



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Caracterização e identificação de crianças e
adolescentes sobredotados:
O contributo dos testes de inteligência e da
sinalização dos professores**

Hugo Miguel da Silva Rocha

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
Ramo de Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira

Covilhã, 24 Junho de 2013

Dedicatória

Simplesmente aos resi“st”(li)entes:

Os resistentes

Acumulam derrotas e naufrágios.

Perderam amigos e haveres.

Mas sonham.

Caíram dez vezes

e onze se levantaram.

Porque sonham.

Nos seus olhos há torrões

de terra

cordões umbilicais

e a espuma vermelha de cavalos verdes.

Eles sonham.

Em cada gesto deixam a pairar

um aroma essencial de coiro curtido

ou alfazema.

Renascem dia-a-dia

agarrados à palavra mais fraterna

de todos os alfabetos.

São meninos transparentes

no imenso carrossel da luz.

Entram pela casa do padeiro

como fosse a sua.

Entram pelo mar do pescador

e compartilham peixe

e cicatrizes ancestrais.

Atravessam oceanos para levar o lume

ao alto das montanhas.

Falam na língua do cristal e da prata.

Bebem vinho.

Cantam.

Afagam a memória.

Passam devagar um dedo pela linha

de cada ruga e relembram

as margens duras do fogo

tornando mais amável

a imensa geografia deste mundo.

(José Fanha)

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer às pessoas que tiveram uma influência direta e determinante na realização deste trabalho. Desta forma, quero expressar o meu sincero agradecimento à minha orientadora, a professora Ema Oliveira pelo apoio incondicional que me deu ao longo deste trabalho. Quero também agradecer aos responsáveis das delegações da ANEIS de Braga e do Porto, por nos terem permitido aceder à amostra do estudo, visto que tal foi essencial para a realização desta tese. Por outro lado, gostaria de deixar o meu agradecimento à minha colega Marisa Borrego que partilhou comigo alguns dos episódios vivenciados ao longo deste trabalho. Por fim gostaria de agradecer à minha mãe e avó pelo o suporte que me forneceram e que sem o qual teria sido muito mais difícil alcançar os resultados que atingi não só na redação do presente estudo, como também ao longo da minha curta existência. Por fim, é importante referir, ainda que sem nomear (pois esse exercício seria muito extenso e sujeito a lapsos de memória injustos), deixo um muito obrigado a todos aqueles que partilharam comigo as vivências e experiências académicas, quer na vertente mais lúdica quer num âmbito mais relacionado com as áreas do conhecimento, que tantos debates interessantes e profícuos geraram.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo principal caracterizar um grupo de as crianças e adolescentes com altas habilidades sinalizados pelas Delegações da Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) de Braga e do Porto. Por outro lado compreender o contributo dos testes de inteligência e da sinalização dos professores na identificação da sobredotação. A amostra integra as avaliações feitas por estas duas delegações entre Junho de 2002 e Fevereiro de 2012 e é constituída por 130 participantes, com idades compreendidas entre os 4,3 e os 16,2 anos. A investigação assum um desenho correlacional descritivo com um carácter exploratório. Neste estudo foram usadas duas escalas de inteligência: a WISC-III e a WPPSI-R e uma escala de classificação de comportamentos: a EACCAS. Neste sentido, as hipóteses que colocámos visavam eventuais diferenças nos testes de inteligência em função do ciclo de estudos ou do sexo, diferenças na sinalização feita pelos professores em função do ciclo de estudos ou do sexo e a análise de correlações entre os testes de inteligência e a sinalização dos professores, e entre as subescalas da EACCAS. Assim os resultados do nosso estudo evidenciaram correlações positivas entre a subescala de Aprendizagem e o QI realização da WISC-III e o QI verbal da WPPSI-R e uma correlação negativa entre a subescala da liderança e o Índice de Compreensão Verbal da WISC-III. Constatou-se também uma forte correlação entre todas as dimensões da EACCAS.

Palavras-chave

Processo de identificação; ciclo de estudos; nomeações de profesoeres; testes de inteligência

Abstract

The main purpose of this research is describing a group of children and adolescents with high skills screening by the delegations of the National Association for the Study and Intervention on Giftedness (ANEIS) of Braga and Porto. On the other hand we try to understand the contribution of intelligence tests, and teachers nominations in the identification of giftedness. The sample includes the assessments made by the two delegations between June 2002 and February 2012 and consists in 130 participants, aged between 4.3 and 16.2 years. Research has a correlational descriptive design with a exploratory nature. In this study we used two intelligence scales: the WISC-III and WPPSI-R plus a behavior rating scale: the portuguese version of SRBCSS. Our hypotheses analyze differences in the intelligence tests based on gender or academic grades school, or diferences in teachers nominations according gender or academic grades and correlations between intelligence tests and teachers nominations or between SRBCSS portuguese version. Our results showed a positive correlations between Learning subscale and Performance IQ of WISC-III and Verbal IQ in WPPSI-R. Furthermore we found a negative correlation between WPPSI-R and leadership and between learning subsacale with Index of Verbal Comprehension of WISC-III. We also found a strong correlation between all dimensions of SRBCSS portuguese version.

Keywords

Identification process; academic grades; teachers nominations; Inteligence tests

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	2
Capítulo 1 - Conceito de Sobredotação	2
1.1. Definição de Sobredotação	2
1.2. Distinção de terminologias	5
1.3. Modelos conceituais de sobredotação	8
1.3.1. Modelo de Três Anéis de Renzulli	8
1.3.2. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST)	9
1.3.3. Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	10
1.3.4. Teoria triárquica da Inteligência de Sternberg	11
Conclusão	12
Capítulo 2 - Características da Sobredotação	14
2.1. Características cognitivas e metacognitivas	15
2.2. Características motivacionais	20
2.3. Características sócioemocionais	24
2.4. Características de Personalidade	27
Conclusão	30
Capítulo 3 - Identificação da Sobredotação	33
3.1. Métodos de Identificação	35
3.2. Modelos de Identificação	39
3.2.1. Modelo da Porta Giratória de Renzulli	39
3.2.2. Modelo da Estrutura do intelecto de Meeker e Meeker	40
3.2.3. Modelo de procura do talento de Stanley	40
3.2.4. Modelo da Pirâmide de Cox, Daniel e Boston	41
3.3. Fases do processo de identificação	41
3.4. Nomeações de Pais, Pares e Professores	43
Conclusão	49
Parte II - Estudo empírico	56
Capítulo 4 - Método	56
4.1. Participantes	56
4.2. Instrumentos	57
4.2.1. Escalas de Inteligência de Wechsler: WPPSI-R e WISC-III	57
4.2.2. Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária - Forma Revista (WPPSI-R)	58
4.2.3. Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira edição (WISC-III)	58

4.2.4. Escala de Avaliação de Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (EACCAS)	59
4.3. Procedimento	60
Capítulo 5 - Resultados	61
5.1. Análise da consistência interna da EACCAS (estudo preliminar)	61
5.2. Análises descritivas dos resultados nos testes de inteligência e na escala de sinalização	62
5.3. Análises inferenciais (testagem de hipóteses)	74
5.4. Discussão	78
Conclusão	80
Referências	
Anexos	

Introdução

O estudo da sobredotação em Portugal é uma área relativamente recente em Portugal, estando menos desenvolvida do que em outros países (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Miranda & Almeida, 2010). Neste particular, o desenvolvimento nesta área, quer em termos de estudo, quer em relação aos programas e serviços oferecidos à comunidade, tem surgido de uma forma geral, da iniciativa de associações e instituições, não existindo um apoio governamental (exceção feita ao governo da região autónoma da Madeira) para o desenvolvimento da sobredotação no nosso país (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010). Neste particular, o estudo e a própria intervenção no âmbito da sobredotação surge quase em simultâneo com o aparecimento da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) em 1998 (Almeida & Oliveira, 2010). Assim, esta instituição desenvolve estudos que abordam temas relacionados com a sobredotação como: o conceito de sobredotação, as perceções e atitudes de pais, professores e os próprios alunos sobredotados, a construção, as características cognitivas e de aprendizagem dos alunos sobredotados, a análise da excelência em domínios específicos e a própria construção e validação de instrumentos e de modelos de identificação e ou avaliação. Desta forma, esta instituição, juntamente com o crescente número de teses de mestrado e doutoramento, contribui para o desenvolvimento desta área do conhecimento (Almeida & Oliveira, 2010; Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Miranda & Almeida, 2010). Por outro lado, destaca-se o crescente número de processos de identificação desenvolvidos pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) (ver o presente estudo). Desta forma, a sobredotação assume-se como um tema atual e em expansão, quer em termos da construção do conhecimento académico, quer em relação aos aspetos relacionados com aplicação prática desse conhecimento, nomeadamente através da identificação e intervenção juntos dos alunos sobredotados e as respetivas famílias.

Assim a estrutura formal deste trabalho compreenderá duas partes. A primeira parte incide sobre o enquadramento teórico e fundamentação do tema em estudo, com base numa revisão de literatura, de forma a caracterizar também o estado de arte dos trabalhos realizados sobre a temática. No primeiro capítulo desta parte serão revistas diferentes conceções de sobredotação, no segundo capítulo abordaremos as diferentes características do aluno sobredotado e no terceiro capítulo serão considerados os aspetos relativos à identificação destes alunos. A segunda parte da dissertação incide sobre o estudo empírico realizado, detalhando-se o método (participantes, procedimento e instrumentos), os resultados e a discussão sobre os mesmos. Terminaremos por fim com algumas considerações finais, procurando analisar possíveis implicações do trabalho realizado assim como algumas das suas limitações e sugestões para trabalhos futuros.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo 1 - Conceito de Sobredotação

A área da sobredotação caracteriza-se por um elevado número de tópicos que nas últimas décadas têm sido objeto de estudo. Neste âmbito, salienta-se a preponderância de alguns temas: os procedimentos de avaliação e identificação, os programas educativos de apoio a alunos sobredotados, os problemas sócioemocionais e motivacionais, as características e comportamentos de alunos sobredotados, as competências e estratégias de ensino utilizadas por professores bem-sucedidos, as características das famílias de estudantes sobredotados, a criatividade e resolução de problemas e as definições de sobredotação (Davis, 2009; Laine, 2010).

Este primeiro capítulo incidirá sobre a delimitação do conceito de sobredotação. Neste sentido, serão abordadas as diferentes definições que a literatura desta área apresenta, bem como as diferentes tipologias, dimensões e terminologias usadas na sua definição. Para além disso, serão considerados alguns dos modelos mais relevantes para a concetualização da sobredotação. Por fim, o capítulo encerra com as principais conclusões dos aspetos abordados ao longo do capítulo.

1.1. Definição de Sobredotação

A definição de sobredotação afigura-se como uma tarefa difícil em função das diferentes perspetivas teóricas existentes, da vasta gama de características referentes às aptidões, habilidades e talentos apresentados pelos indivíduos sobredotados, pelas diferenças culturais relativamente ao que se considera ser a sobredotação e pelas diferentes terminologias utilizadas (Callahan, 2009; Daniels, 2003; Laine, 2010; Mayer, 2005; Robinson & Clinkenbeard, 1998). O conceito de sobredotação tem sofrido uma evolução ao longo do tempo, tendo acompanhando a própria evolução do conceito de inteligência (Bastos 2009; Oliveira, 2007). Neste sentido, o conceito de sobredotação começou por estar fortemente associado à noção de quociente de inteligência (QI) e ao rendimento académico, tendo evoluído para uma perspetiva mais abrangente que engloba todas as realizações humanas (Almeida & Oliveira, 2010).

Atualmente existe uma enorme variabilidade de definições de sobredotação, sendo que nenhuma delas é aceite universalmente como medida padronizada para avaliar as habilidades excecionais e as potencialidades destes indivíduos (Borland, 2005; Callahan, 2009; Daniels, 2003; Daniels & McCollin, 2010; Laine, 2010; Swanson, 2003). Estas múltiplas definições de sobredotação devem ser consideradas sobre um contínuo que compreende desde as definições

mais conservadoras às mais liberais, ou seja, podem ser mais ou menos restritas. Assim, as mais conservadoras podem restringir o número de áreas de desempenho que devem ser consideradas na avaliação de sobredotação (circunscrevendo ao domínio cognitivo e acadêmico e negligenciando as áreas artísticas).

Além disso, as definições variam no que diz respeito ao nível de excelência necessário para que se possa considerar que alguém é sobredotado (Callahan, 2009; Laine, 2010; Renzulli, 1978, 2002). Neste particular, a literatura internacional estabelece estas categorias ou graus de sobredotação em função dos pontos de corte dos testes de QI. De acordo com Guldmond, Bosker, Kuiper e Werf (2007) para valores entre 115 e 129, considera-se a existência de níveis ligeiros de sobredotação, entre 130 e 144, situa-se a sobredotação moderada, entre 145 e 159 assume-se que existem níveis elevados de sobredotação e acima de 160 considera-se sobredotação extrema.

Segundo Feldhusen e Jarwan (1993) existem 6 categorias de definições de sobredotação: definições psicométricas, baseadas em traços psicológicos, orientadas para os aspetos educacionais, focadas nas necessidades sociais, definições que compreendem talentos especiais e definições multidimensionais. No entanto, estas categorias não são exclusivas uma vez que algumas definições de sobredotação podem ser enquadradas em mais do que uma categoria (Swanson, 2003). As definições psicométricas centram-se nos resultados obtidos nos testes de inteligência, podendo-se destacar a definição de Terman (1916) citado por Renzulli (2002) que indica que a sobredotação equivale a uma pontuação elevada num teste de QI. As definições baseadas em traços psicológicos incidem sobre as características psicológicas das crianças e jovens sobredotados, embora não seja claro se características como a motivação se traduzem num traço estável ou não. Já as definições orientadas pelos aspetos educacionais, compreendem afirmações acerca da necessidade de provisões especiais e em alguns casos o uso de normas locais de identificação. No âmbito das definições estado-traço e das definições educacionais, destaca-se a definição de Marland (1972) citado por Daniels e McCollin (2010), que expressa que a criança sobredotada e talentosa deve evidenciar habilidades extraordinárias e ser capaz de um desempenho elevado que possa ser identificado por profissionais qualificados para o efeito. Para além disso, destaca-se a necessidade destas usufruírem de um programa educacional diferenciado e/ou serviços que ultrapassam os programas escolares regulares, por forma a realizarem o seu potencial e a contribuírem para a sociedade. Ainda, segundo este autor, a criança sobredotada deve apresentar um desempenho elevado, o que inclui a apresentação única ou conjunta das seguintes habilidades: (1) habilidades intelectuais gerais (2) aptidões académicas específicas, (3) criatividade ou pensamento produtivo, (4) habilidades de liderança, (5) aptidões visuais e em artes performativas (6) habilidade psicomotora. Renzulli (1978) reconhece que esta definição traduz a vasta gama de habilidades que estão associadas ao conceito de sobredotação. No entanto, refere que esta não considera a importância amplamente documentada na literatura, dos aspetos motivacionais, que não existe equivalência entre as 6 categorias na

definição de sobredotação, na medida em que umas se reportam a habilidades gerais e outras mais específicas e que esta definição conduz a erros frequentes na identificação, por parte dos técnicos. Por outro lado as definições que consideram as necessidades sociais, defendem essencialmente que a sobredotação é definida pelos valores da sociedade (Swanson, 2003). Já as definições que compreendem talentos especiais destacam os desempenhos elevados em domínios específicos da atividade humana (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Por fim, as definições multidimensionais de sobredotação definem este construto com base numa combinação de habilidades académicas, na criatividade, na motivação, realização, liderança ou talento artístico (McBee, 2006).

Assim, a maioria das definições têm-se afastado da ideia de que sobredotação é equivalente ao conceito de inteligência determinado através dos valores gerais de um teste de QI. Muitas das definições atuais englobam diferentes termos e construtos que consideram a criatividade e a motivação como componentes da sobredotação (Almeida & Oliveira, 2010; Gottfried & Gottfried, 2004; Miller, 2012; Runco, 2005). Neste particular, releva-se a teoria do limiar que defende que apenas é necessário um nível moderado de inteligência para que alguém possa ser criativo (Preckel, Holling & Wiese, 2005). Já no que se refere à motivação, alguns autores têm salientado a sua importância ao ponto de considerarem a existência de uma sobredotação motivacional (Gottfried, Gottfried & Guerin, 2006). Outras definições de sobredotação enumeram áreas específicas ou domínios nos quais o elevado desempenho pode ser observado e algumas consideram a importância do contexto cultural nos quais os “dons” e talentos são desenvolvidos (Runco, 2005).

De facto, a sobredotação pode incluir uma ou mais áreas de excelência como, as capacidades intelectuais, sociais, artísticas, criativas, psicomotoras, desportivas e ou mecânicas e de liderança (Almeida & Oliveira, 2010; Bastos, 2009; Oliveira, 2007). Segundo a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) o conceito de sobredotação pode ser definido através de habilidades cognitivas gerais como o raciocínio, a memória, a compreensão verbal ou capacidades espaciais, ou através de habilidades mais específicas que se podem manifestar tanto no meio académico, como em atividades extracurriculares como a música a dança e o desporto. No entanto, a ANEIS salienta ainda, que as habilidades mais específicas podem resultar da combinação de habilidades mais gerais, podendo manifestar-se em uma ou mais áreas especializadas de aprendizagem e ou realização (Almeida & Oliveira, 2010).

Apesar das múltiplas definições de sobredotação, parece existir um consenso alargado referente à existência de um desempenho extraordinário numa dada área e em relação à especificidade da sobredotação e à sua multidimensionalidade (Callahan, 2009; Mayer, 2005; Miranda, 2008). Na realidade, poucos alunos sobredotados e talentosos se destacam em todas as áreas e em todos os momentos (Reis & Housand, 2007; Renzulli & Reis, 1997a, 1997b).

A maior controvérsia em torno da sobredotação reside na perspectiva desta enquanto potencial, ou seja, se esta se traduz numa habilidade para conseguir obter resultados no futuro, ou enquanto realização e obtenção de resultados no presente (Mayer, 2005). Segundo Mayer (2005), a definição de sobredotação deve incluir, pelo menos numa fase inicial, o conceito de precocidade, uma vez que este permite considerar as realizações atuais como potencial de sobredotação. Assim, pode afirmar-se que a sobredotação é o potencial individual para a realização ou a realização excecional em um ou mais domínios (Mönks & Katzko, 2005).

Uma definição ideal de sobredotação deve ser específica e operacional, não devendo ser demasiado geral ou demasiado específica uma vez que existem diferenças entre a sobredotação em diferentes domínios, tais como na matemática ou na música, e ainda mais diferenças entre estas e a sobredotação, por exemplo, na área da linguagem. Um dos conceitos mais referenciados na literatura é apresentado por Renzulli (2005), que concilia a habilidade superior e conhecimentos específicos num dado domínio, com a motivação para investir nesse domínio particular (envolvimento na tarefa) e a capacidade para produzir um trabalho criativo, original. O potencial criativo é um dos aspetos mais comuns dentro dos diferentes domínios da sobredotação, no entanto a consideração do factor motivacional é preponderante também na manifestação e desenvolvimento da sobredotação. A operacionalidade da definição implica a capacidade de se poder fazer julgamentos confiáveis acerca de indivíduos sobredotados, tendo também implicações para a própria avaliação e identificação destes alunos (Olszewski-Kubilius, 2003; Runco, 2005)

1.2. Distinção de terminologias

Uma definição deve preocupar-se com a descrição concisa do significado de um conceito. No entanto, esta tarefa no âmbito da sobredotação enfrenta muitas dificuldades em virtude do elevado número de termos que são utilizados como sinónimos e dos seus diferentes significados (Mönks & Katzko, 2005). Não existe consenso em relação à terminologia para expressar o conceito de sobredotação: indivíduo com altas habilidades/capacidades, talentoso, brilhante, bem dotado, excecional, sobredotado, precoce (Bastos, 2009; Miranda, 2008). As diversas conotações, não só são pouco claras como privilegiam certas capacidades em detrimento de outras (Miranda, 2008).

O termo sobredotação já foi definido de diversas formas, enfatizando-se por vezes o elevado desempenho em testes de inteligência ou uma realização prodigiosa numa dada atividade humana (Lovecky, 2003). Neste sentido, as crianças prodígio demonstram um elevado desempenho numa ou mais áreas, sem que para isso tenham sido sujeitas a uma hiper-estimulação, conseguem gerar produtos de qualidade superior num campo específico e competem com os níveis de rendimento de um adulto (Benito, 1992). Ainda assim, os factores ambientais não devem ser negligenciados. Segundo Gardner (1996) citado por Pereira (1998) um prodígio resulta sempre da interação de vários factores. Já Winner (1999, p. 18) refere

que “um prodígio é, simplesmente, uma variação mais extrema de um sobredotado, uma criança tão dotada que pode conseguir em alguns domínios, uma competência tão apurada quanto a de um adulto”. As crianças identificadas com estas características têm sido maioritariamente do género masculino, costumam ser identificadas em idades muito precoces e o seu desempenho excepcional nem sempre perdura na idade adulta (Benito, 1992). Para além disso, está também relacionado com o termo precoce, devido ao facto de ambos se referirem a crianças muito jovens e muito eficientes. Segundo Feldman (1986) antes dos 10 anos de idade, a criança prodigiosa apresenta um desempenho semelhante a um profissional adulto numa atividade intelectualmente exigente. Estes prodígios surgem em diversas áreas como a linguagem, xadrez, matemática e literatura. Assim, um prodígio seria o equivalente infantil de um génio, sem que no entanto, haja a obrigatoriedade de ter transformado uma área do conhecimento, ou seja, um talento extremamente precoce (Gagné, 1995). Desta forma, o termo prodígio encontra-se intimamente relacionado com o termo génio, uma vez que ambos descrevem níveis de desempenho extremamente elevados. Neste particular, até há pouco tempo um indivíduo que apresentasse um QI igual ou superior a 180 era considerado génio (Lombardo, 1997). Contudo, este termo tem caído em desuso e tem vindo a ser substituído por sobredotado, uma vez que atualmente o termo génio se refere a um indivíduo adulto que é sobredotado e tem uma obra genial (Alencar, 1994). Segundo, Pereira (1998) estes sujeitos não só denotam vantagens que são hereditárias como também denotam uma grande motivação intrínseca e autoconfiança. Por outro lado, nem sempre se verifica a presença de sinais de precocidade (Pereira, 1998). Ainda em relação ao termo génio salienta-se a definição proposta por Albert (1976, p. 316) que refere que “um génio é todo aquele independentemente das características que possui é capaz de produzir durante um longo período de tempo, um número significativo de trabalhos que influenciam as atitudes, ideias e pontos de vista de muitas pessoas durante muitos anos”.

O termo precocidade refere-se a comportamentos que a criança apresenta numa determinada área e que não estão de acordo com a sua idade cronológica, ou seja, apresenta comportamentos que apenas são esperados numa idade posterior (Benito, 1990; Lombardo, 1997; Pereira, 1998). Neste sentido, a sobredotação refere-se a capacidades de índole permanente, ao passo que o termo precocidade está associado à dimensão temporal e ao facto de a criança necessitar de menor tempo para alcançar determinadas aquisições (Costa, 2000). Neste particular, os sobredotados aprendem mais depressa do que os seus pares e podem ser vistos como precoces. Usualmente as crianças precoces têm pais que possuem muitos recursos que lhes possibilitam ter oportunidades para promover o seu desenvolvimento. Por outro lado, as crianças com meios familiares mais desfavorecidos vêem-se muitas vezes privadas de um ambiente estimulante que por vezes causa défices a longo prazo, no que às habilidades cognitivas diz respeito (Feldhusen, 2005).

Apesar de poder estar associado a um desempenho excelente em qualquer área, frequentemente surge associada à linguagem e ao pensamento. Do ponto de vista histórico o

termo surgiu associado à noção de inteligência de Alfred Binet e traduzia-se em resultados mais elevados e uma idade mental mais elevada nos testes de inteligência em relação aos seus pares. Para além disso, o termo precocidade é muitas vezes referido para descrever um desenvolvimento assíncrono onde o desenvolvimento mental ultrapassa o desenvolvimento físico, sendo que o desempenho em testes de inteligência ou em outras tarefas corresponde ao desempenho de crianças mais velhas (Schroth & Helfer, 2009; Terrassier, 2009). No entanto, o facto dessas aquisições precoces não se verificarem, não implica que mais tarde a criança não possa ser considerada sobredotada. Por outro lado, as crianças que obtêm resultados elevados nos testes de QI também devem ser considerados precoces, do ponto de vista cognitivo (Schroth & Helfer, 2009).

Esta ambiguidade na terminologia utilizada, é ainda mais evidente na concetualização dos termos sobredotação e talento (Gagné, 1985). Neste particular, destaca-se o facto de por vezes o conceito de talento não surgir expresso na literatura (Davidson, 1986; Renzulli, 1986; Sternberg, 1986). Ainda assim, existem várias definições divergentes destes termos, sendo que de uma forma geral os termos de sobredotação e talento são utilizados como sinónimos (Gagné, 1985; 2005; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Porém, existem autores que diferenciam estes dois conceitos, salientando que a sobredotação é vista como uma competência acima da média numa dada habilidade enquanto o talento se traduz num desempenho acima da média numa área específica que é valorizada socialmente (Costa, 2000; Gagne, Belanger & Motard, 1993). Segundo Gagné (1985, 2005), os sobredotados podem possuir múltiplas competências, no entanto o que os transforma em indivíduos talentosos implica um processo desenvolvimental de prática e treino intensivo, onde vários factores poderão exercer influência. Já Renzulli e Reis (2003) referem que os estudantes talentosos, podem ser definidos como aqueles que possuem uma habilidade acima da média (com resultados nos testes de QI igual ou superior a 130), níveis elevados de motivação, envolvimento na tarefa e criatividade. No entanto, devido ao facto dos testes de QI serem sensíveis aos enviesamentos culturais e a beneficiar os indivíduos da cultura dominante, por vezes utilizam-se outros critérios, conjugando-se aspetos relativos às áreas académicas, criatividade, lideranças e áreas artísticas (Reid, Romanoff, & Algozzine, 2000; Renzulli, 2002). Desta forma, todo o indivíduo talentoso é sobredotado, mas nem todos os sobredotados podem ser considerados talentosos, uma vez que o talento implica a existência de habilidades que explicam o desempenho excecional e as competências de um sobredotado nem sempre se traduzem num desempenho excelente, como aliás é ilustrado pelo caso dos alunos sobredotados em sub-rendimento (Gagné, 1985).

Alguns autores consideram o talento como uma subcategoria ou um componente da sobredotação (Feldhusen, 1986). Contudo, Tannenbaum (1986), refere que o talento existe apenas nos adultos, pelo que uma definição de sobredotação nas crianças deve evidenciar o potencial que estas crianças possuem, para se transformarem em indivíduos com um excelente desempenho. Por outro lado, os termos sobredotação e talento partilham algumas

características. Ambos se referem a capacidades humanas, são igualmente normativos, na medida em que se destinam a indivíduos que diferem da média e que estão acima da mesma, devido aos seus atributos e comportamentos excepcionais (Gagné, 2005).

Em resumo, a sobredotação refere-se ao potencial de habilidades naturais não treinadas, enquanto o talento prende-se com um desempenho que resulta do treino sistemático e da prática. Assim sendo, os dois termos só devem ser usados quando são utilizadas medidas de avaliação que compreendem a avaliação de aptidões e de realização (Gagné, 1995).

1.3. Modelos conceituais de sobredotação

Existem vários modelos que procuram conceitualizar a sobredotação. Neste sentido destaca-se a categorização estabelecida por Mönks e Masson (1993) que compreende a existência de teorias de sobredotação implícitas e explícitas. Desta forma as teorias implícitas integram os modelos baseados na realização e os modelos socioculturais. No âmbito dos modelos baseados na realização, evidenciam-se o modelo dos três anéis de Renzulli (1978,1988) e o modelo diferenciado de sobredotação e talento de (MDST) Gagné (1985, 2005, 2009). Já no que diz respeito aos modelos socioculturais, salientam-se os modelos de Mönks (1994,1997) e o modelo de Tannenbaum (1986). Já em relação às teorias explícitas, pode-se dizer que estas se encontram na base dos modelos orientados para as características, como por exemplo, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983, 1993, 1999) e os modelos dos componentes como a teoria triárquica e o modelo pentagonal de Sternberg (1985) (Miranda, 2008).

Segundo Sternberg e Zhang (1995), as teorias e modelos implícitos fornecem uma visão prática da sobredotação em função dos valores culturais e educativos dominantes, procurando estabelecer as diferenças existentes entre os indivíduos sobredotados e a população normativa. Já as teorias explícitas, procuram descrever o mecanismo cognitivo subjacente ao funcionamento dos sobredotados.

Desta forma, nesta secção iremos abordar alguns dos modelos que têm recebido um maior destaque na literatura. Assim iremos considerar o modelo dos três anéis de Renzulli (1978, 1988, 2002), o MDST de Gagné (1985, 2005, 2009), a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983, 1993, 1999) e a teoria triárquica de Sternberg (1985, 1990,1994) (Miller, 2012; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Simmonetti, 2008).

