

**O PAPEL DOS PROFESSORES NA IDENTIFICAÇÃO
DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS**

Construção e validação de uma escala de despiste

LEANDRO ALMEIDA, EMA OLIVEIRA, MANUELA SILVA
e CRISTIANO OLIVEIRA

Universidade do Minho

Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS)

Este artigo apresenta os resultados da aplicação de uma escala de descrição de alunos assumidos pelos professores como sobredotados ou com mais altas capacidades. Reportando-nos aos quatro primeiros anos de escolaridade, observa-se uma frequência de rapazes e de alunos do quarto ano nessa sinalização. Por outro lado, eles são identificados essencialmente pelas suas capacidades e comportamentos nas subescalas (nos domínios) da cognição e da aprendizagem, havendo uma menor referência às suas habilidades no domínio das expressões. Como seria de esperar, também em função dos contextos e das actividades de contacto com os seus alunos e do conhecimento daí decorrente, os professores enfatizam as informações de índole mais académica.

Introdução

A sobredotação vai perdendo, nos vários países, alguns dos mitos e tabus tradicionais, constituindo um tema e problema a que os vários sistemas educativos procuram estar atentos (Whitmore, 1980; Almeida *et al.*, 1996). Não sendo lineares os conceitos e, muito menos, as propostas de avaliação e de atenção educativa a estes alunos, certo também que não é “escondendo” que se resolve algum problema ou se discute algum tema mais polémico em educação. Por outro lado, a investigação na área tem mostrado que crianças com características de sobredotação poderão apresentar algumas dificuldades na sua adaptação às instituições formais de socialização e de aprendizagem (Tannenbaum, 1983; Farrell, 1989), justificando – por direito – alguma atenção ou resposta educativa individualizada. Como noutras situações de necessidades educativas especiais mais conhecidas e mais aceites por parte do sistema e dos profissionais da educação, também esta merece ser enquadrada no seio das políticas de diferenciação educativa, nomeadamente em relação às apostas actuais na flexibilização curricular.

Conceito de sobredotação

Permanece na opinião pública e nos educadores uma concepção de sobredotação bastante confinada ao indivíduo que se destaca pela sua elevada capacidade intelectual (quociente de inteligência). As raízes desta concepção decorrem dos estudos de Terman, nos Estados Unidos, sobre os génios e o seu quociente de inteligência (QI), muito superior relativamente à média da população. Os testes de inteligência apareciam, assim, destacados como instrumento por excelência para a identificação das altas habilidades (Gallagher e Kirk, 1996), mesmo que a história nos relate situações particulares de grandes nomes das ciências, letras e artes que ficaram aquém da média nos testes de QI.

Progressivamente, o conceito de sobredotação tem-se ampliado. As concepções multifactoriais da inteligência no sentido das aptidões (Almeida, 1988) ou a percepção de formas diversas de comportamentos inteligentes (Guilford, 1967; Gardner, 1983) fazem-nos concordar com algumas críticas recentes às tentativas de se confinar a sobredotação às formas mais lógico-abstractas de inteligência, mormente às dimensões cognitivas avaliadas através dos testes de QI. Dimensões mais sociais ou motoras, por exemplo, e formas mais divergentes ou intuitivas de inteligência, emergem hoje como complementares a uma inteligência vista usualmente como raciocínio e pensamento convergente (Almeida, 1994). Acresce, ainda, os resultados de alguma investigação criticando a falsa neutralidade sociocultural dos testes de QI ou apontando algumas limitações, se assumidos como meio suficiente de avaliação das capacidades cognitivas (Hallahan e Kauffman, 1988; Almeida, 1994).

Aceitando-se o valor incontornável dos testes de inteligência, eles são, sobretudo, importantes na avaliação de algumas formas de sobredotação. No entanto, reduzir a identificação destes alunos aos seus resultados neste tipo de testes impede a sinalização de crianças com potencialidades ou desempenhos noutras áreas de realização e formas de cognição. Este é um problema sério em países, como Portugal, onde a generalidade dos testes psicológicos validados se confinam bastante aos tradicionais testes de inteligência, na maioria dos casos testes de QI. Carecemos de instrumentos para a avaliação de talentos em áreas mais específicas da cognição e do desempenho, lacuna extensiva mais ainda à avaliação na área da criatividade. Felizmente que algumas equipas de investigadores nacionais assumiram projectos recentes nesta área.