1.3.1. Modelo de Três Anéis de Renzulli

Segundo Renzulli (1978, 1988, 2002) a sobredotação pode ser definida como uma interação entre três categorias de traços humanos básicos: habilidades gerais acima da média, níveis elevados de envolvimento na tarefa e níveis elevados de criatividade. A habilidade acima da média pode referir-se a uma habilidade geral ou específica. Neste sentido, a habilidade geral refere-se à capacidade de processamento de informação e na utilização do pensamento

abstrato de forma a integrar as experiências novas de uma maneira mais adaptativa. Já as habilidades específicas diz respeito à capacidade de adquirir conhecimento, habilidades ou competências numa área especializada. Para além disso, considera-se que um indivíduo denota uma habilidade acima da média quando apresenta um desempenho acima do percentil 75 ou 80 numa dada área. O envolvimento na tarefa surge associado à perseverança e à habilidade para se envolver num trabalho importante, sendo que a manifestação destes aspetos depende das oportunidades, recursos e do encorajamento que o meio proporciona. Já a criatividade refere-se a alguém que é reconhecido pelas suas realizações criativas ou por pessoas que têm facilidade em gerar ideias aplicáveis. No entanto, a inclusão desta categoria é problemática, uma vez que os testes de criatividade podem não ser suficientes para medir todas as dimensões deste construto (Renzulli, 2002). Assim, considera-se que os sobredotados e ou talentosos são, aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver um grupo de traços e aplicá-los a uma área valiosa da atividade Humana. Por outro lado, o mesmo autor refere que as crianças que são capazes de desenvolver uma interação entre estas três categorias necessitam de uma variedade de oportunidades educativas que o ensino regular não provê (Renzulli (1978, 1988). Neste sentido, os comportamentos de sobredotação refletem a interação destes três traços. Os indivíduos que são capazes de desenvolver comportamentos de sobredotação têm a capacidade de desenvolver e aplicar um grupo composto de traços a qualquer área do desempenho humano que seja valorizada socialmente (Renzulli & Reis, 1997). Segundo Renzulli (1998, 2002, 2005) existem dois tipos de sobredotação: a sobredotação escolar e a sobredotação criativo produtiva, havendo uma interação recíproca entre ambas.

Por fim, é importante referir que este modelo não está isento de críticas. Neste sentido, enfatiza-se o facto dos aspetos motivacionais não permitir a sua aplicação no caso dos alunos sobredotados de baixo rendimento. Para além disso, o destaque dado à criatividade gera um enviesamento relativo ao tipo de áreas que são estudadas uma vez que esta não é determinante para o desempenho excecional em todas as atividades. Por fim, o modelo não diferencia a habilidade acima da média em diferentes domínios, circunscrevendo-a ao plano intelectual e desconsiderando habilidades artísticas e psicomotoras, que são responsáveis pela excelência nas artes e no desporto (Gagné, 1985).

1.3.2. Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST)

Este modelo encontra-se alicerçado na diferenciação entre sobredotação e talento. Neste sentido, define sobredotação como a posse de habilidades naturais excecionais, em pelo menos um domínio e que permitem ao seu possuidor colocar-se pelo menos no percentil 90 em relação aos seus pares. Já o talento resulta do desenvolvimento sistemático de conhecimento e habilidades excecionais em pelo menos uma área de atividade. Assim, considera-se que um indivíduo é talentoso quando as habilidades e conhecimentos desenvolvidos numa ou mais atividades, o colocam no percentil 90 em relação aos seus pares

(Gagné, 2005, 2009). Neste sentido, estas duas definições destes dois conceitos partilham três características essenciais: ambas se referem a habilidades humanas, são normativas em virtude de considerarem os indivíduos acima da média e destinam-se a indivíduos que se destacam da norma devido aos seus comportamentos de excecionalidade (Gagné, 2009). Destes dois componentes, a sobredotação e o talento, é possível obter uma definição do processo desenvolvimental que se assume como o terceiro componente deste modelo. Assim, o processo desenvolvimental pode ser descrito como um processo gradual, através do qual a aprendizagem e a prática permitem a transformação das habilidades naturais em talento (Gagné, 1997, 2009). Assim, a transformação da sobredotação, em talento através do processo desenvolvimental são designados por este modelo como o trio de componentes básicos. Para além disso, o modelo inclui mais 3 componentes (segundo trio) que visam a compreensão mais precisa da complexidade do processo de desenvolvimento do talento. Neste sentido, reconhece-se a importância das variáveis intrapessoais, ambientais, e das oportunidades que possam surgir como catalisadores do processo de desenvolvimento do talento (Gagné, 1985, 2005, 2009). As habilidades naturais são agrupadas em quatro domínios: intelectual, criativo, social e físico. Neste sentido, o desenvolvimento e o nível de expressão destas habilidades é influenciado pela herança genética do sujeito. As habilidades naturais elevadas são mais facilmente observáveis em crianças mais jovens, dado que a influência do meio e da aprendizagem é mais limitada. Porém, pode ser observada em crianças mais velhas através da facilidade e velocidade com adquirem novas habilidades relativas a uma atividade específica. Neste sentido, quanto mais rápida for a aprendizagem, mais habilidades naturais a criança possui (Gagné, 2009). Ainda assim, as habilidades naturais são vistas como estáticas, ao passo que o talento resulta da interação das variáveis referidas acima com essas habilidades. No entanto, tem havido uma evolução deste pensamento para uma visão mais orgânmica (Cohen, 2005).

1.3.3. Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas existem pelo menos oito tipos de inteligências que são relativamente independentes entre si (Gardner, 1983, 1999). Segundo Gardner (1983,1999) a inteligência define-se como o potencial biopsicológico para gerar produtos e soluções que são valorizadas socialmente. Para além disso, refere que cada tipo de inteligência tem o seu próprio desenvolvimento, operações principais e estruturas cerebrais. O desenvolvimento de um ou mais tipos de inteligência depende da sua herança genética, treino, oportunidades fornecidas pelo meio e da socialização de valores culturais (Davidson, 2009). Assim, os diferentes tipos de inteligência considerados por Gardner (1983,1999) incluem: a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. As inteligências linguísticas, lógico-matemáticas e espaciais são semelhantes às habilidades que são valorizadas no contexto escolar e que são medidas pelos testes convencionais de inteligência. A inteligência linguística envolve a capacidade de usar a linguagem para explicar, persuadir e compreender

o significado de algo. A inteligência lógico-matemática corresponde à habilidade para manipular números e a capacidade analítica de problemas, tais como o raciocínio dedutivo, a identificação de padrões e o pensamento lógico. A inteligência espacial diz respeito à capacidade de representar e manipular mentalmente configurações tridimensionais (Gardner, 1983, 1999). Os restantes tipos de inteligência: corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista, não são avaliados pelos testes convencionados de inteligência. Ainda assim, são valorizados pela maioria das culturas (Davidson, 2009). Assim a inteligência corporal-cinestésica refere-se à capacidade mental do uso de todas as partes do corpo para efetuar movimentos corporais coordenados. A inteligência musical inclui a capacidade de apreciar, produzir e combinar tons ritmos e padrões musicais. A inteligência interpessoal diz respeito à compreensão das emoções, motivações do comportamento dos outros enquanto a inteligência intrapessoal se prende com a compreensão das próprias emoções, motivos, virtudes e defeitos. Por fim, a inteligência naturalista envolve a capacidade de reconhecer e classificar (Gardner, 1983, 1999).

A teoria das inteligências múltiplas evidencia uma concepção de sobredotação abrangente que engloba uma quantidade substancial de potencialidades que são valorizadas culturalmente (Fasko, 2001; von Karolyi, Ramos-Ford, & Gardner, 2003). Desta forma, reconhece-se a especificidade da sobredotação em detrimento de uma abordagem mais geral (Davidson, 2009). Para além disso, esta teoria tem contribuído para estender as avaliações do comportamento inteligente ao contexto do indivíduo, bem como através da utilização de portfólios e materiais temáticos na educação e identificação de crianças sobredotadas (Chen & Gardner, 1997; Gardner, 1992). Para além disso, salienta a importância de uma perspetiva centrada nos potenciais da criança em vez de uma visão focada em habilidades fixas (Davidson, 2009).

1.3.4. Teoria triárquica da Inteligência de Sternberg

Esta teoria é mais completa e estruturada do que a teoria de Gardner (1983, 1993, 1999), uma vez que tem sido sujeita a numerosas investigações de cariz psicométrico que têm vindo a ser efetuadas, bem como das recentes alterações que ilustram a constante evolução pela qual esta teoria tem passado (Brody, 2003; Sternberg, 2003). Esta teoria rejeita a ideia de que a inteligência é uma habilidade unitária e centra-se nos processos mentais subjacentes à inteligência (Sternberg, 1985). Neste sentido, apresenta três formas de inteligência que dependem da natureza dos processos utilizados. Assim, as três formas de inteligência são: a inteligência analítica, inteligência prática e a inteligência criativa. A inteligência analítica, que é utilizada para resolver problemas abstratos. Já a inteligência prática, permite a resolução de problemas da vida quotidiana, através da capacidade de adaptação, seleção e transformação da informação em função das exigências que o meio coloca. Por último a inteligência criativa permite dar resposta a situações novas e gerar soluções originais (Sternberg, 1994). A estes três tipos de inteligência associam-se três entidades: os

metacomponentes que geram a atividade mental (planeamento, supervisão e avaliação de uma acção), os componentes de desempenho que ativam os processos cognitivos básicos (codificação, combinação e comparação de informação) e os componentes de aquisição de conhecimento. Neste particular, é através os componentes de aquisição de conhecimento, servem para aplicar os metacomponentes e os componentes de desempenho em função da natureza da tarefa e do processamento que deve ser efetuado. Esta teoria apresenta uma conceção de sobredotação abrangente e atribui uma grande importância à experiência do sujeito, considerando que a capacidade de adaptação à novidade e a automatização dos processos são determinantes para o nível de inteligência do indivíduo (Davidson, 2009; Sternberg, 1994). Neste sentido, a automatização de certos processos cognitivos, irá permitir uma maior fluidez do processamento da informação. Por fim, refere ainda a importância da capacidade de adaptação ao contexto, bem como a capacidade do indivíduo seleccionar os ambientes que lhe sejam úteis e se necessário modificá-los (Sternberg, 1994). Os elementos desta teoria encontram-se presentes em alguns modelos específicos do desenvolvimento da sobredotação (Renzulli & Reis, 2000).

Conclusão

Em síntese, a definição da sobredotação assume-se como uma tarefa difícil em virtude das diferentes perspetivas teóricas, da multiplicidade de características evidenciadas pelos alunos sobredotados e pelas diferentes terminologias utilizadas.

O conceito de sobredotação foi evoluindo ao longo do tempo e cuja evolução se encontra intimamente ligada à própria evolução do conceito de inteligência. Neste sentido, destaca-se a evolução de uma perspetiva de inteligência muito associada aos aspetos psicométricos e ao desempenho nos testes de QI para uma perspetiva mais abrangente das competências Humanas. Desta forma foram surgindo múltiplas tentativas de definir o conceito de sobredotação, sendo que estas salientam diferentes dimensões e competências. Assim destacam-se as definições psicométricas, as definições baseadas nos traços psicológicos, nas necessidades sociais, as definições que incidem sobre talentos especiais e as definições multidimensionais. Para além disso, as definições de sobredotação podem assumir uma perspetiva de potencial de realização ou encarar este conceito com base nas realizações excepcionais do indivíduo.

Outro aspeto importante, prende-se com a forma com que a sobredotação se pode manifestar, sendo que neste particular se pode salientar, não só os diferentes graus que ela pode assumir e que podem variar desde níveis mais ligeiros até níveis extremos, mas também as dimensões como a criatividade e a motivação e em áreas como as artes, a matemática e a linguagem. Neste sentido, fica bem patente a especificidade e multidimensionalidade do conceito de sobredotação, uma vez que a sobredotação é específica mas pode-se manifestar

de múltiplas formas privilegiando dimensões e áreas distintas. Assim uma definição ideal de sobredotação deve procurar um equilíbrio entre a sua própria especificidade e abrangência. Assim, deve salientar o conhecimento em um domínio específico, os aspetos motivacionais e a capacidade criativa, sem esquecer a capacidade de operacionalização da própria definição de forma a poder ser aplicada.

No entanto, apesar dos esforços dos autores ao longo dos anos, nenhum deles foi capaz de gerar uma definição consensual de sobredotação. Para este facto, contribui as diferentes terminologias utilizadas. Assim, são várias as terminologias que surgem na literatura como conceitos muito próximos do conceito de sobredotação. Neste sentido, destaca-se os termos: prodígio, génio, precoce, talento e o próprio termo sobredotado. Assim o termo prodígio refere-se a uma sobredotação extrema, sendo que a criança prodígio evidencia uma competência semelhante à de um adulto. Este termo surge ainda relacionado com o termo precoce, dado que ambos se referem a crianças muito jovens e muito eficientes e também com o termo génio em função da competência extrema. O termo génio apareceu durante muito tempo associado a níveis intelectuais extremos. No entanto, tem vindo a ser substituído pelo termo sobredotado e atualmente o termo génio é indica um adulto sobredotado que tem uma obra genial e que mudou o paradigma de uma área do conhecimento. No que diz respeito ao termo precoce evidenciam-se os comportamentos apresentados pela criança que não estão de acordo com a sua idade cronológica e que só seriam expeáveis numa criança mais velha. Já o termo talento, surge muitas vezes como sinónimo de sobredotação, ainda assim, alguns autores referem que o talento apela para um desempenho acima da média numa determinada área que é valorizada socialmente, enquanto a sobredotação se refere a uma competência acima da média numa dada habilidade. Desta forma a sobredotação está mais associada ao potencial de realização e o talento surge associado a um desempenho excepcional.

Por fim, existem vários modelos que procuram concetualizar a sobredotação e integrar os diferentes aspetos que lhe estão subjacentes. Neste sentido, destaca-se o modelo dos três anéis de *Renzulli* que perspectiva a sobredotação como uma interação entre o habilidades acima da média, envolvimento na tarefa e criatividade e a existência de dois tipos de sobredotação: sobredotação escolar e produtiva criativa. Este modelo não é passível de ser usado ou considerado no caso dos alunos sobredotados com baixo rendimento.

Outro modelo que merece ser destacado, diz respeito ao MDST de *Gagné*, que diferencia os conceitos de sobredotação e talento, referindo que a sobredotação diz respeito à posse de habilidades naturais excecionais e o talento se refere a conhecimentos manifestos numa ou mais atividades. Para além disso, este modelo concebe o desenvolvimento do talento a partir das habilidades e através de um processo de desenvolvimento que é condicionado por variáveis intrapessoais, ambientais e oportunidades que possam surgir.

A teoria das inteligências múltiplas de *Gardner* compreende a existência de oito tipos de inteligências relativamente independentes. Esta teoria reconhece a especificidade da sobredotação e tem contribuído para gerar avaliações baseadas no contexto da criança sobredotada e em diversos materiais que são utilizados na educação e na identificação destas crianças.

A teoria triárquica de *Sternberg* rejeita a inteligência enquanto a habilidade geral e destaca os processos mentais subjacentes à inteligência. Apresenta três tipos de inteligência: inteligência analítica, inteligência prática e a inteligência criativa. Para além disso, refere os componentes de desempenho, aquisição de conhecimentos e os metacomponentes como elementos que estão na base do processamento mental. Destaca ainda, a capacidade do indivíduo se adaptar ao meio e a capacidade de selecionar os ambientes mais favoráveis e de modifica-los caso seja necessário. Os elementos desta teoria estão presentes em alguns modelos específicos do desenvolvimento da sobredotação.

Capítulo 2 - Características da Sobredotação

A heterogeneidade é a característica fundamental no universo dos alunos sobredotados. De facto estes alunos apresentam um perfil heterogéneo no que diz respeito aos aspetos desenvolvimentais e comportamentais (Bachinski, 2009; Bernardo, 2008). Neste sentido, a sobredotação não significa apenas ter um QI e um potencial elevado para o desempenho académico (Peterson, 1997). Para além disso, é importante referir que nem todos os estudantes sobredotados têm resultados académicos elevados e muitos alunos com resultados académicos elevados não são sobredotados (Bar-On & Marea, 2009; Gross, 2009; Perleth & Wilde, 2009). Estes alunos não apresentam necessariamente habilidades excecionais em todos os assuntos, podendo assumir a excelência numa ou outra área e até mesmo apresentar dificuldades de aprendizagem em outras (Bachinski, 2009; Peterson, 2009). Os alunos sobredotados apresentam grandes diferenças no que diz respeito ao grau em que as características de sobredotação se manifestam, tanto em relação aos pares menos hábeis como em relação ao próprio grupo de sobredotados. A sobredotação pode coexistir também com uma ou mais dificuldades de aprendizagem, podendo desencadear frustração, problemas comportamentais e um desconforto geral em contexto de sala de aula. Os problemas comportamentais podem impedir estes alunos de serem integrados em programas especiais ou beneficiar de um ambiente académico devidamente estimulante e desafiador das suas capacidades (Peterson, 2009).

Ao longo deste capítulo, iremos abordar de uma forma geral, as diferentes características evidenciadas por crianças e adolescentes sobredotados em relação aos seus pares normativos

e dentro do próprio grupo de sobredotados refletindo desta forma a heterogeneidade desta população nas áreas cognitivas, metacognitivas, motivacionais, socio emocionais e personalísticas.

2.1. Características cognitivas e metacognitivas

Uma das principais características dos sobredotados refere-se à maior capacidade cognitiva intelectual em relação aos seus pares ditos normativos (Bar-On & Marea, 2009). Assim, as crianças sobredotadas podem apresentar uma vasta gama de habilidades que incluem uma aceleração nas habilidades cognitivas e intuitivas, memória fenomenal, excelente capacidade de recuperar informação, habilidades visuais e performativas e inteligência psicomotora (Clark, 2008; Hallahan & Kauffman, 2003; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2004). Desta forma, são capazes de adquirir, reter, conceptualizar e sintetizar informação rapidamente, assim como aprender uma informação nova e processar com facilidade grandes quantidades de informação num ritmo acelerado. Fazem muitas perguntas, gostam muito de aprender, evidenciam uma autorregulação mais sofisticada e têm uma grande necessidade de estimulação mental (Aydin, Coskun, Kaya & Erdönmez, 2011; Daniels & McCollin, 2010b; Parker 1997; Shore & Kanevsky, 1993). Para além disso, os sobredotados parecem mais maduros inteletualmente do que os seus pares normativos. Apreciam os desafios intelectuais, preferem tarefas complexas em detrimento das mais simples, são curiosos, observadores, fazem inferências e retiram conclusões de forma a desenvolver uma percepção própria de um dado assunto. Apresentam uma boa capacidade crítica em relação a eles e aos outros, sendo capazes de gerar ideias e relacionar ideias aparentemente opostas, de forma incomum (Aydin, Coskun, Kaya & Erdönmez, 2011; Daniels & McCollin, 2010b; Gross, 2009; Parker 1997; Tuttle & Becker, 1983). Procuram causas para os fenómenos que observam e prestam atenção a detalhes que mais ninguém vê (Aydin, Coskun, Kaya & Erdönmez, 2011). Parecem ter uma habilidade inata para aprender rapidamente e para perseguirem os seus interesses e objetivos. Aprendem a falar muito cedo e formam frases complexas antes dos 2 ou 3 anos de idade evidenciando um vocabulário extenso. Quando entram na escola, podem ler de forma mais competente do que os seus pares não sobredotados (Daniels & McCollin, 2010b). Para além disso, adotam uma abordagem mais profunda relativamente à aprendizagem (Gross, 2009; Park, Park & Choe, 2005).

No entanto, importa salientar que não é possível descrever as características de sobredotação através de uma única entidade cognitiva, uma vez que estas crianças também podem possuir uma grande capacidade de se expressar de forma criativa (Bar-On & Marea, 2009; Park, Park & Choe, 2005; Torrance 1975). Estes alunos geralmente apresentam um bom desempenho académico que perdura na idade adulta nas áreas correspondentes aos seus talentos (Gallagher, 2009). Porém, alguns alunos sobredotados denotam um sub-rendimento escolar, não conseguindo atingir níveis de desempenho condizentes com o seu potencial cognitivo (Gallagher, 2009). Na realidade, estes alunos podem apresentar áreas de dificuldade, que

contribuem para um desenvolvimento académico desigual e onde se destaca a discrepância entre habilidades verbais e de desempenho, problemas de processamento visual e auditivo, falta de organização no estudo, défices na memória a curto e a longo prazo e problemas de atenção, especialmente em áreas que não são do seu interesse (Nielsen, 2002; Nielsen & Higgins, 2005). Os alunos sobredotados apresentam habitualmente um desenvolvimento superior em relação aos seus pares normativos em pelo menos uma das principais áreas académicas como a ciência, a arte ou a literatura (Johnsen, 2004). Os talentos na área da matemática apresentam resultados elevados em testes que avaliam o raciocínio verbal e não verbal, bem como em testes de raciocínio abstracto e de habilidades espaciais (Benbow, Stanley, Kirk & Zonderman, 1983). Para além disso, parece existir uma relação positiva entre certos estilos cognitivos e o talento em matemática, nomeadamente entre a independência de campo e o de desempenho em matemática em alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. Esta população é constituída maioritariamente por indivíduos do género masculino (Benbow & Stanley, 1983), destacando-se a incidência de miopia, mais especificamente a miopia precoce e o facto da proporção de canhotos e ambidestros ser mais significativa do que na população geral (Benbow, 1986).

Os leitores sobredotados evidenciam capacidades de leitura nomeadamente de descodificação e compreensão de informação, 2 anos ou mais antes dos seus pares. Contudo nem todos os leitores sobredotados começam a ler cedo, assim como nem todos aqueles que denotam níveis de precocidade na leitura se transformam em leitores sobredotados, podendo vir a apresentar o mesmo nível normativo de leitura dos seus pares (Fogarty, 2009). Destacando-se ainda o facto do desenvolvimento da escrita poder acompanhar ou não os índices de precocidade na leitura (Fogarty, 2009a). Um leitor sobredotado possui uma elevada compreensão da linguagem e comunica facilmente utilizando um vocabulário bastante desenvolvido. São capazes de ler de forma fluente e de utilizar um ritmo e tons apropriados ao texto, assim como o uso de pistas como a pontuação, para reforçar a sua compreensão do texto (Fogarty, 2009). Para além disso, à medida que vão lendo, vão monitorizando a leitura por forma a detetar novas ideias e avaliar o seu próprio entendimento do texto. Quando a compreensão do texto falha, são capazes de utilizar estratégias metacognitivas previamente aprendidas que incluem a repetição da leitura, a análise da estrutura, a inferência, a síntese, o relacionar de informação daquela área do conhecimento, a utilização de questões e a revisão das ideias principais e dos detalhes do texto (Fogarty, 2009; Fogarty, 2009a). Os leitores sobredotados encaram primeiramente a leitura como uma actividade prazerosa e só depois como uma forma de adquirir informação (Fogarty, 2009; Fogarty, 2009a). Para além disso, passam mais tempo a ler e leem uma variedade maior de géneros literários, são mais competentes na autorregulação do comportamento de leitura evitando distrações, o que lhes permite utilizar melhor as estratégias referidas anteriormente do que os seus pares não sobredotados (Fogarty, 2009; Fogarty, 2009a).

Ao longo dos anos a literatura tem defendido que os rapazes são melhores do que as raparigas nas tarefas visuoespaciais não-verbais e as últimas são melhores nas tarefas verbais (Benbow, Lubinski, Shea, & Eftekhari-Sanjani, 2000; Brody & Mills, 2005; Halpern & LaMay, 2000; Lezak, 1995; Rost, 2000; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2000). Por outro lado, as raparigas destacam-se nas habilidades musicais e sociais (Perleth & Wilde, 2009). No entanto, numa revisão de literatura internacional elaborada por Heller e Ziegler (1996) não foram encontradas evidências de que as raparigas são menos capazes do que os rapazes em matemática e ciências naturais. Neste sentido, em alguns países as realizações académicas das raparigas sobredotadas ultrapassam as dos rapazes em quase todas as áreas incluindo matemática e ciências e com a exceção da educação física (Arnot, Gray, & Rudduck, 1998). Assim, as diferenças de género observadas em alguns estudos podem refletir apenas estereótipos sociais e não dados objetivos acerca das diferentes capacidades de rapazes e raparigas. Para além disso, a ativação destes estereótipos podem afetar o desempenho nos testes cognitivos (Steele, 1997). Ainda assim, estes estereótipos podem por vezes refletir diferenças reais, sendo por isso difícil perceber se são as diferenças cognitivas que ampliam os estereótipos ou se são os estereótipos a magnificar as diferenças cognitivas (Swim, 1994). Atualmente existe um consenso referente à combinação de factores biológicos, sociais e ambientais que contribuem para as diferenças de género. Para além disso, existe alguma evidência que os relatos dos média têm influência na autoeficácia das raparigas sobredotadas (Neihart & Huan, 2009).

Para além dos aspetos referidos anteriormente, a literatura destaca a velocidade de processamento enquanto característica associada aos sobredotados (Clark, 1997; Hagen, 1980; Silverman, 1997). Assim como, ao próprio conceito de inteligência (Deary, 2000; Larson, Merritt, & Williams, 1988). Neste sentido, as crianças sobredotadas e os adultos que são especialistas numa dada área, desempenham tarefas cognitivas simples de forma mais rápida do que os seus pares menos dotados (Deary & Stough, 1996). Neste âmbito, alguns estudos têm sugerido que a velocidade de processamento apenas surge correlacionada com o quociente de inteligência quando as tarefas são complexas, apelando assim para a importância de outros factores para compreender as diferenças intelectuais (Kranzler, Whang, & Jensen, 1994; Larson et al., 1988; Roberts, Beh & Stankov, 1988). Neste particular, Hunt (1980) citado por Steiner e Carr (2003) destaca a importância do conhecimento de base para a inteligência. De facto, o conhecimento de base surge muitas vezes associado à sobredotação (Steiner & Carr, 2003). Na realidade estas crianças parecem diferir das crianças normativas em termos de qualidade e quantidade de conhecimento que possuem, evidenciando um conhecimento base mais detalhado e necessitando de um esforço mental menor, libertando desta forma, outros recursos para desempenhar tarefas cognitivas de nível superior (Shore & Kanevsky, 1993; Steiner & Carr, 2003). Porém, este conhecimento de base apenas se correlaciona de forma ligeira com o QI, ainda que desempenhe um papel importante na aprendizagem e na memória (Schneider, Korkel, & Weinert 1989). Para além

disso, contribui em conjunto com a prática deliberada para o desenvolvimento da perícia numa dada área (Ericsson, 2002; Keating, 1990; Schneider, 1993; Sternberg, 1999; Sternberg, Grigorenko & Ferrari, 2002).

Outro aspeto importante diz respeito aos estilos cognitivos, uma vez que os alunos sobredotados parecem ter estilos cognitivos diferentes dos seus pares não sobredotados (Gross, 2009). Neste sentido, Rogers (1986) refere que o estilo cognitivo é a forma consistente e única através da qual o indivíduo adquire e ou processa informação. Alguns autores, têm relevado o papel dos estilos cognitivos no desempenho académico (Grigorenko & Sternberg 1997; Messick 1996; Zhang 2004c). Neste sentido, estes alunos apresentam um estilo cognitivo mais complexo e que privilegia os aspetos linguísticos e uma acumulação de informações verbais (Liratni & Pry, 2011; Park, Park & Choe, 2005). Ainda assim, a relação entre estilos cognitivos e as habilidades demonstradas pelo aluno, pode ser praticamente nula, uma vez que as preferências do aluno por um determinado estilo cognitivo podem fazer com que este não seja bem-sucedido e vice-versa (Kollöffel, 2012; Zhang, 2010).