Daqui decorre que o conceito mais actual de sobredotação inclui a resolução de problemas, o comportamento criativo ou inventivo, a aptidão académica, a liderança, a actividade física, a realização artística, entre outros. Estamos, por isso, a reportar-nos a um vasto leque de habilidades e de desempenhos, assumindo-se a possibilidade de excelência numa ou mais do que uma dessas áreas. A Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), concordando com estes princípios, partilha da definição de Marland (1972) na apresentação de uma política de apoio aos alunos sobredotados nos Estados Unidos. Em primeiro lugar, estende-se

sobredotação ao desempenho e/ou capacidade potencial em qualquer das seguintes áreas: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais e de expressão (Gallagher e Kirk, 1996). Em segundo lugar, assume-se que, face às suas capacidades superiores, estes alunos requerem serviços ou actividades de alguma individualização educativa (Clark, 1998).

Ainda ao nível do conceito, importa mencionar a *teoria dos três anéis*, proposta por Renzulli (1979), que tem reunido satisfatória aceitação entre investigadores e profissionais na área. Para este autor, a sobredotação emerge como a confluência ou interacção de três dimensões psicológicas associadas ao desempenho superior (aptidão, criatividade e envolvimento) em áreas de realização reconhecidas socialmente (académica, social, artística, desportiva, etc.). As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, tais características em determinadas áreas de realização humana, podendo essas áreas serem tomadas de forma isolada ou combinada. A sobredotação perde, assim, uma conotação estritamente intelectual (Getzels e Jackson, 1962; Jackson e Butterfield, 1986; Mönks, 1997), ajustando-se melhor à própria diversidade no seio do grupo de alunos que possam apresentar tais características. Por outro lado, a influência dos contextos sociais e educativos no desenvolvimento das altas habilidades tem sido cada vez mais enfatizada, aproximando o processo de identificação às formas de apoio mais adequadas.

Identificação dos alunos sobredotados

Sendo verdade que, sem identificação, os apoios à criança e aos seus educadores poderão não surgir, importa tomar algumas cautelas nessa avaliação. Desde logo, é necessário ponderar as diferenças individuais no nível de maturação evolutiva, assim como a possibilidade de um ritmo de desenvolvimento não coincidente para as diversas dimensões psicológicas. Assim, sendo conhecidas as variações no comportamento de crianças de diversas idades, importa estar atento, por um lado, a diferenças entre crianças do mesmo nível etário e, por outro, a diferenças de desenvolvimento numa dada criança. Esta não simultaneidade ou divergência normativa no desenvolvimento psicossocial, quando não devidamente considerada pelos pais e educadores, pode dar origem a percepções e a expectativas pouco adequadas em relação ao desempenho da criança. Assim, pode, por exemplo, *coabrar-se* demasiado de uma criança que apresente características de sobredotação. Felizmente, vamos aceitando como cada vez mais frequente e normal a *desarmonia* de crescimento ou de desenvolvimento das diversas dimensões psicossociais em cada criança, bem como a forte dependência das suas habilidades e desempenhos em relação a tarefas, momentos e contextos, o que aliás reforça a necessidade de uma avaliação através de uma multiplicidade de métodos, agentes e técnicas, salvaguardando-se, deste modo, uma compreensão mais ampla do

desenvolvimento e uma maior validade ecológica da própria avaliação (Messick, 1983; Forns, 1993).