Os alunos sobredotados apresentam uma melhor habilidade de resolução de problemas, nomeadamente nos mais complexos, que se traduz numa maior rapidez, eficiência e prazer na resolução dos mesmos em relação aos pares normativos (Davidson & Sternberg 1984; Smith et al. 2004; Shore & Kanevsky, 1993; Shore & Lazar, 1996; Thompson & Rudolph, 1992). Contudo, demoram mais tempo na fase de planeamento da solução (Davidson & Sternberg 1984; Shore & Kanevsky, 1993; Shore & Lazar, 1996). Por outro lado, desde cedo evidenciam uma maior habilidade estratégica na resolução de problemas em comparação com os seus pares normativos (Robinson, 2000). Categorizam os problemas de forma mais eficiente, possuem estratégias mais elaboradas, complexas e apropriadas para a resolução de problemas e usam-nas de forma mais flexível do que os seus pares não sobredotados (Gross, 2009; Muir-Broaddus, 1995; Scruggs & Mastropieri, 1985; Shore & Kanevsky, 1993; Thompson & Rudolph, 1992). Para além disso, produzem mais estratégias, e escolhem melhor as estratégias para resolver problemas novos do que os sobredotados com um sub-rendimento escolar, ou em relação aos seus pares normativos (Muir-Broaddus 1995; Steiner & Carr, 2003). As crianças sobredotadas são também mais rápidas a avaliar e dispensar as estratégias menos eficientes, trocando-as por estratégias mais eficazes (Steiner & Carr, 2003). Ainda assim, os estudantes sobredotados tendem a utilizar estratégias que tiveram bons resultados no passado (Coyle, Read, Gaultney, & Bjorklund 1999). Neste sentido, os alunos sobredotados parecem ter um desempenho semelhante aos seus pares não sobredotados, na transferência de conhecimento entre tarefas de resolução de problemas que são semelhantes. No entanto, são mais eficazes na transferência de conhecimento, em tarefas distintas (Carr, Alexander & Schwanenflugel 1996; Kanevsky 1990; Scruggs & Mastropieri, 1988; Scruggs, Mastropieri, Jorgensen, & Monson, 1986). Outro aspeto importante, diz respeito à capacidade de processamento em paralelo, que no caso das crianças com níveis elevados ou profundos de sobredotação se podem traduzir na resolução de problemas em simultâneo (Gross, 1993). Para além disso, procuram

soluções para os problemas que são menos convencionais, mais originais e criativas (Parker, 1997; Torrance 1975). Destacando-se assim a importância da criatividade na sobredotação e na resolução de problemas (Maker, 1993). Alguns autores explicam a melhor capacidade de resolução de problemas destes alunos, através da motivação e persistência dos mesmos, bem como através da capacidade de *insight*, que pode incluir a capacidade de codificar seletivamente a informação relevante, ignorar a informação irrelevante, combinar a informação relevante ou comparar o problema com outros aspetos aprendidos previamente (Davidson & Sternberg 1984; Weisberg, 1988). Para além disso, destaca-se ainda o impacto de factores como o conhecimento de base e a metacognição no funcionamento estratégico (Steiner & Carr, 2003).

A metacognição tem sido referida por vários autores como um factor que contribui para um desempenho elevado dos sobredotados (Alexander, Carr & Schwanenflugel 1995; Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Crowley, Shrager & Siegler, 1997; Montague & Bos, 1990; Shore, 2000; Swanson, 1992). Assim, a metacognição consiste na manipulação consciente dos próprios pensamentos, tendo sido demonstrada a sua importância no desempenho bem-sucedido de uma tarefa difícil (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009). Incluem a capacidade de reconhecer, definir, representar, avaliar, monitorar e formular estratégias para resolução de um problema (Sternberg, 1999). Para além disso, compreende o conhecimento metacognitivo, a autorregulação e o controlo metacognitivo. O conhecimento metacognitivo desenvolve-se lentamente até o início da idade adulta não sendo necessariamente estável ou consciente e relaciona-se de forma recíproca com o controlo metacognitivo (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009). O conhecimento e o controlo metacognitivo desenvolvem-se mais cedo nos sobredotados (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009). Para este facto, releva-se a contribuição do ambiente escolar, instrução e *feedback* dos professores (Moely, Santulli & Obach 1995). Para além disso, constata-se que a instrução específica destas crianças no âmbito do conhecimento metacognitivo pode melhorar as suas habilidades metacognitivas (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009). Assim como, o facto das crianças sobredotadas em idade pré-escolar que têm pais que os auxiliam na resolução de problemas, têm mais probabilidade de desenvolver as suas habilidades metacognitivas (Moss 1990). Salientando-se assim a possibilidade de melhorar estas habilidades através da prática (Delclos & Harrington, 1991). Ademais, Dover e Shore (1991) constataram que os alunos sobredotados com mais conhecimento metacognitivo eram mais rápidos a aplicar estratégias de resolução de problemas.

Outro aspeto relacionado com a metacognição diz respeito à flexibilidade mental, sendo que esta relação permite o ajustamento das estratégias de forma a monitorar e a avaliar uma ação (Shore 2000). Por sua vez, a monitorização é considerada com parte integrante das estratégias de autorregulação e inclui monitorização do sucesso e a correção de erros. A vantagem metacognitiva dos alunos sobredotados parece residir na prática em enfrentar tarefas novas ou desconhecidas (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009).

No entanto, as investigações na metacognição de sobredotados têm produzido resultados inconclusivos (Steiner & Carr, 2003). Ainda assim, vários estudos sugerem que os alunos sobredotados têm mais competências metacognitivas do que os seus pares normativos e que estas se verificam em idade pré-escolar, no 1º ciclo do ensino básico e ou na adolescência (Dover & Shore, 1991; Hannah & Shore, 1995; Hannah, 1989; Kanevsky, 1992; Moss & Strayer, 1990; Shore & Lazar, 1996; Shore, Koller & Dover, 1994; Tarshis & Shore, 1991). De facto, as crianças sobredotadas apresentam algumas estratégias metacognitivas, como a organização hierárquica do conhecimento e o uso de representações de informação que são utilizadas por adultos especialistas (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009; Shore, 2000). Descrevem melhor as estratégias que utilizam, a razão da sua utilização e a monitorização de todo o processo (Kanevsky 1992; Sheppard 1992; Rogers 1986). Utilizam estratégias de processamento de informação de nível superior que incluem o gerar de etapas necessárias para a resolução de problemas, definir prioridades, monitorizar de forma sistemática os progressos e soluções e um período de pré-análise reflexiva antes de começar a resolver o problema (Rogers, 1986). Possuem um conhecimento maior acerca das variáveis metacognitivas internas e externas que afetam as habilidades de resolução de problemas (Alexander, Carr, & Schwanenflugel 1995; Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996).

A importância da metacognição na sobredotação, surge também dos estudos com alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem. Neste particular, a literatura sugere que os défices metacognitivos são parcialmente responsáveis pelos problemas de aprendizagem (Borkowski, Estrada, Milstead & Hale, 1989). Neste sentido, destaca-se o facto de as crianças e adolescentes sobredotados com dificuldades de aprendizagem obterem melhores resultados em muitas tarefas metacognitivas do que os seus pares não sobredotados (Hannah & Shore 1995).

Todavia, os alunos sobredotados parecem cometer mais erros que não conseguem identificar do que os pares normativos (Shore, Koller, & Dover, 1994). Para além disso, alguns estudos têm revelado a inexistência ou relações fracas entre o quociente de inteligência e as habilidades metacognitivas de sobredotados (Allon, Gutkin, & Bruning, 1994; Swanson 1992). Assim, sendo, um nível intelectual médio parece ser suficiente para certos aspetos da metacognição (Alexander, Carr & Schwanenflugel 1995).

2.2. Caraterísticas motivacionais

A investigação na área das caraterísticas motivacionais de sobredotados enfatizam as comparações entre estudantes sobredotados e normativos, as descrições dos padrões motivacionais de estudantes sobredotados e as diferenças motivacionais entre estudantes sobredotados e que apresentam um desempenho de acordo com o seu potencial e sobredotados que denotam um desempenho abaixo do seu potencial (Robinson & Clinkenbeard, 1998).

A motivação pode referir-se à persistência, envolvimento na tarefa, interesse intrínseco e extrínseco ou desejo de aprender. Esta desempenha um papel importante na compreensão da diferença entre potencial e desempenho (McNabb, 2003). Terman (1959) citado por Friedman-Nimz e Skyba (2009), conceptualizou a motivação como um aspeto inerente nos sobredotados que lhes permite persistir e ser bem-sucedidos. Assim, a motivação tem surgido na literatura como um pré-requisito, um componente ou catalizador para a manifestação e desenvolvimento do talento (Friedman-Nimz & Skyba, 2009).

Os estudantes sobredotados tendem a apresentar uma maior motivação intrínseca e autonomia em relação aos alunos normativos (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Daniels & McCollin, 2010b; Gottfried, Gottfried, Bathurst & Guerin, 1994; Gottfried & Gottfried, 1996; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Para além disso, com frequência consideram as práticas educativas convencionais menos motivadoras, desafiadoras ou recompensadoras (Daniels & McCollin, 2010b). No entanto, apesar de uma forma geral a criança sobredotada estar mais motivada intrínsecamente do que os seus pares normativos, Winner (2000) defende que este aspeto deve ser reconhecido e fomentado, uma vez que não se sabe quantas crianças com elevado potencial nunca desenvolvem as suas habilidades por não serem desafiadas e por integrarem a mensagem dos pares de forma a evitarem o trabalho e a serem como todas as pessoas.

A motivação intrínseca é um dado inerente ao desenvolvimento da sobredotação e da excelência. Assim, existe uma relação positiva entre motivação intrínseca e a realização académica (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Ericsson, 1996; Goldberg & Cornell, 1998). Para além disso, a motivação intrínseca e realização precoce são preditoras da motivação e realizações futuras (Gottfried, 1985, 1990). Neste particular, as práticas parentais como o fomentar da criatividade têm efeitos positivos no desenvolvimento da motivação intrínseca. Por outro lado, o incentivo da competição, a restrição de escolhas e o uso de reforços extrínsecos influenciam negativamente a criatividade e a motivação intrínseca (Amabile 1989; Gottfried, Fleming, & Gottfried 1994). No entanto, a motivação extrínseca resultante do reconhecimento das realizações académicas parece ser importante para os alunos sobredotados lidarem com a hostilidade dos pares e desta forma manterem os seus níveis de desempenho (Phillips & Lindsay, 2006). De facto, os comportamentos de realização são regulados também pela percepção dos múltiplos incentivos, intrínsecos ou extrínsecos, a curto e ou a longo prazo (Dai, Moon & Feldhusen, 1998).

A motivação está também intimamente relacionada com a forma como se estabelecem objetivos de aprendizagem. Neste âmbito, alguns alunos estabelecem objetivos muito exigentes, muito baixos ou vagos que podem levar a uma realização excelente ou a uma situação de sub-rendimento, que pode colocar em risco auto-estima da criança (Tirri, 2010; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982). Na realidade este tipo de objetivos não servem de guia para o comportamento (Austin & Vancouver, 1996; Koestner, Lekes, Powers & Chicoine,

2002). A motivação que está por detrás de um objetivo afecta a regulação e a forma como o sujeito persegue um objetivo (Koestner et al., 2002; Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996). De facto, a antecipação das consequências de um objetivo assume-se como uma base cognitiva de motivação (Bandura, 1977; Schunk, 1991). A partir do momento que uma criança se orienta para objetivos de realização específicos eles irão estruturar os seus comportamentos de acordo com esses objetivos (Dweck 1999; Dweck & Elliot 1983 cit. In Sternberg & Arroyo, 2006). Estas forças motivacionais associadas aos objetivos permitem ativar e manter os processos cognitivos que permitam planear e executar comportamentos dirigidos a um objetivo (Siegler 1996). Na realidade o estabelecimento de objetivos específicos, a curto prazo e razoáveis, de forma a reforçar a auto-eficácia e a fazer a motivação do aluno crescer, pode ser especialmente eficaz em alunos sobredotados em sub-rendimento. No entanto, o estabelecimento deste tipo de objetivos não garante o reverter de uma situação de sub-rendimento em todas as crianças sobredotadas que não realizam o seu potencial (Morisano & Shore, 2010). Os alunos sobredotados parecem estar mais orientados para a tarefa do que os alunos normativos, sendo que em níveis de sobredotação elevados esta orientação é mais evidente do que em níveis moderados (Gross, 1997).

No âmbito da motivação, as variáveis mais estudadas são os interesses intrínsecos e extrínsecos, as atribuições causais, o locus de controlo, a competência percebida, a auto-eficácia e a motivação para a realização (Friedman-Nimz & Skyba, 2009).

As crianças sobredotadas demonstram realizações excelentes no desporto e nas artes, apresentando comportamentos que são caracterizados pela intensidade, persistência e alegria que não são observadas em outras crianças (Schick & Phillipson, 2009). Outra característica dos sobredotados numa fase precoce da infância é a procura ativa de estimulação intelectual (Roedell, 1989). Na adolescência estes comportamentos são particularmente distintos na motivação para aprendizagem, incluindo elevados níveis de motivação intrínseca e uma sensação de prazer no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relativos a um domínio (Deutsch, 2000; Gross, 2009; Kay, 2000; Wiczerkowski & Prado, 1993; Winner & Martino, 1993; Zimmermann, 2004).

Outro aspeto a destacar na relação entre sobredotação e motivação refere-se à competência percebida e à auto-eficácia dos estudantes sobredotados. A competência percebida refere-se à visão que o sujeito vê as suas capacidades em vários domínios de habilidade (Harter, 1981). Esta é influenciada pelas próprias percepções da forma como as suas capacidades são julgadas pelos outros que por sua vez influencia a forma como o aluno vê a probabilidade de sucesso numa tarefa e no envolvimento nos estudos (Chan, 1988, 1996; Dai, Moon & Feldhusen, 1998; Feldhusen & Nimlos-Hippen, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Neste sentido, as fortes crenças nas próprias capacidades é um aspeto central na motivação para a realização nos estudantes sobredotados. (Dai, Moon & Feldhusen, 1998). Já a auto-eficácia refere-se à crença pessoal acerca das próprias capacidades em desempenhar e completar uma tarefa com

sucesso (Bandura's 1982; Friedman-Nimz & Skyba, 2009). Assim, a auto-eficácia determina o comportamento através da influência das escolhas feitas pelo indivíduo, referentes ao esforço despendido, à perseverança perante as dificuldades e aos padrões de pensamento e emoções vivenciadas (Pajares 1996). Neste sentido, uma auto-eficácia elevada é preditora de um desempenho académico elevado e vice-versa (Friedman-Nimz & Skyba, 2009). Alguns estudos concluem que os estudantes sobredotados percebem-se como sendo mais competentes nas tarefas académicas do que os seus pares normativos (Chan, 1988; Feldhusen & Nimlos-Hippen, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Para além disso, as crenças de auto-eficácia na área da criatividade, estão relacionadas positivamente com o *feedback* dos professores. Assim, os estudantes que apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia neste domínio acreditam mais nas suas capacidades académicas nas diferentes áreas, do que os estudantes que têm baixas noções de auto-eficácia criativa (Beghetto 2006). Já Junge e Dretzke (1995) constataram que os rapazes sobredotados têm maior auto-eficácia no domínio da matemática do que as raparigas sobredotadas, enquanto estas tem noções de auto-eficácia mais elevadas nas áreas verbais.

As crianças sobredotadas apresentam atribuições causais mais positivas e funcionais do que os seus pares normativos, quer para o sucesso quer para o fracasso, ainda que possam ter mais dificuldades com estas últimas. Desta forma atribuem o sucesso à capacidade e ao esforço e o fracasso à sorte, à inadequação de estratégias ou à falta de esforço evidenciando assim um locus de controlo interno superior (Assouline, Colangelo, Ihrig & Forstadt, 2006; Bain & Bell, 2004; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Perleth, Schatz & Mönks, 2000; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Rost 1993). Assim sendo, têm a consciência das suas potencialidades e a percepção de controlo do seu desenvolvimento, o que se assume como um aspeto motivador (Dai, Moon, & Feldhusen, 1998; Tirri, 2010). Para além disso, esta percepção de controlo do próprio desenvolvimento permite-lhes uma maior realização, destacando-se o locus de controlo com variável mediadora do potencial de realização (Harty, Adkins, & Hungate, 1984; Herskovits & Gefferth, 1992; Karnes & McGinnis, 1995; McLelland, Yewchuk, & Mulcahy, 1991). Contudo, estes aspetos positivos podem não se aplicar a todos os subgrupos de sobredotados (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Neste sentido, Knight (1995), constatou que alguns alunos sobredotados em sub-rendimento evidenciam um locus de controlo externo.

O abandono escolar de alguns alunos sobredotados pode ser um indicador da diferença percebida entre o desejo de aprender e as expectativas que estes alunos correspondam às exigências de um currículo padronizado (Courtinat-Camps, Léonardis & Prêteur, 2011; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Cramond, 1994; Peterson & Ray, 2006). De uma forma geral, existem várias razões pelas quais as crianças abandonam a escola. Estas incluem a família, factores sociais como os pares e a própria escola (Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Kaskaloglu, 2003 cit. In Matthews, 2009). Porém o factor de risco mais importante é o baixo rendimento académico, embora o absentismo e os aspetos disciplinares também sejam relevantes (Matthews, 2009). Por outro lado, o baixo rendimento académico parece ser

situacional e dependente mais de factores motivacionais e atitudinais do que com as habilidades dos alunos sobredotados (Matthews, 2009).

2.3. Características sócioemocionais

Apesar do surgimento crescente de literatura que compreende os aspetos sócioemocionais na sobredotação. Estes aspetos não têm sido tão explorados como as características cognitivas, as necessidades educacionais, a identificação e os programas educativos para sobredotados. Ainda existem muitas questões e perspectivas distintas e contraditórias em relação aos aspetos sócioemocionais (Alencar, 2007).

As investigações realizadas no campo da sobredotação e sobre o ajustamento sócioemocional apresentam resultados muito diferentes. Algumas investigações revelam que os alunos sobredotados apresentam mais dificuldades sócioemocionais, enquanto outras relatam que não existem evidências de que estes alunos tenham mais dificuldades sócioemocionais do que os demais (Webb 1993). De facto, de uma forma geral os estudos realizados no âmbito da sobredotação indicam que estes apresentam um ajustamento sócioemocional tão bom ou melhor do que os seus pares não sobredotados (Gallucci, 1988; Gallucci, Middleton & Kline, 1999; Janos & Robinson, 1985; López & Sotillo, 2009; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Porter, 1999; Reis & Renzulli, 2004). No entanto, alguns autores referem que devido às suas características, estes estudantes enfrentam um maior número de situações que podem ameaçar o seu desenvolvimento socioemocional (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Reis & Renzulli, 2004; Reis, Colbert & Hébert, 2005). Assim, a sensibilidade, a autoconsciência, o desenvolvimento moral precoce e o elevado sentido de justiça evidenciado por estas crianças pode contribuir para respostas intensas face a situações e eventos de vida negativos e para preocupações com acontecimentos e problemas do mundo com os quais não estão preparados emocionalmente para poder lidar com eles (Hollingworth, 1942 cit. In Alencar, 2007; Peterson, 2009; Renzulli, 1998). Estas preocupações podem permanecer em segredo devido ao facto destas crianças terem medo que os seus pares as considerem ridículas, podendo transformar-se em obsessões, e no desenvolvimento de uma perturbação obsessiva compulsiva (Revol & Fourneret, 2002 cit. In Revol, Louis & Fourneret, 2004).

Alguns autores destacam ainda a existência de três áreas principais que se assumem como um risco para o desenvolvimento socioemocional dos sobredotados: comparações entre o seu progresso académico e desenvolvimental com os seus pares, sub-rendimento e a coexistência de sobredotação com dificuldades de aprendizagem e ou défices de atenção (Neihart et al., 2002; Reis & Renzulli, 2004; Reis, Colbert & Hébert, 2005). Para além disso, outros salientam a assincronia e a maior rapidez do desenvolvimento intelectual em relação ao desenvolvimento físico, social e ou emocional dos sobredotados e a possibilidade de estes apresentarem alguns problemas no ajustamento socio emocional (Coleman & Cross 2000; Moon, 2004; Gross, 2002a; Peterson 2003, 2009; Silverman, 1993, 2002; Terrassier, 1985). Neste sentido, as expetativas de pais e educadores em relação à criança sobredotada que

negligenciam estes aspetos, podem gerar problemas quer para criança quer para a família (Alencar, 2007; Peterson, 2009). Ainda assim, apesar da assincronia do desenvolvimento surgir com frequência na literatura, este não só não reúne consenso, como não foi explorado de forma sistemática pela mesma (Oliveira, 2007; Silverman 2002).

Outro aspeto que tem recebido alguma atenção na literatura, diz respeito à inteligência emocional de sobredotados. Assim, a inteligência emocional refere-se à capacidade de identificar as emoções e ou sentimentos de si próprio e dos outros e também de discriminar as diferentes emoções, orientando os seus pensamentos e ações em função disso (Salovey & Mayer, 1990). A inteligência emocional é multidimensional e refere-se à capacidade de perceber, compreender e exprimir emoções, gerar e utilizar sentimentos quando estes facilitam as tarefas cognitivas, compreender informações de natureza emocional, utilizar o conhecimento relativo às emoções e regular as emoções de forma a fomentar o desenvolvimento emocional, intelectual e o bem-estar (Mayer, Salovey & Caruso, 2000 cit. In Guignard & Zenasni, 2004). Neste sentido, apesar do estudo acerca da relação entre as habilidades intelectuais e a inteligência emocional ter sido pouco explorada, alguns estudos indicam a existência de uma correlação positiva destas duas variáveis (Guignard & Zenasni, 2004; Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006; Zeidner, Shani-Zinovicha, Matthews & Roberts, 2005). Para além disso, alguns estudos têm revelado que os sobredotados são mais competentes na identificação das suas próprias emoções e dos outros, sendo capazes de orientar a sua conduta com base nessa informação e demonstram empatia, compreensão e consideração pelos sentimentos, motivos e aspirações dos outros (Corso, 2001; Gardner, 1983; Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001; Piechowski, 1997; Shechtman & Silektor, 2012). A maioria dos sobredotados utilizam estratégias de *coping* mais positivas para lidar com as pressões sociais e com as suas diferenças e demonstram competências sociais eficazes, autorregulação das emoções e empatia, ao invés de se conformar, evitar ou tentar esconder as suas capacidades (Chan, 2003). Os sobredotados são tão ou mais estáveis do ponto de vista emocional e apresentam a mesma incidência de depressão (com a exceção dos sobredotados criativos e na literatura) e suicídio do que os seus pares não sobredotados. Ainda que existam evidências emergentes que defendem possíveis diferenças na estrutura da ideação suicida e na forma como esta se expressa (Baker, 1995, 2004; Cross, Cassady, & Miller, 2006; Gallagher, 2009; Neihart & Huan, 2009; Neihart, 2002a; Neihart, 2002b). Porém, a sobredotação não se assume como um factor protetor de problemas emocionais, uma vez que ocorre da mesma forma e com as mesmas dinâmicas familiares do que noutras famílias (Gallagher, 2009; Peterson, 2009). Para além disso, os alunos com um QI elevado têm níveis menores de ansiedade, especialmente em relação à escola (López & Sotillo, 2009; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). No entanto, esta ansiedade parece aumentar à medida que estes adolescentes progridem ao longo dos anos do seu percurso escolar e parece manifestar-se em relação aos testes no caso dos alunos sobredotados em sub-rendimento (Assouline & Colangelo, 2006; Ford 1993). De uma forma geral, as crianças sobredotadas

possuem noções mais complexas de amizade do que os seus pares de habilidade intelectual mediana, sendo esta diferença mais evidente na primária do que nos anos subsequentes (Gross, 2009). As crianças com níveis de sobredotação elevados têm a tendência para procurar amigos que sejam sobredotados e com a mesma idade ou crianças mais velhas com um nível intelectual médio (Gross, 1993; Janos, Marwood, & Robinson, 1985). Para além disso, procuram também crianças que partilhem as mesmas conceções e expectativas de amizade (Gross, 2002). De facto estas crianças têm as expectativas em relação à amizade semelhante a um adolescente, o que causa dificuldades quase insuperáveis no estabelecimento de amizades (Gross, 2000 cit. In Gross, 2009). Assim sendo, o que os sobredotados procuram num amigo relaciona-se mais com a idade mental do que com a idade cronológica (Gross, 2009).

Na adolescência as raparigas experimentam um decréscimo das características emocionais positivas e os rapazes o fenómeno inverso. Para além disso, estas vantagens parecem desaparecer à medida que o nível de sobredotação aumenta, uma vez que os sujeitos com níveis intelectuais extremos parecem ter mais problemas de ajustamento sócioemocional (Dauber & Benbow, 1990; Gross, 1993, 2002a; Morelock & Feldman, 1997; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Roedell, 1984; Swanson, 2003; Winner, 1997). Ainda assim, este aspeto não é totalmente consensual (Guldmond, Bosker, Kuyper & Werf, 2007; Norman, Ramsay, Martray & Roberts, 1999). O grau de dificuldade social pode assim aumentar em proporção com o nível de sobredotação, seja pelo facto de os alunos mais dotados não partilharem os mesmos interesses com os seus pares ou pelo facto das escolas não estarem muito recetivas para integrarem os alunos mais habilidosos. No entanto, mesmo os alunos que apresentam níveis mais moderados de sobredotação, podem ter alguma dificuldade inicial na integração escolar, evidenciando desconforto social e emocional que aumenta ao longo dos anos de escolaridade (Peterson, 2009). Neste particular, destaca-se ainda que os alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem denotam mais dificuldades sociais do que os restantes sobredotados ou do que os pares não identificados como sobredotados (Barber & Mueller, 2011). Neste âmbito, Swiatek (1995), constatou que os rapazes adolescentes com níveis elevados de sobredotação utilizam três estratégias de coping para lidar com as consequências sociais de ser sobredotado. Essas estratégias são: negação da sobredotação, popularidade/conformidade e aceitação dos pares (sendo que não foram encontradas diferenças de género no uso dessas estratégias). Os estudantes com sobredotação elevada tendem a negar a sobredotação e os sobredotados nos domínios verbais referem níveis menores de aceitação por parte dos pares do que os estudantes talentosos na área da matemática. Assim os estudantes com sobredotação extrema preocupam-se mais em corresponder às expectativas dos outros, sendo que os talentos verbais são mais visíveis do que os talentos na matemática, assim como os talentos na matemática são mais valorizados socialmente do que os talentos verbais e por isso os primeiros podem sentir-se mais diferentes (Dauber & Benbow, 1990; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Por outro lado, destaca-se ainda a

influência do grupo de pares que podem gerar uma pressão que os conduza não só a um desempenho abaixo das suas capacidades e a dificuldades emocionais (Alencar, 2007). Neste sentido, os sobredotados podem diminuir o seu rendimento académico de forma deliberada de maneira a serem aceites pelos pares. Isto ocorre mais frequentemente nas raparigas sendo que os rapazes estão mais propensos a usarem o sentido de humor para serem aceites pelo grupo de pares (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Gross, 1993; Neihart, 2006; Peterson, 2009; Swiatek & Dorr, 1998; Swiatek, 2001a). Apesar de muitos destes alunos procurarem deliberadamente diminuir os seus resultados académicos para ganhar a aceitação dos seus pares, estes continuavam a referir que tinham poucos ou nenhuns amigos. Por outro lado, as crianças que beneficiaram de acelerações escolares mais prolongadas e que entraram na universidade entre os 11 e os 15 anos relataram relações de amizade mais calorosas com os estudantes mais velhos com quem conviveram durante a infância e a adolescência (Gross, 1993, 2004, 2006). Todavia, de uma forma geral, as crianças e adolescentes sobredotadas não apresentam diferenças a nível de aceitação, rejeição, visibilidade e preferência social avaliadas pelos seus pares, ou seja, não são mais ou menos populares, rejeitados, negligenciados ou controversos do que os seus pares (López & Sotillo, 2009). Neste particular, Mayseless (1993) indica que vários estudos consideram que os estudantes sobredotados pré-adolescentes e adolescentes são tão ou mais populares do que os seus pares, ainda que eles próprios possam reportar uma menor popularidade do que os outros. Para além disso, esta popularidade entre os pares pode ser mantida sem prejuízo de um desempenho académico elevado. Neste particular, o aspeto físico, mais particularmente a habilidade física num desporto nos rapazes, assim como, o facto de estes alunos parecerem alcançar resultados académicos elevados sem esforço, o envolvimento em atividades sociais orientadas para os seus pares, o uso do humor em vez do confronto, parece facilitar a manutenção da popularidade e do elevado desempenho académico (Butler, 2004; Francis, Skelton & Read, 2010; Jackson, 2006). Ainda assim, destaca-se a diminuição da sua popularidade entre os pares por volta dos 13 anos de idade (Schneider, 1987; Udvari & Rubin, 1996; VanBoxtel & Mönks, 1992).

2.4. Caraterísticas de Personalidade

Os estudos sobre caraterísticas de personalidade de sobredotados, mostram que de uma forma geral os alunos sobredotados estão melhor ajustados do que os estudantes medianos. Ainda assim, alguns estudos referem a existência de diferenças de género em termos de personalidade (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Neste sentido, Olszewski-Kubilius, Kulieke e Krasney (1988) constataram que os estudantes sobredotados estão tão bem ajustados como os grupos normativos e apresentam caraterísticas e funcionamento de personalidade mais favoráveis do que esses mesmos grupos e que em certos domínios é semelhante ao de alunos mais velhos. Os estudantes sobredotados adolescentes parecem ter maior abertura a novas experiências e à aprendizagem, preferem olhar para padrões e possibilidades em vez de factos e detalhes no estudo académico e gostam mais de lidar com ideias novas do que os

estudantes normativos. Para além disso, são mais intuitivos, apresentam mais traços de introversão (traço correlacionado com a inteligência), maior motivação para a realização, menores preocupações na área interpessoal e social (Mills, 1993). Para além disso, um grande número de raparigas talentosas preferem tomar decisões com base num estilo de pensamento mais reflexivo do que num mais sensitivo. Este tipo de decisões baseadas no pensamento privilegiam a análise racional e objetiva dos factos, sendo utilizada mais pelas mulheres do que pelos homens. Os estudantes sobredotados nas áreas verbais e da matemática têm uma maior preferência pela introversão e intuição. Entre os talentos na matemática predominam os valores teóricos e o interesse pela investigação (Mills, 1993). Têm expectativas elevadas em relação a si próprios, um sentido de humor aguçado, por vezes subtil e um forte sentido de autoconsciência. Esforçam-se para alcançar a perfeição e experienciam um enorme stress perante o fracasso. Têm um elevado senso de moral e justiça e são sensíveis aos sentimentos e necessidades dos outros. No entanto estes são aspectos que estas crianças podem apresentar, sendo que nem todos apresentam todos estes traços (Daniels & McCollin, 2010b).

Os alunos sobredotados apresentam um autoconceito académico e geral elevado (Hoge & McSheffrey, 1991; Pyryt & Mendaglio, 1994; Robinson & Clinkenbeard, 1998). Neste particular, o desempenho académico parece desempenhar um papel mais importante no autoconceito global das raparigas do que nos rapazes (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Neste sentido, o autoconceito académico é mais positivo nas raparigas sobredotadas na infância e mais positivo nos rapazes a partir da adolescência (Kline & Short, 1990; Loeb & Jay, 1987). Neste particular, as raparigas sobredotadas denotam um autoconceito em matemática mais baixo do que os rapazes sobredotados (Schober, Reimann & Wagner, 2004). Para além disso, os adolescentes sobredotados evidenciam autoconceitos académicos e auto-eficácia mais elevada do que os seus pares, e apresentam um avanço no desenvolvimento entre 2 a 4 anos. Neste particular, os adolescentes sobredotados com dificuldades de aprendizagem apresentam um desenvolvimento mais parecido com colegas mais novos do que com os colegas não sobredotados da mesma idade (Neihart & Huan, 2009). Em relação ao autoconceito social e físico, a literatura aponta em diferentes direcções, visto que uns estudos dizem que os sobredotados adolescentes têm autoconceitos sociais e físicos maiores e outros menores em relação aos pares normativos (Hoge & McSheffrey, 1991; Neihart & Huan, 2009; Pyryt & Mendaglio, 1994). Ainda assim, o autoconceito social parece ser mais baixo do que o autoconceito académico nos alunos sobredotados (Neihart & Huan, 2009). Em relação à auto-estima dos sobredotados, a literatura apresenta resultados contraditórios. Alguns estudos sugerem que os sobredotados pontuam mais nesta dimensão enquanto outros referem que não existem diferenças entre os grupos e ainda outros referem que os sobredotados denotam uma auto-estima mais baixa (Clark, 2008; López & Sotillo, 2009; Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988; Swanson, 2003). Por outro lado, os sobredotados no domínio verbal apresentam níveis mais baixos de auto-estima do que os sobredotados no domínio da matemática (Dauber & Benbow, 1990; Neihart, 1999).

As diferenças de género são evidentes nos interesses e atividades dos sobredotados (Benbow et al., 2000; Pruisken, 2005; Schober, Reimann & Wagner, 2004). Assim, os rapazes preferem ciências e matemática e as raparigas artes, humanidades e línguas, apresentando assim um perfil semelhante ao encontrado na população normativa (Perleth & Wilde, 2009). Em relação às causas destas diferenças a literatura permanece dividida, sendo que alguns autores apontam as influências hormonais como a principal razão das diferenças na matemática e ciências (Scarr & McCartney, 1983). Ainda outros, salientam o papel da socialização e as influências educacionais de pais e educadores, ou seja, os rapazes desenvolvem interesse relacionado com as ciências devido às maiores expectativas no domínio das matemáticas em relação às raparigas (Heller, Perleth & Lim, 2005; Nagy, Trautwein, Baumert, Köller, & Garrett, 2006).

Outro aspeto importante, diz respeito ao facto de os estudantes sobredotados geralmente preferem trabalhar sozinhos, ou com outros elementos com o mesmo nível de habilidade, do que trabalhar em grupos com elementos de diferentes níveis de habilidade (Diezmann & Watters, 2001; French, Walker & Shore, 2011). Neste sentido, Mulryan (1992), verificou que estes estudantes quando colocados em grupos de aprendizagem cooperativa têm tendência a isolar-se ou permanecer de forma passiva. No entanto, quando se forma um grupo com o mesmo nível de habilidade, verifica-se que estes são capazes de trabalhar de forma cooperativa e produtiva (Gross, 2009). Para além disso, estes alunos podem trabalhar com outros desde que os objetivos de aprendizagem e a natureza das interações satisfaçam as suas necessidades e as dos outros (French, Walker & Shore, 2011).

A maioria, senão mesmo todos os adolescentes sobredotados são perfeccionistas e têm expectativas elevadas em relação a si próprios e os leva a desenvolver esforços para as alcançar (Alencar, 2007; Neihart & Huan, 2009). Segundo Schuler (2002), o perfeccionismo refere-se aos pensamentos e comportamentos que se encontram associados a elevados padrões ou expectativas de desempenho do próprio sujeito, podendo oscilar entre valores saudáveis e não saudáveis. O perfeccionismo saudável, tem um efeito motivador, levando as pessoas a trabalharem com afinco para alcançarem os seus objetivos. Por sua vez, aquelas que apresentam um perfeccionismo disfuncional, têm a perceção de nunca atingirem os seus objetivos e por consequência nunca estão satisfeitos com o seu desempenho. Para além disso, fazem o mesmo trabalho várias vezes, investem bastante tempo para alcançar os seus objetivos, têm medo do insucesso, são sensíveis às críticas de outros e muito autocríticos, não consideram os erros como uma oportunidade de aprendizagem, mas sim como uma humilhação a ser evitada e mostram-se ansiosos e inseguros ao próprio desempenho (Moreira, 2005; Schuler, 2000, 2002; Schuler, Ferbezer, O'Leary, Popova, Delou & Limont, 2003). Todavia, vários estudos mostram que a maioria dos sobredotados apresenta um perfeccionismo saudável, motivando-os para trabalharem arduamente para alcançar os seus objetivos. Ainda assim existe um número considerável que denota um perfeccionismo disfuncional (Moreira, 2005; Neihart & Huan, 2009; Schuler, 2000). Na realidade alguns

autores estimam que cerca de $\frac{1}{4}$ dos sobredotados evidenciem um perfeccionismo disfuncional que faz com que deixem de fazer atividades necessárias e gerando níveis disruptivos de ansiedade e depressão (Freeman, 1985; Neihart & Huan, 2009; Zeidner & Schleyer, 1999). Este perfeccionismo disfuncional pode expressar-se de diferentes formas no início da adolescência dos sobredotados, sendo que os resultados elevados nas dimensões disfuncionais parecem prevalecer sobre os resultados elevados nas dimensões adaptativas do perfeccionismo (Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004).

Os indivíduos sobredotados enfrentam as mesmas tarefas desenvolvimentais do que os seus pares menos dotados, como por exemplo, as tarefas relacionadas com a identidade, diferenciação, desenvolvimento de carreira, relações com os pares, autonomia e confiança nas suas próprias competências. Contudo, as características que estão associadas à sobredotação, tornam a experiência subjetiva do confronto com os desafios desenvolvimentais, qualitativamente diferente dos seus pares menos dotados que por vezes pode dificultar a execução dessas mesmas tarefas. No que diz respeito à exploração da identidade, os indivíduos sobredotados, podem vivenciar este desafio desenvolvimental com muita intensidade, o que pode contribuir para potenciar os conflitos com os pais (Peterson, 2009). Assim é preciso ter em conta as dificuldades de construção da identidade na adolescência e as suas consequências (Siaud-Facchin, 2004). Neste sentido, para que os sobredotados possam alcançar um bom ajustamento de personalidade, as interações familiares para com a criança sobredotada devem ser abertas, cooperativas, permitindo a expressão pessoal e evitando conflitos (Maksić, 1997). Os eventuais problemas, assumem uma maior importância no meio da adolescência, na medida em que é nestas idades que a criança procura a sua independência dos pais e a sua autonomia pessoal (Elkind & Weiner, 1978). O crescimento implica uma auto-definição, aquisição de papéis e integração da identidade. A elevada sensibilidade dos jovens sobredotados, a sua inclinação para o perfeccionismo e a consciência de serem diferentes torna a adolescência um período mais difícil (Monks & Ferguson, 1983; McDowell, 1984; Roeper, 1982). Para além disso, o facto do desenvolvimento cognitivo, social e psicológico poder não se encontrar sincronizado pode dificultar a interação do adolescente sobredotado com os diferentes contextos conduzindo à alienação e isolamento (Manaster & Powell, 1983; Altman, 1983).

Conclusão

Em resumo, as crianças e adolescentes sobredotados apresentam um perfil de características heterogéneo, sobretudo em relação aos aspetos desenvolvimentais. Para além disso, as características desta população não podem ser resumidas a um QI elevado e ou a um desempenho elevado, dado que nem todos os alunos sobredotados alcançam um elevado desempenho académico e nem todos os alunos com um desempenho académico elevado são sobredotados. Para além disso, os sobredotados não apresentam obrigatoriamente um

desempenho excelente em todas as áreas, podendo mesmo evidenciar dificuldades de aprendizagem numa ou outra área.

Ainda assim, os sobredotados tendem a apresentar uma maior capacidade cognitiva em relação aos seus pares que não são considerados como sobredotados. Neste sentido, são capazes de adquirir, reter, processar informação e aprender de forma mais rápida do que a população normativa. Neste particular, destaca-se a curiosidade, o gosto e a abordagem profunda em relação à aprendizagem e uma grande capacidade de se expressar de forma criativa. Para além disso, procuram as causas dos fenómenos, prestando atenção a detalhes que mais ninguém vê. Geralmente aprendem a falar muito cedo e habitualmente já sabem ler antes entrar na escola primária. No entanto, nem todos os leitores sobredotados evidenciam níveis de precocidade na leitura, assim como, nem todos os que começam a ler mais cedo se transformam em leitores sobredotados. Outro aspeto importante diz respeito às diferenças de género dentro da população de sobredotados. Neste particular, uma literatura tem salientado as maiores habilidades dos rapazes nas tarefas visuoespaciais não-verbais e as melhores habilidades das raparigas na área da linguagem. Porém, estas diferenças nem sempre são observadas e podem refletir estereótipos de género e não propriamente as capacidades objetivas e distintivas entre rapazes e raparigas.

Outra característica que se encontra associada aos sobredotados prende-se com a sua capacidade de resolução de problemas. Neste particular, destaca-se a sua maior habilidade, rapidez, eficiência e criatividade na resolução de problemas do que os seus pares normativos. Para além disso, demoram mais tempo na fase de planeamento e possuem mais estratégias que usam de forma mais flexível e dispensando mais rapidamente estratégias inapropriadas do que os seus pares normativos. Neste particular salienta-se a importância do conhecimento de base e a metacognição no funcionamento estratégico.

No âmbito da metacognição, destaca-se o desenvolvimento mais precoce do conhecimento e controlo metacognitivo nos sobredotados. Para além disso, os sobredotados utilizam estratégias metacognitivas como a organização hierárquica do conhecimento e usam representações da informação que se assemelham às estratégias usadas por adultos especialistas. Descrevem melhor as estratégias que utilizam e o motivo pelo qual as utilizaram assim como a monitorização de todo o processo. Têm um maior conhecimento acerca das variáveis metacognitivas que afetam a resolução de problemas. Para além disso, a relevância da metacognição na sobredotação, surge também no subgrupo de alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, as crianças e adolescentes sobredotados com dificuldades de aprendizagem denotam melhores resultados em tarefas metacognitivas do que os seus pares que não são sobredotados. Por outro lado, os sobredotados cometem mais erros que não conseguem identificar do que os seus pares normativos. Para além disso, as habilidades metacognitivas dos sobredotados apresentam

correlações inexistentes ou fracas com o QI, pelo que um nível intelectual moderado parece ser suficiente para certos aspetos da metacognição.

A investigação na área das características motivacionais tem salientado a motivação como um pré-requisito, componente ou catalisador da manifestação e desenvolvimento do talento. Assim, os alunos sobredotados parecem ter uma maior motivação intrínseca quando comparados com os seus pares normativos. Ainda assim, estes alunos sentem-se frequentemente desmotivados em função de práticas educativas pouco estimulantes e ou desafiadoras. Neste particular, destaca-se o papel dos pais, nomeadamente no fomento da criatividade de forma a aumentar a motivação intrínseca. Por outro lado, a utilização de práticas educativas que incentivam a competição, a restrição de opções e o uso de reforços extrínsecos parecem ter um efeito negativo na motivação intrínseca. Ainda assim, a motivação extrínseca proveniente do reconhecimento em função do excelente desempenho académico parece ter um efeito positivo na forma como os alunos lidam com a pressão dos colegas e na manutenção do seu excelente desempenho. Desta forma, salienta-se a importância de factores extrínsecos e intrínsecos na regulação do comportamento de realização. Para além disso, os alunos sobredotados apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia na área académica e na criatividade em relação à população normativa. Constata-se também que os rapazes sobredotados têm maior auto-eficácia no domínio da matemática do que as raparigas sobredotadas, enquanto estas apresentam uma auto-eficácia maior nos domínios verbais. Já em relação às atribuições causais, constata-se que as crianças sobredotadas apresentam atribuições mais positivas e funcionais, uma vez que atribuem o seu sucesso à capacidade e ao esforço e o fracasso à sorte, à falta de esforço despendido e à inadequação de estratégias utilizadas. Ainda assim, nem todos os alunos sobredotados evidenciam este perfil positivo, uma vez que os sobredotados com baixo rendimento académico parecem privilegiar o uso de um locus de controlo externo. Neste particular, destaca-se o risco de abandono escolar deste subgrupo de sobredotados.

Apesar dos resultados contraditórios no âmbito do desenvolvimento sócioemocional dos sobredotados, de uma forma geral estes apresentam um ajustamento tão bom ou melhor do que a população normativa. No entanto, devido à sua maior sensibilidade, autoconsciência, desenvolvimento moral precoce e um sentido de justiça elevado, estas crianças podem evidenciar respostas mais intensas em função de eventos de vida negativos. Para além disso, estas características podem contribuir para preocupações com acontecimentos e problemas mundiais com os quais não sabem lidar. Neste particular, os sobredotados têm alguma dificuldade em partilhar estas preocupações com os pares, pois têm medo da avaliação negativa dos mesmos. Assim, estas preocupações podem transformar-se em obsessões.

Outro aspeto importante, diz respeito à inteligência emocional e à crescente atenção tem vindo a receber no âmbito da sobredotação. Assim, parece existir uma relação positiva entre as habilidades intelectuais e a inteligência emocional. Neste sentido, os sobredotados

parecem ser mais competentes na identificação das suas próprias emoções e a orientar as suas ações em relação aos outros em função disso. Para além disso, utilizam estratégias de *coping* mais positivas para lidar com as pressões sociais, demonstram ter competências de empatia, são mais estáveis do ponto de vista emocional, e apresentam a mesma incidência de depressão e suicídio e menores níveis de ansiedade do que a população normativa. Na adolescência assiste-se a um decréscimo das características emocionais positivas nas raparigas e o fenómeno contrário nos rapazes. Para além disso, estas características positivas parecem diminuir também em função do nível de sobredotação, sendo que os indivíduos com níveis extremos parecem ter mais dificuldades de ajustamento socio emocional.

Por fim, os estudos relativos às características de personalidade em sobredotados referem que estes apresentam características e um funcionamento de personalidade mais favorável do que os estudantes normativos. Neste sentido, parecem ter uma maior abertura a novas experiências e aprendizagens, são mais intuitivos e apresentam mais traços de introversão (traço correlacionado com a inteligência). Para além disso, apresentam um autoconceito académico global elevado, sendo este mais positivo nas raparigas durante a infância e mais positivos nos rapazes a partir da adolescência. Já em relação ao autoconceito social e físico e auto-estima os resultados apontados pela literatura são inconclusivos.

Outro aspeto relevante diz respeito à preferência dos alunos sobredotados em trabalharem sozinhos. No entanto, esta preferência parece desvanecer-se quando os elementos do grupo de trabalho tem o mesmo nível ou quando os objetivos de aprendizagem e as interações satisfazem as necessidades do aluno(a) sobredotado(a).

Por último, destaca-se o perfeccionismo como uma das características dos sobredotados. Neste particular, este perfeccionismo manifesta-se, na maioria das ocasiões, de uma forma saudável permitindo a estes alunos desenvolverem esforços para alcançarem os seus objetivos. No entanto, ainda existe uma percentagem considerável de sobredotados que apresenta um perfeccionismo que é disfuncional e que os impede de serem bem-sucedidos nas suas realizações e que lhes gera níveis disruptivos de ansiedade e depressão. Para além disso, este perfeccionismo e a maior sensibilidade dos sobredotados dificulta a construção da própria identidade durante o período da adolescência.

Capítulo 3 - Identificação da Sobredotação

O principal objetivo da identificação, diz respeito à possibilidade de na sequência da mesma, se proceder a uma intervenção (Acereda & Sastre, 1998; Gross, 1999; Miranda, 2003). De facto, se tal não suceder, estamos perante um mero exercício de rotulagem, que no caso da

identificação das crianças sobredotadas, apenas serve para aumentar as expectativas dos professores e dos pais em relação à criança identificada como sobredotada (Miranda, 2008). Assim sendo, a avaliação dos sobredotados permite a identificação de crianças que demonstram um desempenho elevado em domínios académicos e não académicos, tendo como objetivo a provisão de recursos para suprir as necessidades intelectuais das mesmas (Simpson, Carone, Burns, Seidman, Montgomery & Sellers, 2002). Por outro lado, a identificação destas crianças está intimamente associada à definição e natureza da sobredotação. Desta forma, estes dois aspetos servem de guias ao processo de identificação, sendo que com base neles, este processo pode estar orientado, sob diferentes perspetivas e no sentido de encontrar os diferentes atributos (potencial, realização ou múltiplas inteligências) associados às conceções de sobredotação, que por sua vez são a base dos programas de intervenção (Olszewski-Kubilius, 2003). Assim salienta-se a importância da avaliação de diversos aspetos que não se prendem apenas com a capacidade cognitiva, mas que incluem outras variáveis como os estilos cognitivos, a criatividade, a motivação, a personalidade e os contextos sociais de vida do sujeito. Neste particular, é importante aqui salientar o papel dos pais e educadores na sinalização destes alunos, pelo que é necessário sensibilizar os mesmos para o seu papel, uma vez que estes lidam diariamente com a criança (Almeida & Oliveira, 2000). Para além disso, o processo de identificação de sobredotados é vital na medida em que desse processo possam resultar medidas educativas específicas que possam fomentar o desenvolvimento das potencialidades do aluno identificado (Oliveira, 2007). Por outro lado, o processo de identificação destes alunos assume também um carácter preventivo, visto que a identificação destes alunos permite evitar eventuais situações de abandono escolar, a manifestação de problemas comportamentais ou emocionais ao longo do processo de desenvolvimento destes alunos, através de uma melhor adequação escolar (González, Mairal & Pintor, 2005; Miranda, 2008; Pereira, 1995). Neste particular, salienta-se a importância de uma identificação precoce, de forma a aumentar as probabilidades de um desempenho extraordinário no futuro (Harrison, 2004; Morelock & Feldman, 1992; Pfeiffer & Stocking, 2000).

Ao longo deste capítulo iremos considerar as diferentes opções metodológicas referentes ao processo de identificação, os diferentes critérios que lhes estão associados, instrumentos de avaliação utilizados. Para além disso, consideraremos as limitações resultantes das metodologias adotadas e as suas práticas subjacentes, assim como algumas recomendações que visam tornar o processo de identificação mais eficiente. Para além disso, apresentaremos as fases pelo qual o processo de identificação, bem como os próprios modelos teóricos de identificação. Destaca-se ainda, o contributo das diferentes fontes de informação como os pais, professores e pares para o processo de identificação bem como as limitações, dificuldades, competências e contributos destes agentes para o processo de identificação. O capítulo terminará com um breve síntese dos conteúdos abordados no decorrer do mesmo.

3.1. Métodos de Identificação

Como já foi referido anteriormente, a sobredotação pode ser definida de várias formas. Da mesma forma, existem também diferentes métodos de avaliação (Caroff, 2004; Domino & Domino, 2006). Neste sentido, os problemas metodológicos na identificação da sobredotação dependem não só da falta de consenso na definição de sobredotação e talento, mas também da sua aplicação prática (Heller & Perleth, 2008; Oliveira, 2007; Pfeiffer & Petscher, 2008). Neste particular, destaca-se o facto de não existir um teste especialmente concebido para a identificação de crianças sobredotadas (Caroff, 2004). Ainda assim, destacam-se os resultados nos testes de QI, como o critério de identificação mais frequente na identificação de alunos para programas de sobredotados (Domino & Domino, 2006; Pfeiffer, 2002; Sparrow, Pfeiffer, & Newman, 2005). Na realidade, muitas vezes é utilizado como critério único de identificação (Caroff, 2004). Neste particular, vários estudos nacionais e internacionais indicam que a *Wechsler Intelligence Scale for Children III* (WISC-III) de Wechsler (1991, 1996) e a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised* (WPPSI-R) de Wechsler (1989) e a *Stanford Binet* são as mais utilizadas na identificação de sobredotados (Clark, 1992; Simões, Rocha & Ferreira, 2003; Simpson, Carone, Burns, Seidman, Montgomery & Sellers, 2002; Winner 2000). No entanto, vários estudos têm indicado que o uso de testes de QI na identificação de alunos sobredotados apresenta algumas limitações (Benbow & Minor, 1990; Denka, 1990; Feldhusen, 1991; Hagen, 1980; Hoge, 1988; Renzulli, 1994). De facto, muitos autores criticam estes testes por não refletirem a natureza da inteligência, uma vez que apenas avaliam conhecimento declarativo, não medem os aspetos criativos, práticos, sociais e emocionais da sobredotação e não revelam as habilidades intelectuais reais mas sim, os níveis de socialização (Bar-On & Maree, 2009; Heng & Tam, 2009; Kaufman, Kaufman, Beghetto, Burgess & Persson, 2009; Kholodnaya, 1997; Shavinina & Kholodnaya, 1996; Wallach, 1992). Outros aspetos dizem respeito à ênfase exacerbada na velocidade mental e na velocidade das respostas (Shavinina & Kholodnaya, 1996; Shavinina, 2009). Este aspeto é especialmente enfatizado na WISC-III. Desta forma, alguém sobredotado que não manifesta o seu talento de uma forma rápida pode não ter um desempenho particularmente bom nesta escala (Hildebrand & Ledbetter, 2002). Para além disso, dizem pouco sobre a sobredotação, visto que, examinam o comportamento fora do contexto (Plucker & Barab, 2005). Ainda assim, este método continua a ser muito utilizado, sendo que para isso muito contribui o facto dos testes de QI serem relativamente fáceis de administrar, permitirem a avaliação do nível de funcionamento atual, possuírem normas bem estabelecidas e de existirem poucas medidas objetivas e fiáveis de outros domínios da sobredotação como a criatividade (Hildebrand & Ledbetter, 2002; Miranda, 2008; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007; Pfeiffer, Petscher & Kumtepe, 2008; Subotnik & Jarvin, 2005). Os resultados de um teste de QI permite situar o desempenho em relação a um grupo de referência com a mesma idade. Neste sentido, a identificação do elevado nível intelectual depende essencialmente da qualidade das normas do teste. No caso dos testes de QI destaca-se o facto de estes terem

sido concebidos para a população geral, sendo que no caso das WISC-III se verifica uma falta de sensibilidade para os casos de sobredotação extrema (efeito de teto) (Caroff, 2004). Neste sentido, sugere-se a utilização da *Standford-Binet* devido ao seu teto mais elevado (Hildebrand & Ledbetter, 2002). Outro aspeto importante, diz respeito ao efeito *Flyn*, ou seja, a desatualização das normas do teste (Flynn, 1984, 1987). Neste sentido este efeito mais saliente em grupos específicos do que na população geral. No âmbito, destacam-se os resultados obtidos numa investigação que comparou os resultados de um grupo de crianças sobredotadas na primeira versão da *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) de Wechsler (1949) e na *Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised* (WISC-R) de Wechsler (1974). Neste particular, os valores médios globais da primeira versão situaram-se nos 132, enquanto na versão revista os valores médios globais foram iguais a 122,6 (Larabee e Holroyd, 1976). Desta forma, os mesmos indivíduos identificados pela versão original não foram identificados pela versão revista, pelo que se destaca a necessidade atualização das normas dos testes de inteligência (Caroff, 2004).

Não existe um valor de QI consensual para o diagnóstico de uma competência intelectual superior (Pfeiffer, 2002). Neste sentido, os valores podem variar entre um QI global entre 120 e 140, ainda que a maioria dos casos favoráveis assumam um valor de 130 (Caroff, 2004; Clark, 2006; Liratni & Pry, 2007). No entanto, a ênfase excessiva dada aos QIs globais e o negligenciar dos resultados elevados nos QIs verbais e ou de realização, assim como resultados extremos em subtestes como a compreensão verbal e a informação tem como consequência a não identificação do aluno que evidencia estes perfis (Friedrichs, 2009). Na realidade, a literatura tem mostrado que as discrepâncias entre o QI verbal e o QI de realização ultrapassam os 10 pontos estipulados pelo estudo de validação original da WISC-III (Wechsler, 1991). De facto, estes estudos, revelam que estas diferenças oscilam entre os 12 e os 15 pontos de diferença entre o QI verbal e o QI de realização, com vantagem para o QI verbal ainda que esta não seja observada de forma sistemática (Bessou, Montlahuc, Louis, Fournieret & Revol, 2005; Grégoire, 1998; Hollinger & Kosnek, 1986; Saccuzzo, Johnson, & Russell, 1992; Silver & Clampit, 1990; Sweetland, Reina & Tatti, 2006; Wilkinson, 1993). As provas com melhores resultados são as que necessitam de tratamento linguístico, a saber, as semelhanças, o vocabulário e a compreensão verbal, sendo que o código que apela à rapidez de aprendizagem em situação de reprodução gráfica, é a que apresenta um resultado mais baixo (Liratni & Pry, 2007). Neste âmbito, Kaufman (1992), refere as provas cronometradas da WISC-III, como possível factor responsável por estas discrepâncias, sendo a velocidade de processamento destas provas um factor que penaliza as crianças sobredotadas que são mais reflexivas. Neste particular, importa salientar que estas discrepâncias podem ser interpretadas de forma errada, como dificuldades de aprendizagem (Sweetland, Reina & Tatti, 2006). Assim, Prifitera e colaboradores (1998) propõem um resultado composto alternativo designado por índice de habilidade geral que exclui o código e a aritmética removendo assim a influência da velocidade destes subtestes (Watkins, Greenawalt & Marcell,

2002). Para além disso, alguns autores sugerem a utilização de QIs verbais ou de realização iguais ou superiores a 130 (Caroff, 2004; Hildebrand & Ledbetter, 2002). Outros sugerem que não se coloque pontos de corte muito elevados por forma a evitar falsos negativos (Clark, 1992; Robinson & Harrison, 2005; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003).

Assim, a identificação com base exclusiva num ponto de corte de um teste de inteligência promove uma visão absolutista da sobredotação, visto que todos os que pontuarem abaixo desse ponto não são considerados como sobredotados (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005). Assim, muitos sobredotados ficam por identificar quando apenas se utiliza um teste de QI no processo de identificação. Isto é especialmente evidente nos alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem, uma vez que as suas dificuldades de aprendizagem diminuem consideravelmente o desempenho nestes testes, impedindo-os de serem seleccionados para o programa de intervenção (Ford, Harris, Tyson, & Trotman, 2002; McCoach, Kehle, Bray & Siegle, 2001; Waldron & Saphire 1990). Para além disso, a utilização dos testes de QI de uma forma exclusiva não permite identificar alunos sobredotados com níveis elevados de criatividade uma vez que os testes de inteligência e de criatividade apresentam uma correlação baixa (Amabile, 1983).

Desta forma, muitos investigadores sugerem o uso de múltiplos critérios por forma a identificar mais alunos (Baldwin, 2005; Ford, 1998; Frasier & Passow, 1994; Maker, 1996; Plucker, Callahan & Tomchin, 1996; Renzulli & Reis, 1997a, 1997b; VanTasselBaska, Johnson, & Avery, 2002). Assim, à medida que a compreensão das habilidades humanas se expande, a utilização de múltiplos métodos para avaliar os talentos tem recebido uma maior aceitação (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005). Neste sentido, alguns autores sugerem a utilização de abordagens multidimensionais, a aplicação de múltiplas técnicas por um longo período de tempo, a compreensão do indivíduo no seu contexto cultural e de aprendizagem, a utilização de informação fornecida por vários agentes, a reavaliação continua da adequação do programa de identificação e dos dados da identificação como principal base das experiências de programas de intervenção (Almeida & Oliveira, 2000; Oliveira, 2007; Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005; Colangelo & Davis, 1997; Coleman & Cross, 2001; Davis & Rimm 2004; Feldhusen 1993; Gagné 1999; Gallagher & Gallagher 1994; Machek & Plucker, 2003; Tannenbaum 1997). Depois de se definir os critérios a serem avaliados devem se aplicar as medidas necessárias para avaliar as diferentes dimensões (Miranda, 2008). Assim sendo, estes procedimentos podem incluir a utilização testes de inteligência, de realização, de pensamento divergente e criatividade, de habilidade não verbal, avaliações baseadas no desempenho escolar e nas produções criativas do aluno, observações comportamentais, portfolios, nomeações de pais, professores do próprio aluno e recomendações de especialistas na área das artes (Brody & Mills, 1997; Clark, 2008; Daniels, 2003; Domino & Domino, 2006; Friend, 2005; Hildebrand & Ledbetter, 2002; Oliveira, 2007; Shaklee, 1992; Wright & Borland, 1993; Thomson, 2001). Assim, depois de recolher a informação proveniente das diferentes fontes, esta é analisada por uma equipa especializada,

que se baseia numa abordagem de estudo de caso para tomar as decisões acerca das medidas educativas (Lim, 2009). Estes métodos permitem assim, através da utilização de medidas subjetivas como as nomeações de pais e pares avaliar o desempenho da criança em diferentes contextos. No entanto, o principal problema destes sistemas de identificação passa pelo excessivo peso dado às medidas padronizadas, deixando em aberto a interpretação dos restantes testes ou medidas (Plucker & Barab, 2005).