A complexidade deste trabalho de identificação justifica a opção por metodologias e instrumentos diversos de avaliação (Almeida e Oliveira, 2000; Almeida *et al.*, 1999), e ainda pelo recurso aos pais, educadores/professores e outros técnicos de educação, entre os quais merece referência particular o psicólogo. Este especialista da aprendizagem e do desenvolvimento tem, logicamente, um importante papel e responsabilidade neste processo. No entanto, não estando tão generalizada a sua presença nos jardins de infância e escolas portuguesas e não possuindo, também, instrumentos em número e variedade suficiente para uma adequada avaliação das múltiplas formas de talento, não podemos confinar a identificação destes alunos aos psicólogos e aos testes psicológicos. Tendo em consideração estas limitações, pretendemos ensaiar, com este projecto, formas de sinalização pelos professores, apoiadas em escalas de avaliação desenvolvidas para o efeito.

Naturalmente, numa lógica de sinalização atempada das crianças com estas características, o papel dos pais e dos educadores/professores é inquestionável (Quattrochi, 1974; Wolfle, 1989; DaSilva, 1997). Estes, comparativamente aos psicólogos, têm a vantagem de dispor de uma maior quantidade e diversidade de oportunidades para observar a criança em relação ao seu desenvolvimento, ao desempenho cognitivo-social e aos interesses mais específicos. Essa observação pode realizar-se em situações concretas, na interacção com outras crianças e com adultos, ou em actividades informais do quotidiano da criança. Remetemo-nos, neste trabalho, aos professores, visto querermos aproveitar as múltiplas situações de contacto, trabalho orientado e avaliação das prestações dos alunos para a identificação das suas altas habilidades e talentos. Diz-nos a literatura que, face aos pais, os professores apresentam a grande vantagem de poderem comparar os desempenhos individuais das crianças, na sua forma, qualidade e nível atingidos, com as outras da mesma idade e do mesmo ano escolar. Esta situação é sobretudo importante na identificação de situações específicas de precocidade e no seu acompanhamento ao longo do tempo (escolaridade). Por exemplo, torna-se importante para a problemática em apreço verificar se tais avanços de desenvolvimento ou de competências se atenuam progressivamente (aproximação às crianças da sua idade) ou permanecem num nível mais elevado ao longo do ciclo de vida.

Sendo importante o papel do professor na sinalização destas crianças, torna-se necessário reconhecer algumas das limitações que a investigação tem revelado. Os professores, aliás como outros técnicos na área, tendem a enfatizar as habilidades cognitivas mais tradicionais ou as competências académicas. Nalguns estudos realizados em Portugal, os resultados de inquéritos feitos a professores mostram que eles assumem, em termos bastante exclusivos, as características intelectuais e académicas na definição de sobredotação (Almeida e Nogueira, 1988; Mettrau e Almeida, 1996; Veiga *et al.*, 1996; Almeida *et al.*, 1999). As habilidades cognitivas valorizadas na sua sinalização confinam-se às mais directamente relacionadas com a

aprendizagem e o rendimento escolar, não sendo suficientemente sinalizadas as competências que não se expressam de forma tão evidente no contexto da sala de aula.

Uma outra dificuldade frequente no trabalho de sinalização pelos professores passa pelo impacto, consciente ou não, de concepções e representações pouco adequadas nesta matéria. Alguns enviesamentos na sinalização dos alunos com altas habilidades ocorrem por estereótipos de índole socioeconómica ou de género associados às crianças sobredotadas. Também num estudo em Portugal, o único a que tivemos acesso, verifica-se esta dificuldade. Assim, Pereira (1998) obteve, entre os alunos sinalizados, uma maior percentagem de crianças pertencentes ao estrato socioeconómico mais elevado e do género masculino. Este padrão de resultados ocorre nos vários países, parecendo traduzir a percepção de que sem as condições ambientais adequadas não se torna possível a expressão das altas capacidades, ou de que as altas prestações das meninas se fica a dever à sua atitude mais colaborante, à sua maior motivação pelas aprendizagens ou ao volume superior de esforço colocado nos seus desempenhos. No rapaz, um alto rendimento académico é mais facilmente associado à sua capacidade do que ao seu esforço. A ênfase colocada por Renzulli (1979), no contributo complementar da motivação e da criatividade, não parece ter passado ainda para as concepções dos professores acerca da sobredotação. O peso destes estereótipos explica porque é que, mesmo ocorrendo uma distribuição aleatória das capacidades e dos talentos pelos vários grupos humanos, encontramos nos programas de atendimento destes alunos uma percentagem superior de crianças pertencentes aos meios socioeconómicos mais favorecidos (Sisk, 1993; Ferbezer, 1996; Baldwin, 1987), assim como de alunos do sexo masculino (Schwartz, 1994; Tuttle, Becker e Sousa, 1988). Estes enviesamentos justificam, aliás, a estratégia muitas vezes adoptada de formação e treino dos professores previamente à aplicação de instrumentos de identificação ou de avaliação dos alunos mais capazes.

A investigação em Portugal na área da sobredotação é escassa. O tema não mobiliza, ainda, os interesses dos investigadores e dos profissionais da educação no nosso país. Sendo certo que algumas mudanças estão em curso, mais alguns anos de investimento na área tornam-se necessários. Foi neste quadro que, em 1998, avançámos com um projecto de investigação junto do Instituto de Inovação Educacional tendo em vista, em primeiro lugar, a construção e validação de uma escala de sinalização, pelos professores, de características de sobredotação nos seus alunos. Em segundo lugar, tomando em consideração os resultados obtidos em estudos anteriores acerca das percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação, pretendemos conhecer em que medida as diferentes áreas da sobredotação aparecem por eles valorizadas, na identificação dos seus alunos tidos como potencialmente sobredotados. Sobretudo, será interessante apreciar o impacto que a maior referência ao tema no seio dos professores ou a sua inclusão na formação inicial e contínua destes profissionais poderá vir a ter, dentro de alguns anos, nas suas concepções e percepções a propósito da sobredotação.

Metodologia

Amostra

Uma amostra de 80 professores do 1.º ciclo do ensino básico, de escolas públicas e privadas, na sua maioria dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, preencheu uma escala de avaliação sobre as características, os interesses, os desempenhos e os comportamentos de um(a) aluno(a) por eles escolhido(a) que apresentasse elevadas capacidades, podendo, por isso, ser considerado sobredotado (a condição de sobredotação, até pelas dificuldades que *a priori* suscitaria, não era obrigatória). Estes professores pronunciaram-se em relação a 134 alunos. A maioria frequentava o 4.º ano de escolaridade (36,6%) e eram do sexo masculino (63,4%). As suas idades oscilavam entre os 6 (idade esperada tendo em conta a entrada na escola) e os 11 anos (foram “escolhidos” alguns alunos com um ano de atraso na sua escolaridade).

O preenchimento das escalas decorreu entre Fevereiro e Maio de 1999, tendo-se optado, na maioria dos casos, por um contacto pessoal com os professores, com o objectivo de explicar os objectivos do estudo e o sentido da escala (a própria extensão aconselhava a este contacto mais personalizado). De uma forma geral, eles mostraram-se colaboradores, tendo-se assegurado a confidencialidade da sua informação. Achou-se oportuno, como já referimos, esclarecê-los que o preenchimento do questionário não implicava que o aluno em causa fosse efectivamente sobredotado (sinalizado) e que as elevadas habilidades ou talentos da criança escolhida poderiam ou não ser indicadores de sobredotação, ou sinais de bom aluno, em termos de aprendizagens escolares.

Instrumento

Neste estudo utilizámos a *Escala de Despiste de Alunos com Altas Habilidades e Talentos* (Almeida e Oliveira, 1998), cujo estudo e validação constituíram o objectivo fundamental do presente estudo. Esta escala apresenta um conjunto de comportamentos tendo em vista o despiste de alunos com características de sobredotação (*screening*). Incide em aspectos comportamentais, facilitando uma observação mais directa por parte do professor, o que, em nossa opinião, aumenta a sua objectividade e a futura aplicabilidade junto dos professores.