Para além dos métodos referidos anteriormente, destaca-se ainda a utilização da avaliação e ou testagem dinâmica, ou seja, métodos de teste-intervenção-reteste, na identificação de crianças pertencentes a minorias étnicas. Estes métodos privilegiam a utilização de testes de inteligência como as Matrizes progressivas de *Raven*, devido ao facto de serem pouco influenciados pelos aspetos culturais. Desta forma, permitem determinar a eficácia da intervenção, assim como o potencial de aprendizagem (Chaffey & Bailey, 2006; Chaffey, Halliwell & McCluskey, 2006).

A identificação eficiente dos alunos sobredotados assume-se como o primeiro passo para suprir as necessidades destes alunos. Todavia, este processo apresenta vários problemas que comprometem a identificação destes estudantes (Borland, 1996; Gallagher, 2003; Pfeiffer, 2001, 2002; Sternberg, 1996). Neste sentido, existe um número assinalável de crianças que não são identificadas pelos procedimentos atuais de avaliação (erros do tipo 2: falsos negativos), assim como também existem alunos que não são sobredotados e são identificados como tal (erros do tipo 1: falsos positivos). Para estes erros, contribuem o uso exclusivo dos testes de QI nos procedimentos de avaliação, os efeitos de teto de alguns instrumentos de avaliação, a falta de escalas de classificação adequadas, a falta estudos de aferição e validação de instrumentos para a população portuguesa. Para além disso, destacam-se os enviesamentos sócio culturais dos testes de inteligência tradicionais, a escassez de formação dos técnicos de educação em relação às características de sobredotação e a falta de consistência entre a filosofia do programa e do protocolo de identificação. Neste sentido, salienta-se ainda a ausência de uma avaliação dos critérios de identificação que permita avaliar validade preditiva do desempenho ou resultados do programa. Por fim, destaca-se o uso de sínteses dos resultados com base em critérios dúbios e a falta de procedimentos de reavaliação periódica dos estudantes que integraram ou não o programa de intervenção (Acereda & Sastre, 1998; Ford, 1998; Gallagher, 2003; Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002; Lohman, 2009; Naglieri & Ford, 2003; Olszewski-Kubilius, 2003; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Pfeiffer, 2003; Richert, 1997). Assim, por forma a minimizar estas dificuldades do processo de identificação recomenda-se uma avaliação integre múltiplos critérios, diferentes fontes de informação, dados qualitativos e quantitativos, medidas formais e informais, um grupo de especialistas de várias áreas e a utilização de normas de testes para alunos mais velhos de forma a lidar com os efeitos de teto nos testes padronizados (Daniels & McCollin, 2010; Nielsen, 2002; Olszewski-Kubilius, 2003). Para além disso, deve integrar a avaliação do nível de inteligência, criatividade, habilidades especiais, estilos de

aprendizagem, competência curricular, autoconceito e relações com os colegas e deve ser entendida como um processo contínuo ao longo do desenvolvimento e não como um processo que ocorre num só momento, com o intuito de determinar se o aluno é ou não é sobredotado (González, Mairal & Pintor, 2005; Olszewski-Kubilius, 2003; Renzulli, 1999, 2000b).

3.2. Modelos de Identificação

Em relação aos modelos de identificação de sobredotados importa referir a existência de modelos gerais e específicos (Costa, 2000). É importante ter em conta que não há modelos infalíveis, sendo necessário procurar critérios flexíveis e múltiplos para a identificação de sobredotados. Segundo, Kerr (1991) os modelos existentes derivam de quatro modelos principais: o modelo de identificação da porta giratória de Renzulli, Reis & Smith, (1981, 1986), o modelo da estrutura do intelecto de Meeker e Meeker (1979), o modelo de procura do talento de Stanley desenvolvido por Benbow & Stanley, 1993; Stanley, (1984) e modelo da pirâmide de Cox, criado por Daniel e Boston (1985). Segundo Scheifele (1964) citado por Lombardo, (1997) a validade de um modelo depende de uma perspectiva holística da criança, da recolha de muita e diversa informação através de testes, escalas, observações e informações dos professores, pais (Costa, 2000).

3.2.1. Modelo da Porta Giratória de *Renzulli*

Assim, o modelo da porta giratória de Renzulli e colaboradores (1981), baseia-se na definição de sobredotação de Renzulli (Três Anéis) e utiliza uma metodologia flexível e dinâmica que considera a sobredotação como um processo desenvolvimental. Desta forma não determina previamente quem, quais ou quantos são os alunos sobredotados ou talentosos (Costa, 2000; Miranda, 2008). Este modelo baseia-se num processo de identificação multidimensional e flexível e assume-se como um dos mais consensuais (Oliveira, 2007). Para além disso, prevê a aplicação de programas de enriquecimento de vários tipos (tipo I,II,III) a um grupo de alunos talentosos com uma capacidade acima da média, assim como a própria avaliação da resposta dos mesmos aos programas de enriquecimento, de forma que estes possam progredir até ao programa do tipo III (Renzulli, 2005). Neste modelo, a identificação é feita através da recolha de informação proveniente de testes de inteligência, de criatividade, do desempenho escolar, de nomeações de professores, pais ou dos próprios alunos, ou do uso de escalas com estes elementos, nomeação de pares e registos das realizações dos alunos (Miranda, 2008).

Para além disso, este modelo pressupõe um processo de identificação assente em quatro fases distintas (Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Assim numa primeira fase, a identificação compreende a utilização de testes padronizados e a divisão o grupo de talentos ao meio, tendo como base os resultados iguais ou superiores ao percentil 92. Neste sentido, garante-se a presença de alunos cujo talento não se manifesta nas provas padronizadas (Renzulli, 1990). Na segunda fase, recorre-se a nomeações de professores, de forma a identificar os alunos que evidenciem características que não são identificadas pelos testes padronizados, como a

criatividade, o envolvimento na tarefa e o interesse e desempenho superior em áreas especiais (Miranda, 2008; Renzulli, 1990). Na terceira fase, recorre-se a formas de identificação alternativas como as auto-nomeações, nomeações dos pais, a avaliação de produtos criativos, registos escolares, entrevistas com pais, professores e aluno e a algumas provas de avaliação individuais (Miranda, 2008; Renzulli, 1990). Na quarta e última fase, são utilizadas nomeações especiais feitas por antigos professores da criança que são revistas posteriormente por uma equipa de profissionais, podendo incluir alunos que não tenham sido sinalizados anteriormente (Miranda, 2008; Renzulli, 1990). Depois de sinalizados, procede-se ainda à notificação dos pais, informando-os que o filho irá ser integrado num programa (com a respetiva descrição) durante um ano, e convidando-os para uma reunião onde será explicado a conceção de sobredotação, a filosofia do programa e os procedimentos e as atividades que serão desenvolvidas. Para além disso, poderá realizar-se uma sessão com os alunos, com o intuito de explicar a conceção de sobredotação utilizada pelo programa e a forma como este irá decorrer. Esta sessão tem como objetivo envolver estes alunos e salientar a importância do papel deles no sucesso do programa. Por último, é possível recomendar alunos que não foram sinalizados, a partir da informação do seu comportamento, ou seja, aqueles que demonstram em contexto de sala de aula um grande interesse e criatividade (Miranda, 2008; Renzulli, 1990).

3.2.2. Modelo da Estrutura do intelecto de Meeker e Meeker

O modelo da estrutura do intelecto de Meeker e Meeker (1975) identifica alunos talentosos em áreas extracurriculares e é dirigido especialmente a alunos que geralmente não são identificados no contexto escolar e às minorias étnicas e culturais. Identifica alunos criativos, com aptidões excecionais no domínio visuo-espacial. Estabelece uma intervenção educativa que visa não só o desenvolvimento do talento, como o fomentar de áreas fracas (Costa, 2000; Miranda, 2008).

3.2.3. Modelo de procura do talento de Stanley

O modelo de procura do talento de Stanley (1984) permite identificar talentos excecionais na matemática e na aptidão verbal. Neste sentido, utiliza como principal de critério de sinalização o rendimento escolar (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 1997; Costa, 2000; Olszewski-Kubilius, Kulieke, Willis & Krasney, 1989; Pereira, 1998). Este modelo utiliza um teste padronizado de aptidão escolar (*Scholastic Aptitude Test*, SAT) que possui uma parte verbal (SAT-V) e outra na área matemática (SAT-M) (VanTassel-Baska, 1986a; Pereira, 1998). Neste sentido, considera-se que um aluno é sobredotado quando este obtém uma pontuação igual ou superior a 700 nos testes de aptidão verbal ou uma pontuação igual ou superior a 630 nos testes de aptidão matemática. O principal objetivo do modelo é a aceleração escolar dos alunos e a provisão de oportunidades educativas para os alunos identificados (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 1997; Miranda, 2008; Oliveira, 2007; Olszewski-Kubilius & Grant, 1996; Pereira, 1998). Este teste apresenta uma boa capacidade de discriminação, uma vez que

possui um grau de dificuldade assinalável, possibilitando assim a identificação de casos de sobredotação extrema (Pereira, 1998).

3.2.4. Modelo da Pirâmide de Cox, Daniel e Boston

O modelo da pirâmide de Cox, Daniel e Boston (1985), é um processo de identificação que integra os diversos graus e tipos de sobredotação e assume uma organização hierárquica constituída por quatro níveis de identificação, que pretendem conciliar diversas perspectivas teóricas, nomeadamente as abordagens do modelo de Renzulli e de Stanley (Costa, 2000; Miranda, 2008; Kerr, 1991). Assim, o primeiro nível do modelo corresponde à base da pirâmide e identifica alunos que estejam acima da média em várias áreas distintas, com a perspectiva do desenvolvimento posterior de atividades de enriquecimento em contexto de sala de aula (Miranda, 2008; Pereira, 2008). O segundo nível visa a identificação de alunos que evidenciem aptidões acima da média, níveis elevados de criatividade e envolvimento na tarefa. Neste nível a intervenção compreende a utilização de um currículo alternativo ou um programa de enriquecimento fora do contexto escolar. No terceiro nível são identificados os alunos que apresentam um desempenho elevado em testes padronizados de QI ou talento numa área específica, centrando-se a intervenção na aceleração do currículo. No quarto e último nível procura-se identificar os alunos que evidenciem um talento excepcional e que desta forma precisem de uma aceleração de currículo mais rápida (Miranda, 2008; Pereira, 2008).

3.3. Fases do processo de identificação

Alguns autores sugerem que o processo de identificação de sobredotados deve compreender a existência de diferentes fases (Feldhusen & Jarwan, 1993). Neste particular, destacam-se 3 fases: a fase de despiste, a fase de diagnóstico e a fase final que engloba a planificação e avaliação do programa de intervenção (Martinson & Lessinger, 1975; Trost, 1986). Assim sendo, a fase de despiste inclui o uso da informação disponível acerca do aluno. Neste particular, devem-se utilizar vários tipos de informação. De facto, a avaliação deve ter um carácter multidimensional de forma a traçar um perfil do aluno, nomeadamente dos seus aspetos fortes e fracos. Nesta fase, é comum utilizar-se testes coletivos de inteligência, registos do aluno, o rendimento escolar, nomeações de professores, pais, pares e do próprio aluno, podendo utilizar-se escalas multidimensionais. O objetivo desta fase passa não só por integrar o máximo de alunos para a fase seguinte, como também pela sensibilização de pais e profissionais que contactam regularmente com a criança para uma eventual nomeação para um programa de intervenção. Assim, importa referir que não se deve sobrevalorizar os resultados destes testes parciais, uma vez que estes resultados nem sempre são representativos do comportamento dos indivíduos. Na realidade, será necessário examinar essa informação numa fase posterior de forma a verificar quem tem as características adequadas para entrar no programa (Banbury & Wellington, 1989; Clark, 1992; Costa, 2000; Feldhusen, 1991; Frasier,

1989; Gagné, 1995; Olszewski-Kubilius, 2003; Tannenbaum, 1983; Tourón, Repáraz & Peralta, 1999; Tuttle & Becker, 1983).

Na fase seguinte, que corresponde à fase de diagnóstico, selecção e colocação para o programa de intervenção deverá ser recolhida mais específica e precisa (Borland, 1989). Nesta fase pretende-se reduzir o número de alunos previamente escolhidos (Oliveira, 2007). Neste particular, é relevante considerar-se a selecção de testes de avaliação com base na sua relevância para o programa de intervenção, na sua validade e fiabilidade, pelos seus tetos elevados e por estarem menos sujeitos a enviesamentos (Feldhusen & Jarwan, 1993) (Ford, 1998). Desta forma, e com este intuito recorre-se à aplicação de testes individuais padronizados, destacando-se aqui os testes de inteligência e as escalas desenvolvimentais, testes de aptidões específicas, testes de criatividade e pensamento divergente, medidas de domínios específicos em áreas artísticas, avaliações de portfólios, avaliações de produtos realizados pela criança e audições (Oliveira, 2007; Olszewski-Kubilius, 2003; Tuttle, Becker & Sousa, 1988). As decisões de colocação dos alunos no programa são tomadas por uma comissão de especialistas que analisam os dados recolhidos (Tourón e colaboradores 1998). Estas baseiam-se na síntese dos resultados, que pode ser feita de diferentes formas. Assim sendo, uma das opções passam por atribuir pontos aos resultados dos diferentes testes e somá-los de forma a obter índice único de sobredotação, o cálculo dos resultados padronizados para cada medida utilizada de maneira a garantir que estas são comparáveis, a utilização de uma abordagem de estudo de caso para cada aluno nomeado e ou a utilização de um método baseado em múltiplos pontos de corte, onde sujeito tem que atingir o ponto de corte em cada medida utilizada, para ser incluído no sistema de identificação. Para além disso, podem ser usados modelos de regressão múltipla que determinam uma fórmula baseada na validade preditiva de cada instrumento de identificação na eficácia do programa de intervenção. No entanto, estes métodos são pouco utilizados (Feldhusen & Jarwan, 1993).

A terceira e última fase do processo de identificação consiste na implementação do programa de intervenção e na avaliação contínua que permite compreender a eficácia do programa e que eventuais ajustes individuais podem ser feitos de forma a corresponder às competências e necessidades de aprendizagem de cada aluno (Oliveira, 2007; Tourón et al., 1998). Nesta fase, pretende-se também, avaliar a viabilidade do protocolo de identificação. Porém, esta avaliação raramente é aplicada (Borland, 1989). Neste sentido, esta fase envolve a análise do desempenho do estudante em relação aos critérios de identificação, havendo a possibilidade de se reformular o protocolo de identificação em função disso (Olszewski-Kubilius, 2003).

Em síntese, o aspeto essencial das fases do processo de identificação diz respeito à síntese, organização e interpretação dos dados recolhidos. Neste sentido, importa relevar a eventual confluência ou dissonância da informação recolhida através das diferentes fontes de informação, bem como das diferentes técnicas de avaliação utilizadas. Desta forma, a informação recolhida deve permitir não só determinar quais as medidas educativas a

implementar como também integrar a consideração dos talentos, necessidades e eventuais dificuldades do aluno. A identificação deve ser encarada como um processo e não como uma avaliação circunscrita a um só momento (Oliveira, 2007).

3.4. Nomeações de Pais, Pares e Professores

Os dois ambientes mais importante para a avaliação de habilidades são o ambiente familiar, e o escolar. Neste âmbito, destaca-se a importância do tipo de habilidades que são valorizadas pela família e ou comunidade, uma vez que as habilidades pouco valorizadas tendem a não ser identificadas ou interpretadas como comportamentos inapropriados. Na realidade, a identificação dos alunos sobredotados surge frequentemente depois de problemas de comportamento ou um rendimento académico baixo (Hishinuma & Tadaki, 1996). Para além disso, o facto de o currículo escolar permitir ou não, um desempenho acima daquilo que é esperado para esse nível de ensino, tem influência na forma como a identificação dos alunos sobredotados é feita pelos agentes educativos (Braggett, 1997; Shaklee, 1992). Desta forma, as habilidades podem estagnar, caso o ambiente escolar não faculte as oportunidades para as desenvolver (Subotnik & Jarvin, 2005).

As nomeações de pais, professores e pares podem não ser suficiente para qualificar um estudante sobredotado, mas podem ser indicadores de que a sobredotação pode estar presente (Escobedo, 2008). Neste particular, os pares podem fornecer informações importantes acerca das atividades académicas e extracurriculares (Costa, 2000). Neste particular, as informações fornecidas pelos pares vão se tornando mais eficazes à medida que estes vão crescendo (Kitano & Kirby, 1986 cit. In Gonzalez e Gotzens, 1998). Para além disso, estas observações podem ser objetivadas através do preenchimento de questionários, escalas e ou inventários. Porém, o recurso a informações providas pelos pares raramente é utilizado (Costa, 2000).

Os pais são uma fonte de informação privilegiada, uma vez que possuem um conhecimento da personalidade, interesses, realizações e comportamentos dos filhos (Candeias, Duarte, Araújo, Albano, Silvestre, Santos, Arguelles & Claudino, 2003; Feldhusen & Baska, 1989; Gross, 1999; Louis & Lewis, 1992). De facto, os pais podem avaliar as áreas extracurriculares, dar um bom contributo para a identificação nos primeiros anos de vida e na sinalização de talentos em áreas específicas (Hewston et al., 2005; Lim, 2009). Assim, os pais de crianças sobredotadas referem que estas apresentam uma concentração elevada nas áreas de interesse, um pensamento divergente, curiosidade, leitura precoce, persistência, um vasto vocabulário, sentido de humor invulgar, múltiplos interesse, uma capacidade incomum de efectuar relações abstractas na aprendizagem e uma habilidade num domínio particular (Lim, 2009; Sankar-DeLeeuw, 1999). Neste sentido, alguns autores salientam a capacidade dos pais na identificação precoce do talento dos seus filhos na área da matemática, revelando-se uma correlação signitiva com os testes padronizado e com valor preditivo do desempenho dos filhos nessa área específica (Pletan, Robinson, Berninger & Abbott, 1995; Robinson, Abbott,

Berninger, Busse, & Mukhopadhyay, 1997 cit. In Hildebrand & Ledbetter, 2002). Assim, alguns autores têm relevado a capacidade dos pais fornecerem informações valiosas e precisas dos seus filhos, que podem ser observadas no contexto escolar (Gogel, McCumsey, & Hewett, 1985; Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994). Para além disso, Candeias e colaboradores (2003) constataram que os pais têm um conceito multidimensional da sobredotação relevando os aspetos cognitivos, motivacionais e sócio-afectivos. Na realidade, alguns autores consideram que os pais são relativamente competentes a avaliar o QI dos seus filhos sobredotados (Ciha, Harris, Hoffman & Potter, 1974, cit. In Winner, 1999; Robinson & Robinson, 1992; Silverman, 1993). No entanto, parecem subestimar as capacidades cognitivas das filhas, prestando mais atenção aos indicadores de sobredotação dos filhos (Endepohls-Ulpe, 2008).

Segundo Runco (1989) as características de criatividade referidas pelos pais estão de acordo com as características identificadas na literatura, sendo que as crianças que são identificadas como criativas não são identificadas pelos professores. Para além disso, destaca-se a maior prevalência de factores que condicionam a expressão da criatividade como os limites de tempo e a presença de recompensas em contexto escolar do que fora deste contexto, o que pode explicar os maiores índices de criatividade fora do contexto escolar (Amabile, 1983; Hennessey & Amabile, 1987; Hong et al., 1993).

Alguns autores referem que alguns pais podem sobrevalorizar as habilidades dos seus filhos (Petscher & Li, 2008; Plunkett, 2000b). No entanto, apesar de alguns pais poderem sobrevalorizar as capacidades dos filhos, a maioria dos pais tendem a subestimar as capacidades dos filhos. Neste particular, isto pode ocorrer devido ao desconhecimento do desenvolvimento normativo ou à falta de termos de comparação a nível desenvolvimental, à atribuição do maior avanço na aprendizagem à estimulação que os filhos recebe, à falta de competência para poder avaliar as diferenças desenvolvimentais que o filho apresenta em relação àquilo que seria esperado para a sua idade (Santos, 2001). Assim, alguns autores consideram que os pais não são capazes de efectuar classificações tão eficazes dos níveis de sobredotação dos seus filhos como os professores (Pfeiffer, 2002).

Os educadores e os professores são outra fonte de informação à qual se pode recorrer, e que podem fazer uma avaliação mais eficiente do que os pais, uma vez que para além de interagirem regularmente com a criança, têm a possibilidade de observar as diferenças desenvolvimentais em relação aos pares em vários contextos e domínios (cognitivo, linguístico, motor e sócioemocional) (Bracken & Brown, 2006; Lim, 2009; Oliveira, 2007). No entanto, no caso da observação, esta só será eficaz, se os professores tiverem um bom conhecimento do desenvolvimento normativo e das características de sobredotação (Barbour, 1992; McBride, 1992; Shaklee, 1992).

As investigações sugerem que os professores são relativamente competentes na identificação de alunos criativos. Todavia, ainda existem crianças criativas que não são identificadas nem apreciadas pelos professores (Alencar, 1984; Piirto, 1992; Stone, 1980). Neste particular, a literatura revela que as nomeações de sobredotados criativos dos professores estão correlacionadas com o desempenho escolar, mas não com o potencial criativo avaliado pelos testes de criatividade (Karwowski, 2007). Neste sentido, a manifestação de certas características como elevados índices de criatividade e curiosidade intelectual que se traduz no colocar de muitas questões na sala de aula, inconformismo e impulsividade que pode não ser vista de forma positiva pelo professor, considerando-se o aluno como sendo desafiador, provocador, desajustado e problemático (Dawson, 1997 ;Falcão, 1992; Miranda & Almeida, 2005b; Pereira, 1998). Desta forma, os professores parecem estar mais predispostos a identificar os alunos sobredotados criativos que conseguem gerir a sua impulsividade do que aqueles que denotam um maior inconformismo, impulsividade e indisciplina (Dawson, 1997; Karwowski, 2010). Ainda assim, há que referir que nem todas as crianças impulsivas e inconformistas são criativas (Anderson & Stoffer, 1979 cit. In Dawson, 1997). Por outro lado, apesar das limitações conceptuais que os professores apresentam e da dificuldade em alterá-las, estes têm uma boa capacidade de prever o desempenho criativo. De qualquer forma, pode ser difícil convencer os professores, de que apesar das suas competências na identificação destes alunos, existem alunos que ficam por identificar. Da mesma maneira, que não vêem grandes motivos para alterar as suas concepções de criatividade, se os alunos que não são identificados não apresentam resultados. Assim sendo, as suas concepções não parecem ser actualizadas pelo *feedback* que recebem (Dawson, 1997). Porém, apesar das concepções de criatividade dos professores serem diferentes das perspectivas da literatura, estes avaliam os produtos criativos da mesma forma do que os especialistas desta área (Dawson et al., 1995; Westby & Dawson, 1995).

Ainda assim, os primeiros estudos referem que de uma forma geral os professores são relativamente ineficazes na identificação de estudantes sobredotados (Gear, 1978; Pagnato & Birch, 1959). Todavia, os estudos mais recentes têm referido que as nomeações dos professores são bastante úteis na identificação destes alunos (Gagné, 1994; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997; Renzulli & Delcourt, 1986). Contudo, subsiste a preocupação referente a que professores têm qualificações para efetuar julgamentos corretos dos comportamentos dos estudantes sobredotados (Bracken & Brown, 2006). Neste sentido, a experiência dos próprios professores no ensino de sobredotados, parece desempenhar um papel importante na eficácia das avaliações destes professores. Assim, os professores mais experientes no ensino de sobredotados, vêem-nos de uma forma mais realista e descrevem-nos de uma forma mais concisa do que os professores inexperientes (Endepohls-Ulpe, 2003, 2004). Para além disso, de uma forma geral, os professores têm a tendência a identificar crianças que são educadas, bem comportadas e com boas notas, usando essas nomeações como uma recompensa dos elevados níveis de realização (Olszewski-Kubilius, 2003). Assim, os professores atribuem

classificações mais elevadas às crianças que apresentam resultados mais consistentes com o espectro da sobredotação. As crianças que têm bons resultados académicos são reconhecidos pelos professores como tendo uma habilidade muito acima da média enquanto aqueles que não traduzem as suas habilidades num bom desempenho académico são vistas como possuidoras de capacidades ligeiramente acima da média (Hodge & Kemp, 2006). Assim a identificação de sobredotados pelos professores baseia-se nos desempenhos escolares dos alunos (Rost & Hanses, 1997 cit. In Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). Neste sentido a maior parte dos professores do ensino primário tem concepções tradicionais acerca dos alunos sobredotados. Consideram que os alunos sobredotados possuem boas habilidades de raciocínio, um bom conhecimento geral, facilidade na linguagem, incluindo um vasto vocabulário. Por outro lado, têm mais dificuldade em conceber que um aluno sobredotado não possua essas características, que não seja capaz de trabalhar de forma independente ou que tenha falta de motivação e persistência (Moon & Brighton, 2008). Neste âmbito, as investigações têm mostrado que os próprios professores identificam mais estudantes sobredotados para programas de talentos, que não têm dificuldades de aprendizagem do que aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Provavelmente, porque os alunos com dificuldades de aprendizagem raramente apresentam um elevado desempenho académico consistente, podendo mesmo apresentar um baixo desempenho em contexto de sala de aula e nos testes de aptidões (Baum, 1989; Beckley, 1998; Brody & Mills, 1997; Butler-Por 1993; Minner, 1990; Reis & McCoach 2000; Ruban & Reis, 2005; Whitmore 1987). Para além disso, alguns professores consideram que o potencial para a sobredotação académica não está presente em todos os estratos socioeconómicos, o que faz com que os alunos oriundos de meios desfavorecidos estejam à partida em desvantagem na colocação em programas para sobredotados (Moon & Brighton, 2008). Mesmo quando os estudantes de meios socioeconómicos são nomeados, habitualmente não passam da fase de despiste. Neste sentido, a habilidade dos professores reconhecerem a sobredotação nesses grupos tem sido questionada por vários autores, sendo que os professores parecem ser mais eficazes na sinalização de alunos da classe média (Braggett 1985; Gallagher, 1965; McBee, 2006; Pendarvis 1990).

Outro aspeto importante, prende-se com a maior dificuldade dos professores identificarem as raparigas sobredotadas do que os rapazes (Sadker & Sadker, 1994). Neste sentido, Alguns investigadores sugerem que existem enviesamentos de género e que os estereótipos de género parecem ter um papel importante na identificação de sobredotados, feita pelos professores (Siegle 2001). De facto os estereótipos de género parecem estar na base para a maior identificação dos rapazes (Endepohls-Ulpe, 2008). Por outro lado, num estudo transcultural desenvolvido por Stoeger, Ziegler & David (2004) constatou-se que para muitas pessoas o protótipo de pessoa com sucesso académico correspondia ao género masculino. Para além disso, os professores evidenciam enviesamentos relativamente às áreas de desempenho académico de rapazes e raparigas, considerando que os rapazes são mais

competentes nas áreas da matemática e das ciências (Friend, 2005; Smith, 2004). Desta forma, a repetição de estas expectativas influencia de forma negativa o desempenho das raparigas nessas áreas (Rustemeyer, Wilde & Fischer, 2006 cit. In Endepohls-Ulpe, 2008). Para além disso, os professores reconhecem uma maior necessidade de promover as habilidades na área da matemática do que nas habilidades gerais ou nas habilidades literárias, onde as raparigas são vistas como sendo mais competentes (Endepohls-Ulpe, 2008).

Outra razão para os professores não identificarem tanto as raparigas como os rapazes, diz respeito à maior adaptação social e melhor comportamento das raparigas em relação aos rapazes, que apresentam comportamentos mais disruptivos, passando as raparigas mais despercebidas (Endepohls-Ulpe, 2008). Neste sentido, num estudo desenvolvido por Endepohls-Ulpe (2007) constatou-se que os professores tendem a identificar como sobredotados, as crianças que apresentam problemas de comportamento. Desta forma, os professores assumem que esses comportamentos disruptivos, resultam da falta de um ambiente estimulante e desafiador das suas capacidades. Assim, apesar de não gostarem de alunos problemáticos, estes alunos despertam maior atenção do que os alunos bem integrados socialmente, considerando que não é necessário promover tanto os alunos bem integrados socialmente do que os alunos disruptivos (Endepohls-Ulpe, 2008). Para além disso, quando os alunos não se conformam aos estereótipos de género, têm maior probabilidade de serem nomeados pelos professores para os programas de intervenção para sobredotados (Powell & Siegle 2000). No entanto, segundo Siegle (2001), os enviesamentos de género nas nomeações para os programas de sobredotados parecem depender das características que são classificadas. Assim, quando os professores têm ideias pré-concebidas acerca dos comportamentos específicos de género, estes têm mais tendência para nomear alunos quando as suas ideias são desafiadas (Powell & Siegle, 2000).

Desta forma, os alunos que habitualmente escapam à nomeação dos professores são os que evidenciam um baixo rendimento académico, dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e ou comportamentais, as raparigas sobredotadas e aqueles que pertencem a meios socioeconómicos mais desfavorecidos (Moon, 2002; Olenchak & Reis, 2002; Reis, 2002; Stormont, Stebbins & Holliday, 2001; Willard-Holt, 1994). Assim sendo, existem vários autores que consideram que as nomeações feitas pelos professores não são credíveis, devido ao pouco conhecimento que têm acerca da sobredotação e pelos estereótipos e mitos em relação ao fenómeno (Altintas & Ozdemir, 2012; Benito 1994; Falcão 1992; Gonzalez e Gotzens 1998; Sattler 1992; Tourón e colaboradores 1998). No entanto, as habilidades de identificação dos professores podem melhorar se estes receberem formação (Tannenbaum, 1983).

Outra forma de melhorar a eficácia da identificação efectuada pelos professores refere-se a uma observação sistemática centrada em aspetos como a extensão e complexidade do vocabulário, do conhecimento geral ou específico, da capacidade de comunicação, na qualidade das perguntas que coloca, da capacidade crítica, na persistência e envolvimento

nas tarefas e na imaginação para criar jogos (Costa, 2000). Para que estas observações sejam eficazes recomenda-se a utilização de folhas de registo (Lombardo, 1997). Para além disso, poderá pedir-se aos professores que preencham instrumentos que avaliam os aspetos referidos anteriormente. Assim, a eficácia das nomeações dos professores, pode ser melhorada através de escalas de classificação de comportamentos formuladas a partir da lista de características de crianças sobredotadas (Petscher & Li, 2008). Estas escalas de professores são especialmente úteis para a avaliação de vários aspetos da sobredotação, como a criatividade, a habilidade artística e a liderança, uma vez que não existem muitas medidas de avaliação directa destes aspetos (Bracken & Brown, 2006; Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002). Esta utilização pode auxiliar os professores nas nomeações para programas para alunos sobredotados, contribuindo assim para o aumento das nomeações para os mesmos. As investigações referentes à utilização destas escalas têm revelado que quando se utiliza um critério de classificação específico, os professores conseguem identificar estudantes sobredotados e talentosos nas suas turmas. Assim sendo, estas escalas podem prover informação importante acerca das qualidades superiores específicas do aluno (Harty, Adkins, & Sherwood, 1984; Petscher & Li, 2008; Singer, Houtz, & Rosenfield, 1992).

Neste particular, numa revisão da literatura feita por Jarosewich, Pfeiffer, & Morris (2002) foram inicialmente identificadas 31 escalas de classificação de comportamentos para professores, sendo esse número reduzido para apenas 3 instrumentos mais utilizados. Neste sentido, vários autores têm destacado a SRBCSS de Renzulli e colaboradores (1997, 1997a) (esta escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Pereira (1998) assumindo nome de Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado - EACCAS) *Gifted and Talented Evaluation Scales* de Gilliam, Carpenter, & Christensen (1996) (GATES) e a *Gifted Evaluation Scale* (2ª edição) (GES-2) de McCarney & Anderson, 1989 (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002; Pfeiffer, Petscher & Kumtepe, 2008; Worrell & Schaefer, 2004). Estas escalas de classificação para professores estão entre os instrumentos mais utilizados na identificação de alunos para programas para sobredotados. No entanto estas escalas possuem propriedades que limitam a sua utilidade para o estabelecimento de um diagnóstico. Neste sentido, destaca-se a falta de representatividade de amostras normativas nos estudos de validação, baixa confiabilidade e falta de evidência de um diagnóstico preciso (Jarosewich et al., 2002; Pfeiffer, Petscher & Kumtepe, 2008; Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009; Siegel & Powell, 2004). Outro problema das escalas de classificação de comportamentos é o facto dos professores poderem ser influenciados pelo título da escala, disposição e organização dos itens (Bracken & Brown, 2006). Para além disso, as correlações entre a SRBCSS e as escalas de *Wechsler* podem variar entre fracas a moderadas uma vez que a SRBCSS foi desenhada para identificar características que tradicionalmente não são medidas pelas avaliações de inteligência (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009). Num estudo desenvolvido por Renzulli e colaboradores (2002) foi desenvolvida uma nova versão da SRBCSS (SRBCSS-R2). Neste particular, destaca-se o facto

desta escala apresentar uma consistência interna moderada a elevada. Contudo estes valores não são sinónimos de validade. Neste sentido, Benson (1998), salienta que o processo de validação é contínuo e que um único estudo não valida ou deixa de validar os resultados de um teste. Para além disso, destaca a importância da replicação e de múltiplos estudos de validação sob diferentes condições e amostras, o que tem sido negligenciado neste campo de estudos, sendo que as análises da validade têm se baseado em apenas um estudo (Benson 1998).

Ainda assim, as escalas de classificação para professores continuam a ser consideradas como método importante para auxiliar a identificação dos alunos sobredotados. De facto, alguns estudos sugerem a utilização destas escalas de classificações de comportamentos, como complemento de uma abordagem com múltiplos critérios de identificação. Para além disso, permitem detetar algumas excepcionalidades como as perturbações do espectro do autismo, as dificuldades de aprendizagem, défice de atenção com perturbação de hiperactividade e perturbações psicossociais específicas, como a ansiedade e a depressão. Desta forma estas escalas podem ser úteis na identificação de alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem e sobredotados com sintomatologia depressiva ou ansiógena (Bracken & Brown, 2006; Davidson, 1986; Pfeiffer, 2002).

Conclusão

Em suma, o principal objetivo da identificação de alunos sobredotados corresponde à possibilidade de na sequência dessa identificação poder oferecer-se ao aluno(a) identificado(a) um programa de intervenção. Neste sentido, importa que este esteja de acordo com as suas necessidades e que permita o desenvolvimento do seu potencial, bem como de eventuais áreas que necessitem de aprimoramentos. Para além disso, salienta-se a importância da avaliação precoce, uma vez que esta aumenta as probabilidades do aluno vir a ter um desempenho excelente no futuro. Por outro lado, assume um cariz preventivo na medida que protege o sobredotado do desenvolvimento de eventuais problemas relacionados com aspetos comportamentais, emocionais e educacionais como o abandono escolar.

Assim, um processo de identificação tem na sua base uma definição de sobredotação associada. Neste particular, a conceção de sobredotação (que foi abordada no Capítulo 1), assume um papel chave na escolha de métodos e instrumentos utilizados durante o processo de identificação. Neste particular, destaca-se o facto de que não existe um teste especialmente desenhado para identificar crianças sobredotadas. Ainda assim, os testes de QI nomeadamente as escalas de *Wechsler* nas suas versões para o pré-escolar e ciclos subsequentes tem recebido um grande destaque em termos da sua utilização nos processos de identificação. Na realidade, estas escalas são muitas vezes utilizadas como critério único de identificação e quando surge acompanhada de outros instrumentos, muitas vezes assume uma

importância predominante em relação aos restantes instrumentos. A preferência por estes instrumentos, deve-se essencialmente ao facto de estes serem fáceis de administrar, permitirem a avaliação do nível de funcionamento atual, possuírem normas bem estabelecidas e também porque existem poucas medidas objetivas e fiáveis de outros domínios da sobredotação como a criatividade. Contudo, vários autores têm criticado a utilização exclusiva ou o demasiado peso que elas assumem nos processos de identificação. Neste particular, referem que estas medidas de inteligência não refletem a natureza da inteligência e que apenas avaliam aspetos relacionados com o conhecimento declarativo. Em alguns casos (WISC-III) enfatizam em demasia a velocidade de processamento, prejudicam os sobredotados com estilos mais reflexivos. Ainda em relação à WISC-III, é importante referir o facto desta escala ter sido concebida para a população geral, não tendo a sensibilidade para avaliar casos de sobredotação extrema. Para além disso, de uma forma geral, os testes de QI oferecem uma visão redutora da sobredotação, uma vez que não compreendem aspetos relacionados com a criatividade e com os aspetos sócioemocionais. Outro aspeto importante diz respeito à falta de consenso relativamente aos pontos de corte que devem ser utilizados para seleccionar alunos sobredotados. Neste particular, este valor parece oscilar entre 120 e 140, sendo que importa considerar não só o QI da escala completa como os restantes QIs em função das discrepâncias que estes alunos apresentam em relação a estes últimos QIs. Para além disso, destacam-se os melhores resultados nos subtestes verbais como as semelhanças, o vocabulário e a compreensão verbal, sendo que o código é a prova onde habitualmente os resultados são mais baixos na população de sobredotados. Apesar destes testes poderem ser úteis quando conjugados com outros instrumentos, a sua utilização exclusiva oferece uma visão absolutista da sobredotação e pode deixar muitos alunos sobredotados de fora dos programas de intervenção. Neste sentido, os alunos sobredotados com dificuldades de aprendizagem e os sobredotados criativos parecem ser os subgrupos mais prejudicados por esta metodologia.

Outro método que tem sido sugerido diz respeito à utilização de múltiplos critérios de forma a abranger mais alunos. Assim, as abordagens multidimensionais, com a consequente utilização de múltiplas técnicas, várias fontes de informação e um processo que ocorre ao longo do tempo têm sido sugeridas de forma a obter-se uma maior compreensão do indivíduo sobredotado no seu contexto cultural e de aprendizagem. Para isso, estes métodos incluem vários instrumentos de avaliação, destacando-se os testes de inteligência, de realização, de pensamento divergente e criatividade, de habilidade não verbal, registos escolares, portfolios, produções criativas e observações comportamentais. Para além disso, este método recorre a nomeações de pais, de professores do próprio aluno e recomendações de especialistas na área das artes. A informação recolhida através dos diferentes instrumentos e das diferentes fontes é avaliada por uma equipa especializada que utiliza uma abordagem de estudo de caso de forma a decidir que medidas educativas podem ser tomadas. A principal vantagem deste método diz respeito à avaliação em diferentes contextos e a utilização de

medidas subjetivas. Contudo, as medidas padronizadas continuam a ter um peso maior do que as restantes medidas. Neste sentido, os alunos sobredotados pertencentes a minorias étnicas parecem ser prejudicados pela ênfase dada a estas medidas. Neste particular, destaca-se a utilização dos métodos de avaliação e testagem dinâmica que pressupõem um a aplicação de testes menos contaminados pelos aspetos sócio-culturais como as Matrizes Progressivas de *Raven*.

Assim o processo de identificação da sobredotação debate-se com diversos problemas, que colocam em causa a sua eficácia. De facto, os erros nos processos de identificação são frequentes, sendo que quer se verificam a presença de falsos positivos, quer de falsos negativos. Neste sentido, entre os factores que contribuem para estes erros estão: o uso exclusivo de testes de QI, os efeitos de teto de alguns instrumentos de avaliação, a falta de estudos de validação para a população portuguesa, o pouco conhecimento evidenciado pelos agentes educativos em relação à sobredotação, a falta de consistência entre a filosofia do protocolo de identificação e o programa de intervenção e a ausência de reavaliações periódicas dos estudantes integrados e excluídos dos programas de intervenção. Por outro lado, estes problemas podem ser minimizados pela utilização de vários critérios de identificação, bem como o recurso a várias fontes de informação e a dados qualitativos e quantitativos. Para além disso, deve-se avaliar vários domínios como: a inteligência, a criatividade, as habilidades especiais, os estilos de aprendizagem, o desempenho escolar, e as relações com os colegas. O processo de identificação deve ser feito ao longo do tempo e as decisões relativas às medidas educativas devem ser tomadas por um grupo de especialistas.

Existem vários modelos de identificação que consideram desde os aspetos mais gerais aos aspetos mais específicos. Neste particular, é importante referir que os modelos não são infalíveis, salientando-se a necessidade de procurar critérios múltiplos e flexíveis na identificação de sobredotados. Assim, no âmbito dos modelos de identificação destacam-se o modelo da Porta Giratória de *Renzulli*, o modelo da Estrutura do Intelecto de *Meeker* e *Meeker*, o modelo da Procura do Talento de *Stanley* e o modelo da Pirâmide de *Cox*.

Assim o modelo da Porta Giratória de *Renzulli* baseia-se na definição de sobredotação do modelo dos Três Anéis. Para além disso, adota um processo de identificação multidimensional e flexível, assumindo-se assim como um dos modelos de identificação mais consensuais. Este modelo é aplicado em quatro fases distintas, sendo que nestas fases é recolhida informação proveniente de testes de inteligência, criatividade, do desempenho académico, registos do aluno, escalas e nomeações de pais, professores e pares. Para além disso, destaca-se o facto de o modelo prever a aplicação de programas de enriquecimento de vários tipos (I, II, III). Já o modelo da Estrutura do Intelecto de *Meeker* e *Meeker* está especialmente orientado para a identificação de talentos em áreas extracurriculares e a minorias étnicas. Para além disso, tem como objetivo o desenvolvimento do talento e de eventuais áreas mais fracas. No que diz respeito ao modelo da Procura do Talento de *Stanley* pode referir-se que este identifica

talentos excepcionais nas áreas da matemática e nas áreas verbais, utilizando como principal critério o rendimento escolar. Para além disso, utiliza o SAT como o teste principal de avaliação e tem como objetivo a aceleração escolar e a provisão oportunidades educativas apropriadas para os alunos identificados. Por fim, modelo da Pirâmide de Cox pressupõe um processo de identificação que visa a integração de diversos graus de sobredotação. Para além disso, obedece a uma organização hierárquica constituída por quatro níveis e que pretende conciliar os modelos apresentados por *Stanley* e *Renzulli*, uma vez que nos diferentes níveis prevê a existência de programas de enriquecimento, aceleração escolar e currículos alternativos que integram aspetos extracurriculares.

O processo de identificação de sobredotados ocorre frequentemente orientado por 3 fases distintas: despiste, diagnóstico e a planificação/avaliação do programa de intervenção. Assim, a fase de despiste pode compreender a utilização de diferentes tipos de instrumentos, como testes coletivos de inteligência, registos do aluno, escalas e nomeações de diferentes agentes. Nesta fase, procura-se integrar o máximo de alunos possíveis e sensibilizar os pais e educadores para um eventual diagnóstico de sobredotação. Na fase de diagnóstico, serão selecionados os alunos que irão integrar o programa de intervenção. Desta forma, a informação recolhida será mais específica e precisa do que na fase anterior. Neste particular, importa considerar a escolha de testes que não estejam tão suscetíveis aos efeitos de teto. Para além disso, destaca-se a utilização de testes padronizados de inteligência, escalas desenvolvimentais, testes de aptidões específicas, testes de criatividade e pensamento divergente e medidas nas áreas artísticas. Esta fase culmina, com a colocação dos alunos nos programas de intervenção, com base na integração da informação recolhida e analisada por uma comissão de especialistas. A terceira e última fase do processo de identificação consiste na implementação e avaliação do programa de intervenção por forma a monitorizar o programa de intervenção. No entanto esta fase raramente é colocada em prática.

Um dos aspetos mais importantes no processo de identificação é o contributo de diferentes agentes. Neste particular, destaca-se essencialmente as nomeações efetuadas por pais e professores. Assim sendo, apesar de estas nomeações não serem suficientes para qualificar um estudante sobredotado, contudo podem ser indicadores da presença de sobredotação. Neste sentido, os pais podem fornecer informação importante relativa à personalidade, interesses, realizações e comportamentos dos filhos. Assim, os pais parecem ter uma boa capacidade para identificar níveis de precocidade na área da matemática, sendo que esta capacidade parece ser também um bom preditor do desempenho dos filhos na área da matemática. Para além disso, referem características de criatividade que estão em consonância com a literatura, mostrando uma capacidade para avaliar crianças criativas que os próprios professores não identificam. No entanto, por vezes podem sobrevalorizar a capacidades dos filhos, sendo que na maioria das ocasiões a tendência é para as subestimar, seja pelo desconhecimento em relação ao desenvolvimento normativo seja por falta de termos de comparação a nível desenvolvimental. Neste sentido, os professores parecem ser

mais competentes devido à possibilidade de observar a criança e compará-la com os seus pares em diferentes contextos e domínios. Ainda assim, destaca-se a necessidade desta observação ser feita de forma sistemática e de um bom conhecimento por parte do professor em relação ao desenvolvimento normativo e às características de sobredotação. Para além disso, os professores são relativamente competentes na identificação de crianças criativas, ainda que nem todas sejam identificadas e apreciadas pelos professores. Desta forma, a curiosidade intelectual, o inconformismo e a impulsividade de algumas crianças criativas pode induzir o professor a considerar estes alunos como desafiadores, provocadores e indisciplinados. Desta forma, os professores parecem estar mais predispostos para identificar alunos criativos que não apresentam estas características ou aqueles que as conseguem gerir melhor. Para além disso, os professores apresentam concepções de criatividade que são diferentes daquelas que surgem na literatura. No entanto, conseguem avaliar os produtos criativos da criança com uma eficiência igual a um perito da área da criatividade. Assim, de uma forma geral, os professores parecem ser relativamente competentes na identificação de alunos sobredotados. No entanto, os professores que têm experiência com estes alunos parecem vê-los e descrevê-los de uma forma mais realista e concisa do que os professores inexperientes. Por outro lado, os professores têm tendência a identificar crianças bem educadas, bem comportadas e com um bom desempenho académico. Neste sentido têm dificuldade em conceber que um aluno sobredotado possa não ser capaz de trabalhar de forma independente, que tenha falta de motivação ou dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, os alunos sobredotados que não têm este tipo de dificuldades têm maior probabilidade de serem nomeados pelos professores. Para além disso, consideram que a sobredotação não está presente em todos os estratos socioeconómicos, o que faz com que os alunos oriundos de meios desfavorecidos sejam menos nomeados pelos professores. Os professores são suscetíveis a enviesamentos de género, uma vez que tendencialmente nomeiam mais rapazes do que raparigas para os programas de sobredotados. Estes enviesamentos, parecem dever-se a estereótipos de género, nomeadamente em relação às áreas académicas em que habitualmente rapazes e raparigas são percebidos pelos demais como sendo mais competentes. Neste particular, os rapazes levam vantagem, pois geralmente são vistos como mais competentes na área da matemática e os professores têm tendência a privilegiar o desenvolvimento nestas áreas em detrimento das áreas verbais, onde se percebe a maior competência das raparigas. Para além disso, a melhor adaptação social das raparigas em relação aos rapazes uma vez que os alunos problemáticos despertam uma maior atenção do que os alunos bem integrados socialmente. Assim, apesar dos alunos problemáticos não lhes agradar, os professores consideram que há uma maior necessidade de promover estes alunos e por isso os professores tendem a identificar mais rapazes.

Em resumo, os professores têm tendência a negligenciar alunos com baixo rendimento académico, dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e ou comportamentais, as raparigas sobredotadas e aqueles que pertencem a meios socioeconómicos mais

desfavorecidos. Ainda assim, as capacidades de identificação dos professores podem ser melhoradas se estes receberem formação para isso. Para além disso, estas capacidades também podem ser melhoradas através da utilização de uma observação sistemática com folhas registo e escalas de classificação de comportamentos. Neste particular, destaca-se a SRBCSS que foi desenvolvida por Renzulli e colaboradores (1971;1976;1997) e que foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Pereira (1998) (EACCAS). Contudo, os diversos estudos realizados com esta escala têm revelado que esta tem propriedades que limitam a sua utilidade para o estabelecimento de um diagnóstico. Assim sendo, destaca-se a falta de representatividade de amostras normativas nos estudos de validação, baixa confiabilidade e falta de evidência de um diagnóstico preciso. Por outro lado, esta escala apresenta correlações com as escalas de *Wechsler* que oscilam entre valores fracos a moderados. Ainda assim, esta escala de classificação de comportamentos para professores continuam a ser consideradas como um método importante para auxiliar a identificação dos alunos sobredotados. Neste sentido, alguns estudos sugerem a utilização desta escala de classificação de comportamentos, como complemento de uma abordagem com múltiplos critérios de identificação.

Parte II - Estudo empírico

Tendo como principal objetivo caracterizar as crianças e adolescentes com altas habilidades sinalizados por duas Delegações da Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), o presente estudo tem como objetivos específicos: i) analisar a relação entre os resultados da avaliação cognitiva através de testes psicológicos (WISC-III e WPPSI-R) e os resultados da avaliação efetuada pelos educadores e professores (EAACAS); ii) analisar o perfil de resultados obtidos nas escalas de Wechsler neste grupo de crianças e adolescentes e compará-lo com a amostra de validação dos instrumentos; iii) analisar se existem diferenças significativas nos testes de inteligência em função do género; iv) analisar se existem diferenças significativas nos testes de inteligência em função do ciclo de estudo; v) analisar se existem diferenças significativas na sinalização dos professores em função do género, e; vi) analisar se existem diferenças significativas na sinalização dos professores em função do ciclo de estudo.

Assim, o presente estudo apresenta um desenho correlacional descritivo, com carácter exploratório, tendo sido formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H1: “Não existem correlações estatisticamente significativas entre os resultados nos testes de inteligência e a sinalização por parte dos professores”

H2: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do género”;

H3: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do ciclo de estudo”;

H4: “Não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores, em função do género”;

H5: “Não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores, em função do ciclo de estudo”.

H6: “Não existem correlações estatisticamente significativas entre as subescalas da EACCAS ”

Capítulo 4 - Método

4.1. Participantes

A amostra em estudo foi selecionada tendo em conta os dados disponíveis nos processos de avaliação psicológica das delegações da ANEIS de Braga e do Porto, durante um período de 9 anos e 7 meses, que se iniciou em Junho de 2002 e terminou em Fevereiro de 2012. Participaram no estudo 130 crianças e adolescentes, maioritariamente do sexo masculino (n=101; 77,7%), com idades compreendidas entre os 4,3 e os 16,2 anos, com uma média de 8,1 e desvio padrão de 2,73 (Tabela 1). No Anexo A apresenta-se informação mais detalhada sobre estas variáveis.

Tabela 1 - Estatística descritiva da distribuição da amostra por sexo e idade

Sexo	Idade		
	M	Dp	Min.-Máx.
M	7,969	2,591	4,3-14,8
F	8,471	3,187	5,0-16,2

Já em relação ao ano de escolaridade, a maioria encontra-se no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Destaca-se o facto de a distribuição dos sujeitos em termos de género ser semelhante em todos os níveis de ensino presentes (Tabela 2).

Tabela 2 - Estatística descritiva da distribuição da amostra por ciclo, ano e sexo

Ciclo	Ano de escolaridade	Rapazes (n)	Rapazes (%)	Raparigas (n)	Raparigas (%)
Pré	-	27	26,7%	8	27,6%
1º CEB	1º	17	16,8%	6	20,7%
	2º	12	11,9%	4	13,8%
	3º	12	11,9%	3	10,3%
	4º	6	5,9%	1	3,4%
2ºCEB	5º	9	8,9%	-	-
	6º	6	5,9%	-	-
3ºCEB	7º	7	6,9%	4	13,8%
	8º	2	2,0%	1	3,4%
	9º	1	1,0%	1	3,4%
Ens. Secundário	10º	-	-	1	3,4%
	11º	-	-	4	13,8%

Assim, em virtude da discrepância relativas à presença de elementos do sexo masculino e do sexo feminino, construiu-se um grupo equivalente com base no ano e sexo dos participantes. Este procedimento justificou-se tendo em vista a realização de análises de estatística inferencial com base nas diferenças de género. A descrição destes grupos encontra-se na tabela 3.

Tabela 3 - Estatística descritiva da distribuição dos grupos emparelhados, por sexo

Ano	Grupo 1 (rapazes)	Grupo 2 (raparigas)
Pré-escolar	5	8
1º	6	6
2º	5	4
3º	5	3
4º	-	1
5º	2	-
6º	2	-
7º	2	4
8º	1	1
9º	1	-
10º	-	1
11º	-	1

A maioria dos pais destas crianças têm habilitações literárias correspondentes à licenciatura, sendo esta mais frequente nas mães (58,6%) do que nos pais (36,6%). Neste sentido, nenhum dos pais possui habilitações literárias abaixo do 2º CEB. Desta forma, o nível elevado de escolaridade dos pais dos participantes poderá ter um impacto positivo no acesso ao processo de avaliação que poderá possibilitar a sua identificação. A maioria dos pedidos de avaliação ocorreram no ano de 2009 (n=28), sendo que os anos onde se verificaram menos pedidos dizem respeito aos anos de 2002, 2004 e 2006 (n=1, n=1, n=4 respetivamente). Neste particular, destaca-se o facto de nos primeiros dois meses de 2012 se terem registado o mesmo número de avaliações realizadas em 2006. Para além disso, destaca-se o aumento de avaliações a partir do ano de 2006, sendo que desde então o número de avaliações por ano tem ultrapassado as duas dezenas (ver Anexo B). Desta forma, estes números ilustram o crescente reconhecimento dos pais e dos educadores/professores da necessidade de se avaliar o potencial destas crianças.

Por fim, evidencia-se o aspeto referente à fratria e que traduz quer a sua constituição como a posição da criança na mesma. Assim sendo, a maioria dos participantes tem apenas uma irmã(o), e são na sua maioria os filhos mais novos.

4.2. Instrumentos

4.2.1. Escalas de Inteligência de Wechsler: WPPSI-R e WISC-III

As escalas de inteligência de *Wechsler* são administradas individualmente e são baterias de testes que fornecem uma medida compósita de inteligência. Avaliam diferentes áreas das habilidades intelectuais e criam uma situação na qual se podem observar os aspetos de personalidade. Para além disso, fornecem medidas de QI global, verbal e realização, sendo possível calcular outros índices através da combinação dos subtestes da escala (Hildebrand & Ledbetter, 2002). Para além disso, as escalas de *Wechsler* permitem dividir a escala em subtestes de forma a obter um perfil de habilidades específicas (Silverman, 2009).

4.2.2. Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária - Forma Revista (WPPSI-R)

O objetivo primário desta escala é diagnosticar situações de excepcionalidade como o atraso mental e a sobredotação (Domino & Domino, 2006). A versão original da WPPSI-R foi desenvolvida por Wechsler (1989) e assume-se como um teste de inteligência que permite a avaliação de crianças entre os 3 anos e os 7 anos e 3 meses (Kaufman & Kaufman, 2003; Seabra-Santos et. al, 2006). Esta escala de Wechsler, foi adaptada e aferida para a população portuguesa por Simões, Rocha & Ferreira (2003). Neste particular, destaca-se o facto de na versão portuguesa a aplicação da escala ser restrita a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 6 meses. Esta restrição em relação à versão original deve-se essencialmente à sobreposição das idades com a WISC-III, que existia na versão original e por estas duas escalas terem sido aferidas para população portuguesa em simultâneo. Outra alteração em relação á versão original prende-se com a remoção dos tempos de resposta na aritmética e completamento de gravuras (Seabra-Santos, et. al., 2006).