A construção da escala decorreu de um levantamento, mais ou menos exaustivo, das definições em uso, da consulta de alguns instrumentos disponíveis para a avaliação de crianças e jovens com altas habilidades e do parecer de alguns autores e profissionais sobre o assunto. Alguns psicólogos escolares e professores serviram de juízes neste processo. Em alternativa aos testes psicológicos ou a outros instrumentos centrados em aquisições e destrezas associadas ao currículo – os quais são, sobretudo, importantes numa segunda fase de avaliação de cariz confirmatório e diferencial –, foi nossa opção construir e validar uma listagem suficientemente abrangente de comportamentos de realização. Por outro lado, diversificando os

comportamentos em cada uma das áreas, podemos assinalar diferentes contextos para a sua expressão e manifestação e não apenas os educativos formais do pré-escolar e da escola (embora sejam estes os contextos privilegiados na escala a construir).

Os itens desta escala repartem-se por seis dimensões ou áreas de sobredotação (cognitiva, aprendizagem, motivação, criatividade, expressões e interpessoal), cada uma delas constituída por 12 itens, o que perfaz um total de 72 itens. Estes encontram-se de forma aleatória ao longo da escala, de modo a não enviesar a avaliação dos professores relativamente às diferentes áreas de realização consideradas. Em cada item, o professor tinha três possibilidades de resposta: comportamentos ou habilidades manifestados pelo aluno; comportamentos ou habilidades não manifestados; comportamentos ou habilidades ainda sem possibilidade de observação. No quadro 1 apresentamos e definimos, de forma sintética, as várias áreas ou dimensões integradas na escala de sinalização da sobredotação construída. Desde já, importa salientar a sobreposição de alguns comportamentos (itens) em termos das áreas contempladas. Por exemplo, a “forte curiosidade” de uma criança pode sinalizar uma acentuada habilidade cognitiva, uma propensão marcante para as aprendizagens do seu quotidiano escolar ou, ainda, uma forma de motivação intrínseca pela aprendizagem (a dimensão a que se encontra teoricamente associada).

Quadro 1

Áreas ou dimensões da escala de avaliação

| Designação | Delimitação |
|--------------|--|
| Cognitiva | Representa as habilidades cognitivas, as aptidões, a inteligência, o desenvolvimento cognitivo, os processos de resolução de problemas, as componentes cognitivas e metacognitivas. |
| Aprendizagem | Representa as aquisições do quotidiano pré-escolar e escolar da criança ou aluno, como por exemplo, as suas aprendizagens e desempenhos nos domínios da linguagem, da leitura e escrita, da matemática e demais matérias escolares. |
| Motivação | Reporta-se aos interesses e às necessidades que a criança apresenta, numa lógica, quer de direccionamento da acção, da energia e do esforço da criança, quer das próprias percepções pessoais de capacidade, de auto-conceito ou de auto-estima. |
| Criatividade | Tem a ver com a diversidade de pensamento, a fluência de ideias, a originalidade das suas produções ou, inclusive, a relativa autonomia com que a criança enfrenta e resolve as tarefas. |
| Expressões | Incluem-se, aqui, as aprendizagens e realizações em áreas não académicas e apenas parcialmente trabalhadas na escola, como por exemplo, a expressão física e desporto, a música, dança e drama, a produção gráfica e literária. |
| Interpessoal | Mais relacionada com outras dimensões da personalidade e com as interacções com os “outros”, esta área engloba aspectos como a comunicação e a liderança, as amizades e o relacionamento interpessoal. |

Resultados

Em primeiro lugar, podemos apreciar a amostra de alunos que foram mencionados pelos seus professores. Assim, assiste-se a uma percentagem claramente superior de rapazes apontados na sinalização, reportando-se a maioria dos alunos ao 4.º ano de escolaridade. O maior número de rapazes vai no sentido da investigação na área, que aponta para um certo estereótipo instalado na sinalização de alunos talentosos e sobredotados. Os professores tendem a associar o mérito e a excelência académica das raparigas mais ao esforço e ao método de estudo, enquanto que recorrem às aptidões e capacidades intelectuais, para explicar o alto rendimento dos rapazes. Por sua vez, a maior frequência de alunos sinalizados pertencentes ao 4.º ano poderá ter a ver com o melhor conhecimento que os professores deles detêm à medida que avançam na escolaridade. Por último, a grande maioria deles apresenta um bom nível de desempenho académico (65.7%), existindo uma percentagem mais pequena de nível médio (15.7%) e uma correspondente a um fraco rendimento (9.7%). Estes valores deixam antever uma forte associação entre rendimento escolar (inferido pelos professores) e as possibilidades de virem a ser apontados como alunos de altas habilidades. Mesmo assim, importa referir a escolha pelos professores de crianças que apresentavam um fraco rendimento escolar (cerca de 10% dos casos aqui considerados). Este subgrupo mereceria uma análise particular, tipo estudo de caso, mas o seu contacto posterior não foi possível, em virtude do anonimato das respostas dos professores.