Este teste baseia-se numa conceção de inteligência enquanto capacidade global, provendo assim, um QI global. Para além disso, permite também a obtenção de um QI verbal e um QI de realização, que se assumem como dois métodos adicionais para a avaliação da capacidade intelectual global. Neste sentido, o QI verbal mede a habilidade de compreensão e expressão verbal da criança, enquanto o QI de realização avalia o funcionamento cognitivo com base no raciocínio espacial e a coordenação visuo-motora (Kaufman & Kaufman, 2003). Assim, a WPPSI-R é constituída por 12 subtestes, sendo aplicados habitualmente 5 subtestes verbais (Informação, compreensão aritmética, vocabulário e semelhanças) e 5 subtestes de realização (figuras geométricas, quadrados, labirintos e completamento de gravuras) com o tabuleiro de animais (subteste de realização) e as frases memorizadas (subteste verbal) a assumirem-se como testes opcionais (Domino & Domino, 2006; Seabra-Santos et. al, 2006). Cada subteste pode assumir valores padronizados entre 1 e 19, enquanto os valores de QIEC variam entre 40 e 160 e os QIs verbais e de realização oscilam entre 45 e 160 (Simões, Rocha & Ferreira, 2003)

4.2.3. Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira edição (WISC-III)

A WISC-III (Wechsler, 1991; Simões, Rocha & Ferreira, 2003) é considerada como um instrumento válido de diagnóstico e que pode ser utilizada em vários contextos de avaliação psicológica (Simões, et. al, 2006). Esta escala de Wechsler, foi adaptada e aferida para a população portuguesa por Simões, Rocha & Ferreira (2003). Assim, avalia indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos e 11 meses e é composto por seis subtestes verbais (informação, compreensão, aritmética, memória de dígitos, semelhanças e vocabulário) e sete subtestes de realização (disposição de gravuras, completamento de gravuras, cubos, código e composição de objectos, pesquisa de símbolos e labirintos) (Kaufman & Kaufman, 2003; Simões, et. al, 2006; Silverman, 2009). Os subtestes verbais são

administrados oralmente e à exceção da aritmética, os restantes testes verbais não têm limite de tempo, enquanto todos subtestes de realização têm limites de tempo nesta edição (Silverman, 2009). Para além disso, proporciona vários resultados de QI, bem como de vários índices. Assim, evidenciam-se os QIs globais, verbais e de realização e os índices de organização perceptiva, compreensão verbal e velocidade de processamento (Kaufman & Kaufman, 2003; Simões, et. al, 2006; Simões, Rocha & Ferreira, 2003). A escala verbal avalia a aplicação de conhecimentos e habilidades verbais na resolução de problemas novos, a habilidade de processar informação verbal e a habilidade de pensar com palavras. Enquanto, a escala de realização envolve o processamento visual, a capacidade de organização e planificação, a aprendizagem não verbal e a memória (Hintze, 2003). Os QIs podem ser classificados em 5 níveis: muito inferior ($QI \leq 69$), inferior (QI entre 70 e 79), médio inferior (QI entre 80 e 89), médio (QI entre 90 e 109), médio superior (QI entre 110 e 119), superior (QI entre 120 e 129) e muito superior ($QI \geq 130$) (Simões, et. al, 2006). A pontuação média corresponde a 100 com um desvio padrão de 15, com um valor mínimo de 14 e máximo de 160, sendo pouco habitual a obtenção de uma pontuação superior a 150 (Silverman, 2009). Para além disso, os resultados padronizados para cada subteste variam entre 1 e 19 com uma média de 10 e um desvio padrão igual a 3 pontos (valores médios: entre 8 e 11; médio superior: 12 e 13; superior: sobredotação: 14 e 15; 16, 17 e 18; sobredotação elevada: 19). Assim sendo, para se atingir níveis elevados de sobredotação é necessário obter pontuações no percentil 99. Desta forma, a WISC-III não avalia níveis excepcionais de sobredotação (QIs entre 160 -174) ou níveis de sobredotação profunda (QI superior a 175) (Silverman, 2009). O índice de compreensão verbal é o melhor preditor de sucesso num programa para sobredotados, devido à elevada saturação de factor g deste índice. Por outro lado, os resultados elevados na aritmética e nos cubos indicam com frequência um talento na área da matemática (Silverman, 2001). O ponto fraco da WISC-III é a ênfase nas bonificações baseadas no tempo de resposta (Kaufman, 1992, 1993). Neste sentido, as crianças com estilos cognitivos mais reflexivos ou com dificuldades de coordenação motora podem ser penalizados pelos limites de tempo. Para além disso, o problema das bonificações baseadas na velocidade de resposta aumenta com a idade da criança (Kaufman, 1993). Por fim, importa referir que o processo de adaptação e aferição da versão portuguesa da WISC-III não está plenamente concluído. Ainda assim, os resultados disponíveis legitimam o uso da mesma (Simões, et al., 2006).

4.2.4. Escala de Avaliação de Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (EACCAS)

A *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS), desenvolvida por Renzulli, Hartman e Callahan (1971) foi a primeira a escala de classificação de comportamentos para professores, a ser construída com o intuito de auxiliar estes educadores na identificação de talentos em áreas específicas (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009). Esta primeira versão desta escala era constituída por 37 itens

distribuídos por quatro subescalas: aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. As escalas permitem a classificação de alunos para a integração em programas especializados, sendo que cada item classifica o comportamento de forma gradativa, através de 6 pontos: nunca, muito raro, raro, ocasionalmente, frequentemente e sempre (Renzulli, 2009). Esta escala foi revista numa fase posterior, dando origem à SRBCSS-R (Renzulli, Hartman & Callahan, 1976). Nesta revisão foi mantido o mesmo formato de resposta e a escala compreendia 10 subescalas relativas à aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, música, expressão dramática, precisão na comunicação, comunicação expressiva e planeamento (Olszewski-Kubilius, 2003; Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009; Renzulli, 2009). Para além disso, é possível destacar ainda uma revisão posterior que incluiu nesta versão mais quatro subescalas nas áreas da leitura, matemática, tecnologia e ciência (Renzulli, 2009; Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009). No entanto, os autores salientam que as escalas de aprendizagem, criatividade, liderança e motivação sirvam os desígnios dos programas para sobredotados (Renzulli, et al., 1976). Na realidade, a versão mais recente, a SRBCSS-R2, consiste em 38 itens, divididos por 4 subescalas: aprendizagem, criatividade, liderança e motivação (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg 2002).

No que diz respeito ao contexto português destaca-se o facto desta a escala ter sido traduzida e adaptada à população portuguesa por Pereira (1998). Nesta versão, a escala contém 40 itens que dizem respeito a quatro subescalas: aprendizagem (11 itens), motivação (8 itens), criatividade (11 itens) e liderança 10 (itens). Cada item refere-se a uma característica comportamental que é avaliada pelos professores de 1 a 4 pontos, sendo que, o 1 corresponde à inexistência do comportamento, o 2 refere-se aos comportamentos que se verificam ocasionalmente, o 3 diz respeito a um comportamento frequente e o 4 a um comportamento muito frequente (Pereira, 2008). Em relação à interpretação dos resultados da escala destaca-se o facto de esta não oferecer um resultado global, dado que as subescalas são independentes umas das outras. Assim, a cotação máxima na subescala de aprendizagem e na subescala da criatividade é igual a 44, enquanto na subescala da motivação é igual a 32 e na subescala de liderança é igual a 40 (Pereira, 1998).

Por fim, resta salientar que estas escalas de professores devem ser usadas como parte integrante de um processo de identificação de estudantes sobredotados e como parte de uma bateria de avaliação (Renzulli, 2009).

4.3. Procedimento

Após a aceitação do pedido de colaboração às Delegações da ANEIS envolvidas no estudo, e salvaguardando-se a devida confidencialidade das informações recolhidas, foram consultados os processos de todas as crianças e adolescentes avaliados nestas delegações entre Abril de 2012 e Abril de 2013. Não sendo possível a deslocação destes processos de uma das

delegações, procedeu-se ao registo, in loco, de toda a informação necessária, o que obrigou a várias deslocações e tornou o processo de recolha de dados um pouco mais morosa.

A análise detalhada destes processos permitiu verificar divergências no processo de avaliação psicológica de cada caso, facto que acabou por determinar uma pequena reformulação no projeto inicialmente elaborado, optando-se apenas pela análise mais aprofundada dos resultados de algumas provas de avaliação psicológica ou variáveis, e excluindo-se, por exemplo, a avaliação da criatividade ou o rendimento académico efetivo dos participantes no momento da avaliação. Adicionalmente, tendo-se verificado uma assimetria na distribuição dos participantes tomando a variável sexo (101 rapazes e 29 raparigas), optou-se pela constituição de grupos emparelhados para a realização das análises inferenciais relativas às diferenças de género. Assim, tomando como referência o número de raparigas por ano de escolaridade, formou-se um grupo de rapazes com um número equivalente em cada ano. Com este procedimento, cada um dos grupos ficou reduzido a 29 participantes, sendo que, como acontece na amostra global, não foi possível termos acesso aos dados de todas as variáveis em estudo para todos os sujeitos, pois o protocolo de avaliação difere de caso para caso.

As restantes análises - descritivas, qualitativas e inferenciais - foram efetuadas com base nos dados recolhidos na amostra global, com recurso ao *software* SPSS (versão 21.0).

Capítulo 5 - Resultados

Começaremos por apresentar neste capítulo um estudo prévio com um dos instrumentos utilizados neste estudo: a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*, SRBCSS (traduzida para português como Escala de Avaliação de Características Comportamentais do Aluno Sobredotado, EACCAS). Após a análise da consistência interna desta escala, serão apresentados os resultados propriamente ditos do estudo. Por uma questão de organização mais sistematizada e clara dos resultados obtidos, assim como atendendo à lógica sequencial de passos seguidos pelo investigador ao longo do tratamento e análise de resultados, optou-se por estruturar este capítulo da seguinte forma: análises qualitativas, análise descritiva dos resultados nos testes de inteligência e na escala de sinalização e, por fim, as análises inferenciais relativas à testagem das hipóteses de investigação formuladas.

5.1. Análise da consistência interna da EACCAS (estudo preliminar)

A partir da análise da consistência interna da EACCAS, podemos concluir que este instrumento apresenta uma consistência interna global muito boa ($\alpha=,93$), assim como as suas subescalas

de Aprendizagem ($\alpha=,883$) e de Liderança ($\alpha=,843$). A subescala de Criatividade também tem uma boa consistência interna ($\alpha=,774$), enquanto a subescala de Características Motivacionais apresenta uma consistência interna razoável, mas com um *alfa de Cronbach* muito próximo de ,70 ($\alpha=,699$).

5.2. Análises descritivas dos resultados nos testes de inteligência e na escala de sinalização

Conforme mencionado, as análises inferenciais realizadas para a variável sexo tomaram em consideração a constituição de grupos emparelhados. Com este procedimento, cada um dos grupos ficou reduzido a 29 participantes, sendo que não foi possível termos acesso aos dados de todas as variáveis em estudo para todos os sujeitos. Na tabela 4 apresentamos os resultados obtidos na WPPSI-R (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo) na amostra global ($n=27$).

Tabela 4 - Estatística descritiva dos resultados de QI na WPPSI-R, por sexo

Subtotais	Sexo	n	Mínimo	Máximo	M	DP
WPPSI-QEC	Masculino	5	115	137	125,40	9,072
	Feminino	5	121	135	125,60	5,727
	Total	27	112	149	129,33	9,880
WPPSI-QIV	Masculino	5	122	135	130,20	5,450
	Feminino	5	116	135	126,60	7,369
	Total	27	104	157	130,52	11,379
WPPSI-QIR	Masculino	5	93	127	109,40	13,297
	Feminino	5	103	127	115,60	8,877
	Total	27	93	151	117,41	14,270

Na tabela 4 observa-se que as médias dos QIs das escalas completas da WPPSI-R apresentam valores muito semelhantes. No entanto, existe uma maior amplitude de resultados no sexo masculino. Já em relação ao QIV, os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas do que as raparigas, sendo que a discrepância de resultados nesta escala é maior nas raparigas do que nos rapazes. Neste sentido, estes resultados contrariam uma tendência que habitualmente é apresentada na literatura e que destaca as maiores competências nas áreas verbais das raparigas. Por outro lado, constata-se a uma tendência contrária no QIR, uma vez que são as raparigas que apresentam resultados médios superiores. No entanto, importa referir que esta amostra de rapazes ($n=5$) e raparigas ($n=5$) é reduzida, pelo que os valores mínimos e máximos assumem um papel mais preponderante em cada uma das médias das escalas. Já em relação à amostra global salientam-se os melhores resultados no QIV e no QIEC, registando-se um desempenho pior no QIR. Em síntese, rapazes e raparigas apresentam resultados médios globais muito semelhantes, sendo que os rapazes obtêm melhores

resultados no QI verbal e as raparigas pontuam mais no QIR. Para além disso, constata-se que os valores mínimos do QIV nas raparigas e do QIR nos rapazes parece ter um papel determinante, uma vez que a amostra é reduzida e os valores máximos são semelhantes para rapazes e raparigas em cada uma das escalas analisadas. Na amostra global, os participantes obtiveram melhores resultados no QIEC e no QIV.

Tabela 5 - Estatística descritiva dos resultados nos testes da WPPSI-R, por sexo

Subteste	Sexo	n	Mínimo	Máximo	M	DP
WPPSI-CO	Masculino	5	11	15	13,20	1,789
	Feminino	5	8	14	12,00	2,345
	Total	27	8	16	12,19	2,321
WPPSI-FG	Masculino	5	6	13	10,20	2,775
	Feminino	5	8	18	12,20	3,701
	Total	27	6	18	11,30	2,743
WPPSI-Qd	Masculino	5	7	15	10,00	3,000
	Feminino	5	9	16	12,00	3,317
	Total	27	7	19	12,52	3,457
WPPSI-Lb	Masculino	5	9	15	11,60	2,793
	Feminino	5	10	16	12,80	2,775
	Total	27	5	18	12,30	3,023
WPPSI-CG	Masculino	5	11	14	12,80	1,304
	Feminino	5	13	17	14,60	1,673
	Total	27	11	18	13,93	1,900
WPPSI-TA	Masculino	0	-	-	-	-
	Feminino	0	-	-	-	-
	Total	0	-	-	-	-
WPPSI-Inf	Masculino	5	12	19	16,80	2,864
	Feminino	5	13	17	14,80	1,789
	Total	27	12	19	16,67	2,270
WPPSI-Com	Masculino	5	11	14	12,60	1,517
	Feminino	5	11	15	12,60	1,517
	Total	27	8	18	12,59	2,485
WPPSI-Arit	Masculino	5	13	19	16,40	2,408
	Feminino	5	10	19	15,00	3,391
	Total	27	10	19	16,74	2,459
WPPSI-Voc	Masculino	5	12	16	13,40	1,673
	Feminino	5	9	17	13,40	3,362
	Total	27	9	19	14,22	2,926
WPPSI-Sem	Masculino	5	13	17	14,40	1,517
	Feminino	4	10	16	13,00	2,582
	Total	26	8	19	13,42	2,318
WPPSI-FM	Masculino	5	10	18	13,20	3,114
	Feminino	4	10	19	13,25	4,272
	Total	25	5	19	13,32	3,497

Em relação aos resultados de rapazes e raparigas nos testes verbais e de realização é possível destacar o facto de as raparigas apresentarem resultados médios superiores aos

rapazes nos testes de realização e de os rapazes pontuarem mais nas provas verbais. Neste sentido, só na composição de objetos é que os rapazes apresentaram resultados superiores (às raparigas. Por outro lado, as raparigas apenas pontuaram mais num teste verbal (Frases Memorizadas) do que os rapazes. Para além disso, salientam-se os testes da Aritmética e da Informação como aqueles onde quer rapazes quer raparigas obtiveram os melhores resultados. Constatou-se também que ambos os sexos tiveram resultados mais baixos na Quadrados. Já em relação à amostra global destacam-se os melhores resultados obtidos nos testes da Aritmética e de Informação, enquanto os piores desempenhos foram registados na Composição de Objetos nas Figuras Geométricas. De uma forma geral, os participantes da amostra global tiveram melhores resultados nas provas verbais do que nas de realização. Por fim, destaca-se o facto dos melhores resultados obtidos pela subamostra constituída para avaliar as diferenças de género em relação aos testes com melhor desempenho ser semelhante à amostra global. Não existem resultados disponíveis do Tabuleiro de Animais, pois este teste é opcional.

Tabela 6 - Médias nos subtestes e QIs WPPSI-R na amostra e no grupo “normativo”

Subtotais	M ₁	M ₂	M ₁ -M ₂
QIEC	129,3	102,0	27,3
QIV	130,5	50,8	79,2
QIR	117,4	51,2	66,2
Comp. Obj.	12,2	10,3	1,9
Fig. Geom.	11,3	10,2	1,1
Quadrados	12,5	10,2	2,3
Labirintos.	12,3	10,3	2,0
Comp. Grav	13,9	10,3	3,6
Tab. Anim	11,0	10,2	0,8
Informação	16,7	10,2	6,5
Compreens.	12,6	10,2	2,4
Aritmética	16,7	10,3	6,4
Vocabulário	14,2	10,2	4,0
Semelhanças	13,4	10,2	3,2
Frases Mem.	13,3	10,2	3,1

A tabela 6 mostra que a amostra do presente estudo apresenta resultados superiores aos da amostra de validação. Este facto já era esperado, uma vez que o critério de inclusão na nossa amostra compreendia um resultado num dos QIs superior a 120. Neste particular, as maiores diferenças entre a nossa amostra foram registadas nos testes de Aritmética (m=6,4) e de Informação (m=6,5). Já em relação às diferenças mais pequenas entre as duas amostras, evidenciam-se o Tabuleiro de animais (0,8) e as Figuras Geométricas (1,1). No entanto, as diferenças encontradas no Tabuleiro de animais referem-se a apenas dois participantes.

Tabela 7 - Estatística descritiva dos resultados de QI e índices na WISC-III, por sexo e na amostra global

Subtotais	Sexo	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
WISC-QIEC	Masculino	24	112	159	135,54	10,438
	Feminino	24	106	159	133,83	13,101
	Total	104	106	160	135,94	11,602
WISC-QIV	Masculino	24	115	152	139,08	10,091
	Feminino	24	99	151	128,50	13,491
	Total	104	99	155	136,01	11,805
WISC-QIR	Masculino	24	93	140	120,29	13,271
	Feminino	24	89	155	129,54	14,527
	Total	104	89	155	124,74	13,615
WISC-ICV	Masculino	24	106	150	137,58	10,342
	Feminino	23	103	147	126,52	13,830
	Total	102	103	150	133,39	12,200
WISC-IOP	Masculino	24	100	143	120,58	12,907
	Feminino	23	103	144	128,22	11,774
	Total	102	86	150	123,91	13,716
WISC-IVP	Masculino	23	50	141	103,30	17,770
	Feminino	22	57	134	111,64	17,453
	Total	97	50	141	105,85	15,913

No que concerne aos QIs e Índices da WISC-III constata-se que os melhores resultados na amostra global correspondem ao QIV e ao ICV. Já em relação aos valores mais baixos destacam-se o IVP, o IOP e o QIR. Já em relação às diferenças relativas ao sexo, destaca-se o facto de os rapazes apresentarem médias de QIV e ICV superiores ao das raparigas. Por outro lado as raparigas apresentam médias maiores no QIR, IOP e IVP. Desta forma, repete-se o mesmo perfil de resultados em relação aos QIs e que já tínhamos referido aquando da descrição dos resultados obtidos na WPPSI-R.

Tabela 8 - Estatística descritiva dos resultados nos testes da WISC-III, por sexo e na amostra global

Subtestes	Sexo	n	Min.	Máx.	M	DP
WISC-Inf	Masculino	24	13	19	16,50	1,888
	Feminino	23	8	19	14,00	3,503
	Total	103	4	19	15,42	3,070
WISC-Sem	Masculino	24	10	19	17,17	2,514
	Feminino	23	9	19	14,70	2,976
	Total	103	9	19	16,02	2,859
WISC-Ari	Masculino	24	9	19	14,79	3,162
	Feminino	23	5	19	13,30	3,496
	Total	103	5	19	14,83	3,179
WISC-Voc	Masculino	24	11	19	16,17	2,697
	Feminino	23	10	19	14,65	2,622
	Total	103	9	19	15,71	2,855
WISC-Com	Masculino	24	6	19	15,42	3,361
	Feminino	23	9	19	14,43	3,666
	Total	103	6	19	15,53	3,469
WISC-MD	Masculino	22	9	18	13,36	2,854
	Feminino	21	9	19	12,62	2,598
	Total	93	7	19	12,92	2,751
WISC-CG	Masculino	24	8	19	14,17	3,212
	Feminino	23	9	19	15,35	3,157
	Total	103	8	19	14,71	2,956
WISC-Cd	Masculino	24	2	19	10,25	3,082
	Feminino	23	6	19	12,17	3,010
	Total	102	2	19	11,04	2,859
WISC-DG	Masculino	24	8	16	12,08	2,062
	Feminino	23	9	19	14,22	3,411
	Total	103	5	19	13,41	3,191
WISC-Cb	Masculino	24	9	19	14,08	2,263
	Feminino	23	9	17	13,39	1,924
	Total	103	7	19	13,70	2,433
WISC-CO	Masculino	24	6	18	12,04	2,911
	Feminino	23	9	18	14,04	2,345
	Total	103	4	19	12,62	3,184
WISC-PS	Masculino	22	7	19	11,32	2,998
	Feminino	21	8	19	12,52	2,839
	Total	94	5	19	11,36	3,090
WISC-Lb	Masculino	22	1	15	10,86	3,550
	Feminino	19	7	18	12,21	2,637
	Total	91	1	19	12,05	3,167

As tabela 8 mostra que os rapazes apresentam médias superiores em todos os testes verbais, enquanto as raparigas evidenciam-se por ter médias superiores às dos rapazes em todos os testes de realização, com a exceção dos cubos onde os rapazes pontuam mais do que as raparigas. Em relação à amostra global assinala-se o facto de os resultados dos testes verbais

serem de uma forma geral, superiores aos de realização. O teste com a média mais elevada foi o das semelhanças enquanto o valor mais baixo foi observado na Pesquisa de Símbolos.

Tabela 9 - Estatística descritiva dos resultados nos QIs e Índices da WISC-III, por ciclo de estudo

Subtotais	Ciclo	n	Mínimo	Máximo	M	DP
WISC-QIEC	Pré-escolar	10	118	148	131,10	10,344
	1º Ciclo	61	106	160	135,61	11,224
	>1º Ciclo	33	112	159	138,03	12,449
WISC-QIV	Pré-escolar	10	112	153	130,30	11,096
	1º Ciclo	61	108	155	134,87	11,266
	>1º Ciclo	33	99	155	139,85	12,168
WISC-QIR	Pré-escolar	10	95	142	124,00	14,937
	1º Ciclo	61	89	155	126,08	12,824
	>1º Ciclo	33	90	147	122,48	14,723
WISC-ICV	Pré-escolar	10	110	150	127,30	13,107
	1º Ciclo	60	105	150	132,13	12,094
	>1º Ciclo	32	103	150	137,66	11,085
WISC-IOP	Pré-escolar	10	86	144	121,60	16,661
	1º Ciclo	60	96	150	124,93	13,058
	>1º Ciclo	32	89	144	122,72	14,236
WISC-IVP	Pré-escolar	9	86	114	103,11	10,191
	1º Ciclo	57	57	141	106,04	16,116
	>1º Ciclo	31	50	134	106,29	17,186

No que diz respeito aos resultados QIs e índices em função do ciclo de estudos (ver Tabela 9) assinala-se uma tendência para os QIs aumentarem à medida que os participantes avançam no seu percurso escolar. Neste particular, as únicas exceções são o QI Realização e o Índice de Organização Perceptiva, onde parece haver um aumento inicial entre o Pré-escolar e o 1º ciclo, seguindo de um decréscimo das médias na quando comparamos a média do 1º ciclo com as médias dos participantes acima deste ciclo de estudos. Para além disso, salienta-se o facto de o QI da Escala Completa apresentar sempre a maior média em todos os ciclos quando comparada com os restantes QIs e Índices. Já o Índice de Velocidade de Processamento apresenta a média mais baixa em todos os ciclos de estudos. Para além disso, de um ponto de vista global o QI Verbal é o que tem a média maior, seguido do Índice de Compreensão Verbal e o QI da Escala Completa. O Índice de Velocidade de Processamento é também aqui o que apresenta uma média mais baixa.

A Tabela 10 mostra que os resultados dos testes verbais apresentam médias superiores aos testes de realização. Ainda assim, a média mais elevada na amostra global corresponde ao Completamento de Gravuras que é um teste de realização, seguido da Compreensão Verbal e o Vocabulário. Já em relação às médias mais baixas na amostra global destacam-se as médias do código, dos Labirintos e da Pesquisa de Símbolos.

Tabela 10 - Estatística descritiva dos resultados nos testes da WISC-III, por ciclo de estudo

Subtestes	Ciclo	n	Mín.	Máx.	M	DP
WISC-Inf	Pré-escolar	10	9	19	15,90	3,414
	1º Ciclo	60	4	19	15,00	3,268
	>1º Ciclo	33	9	19	16,03	2,506
WISC-Sem	Pré-escolar	10	10	19	14,00	3,266
	1º Ciclo	60	8	19	15,00	2,840
	>1º Ciclo	33	8	19	14,30	2,963
WISC-Ari	Pré-escolar	10	7	18	14,10	3,872
	1º Ciclo	55	8	18	12,91	2,662
	>1º Ciclo	29	7	19	13,31	3,060
WISC-Voc	Pré-escolar	10	9	19	14,20	3,084
	1º Ciclo	60	8	19	15,05	3,544
	>1º Ciclo	33	6	19	16,70	2,910
WISC-Com	Pré-escolar	10	9	19	14,60	4,061
	1º Ciclo	60	10	19	15,62	2,935
	>1º Ciclo	33	11	19	16,33	2,508
WISC-MD	Pré-escolar	9	9	15	11,78	2,108
	1º Ciclo	60	5	19	14,50	3,260
	>1º Ciclo	33	7	19	15,64	2,714
WISC-CG	Pré-escolar	10	8	19	14,30	3,683
	1º Ciclo	60	9	19	16,15	2,815
	>1º Ciclo	33	9	19	16,39	2,645
WISC-Cd	Pré-escolar	10	5	14	10,40	3,062
	1º Ciclo	59	6	19	10,98	2,583
	>1º Ciclo	33	2	19	11,33	3,295
WISC-DG	Pré-escolar	10	8	19	14,30	3,561
	1º Ciclo	60	5	19	13,15	3,183
	>1º Ciclo	33	8	19	13,61	3,132
WISC-Cb	Pré-escolar	10	9	16	12,90	2,470
	1º Ciclo	60	7	19	13,83	2,444
	>1º Ciclo	33	9	19	13,70	2,430
WISC-CO	Pré-escolar	10	5	18	12,00	3,621
	1º Ciclo	60	7	19	13,07	2,822
	>1º Ciclo	33	4	19	12,00	3,614
WISC-PS	Pré-escolar	9	8	12	10,22	1,202
	1º Ciclo	55	6	19	11,76	3,073
	>1º Ciclo	30	5	19	10,97	3,429
WISC-Lb	Pré-escolar	9	5	19	12,00	4,062
	1º Ciclo	53	1	19	12,21	3,207
	>1º Ciclo	29	7	18	11,79	2,883

Em relação aos resultados por ciclo podemos dizer que a Informação é o teste com a média mais elevada e a Pesquisa de Símbolos e o Código são os que apresentam a média mais baixa. Já em relação ao 1º ciclo, destacam-se a Compreensão Verbal e o Completamento de Gravuras, enquanto o código é o teste com a média mais baixa. No que diz respeito aos participantes acima do 1º ciclo, salientam-se as médias elevadas no Vocabulário, Completamento de Gravuras e Compreensão Verbal, que aliás são os mesmos testes onde se observaram as médias mais altas no pré-escolar. Por fim, as médias baixas nos participantes acima do 1º ciclo, registaram-se na Pesquisa de Símbolos e no Código, que também foram os testes em que os sujeitos do Pré-escolar menos pontuaram.

No sentido de melhor compreendermos uma eventual interação entre as variáveis sexo e ciclo de estudo nos subtotais obtidos na WISC-III (QIs e índices factoriais), procedemos a uma análise gráfica destas variáveis (ver Anexo C). Assim, podemos verificar que no QIEC as raparigas apresentam resultados superiores no pré-escolar, mas no 1º ciclo a tendência inverte-se, sendo os rapazes os que apresentam resultados superiores nesta fase. Quando analisamos os resultados de rapazes e raparigas, acima do 1º ciclo, observa-se novamente uma mudança no sentido dos resultados, ou seja, as raparigas voltam a apresentar resultados mais elevados. Desta forma, em virtude destes resultados, questiona-se o porquê das oscilações no perfil das raparigas, com especial destaque para o menor desempenho no QIEC no 1º ciclo.

Em relação ao QIV, os rapazes evidenciam um aumento gradual em função do ciclo, ou seja à medida que avançam no seu percurso escolar observa-se uma tendência para que o QIV aumente. Já em relação às raparigas é possível notar que os resultados do 1º ciclo são menores do que os do pré-escolar, sendo que estes aumentam nos ciclos posteriores ao 1º ciclo.

No que diz respeito ao QIR, são as raparigas que apresentam melhores resultados no pré-escolar, sendo que no 1º ciclo estes resultados baixam ao ponto dos rapazes apresentarem resultados mais elevados nesta fase. No entanto, depois do 1º ciclo as raparigas voltam a pontuar mais do que os rapazes, que depois do 1º ciclo não só apresentam resultados mais baixos do que as raparigas como também em relação aos resultados do 1º ciclo.

No ICV, destaca-se o facto dos rapazes, obterem sempre resultados mais elevados do que as raparigas. Para além disso, os resultados aumentam de ciclo para ciclo nos rapazes e nas raparigas, salientando-se o maior aumento apresentado pelas raparigas entre o 1º ciclo e os ciclos seguintes.

Em relação ao IOP constata-se a existência de resultados superiores nas raparigas, em todos os ciclos, sendo que os resultados das raparigas são mais baixos no 1º ciclo e seguintes do que no pré-escolar. Por outro lado, os rapazes obtêm melhores resultados no 1º ciclo, observando-se um decréscimo nos ciclos posteriores.

Por fim, no IVP as raparigas apresentam resultados superiores aos dos rapazes em todos os ciclos, sendo que os resultados destas, no 1º ciclo são mais baixos do que os resultados do pré-escolar e dos ciclos seguintes. Os rapazes apresentam resultados mais elevados no 1º ciclo, observando-se um decréscimo nos ciclos acima deste. De referir que neste índice os QIs encontram-se abaixo dos 120, sendo mais evidente nos rapazes, uma vez que estes evidenciam resultados no pré-escolar e acima do 1º ciclo. Estes resultados podem sugerir a presença de os estilos mais reflexivos na presente amostra.

De forma a analisarmos a especificidade dos resultados na WISC-III na amostra em estudo, composta por crianças e adolescentes com características de sobredotação, comparámos as médias obtidas nesta amostra com as médias obtidas no estudo de validação do instrumento para a população portuguesa (Simões, Rocha & Ferreira, 2003). Em seguida, procedemos ao cálculo da diferença entre estes resultados, que apresentamos na tabela 11.

Tabela 11 - Diferença entre os resultados da amostra global e da amostra de validação do instrumento na WISC-III

WISC-III	M1*	M2**	M3***
Informação	15,4	10,2	5,2
Semelhanças	16,0	10,2	5,8
Aritmética	14,8	10,3	4,5
Vocabulário	15,7	10,3	5,4
Compreens.	15,5	10,3	5,2
MD	12,9	10,3	2,6
Complet.G.	14,7	10,2	4,5
Código	11,0	10,3	0,7
Disp. Grav.	13,4	10,2	3,2
Cubos	13,7	10,1	3,6
Comp. Obj.	12,6	10,2	2,4
Pesq. Símb.	11,4	10,2	1,2
Labirintos	12,1	10,3	1,8
QI-EC	135,9	102,3	33,6
QI-V	136,0	51,3	84,7
QI-R	124,8	51,0	73,8
ICV	133,4	41,0	92,4
IOP	123,9	40,7	83,2
IVP	105,9	20,4	85,5

*M1- Média na amostra do estudo

**M2 - Média na amostra de validação do instrumento (Simões, Rocha & Ferreira, 2003)

***M3- Média das diferenças obtidas entre a amostra global e a amostra de validação, considerando os valores médios da amostra de validação por escalão etário.

A tabela 11 mostra que os testes com médias mais elevadas no nosso estudo pertencem ao QIV. Neste sentido destacam-se os testes das Semelhanças e do Vocabulário, pelo que também é nestes testes que se verifica a maior discrepância entre a amostra de validação da WISC-III e a amostra do presente estudo. Por outro lado, as menores diferenças relativas às amostras referem-se aos testes do Código e da Pesquisa de Símbolos.

Tabela 12 - Estatística descritiva dos resultados na subescala Aprendizagem da EACCAS

Itens - Aprendizagem	M	DP	Min.	Máx.
1. "...vocabulário muito avançado..."	3,17	,787	1	4
2. "...armazenar informação sobre temáticas variadas..."	3,31	,704	2	4
3. "Lembra-se facilmente e com rapidez da informação..."	3,58	,597	2	4
4. "Apercebe-se com facilidade das relações de causa/efeito..."	3,36	,698	2	4
5. "Coloca muitas questões pertinentes..."	2,99	,830	1	4
6. "...princípios básicos fundamentais... generalizações válidas..."	3,28	,695	1	4
7. "...observador(a) ávido(a) e atento(a)..."	3,07	,969	1	4
8. "Lê muito por iniciativa própria."	3,12	,927	1	4
9. "Habitualmente prefere livros de nível adulto."	2,43	,931	1	4
10. "...preferência por biografias... enciclopédias e atlas."	2,27	,895	1	4
11. "Não evita as matérias difíceis."	3,20	,922	1	4

Assim, em relação à Aprendizagem, os professores sinalizam com mais frequência os aspetos mnésicos, nomeadamente a capacidade de armazenamento e recuperação da informação. Para além disso, sinalizam a capacidade de estabelecer relações causa/efeito e de descobrir o porquê das coisas e o facto de não evitarem matérias difíceis. Por outro lado destacam-se as médias mais baixas nas preferências por livros de um nível correspondente ao de um adulto e por enciclopédias. Neste particular, estas médias mais baixas podem dever-se ao facto de os professores não conseguirem ter informação para avaliar estes aspetos.

Tabela 13 - Estatística descritiva dos resultados na subescala Motivação da EACCAS

Itens - Motivação	M	DP	Min.	Máx.
1. "...envolvido(a) em certos tópicos...é persistente..."	2,59	,987	1	4
2. "Aborrece-se facilmente com trabalhos de rotina."	2,66	1,04	1	4
3. "Necessita de pouca motivação externa..."	3,33	,834	1	4
4. "...atingir a perfeição e revela auto-crítica..."	2,56	,929	1	4
5. "Prefere trabalhar autonomamente...pouca orientação..."	3,00	,993	1	4
6. "Interessa-se... por muitos problemas dos «adultos»..."	2,61	,969	1	4
7. "Defende vigorosamente o seu ponto de vista..."	2,69	1,00	1	4
8. "Preocupa-se bastante com o que está certo e errado,..."	2,99	,778	1	4

Em relação aos aspetos motivacionais os professores classificam a motivação intrínseca, autonomia e a consciência moral como os aspetos mais frequentes.

Tabela 14 - Estatística descritiva dos resultados na subescala Criatividade da EACCAS

Itens - Criatividade	M	DP	Mín.	Máx.
1. "...grande curiosidade acerca de muitas coisas..."	3,03	,822	1	4
2. "grande número de ideias...invulgares,únicas e inteligentes."	3,07	,775	2	4
3. "Não revela timidez em expressar as suas opiniões..."	2,57	,967	1	4
4. "É aventureiro(a) (arrisca, não tem medo de ir em frente)."	2,43	1,025	1	4
5. "...imaginação e preocupa-se em adaptar, melhorar..."	2,44	,910	1	4
6. "...sentido de humor apurado..."	2,37	,918	1	4
7. "...sensibilidade emocional e ... consciente dos seus impulsos..."	2,20	,907	1	4
8. "É sensível à beleza..."	2,67	,850	1	4
9. "Não é conformista e não tem medo de ser diferente."	2,71	,869	1	4
10. "Aceita a desordem... parece não se interessar por pormenores."	2,07	,983	1	4
11. "Faz críticas construtivas..."	2,48	,929	1	4

Em relação aos aspetos de criatividade, os professores destacam a maior curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, gerar ideias e ou soluções para problemas e respostas únicas, inteligentes e invulgares.

Tabela 15 - Estatística descritiva dos resultados na subescala Liderança da EACCAS

Itens - Liderança	M	DP	Mín.	Máx.
1. "...sentido de responsabilidade..."	3,06	,902	1	4
2. "...auto-confiança..."	3,25	,851	1	4
3. "...muito apreciado(a) pelos colegas..."	3,01	,911	1	4
4. "Coopera bem... tendência para evitar brigas..."	3,14	,877	1	4
5. "Expressa-se com facilidade... boa capacidade verbal..."	3,67	,628	1	4
6. "Adapta-se prontamente a novas situações..."	3,19	,860	1	4
7. "É sociável e prefere não ficar só."	3,13	,871	1	4
8. "...tendência para dominar os outros... dirige a actividade..."	2,46	,949	1	4
9. "Participa na maioria das actividades escolares sociais."	3,24	,942	1	4
10. "Distingue-se nas actividades atléticas..."	2,38	,971	1	4

Em relação às características de liderança os professores destacam quase todos os itens da escala, sendo no entanto, os mais prevalentes são a capacidade de comunicação e a autoconfiança. Por outro lado, a tendência para dominar e dirigir uma atividade em que esteja envolvido e a preferência por atividades atléticas são os aspetos que os professores relatam como tendo uma frequência mais moderada.

Tabela 16 - Estatística descritiva dos resultados nas subescalas da EACCAS, por sexo e na amostra global

Subescalas	Sexo	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Aprendizagem	Masculino	29	15,09	35,27	23,7304	5,98348
	Feminino	19	19,09	31,27	25,7727	3,81731
	Total	72	17,09	40,36	30,8809	5,58718
Motivação	Masculino	29	11,25	26,38	18,9440	3,75321
	Feminino	19	13,38	25,50	19,9605	3,22400
	Total	72	10,25	27,38	19,8195	3,89848
Criatividade	Masculino	29	17,09	40,36	29,7194	6,02144
	Feminino	19	19,14	37,36	29,7249	5,49410
	Total	72	15,09	36,27	25,7864	4,98166
Liderança	Masculino	29	17,10	34,20	27,4103	4,63564
	Feminino	19	14,65	36,40	29,3395	5,32663
	Total	72	13,10	36,40	28,3831	5,17325

Em relação à sinalização dos professores em função do sexo destaca-se o facto de as raparigas apresentarem médias superiores às dos rapazes, sendo que as médias mais elevadas nos dois sexos registam-se na escala de aprendizagem e na criatividade. Já em relação à amostra global destacam-se as médias mais elevadas da escala de aprendizagem e de liderança, sendo que a escala de motivação apresentou a média mais baixa.

Tabela 17 - Estatística descritiva dos resultados nas subescalas da EACCAS, por ciclo de estudo

Subescalas	Ciclo	n	Mínimo	Máximo	M	DP
Aprendizagem	Pré-escolar	21	20,09	39,36	32,85	4,419
	1º Ciclo	33	20,18	38,36	30,68	5,326
	>1º Ciclo	18	17,09	40,36	28,94	6,720
Motivação	Pré-escolar	21	10,25	27,38	20,38	5,020
	1º Ciclo	33	12,98	26,38	19,81	3,140
	>1º Ciclo	18	14,25	26,38	19,18	3,800
Criatividade	Pré-escolar	21	16,09	35,36	26,59	4,571
	1º Ciclo	33	15,09	36,27	26,06	5,300
	>1º Ciclo	18	16,18	32,36	24,35	4,803
Liderança	Pré-escolar	21	16,20	36,40	30,88	4,692
	1º Ciclo	33	17,10	35,40	28,61	4,563
	>1º Ciclo	18	13,10	32,30	25,06	5,218

No que diz respeito à sinalização dos professores em função do ciclo de estudos, salienta-se a diminuição em todas as subescalas em função do ciclo de estudos, ou seja, os professores sinalizam menos comportamentos de sobredotação nos ciclos de estudos mais avançados. Na realidade, as médias mais baixas em todas as subescalas correspondem à sinalização dos participantes acima do 1º ciclo.

5.3. Análises inferenciais (testagem de hipóteses)

Atendendo ao não cumprimento dos requisitos necessários para o recurso à estatística paramétrica (distribuição não normal dos resultados em cada uma das variáveis), as análises inferenciais realizadas para a testagem das diversas hipóteses foram realizadas com base em testes não paramétricos, tais como o teste U de Mann-Whitney (para as diferenças entre grupos) e o coeficiente *rho* de Spearman (para as correlações).

H₁: “Não existem correlações estatisticamente significativas entre os resultados nos testes de inteligência e a sinalização por parte dos professores”

Os resultados relativos à testagem da H₁ encontram-se na tabela 18.

Tabela 18 - Correlação entre os resultados nas Escalas de Wechsler e na EACCAS

Subtotais		Aprendizagem	Motivação	Criatividade	Liderança
WISC-QIEC	<i>r</i>	,246	,028	,176	,038
(n=55)	<i>p</i>	,070	,837	,198	,783
WISC-QIV	<i>r</i>	,103	-,124	,066	-,184
(n=55)	<i>p</i>	,453	,366	,633	,178
WISC-QIR	<i>r</i>	,312	,190	,202	,195
(n=55)	<i>p</i>	,021	,164	,138	,155
WISC-ICV	<i>r</i>	,000	-,211	-,011	-,293
(n=54)	<i>p</i>	1,000	,126	,935	,032
WISC-IOP	<i>r</i>	,236	,085	,121	,048
(n=54)	<i>p</i>	,085	,542	,384	,732
WISC-IVP	<i>r</i>	,230	,285	,220	,274
(n=50)	<i>p</i>	,108	,045	,125	,054
WPPSI-QIEC	<i>r</i>	,321	,013	,031	,254
(n=18)	<i>p</i>	,194	,958	,902	,308
WPPSI-QIV	<i>r</i>	,483	,131	,439	,682
(n=18)	<i>p</i>	,042	,605	,068	,002
WPPSI-QIR	<i>r</i>	,185	,008	-,056	,100
(n=18)	<i>p</i>	,462	,974	,825	,694

Quanto à análise de resultados relativos à testagem da H₁, verificamos a existência de correlações positivas estatisticamente significativas entre: a subescala Aprendizagem e dois resultados nos testes de inteligência, designadamente o QI de Realização na WISC-III ($r=,312$; $p<,05$) e o QI Verbal na WPPSI-R ($r=,483$; $p<,05$); a subescala Motivação e o Índice de Velocidade de Processamento da WISC-III ($r=,285$; $p<,05$), e; a subescala Liderança e QI Verbal da WPPSI-R ($r=,682$; $p<,01$). Por outro lado, destaca-se a correlação negativa significativa entre a subescala Liderança e o índice de Compreensão Verbal da WISC-III ($r=-,293$; $p<,05$).

Curiosamente, o coeficiente de correlação entre a subescala Aprendizagem e o Índice de Compreensão Verbal da WISC-III foi precisamente de $r=0$, apontando assim para a total ausência de relação entre estes dois parâmetros.

H_2 : “Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do sexo”

Os resultados relativos à testagem da H_2 encontram-se na tabela 19.

Tabela 19 - Diferenças nos resultados da WISC-III, em função do sexo

Subtotais	P
WISC-QIEC	,556
WISC-QIV	,005
WISC-QIR	,018
WISC-ICV	,005
WISC-IOP	,049
WISC-IVP	,048
WISC-Inf	,013
WISC-Sem	,002
WISC-Ari	,202
WISC-Voc	,057
WISC-Com	,334
WISC-MD	,378
WISC-CG	,184
WISC-Cd	,021
WISC-DG	,033
WISC-Cb	,390
WISC-CO	,013
WISC-PS	,145
WISC-Lb	,323

Numa análise dos subtotais obtidos na WISC-III, considerando os valores de QI e dos índices factoriais, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no QI Verbal ($p<,05$), no QI de Realização ($p<,05$), assim como em todos os índices factoriais: Índice de Compreensão Verbal ($p<,05$), Índice de Organização Perceptiva ($p<,05$) e Índice de Velocidade de Processamento. Atendendo às médias obtidas em cada grupo (Tabela 7), concluímos que as raparigas têm resultados mais favoráveis no QI de Realização ($p<,05$), e nos Índices de Velocidade de Processamento ($p<,05$) e o Índice de Organização Perceptiva ($p<,05$), verificando-se o oposto (resultados superiores no grupo de rapazes) no QI Verbal ($p<,05$), QI da Escala Completa ($p<,05$) e no Índice de Compreensão Verbal ($p<,05$).

H₃: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do ciclo de estudo”

Na análise relativa às diferenças nos resultados nos testes de inteligência em função do ciclo de estudo (H₃), foram apenas considerados dois grupos: um grupo constituído pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e um grupo constituído pelos alunos dos anos de escolaridade acima do 1º CEB (> 1º CEB). Assim, não incluímos as crianças do pré-escolar nesta análise, uma vez que o seu número é bastante reduzido (o que se explica pelo facto de a WISC-III se destinar apenas à avaliação de crianças com idade superior a 5 anos). Na tabela 20 apresentam-se os resultados obtidos com o teste U de Mann-Whitney para as diferenças entre ciclos de estudo nas diferentes medidas da WISC-III.

Tabela 20 - Diferenças nos resultados da WISC-III em função do ciclo de estudo
(1º Ciclo vs. >1º CEB)

Subtotais	p
WISC-QIEC	,216
WISC-QIV	,028
WISC-QIR	,377
WISC-ICV	,154
WISC-IOP	,684
WISC-IVP	,115
WISC-Inf	,217
WISC-Sem	,042
WISC-Ari	,570
WISC-Voc	,387
WISC-Com	,579
WISC-MD	,534
WISC-CG	,848
WISC-Cd	,230
WISC-DG	,320
WISC-Cb	,344
WISC-CO	,028
WISC-PS	,538
WISC-Lb	,990

Conforme se pode constatar na tabela 9, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos do 1º ciclo e o grupo de alunos dos ciclo posteriores no QI Verbal ($p < ,05$), no índice de Compreensão Verbal ($p < ,05$) e no subteste de Compreensão ($p < ,05$). Com base nas médias obtidas em cada um destes grupos (tabela 9), conclui-se que os resultados são superiores no grupo de alunos que frequenta um ciclo de estudos mais avançado.

H₄: “*Não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores, em função do género*”

Os resultados obtidos na testagem da H₄ são apresentados na tabela 21.

Tabela 21 - Diferenças nos resultados da EAACAS em função do sexo

Subescalas	p
Aprendizagem	,992
Motivação	,370
Criatividade	,217
Liderança	,100

De acordo com a tabela 21 não existem diferenças estatisticamente significativas ($p < ,05$) entre as médias obtidas nas subescalas da EAACAS em função do sexo.

H₅: “*Não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores, em função do ciclo de estudo*”

Os resultados obtidos na testagem da H₅ são apresentados na tabela 22.

Tabela 22 - Diferenças nos resultados médios da EACCAS em função do ciclo de estudos

Subescalas	p
Aprendizagem	,329
Motivação	,385
Criatividade	,407
Liderança	,027

Tomando mais uma vez o teste U de Mann-Whitney, podemos verificar que apenas existe uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos constituídos em função do ciclo de estudo (1º CEB vs. > 1º CEB) numa das subescalas da EACCAS, a de Liderança ($p < ,05$), sendo os resultados mais favoráveis ao grupo de estudantes que frequenta o 1º CEB (cuja média nesta subescalas foi de 28,61), comparativamente com o grupo de ciclos de ensino superiores ($m=25,06$).

H₆: “*Não existem correlações estatisticamente significativas entre as subescalas da EACCAS*”

Os resultados obtidos na testagem da H₆ são apresentados na tabela 23.

Tabela 23 - Correlações entre os resultados obtidos nas subescalas e no total da EACCAS

Subescalas		Motivação	Criatividade	Liderança	EACCAS-TOTAL*
Aprendizagem	<i>r</i>	,682	,543	,478	,846
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000
Motivação	<i>r</i>		,612	,363	,836
	<i>p</i>		,000	,002	,000
Criatividade	<i>r</i>			,498	,790
	<i>p</i>			,000	,000
Liderança	<i>r</i>				,717
	<i>p</i>				,000

* O Total na EACCAS foi calculado a partir do somatório das médias ponderadas obtidas em cada subescala

Apesar de a literatura apontar para uma maior tendência dos professores valorizarem o domínio da aprendizagem na sinalização de alunos com características de sobredotação, em detrimento, por exemplo, da criatividade, verificamos no nosso estudo que cada uma das dimensões que compõem a EACCAS se encontra fortemente correlacionada, sendo todas as correlações positivas e estatisticamente significativas. Entre estas, destaca-se apenas uma correlação - entre as subescalas Motivação e Liderança - com um coeficiente de correlação mais próximo do zero, mas ainda assim apontando para uma correlação bastante significativa ($r=,363$; $p<,01$). Salienta-se ainda a correlação positiva estatisticamente significativa entre todas as subescalas e o total (resultante do somatório das médias ponderadas obtidas em cada subescala).

5.4. Discussão

No presente estudo foram apresentadas várias hipóteses pelo que, esta secção irá seguir essa organização. Assim a primeira hipótese testada referia: “não existem correlações estatisticamente significativas entre os resultados nos testes de inteligência e a sinalização por parte dos professores. Neste particular, entre a WISC-III e a EACCAS verificaram-se correlações positivas estatisticamente significativas entre a subescala de aprendizagem e o QI de Realização ($r=,312$; $p<,05$), entre o Índice de Velocidade de Processamento e as subescalas de Motivação ($r=,285$; $p<,05$). Além disso, destacam-se as correlações negativas estatisticamente significativas entre o Índice de Compreensão verbal e a subescala da Liderança ($r=-,293$; $p<,05$), e a total inexistência de correlação entre a subescala de Aprendizagem e o Índice de Compreensão Verbal ($r=0$) o que contraria a literatura que de uma forma geral refere que existem correlações positivas entre a subescala de Aprendizagem e o Índice de Compreensão Verbal (Renzulli, et. al., 2009; Pereira, 1998). No entanto, estes resultados podem dever-se ao facto de alguns professores valorizarem e fomentarem mais os aspetos relacionados com as áreas da matemática e ciências e com as capacidades visuoespaciais (Endepohls-Ulpe, 2008). Neste sentido, estas áreas estão mais relacionadas com o QI de Realização (Kaufman & Kaufman, 2003; Lezak, 1995). Assim, como se verificou uma correlação positiva entre o QI de Realização e a subescala de Aprendizagem talvez os

aspectos verbais sejam mais irrelevantes na avaliação que os professores fazem da aprendizagem. Porém, é importante referir a possibilidade de existirem outras variáveis como o género e o ciclo de estudos possam condicionar a sinalização feita pelos professores. Neste particular, retomaremos este assunto mais tarde aquando das sugestões para investigações futuras na conclusão deste capítulo. Já em relação às correlações entre a WPPSI-R e as subescalas da EACCAS evidenciam-se as diferenças estatisticamente significativas entre o QI Verbal e as subescalas de Aprendizagem ($r=,483$; $p<,05$) e Liderança ($r=,682$; $p<,01$). Neste particular, estes resultados de acordo com a literatura, nomeadamente com o estudo de tradução e adaptação da EACCAS à população portuguesa, que aponta para correlações moderadas entre as subescalas e os testes de Inteligência. No entanto, este estudo utilizou um teste de inteligência diferente, pelo que não é possível estabelecer uma comparação efetiva (Pereira, 1998).

Em relação à segunda hipótese do nosso estudo: “Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do género”, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas que compreendiam um melhor desempenho das raparigas no QI de Realização ($m= 129,54$; $p<,05$), Índice de Organização perceptiva ($m= 123,91$; $p<,05$) e Índice de Velocidade de processamento ($m= 111,64$; $p<,05$) enquanto os rapazes apresentaram resultados mais elevados e estatisticamente significativos no QI Verbal ($m= 139,08$ $p<,05$) QI da Escala Completa ($m=135,54$ $p<,05$) e no índice de Compreensão verbal ($m=137,58$ $p<,05$). Assim os resultados do estudo estão em desacordo com a maioria da literatura relativa às diferenças cognitivas entre rapazes e raparigas. Neste âmbito, a maioria dos estudos salientam o melhor desempenho das raparigas nos aspetos verbais e à supremacia dos rapazes nos aspetos visuo espaciais associados aos testes de realização da WISC-III (Benbow, Lubinski, Shea, & Eftekhari-Sanjani, 2000; Brody & Mills, 2005; Halpern & LaMay, 2000; Lezak, 1995). Ainda assim, existem estudos que não relatam diferenças entre os sexos no que diz respeito às tarefas verbais e tarefas não verbais (Heller & Ziegler 1996). Todavia, o presente não só evidencia essas mesmas diferenças, como mostra perfis que são distintos do que aparece mais habitualmente na literatura. No entanto, convém ressaltar que o grupo que foi constituído para analisar as diferenças entre os sexos é muito restrito pelo que é necessário alguma prudência nas conclusões que se podem retirar destes resultados.

A hipótese 3 referia: “não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos testes de inteligência, em função do ciclo de estudo”. Recorde-se que os dois grupos que foram comparados dizem respeito ao 1ºCEB e aos ciclos posteriores. Neste âmbito verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores do QI Verbal ($p<,05$), do índice de Compreensão Verbal ($p<,05$) e do subteste de Compreensão Verbal ($p<,05$), sendo que em todos estes valores se regista um melhor desempenho nos participantes que estão acima do 1º CEB. Neste particular, estes resultados, transmitem a

ideia de que os aspetos verbais vão melhorando à medida que as crianças entram na adolescência.

No que diz respeito há hipótese 4: “não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores em função do sexo”, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p < ,05$) entre as médias obtidas pelos participantes do sexo masculino e feminino. Assim sendo, este resultado não é corroborado pela maioria da literatura (Endepohls-Ulpe, 2008; Sadker & Sadker, 1994). No entanto, importa referir que a necessidade de se criar um grupo equivalente de rapazes e raparigas, resulta do menor número de raparigas na amostra global. Neste sentido, seria interessante analisar quantos rapazes e raparigas foram sinalizados pelos professores e quantos foram avaliados devido à ação de outros agentes educativos e ou pais. Desta forma, não sabemos se a tendência dos professores nomearem mais rapazes do que raparigas está presente no nosso estudo ou não.

Em relação à hipótese 5: “não existem diferenças estatisticamente significativas na sinalização efetuada pelos professores, em função do ciclo de estudo”, verificou-se a existência de apenas uma diferença estatisticamente significativa relativa à subescala de Liderança. Neste âmbito, destaca-se a melhor pontuação dos estudantes que frequentam o 1º CEB.

Por último, a hipótese 6: “não existem correlações estatisticamente significativas entre as subescalas da EACCAS”, constata-se a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as subescalas e entre estas e o total da escala. Desta forma o nosso estudo não salienta a preferência dos professores pela a sinalização dos aspetos relacionados com a aprendizagem. De facto, esta preferência surge na literatura com frequência na literatura (Hodge & Kemp, 2006). Porém, também existem autores que referem a existência de uma correlação entre as nomeações dos professores em relação aos sobredotados criativos e o desempenho escolar (Karwowski, 2007). Desta forma, as conclusões do presente estudo relativas às correlações das subescalas da EACCAS não são totalmente inesperadas.

Conclusão

O presente estudo apresenta assim alguns resultados dissonantes em relação à literatura no âmbito da sobredotação. Neste particular, destaca-se a ausência de correlação entre a subescala de Aprendizagem e o Índice de Compreensão Verbal e os resultados das médias dos QIs em função do sexo. Desta forma, importa referir que é necessário ter algum cuidado na interpretação dos resultados referentes às diferenças do perfil cognitivo de sobredotados em função do sexo, não sendo portanto possível retirar uma conclusão definitiva das diferenças de género encontradas. No entanto, poderão ser um excelente tópico a ser explorado por investigações futuras. Neste sentido, sugere-se a realização de um estudo que tenha uma amostra maior e distribuída de forma proporcional por ciclo de estudos e sexo. Além disso, salientam-se as vantagens que este estudo apresenta, nomeadamente em em relação ao facto

de ser uma amostra correspondente a quase uma década de avaliações em duas delegações da ANEIS, por comparar a informação de diferentes testes (WISC-III;WPPSI-R;EACCAS) e por comparar os resultados obtidos pela amostra do presente estudo nas escalas de inteligência com a amostra de validação desses mesmos instrumentos. No entanto, existem também algumas limitações que importa referir, por forma a serem colmatadas em estudos posteriores. Assim, apesar do recurso a duas associações poder contribuir para a compreensão da forma como esse processo decorre nessas duas delegações, isso limitou um pouco o estudo, na medida em que as diferenças observadas não permitiram a obtenção de informação qualitativa em relação à amostra. Assim não foi possível fazer uma caracterização mais pormenorizada da mesma, nem comparar os resultados obtidos nos diferentes instrumentos com o rendimento académico. Por outro lado, apesar de as duas delegações procurarem diversificar as metodologias utilizadas, destaca-se a falta de normas validadas para a população portuguesa em testes como o Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), o que naturalmente dificulta o seu uso. Neste sentido, recomenda-se o desenvolvimento de estudos de validação desses instrumentos de maneira a poder integrá-los de uma forma mais efetiva e objetiva nos procedimentos de identificação de sobredotados.

Assim tendo em conta as limitações e vantagens deste estudo recomenda-se o desenvolvimento de investigações que integrem amostras mais equivalentes e maiores em termos de sexo e ano de escolaridade uma vez que isso permitirá uma análise mais consistente destas variáveis nas correlações entre a EACCAS e a WISC-III. Para além disso, pode ser útil explorar os aspetos que os professores valorizam mais na aprendizagem, introduzindo assim metodologias mais qualitativas, tendo como objetivo as crenças em relação à sobredotação e a forma como essas podem distorcer as suas avaliações.

Por outro lado, sugere-se o desenvolvimento de investigações que incluam registos de observação dos pais, rendimento académico, outros instrumentos que avaliem outras dimensões como a criatividade e exploração de talentos nas áreas artísticas, por forma a integrar o máximo de características e potenciais de realização, adotando assim uma abordagem multidimensional da sobredotação. Outro estudo que pode ser realizado diz respeito a uma nova avaliação dos participantes mais novos por forma a averiguar se por exemplo a tendência nesta amostra de as crianças/adolescentes que estão acima do 1º ciclo pontuarem mais nos testes verbais da WISC se verificaria se os participantes mais novos que apresentavam resultados mais baixos quando estavam no 1º ciclo fossem novamente avaliados. Por outro lado uma reavaliação dos participantes avaliados há mais tempo poderia indicar se estes continuam a apresentar níveis de sobredotação e se as competências que evidenciavam se desenvolveram, estagnaram ou diminuíram. Neste âmbito, sugere-se a utilização da escala de Wechsler para adultos, uma vez que alguns dos participantes do presente estudo já são adultos. Neste sentido, o presente estudo poderia ser o começo de um estudo longitudinal que permitiria não só avaliar os participantes num momento específico, mas acompanhá-los ao longo da vida, procurando perceber qual a influência de variáveis que

possam influenciar o desenvolvimento e expressão do talento. Por fim, a realização de investigações que concebam e compreendam a identificação, a intervenção e avaliação da mesma.