Passando agora aos resultados obtidos nas seis dimensões da escala utilizada, no quadro 2 são apresentados os valores da média (M), desvio-padrão (DP) e consistência interna dos itens por subescalas. Como se pode verificar, os índices de consistência interna mostram-se, de uma maneira geral, satisfatórios e atingem valores tidos como desejáveis neste tipo de escalas (Almeida e Freire, 1997), sendo elevados nas áreas *cognitiva* ($\alpha=.84$), *aprendizagem* ($\alpha=.81$), *motivação* ($\alpha=.74$) e *criatividade* ($\alpha=.74$), mas mais baixos nas *expressões* ($\alpha=.64$) e *interpessoal* ($\alpha=.70$). As subescalas *cognitiva* e *aprendizagem* apresentam pontuações médias mais elevadas (19.4 e 18.9, respectivamente), sendo a média mais baixa na subescala das *expressões* (13.6). Estes valores reflectem a maior importância atribuída pelos professores às dimensões *cognitiva* e *aprendizagem*, o que vai ao encontro de outros estudos realizados em Portugal (Almeida e Nogueira, 1988; Veiga *et al.*, 1994). Os resultados poderão sugerir a tendência dos professores em associar os sobredotados aos bons alunos, nas actividades académicas, e uma atitude generalizada de restringir a sobredotação às situações fortemente associadas à aprendizagem e ao rendimento escolar.

Quadro 2

Resultados nas seis dimensões

| Dimensões | M | DP | Leque | Alpha |
|--------------|------|------|-------|-------|
| Cognitiva | 19.4 | 3.78 | 6-24 | .84 |
| Aprendizagem | 18.9 | 3.71 | 4-24 | .81 |
| Motivação | 16.6 | 3.61 | 4-24 | .74 |
| Criatividade | 16.9 | 3.58 | 4-24 | .74 |
| Expressões | 13.6 | 3.60 | 4-24 | .64 |
| Interpessoal | 17.2 | 3.39 | 6-24 | .70 |

Relativamente ao poder discriminativo dos itens das várias áreas, este é mais elevado nas subescalas *cognitiva*, *aprendizagem* e *criatividade* (sendo que os coeficientes de correlação item/total oscilam respectivamente entre os .34 e .67, .20 e .65, .21 e .50). Nas restantes subescalas, os itens com coeficientes de correlação mais reduzidos são os itens 69 (*motivação*), 2, 27 e 34 (*expressões*), e 16 (*interpessoal*). O poder discriminativo mais baixo de alguns itens acompanha a menor consistência interna das subescalas de pertença. Assim, a consistência interna dos itens nas subescalas *expressões* e *interpessoal* é mais baixa, o que em boa parte se pode explicar dada a maior heterogeneidade esperada dos comportamentos avaliados nestas duas dimensões. Acrescente-se, ainda, que parte desses comportamentos poderão ocorrer sobretudo fora da sala de aula (veja-se na área das *expressões* os referentes ao desporto e actividade física, por exemplo), não sendo por isso tão facilmente avaliados pelos professores do 1.º ciclo.

Fazendo uma análise dos comportamentos não observados, por parte dos professores, verificamos que um maior número pertence à dimensão *expressões* (itens 21, 43, 53 e 2), havendo, ainda, alguns itens das subescalas: *motivação* (itens 35 e 69), *interpessoal* (itens 4 e 42) e *aprendizagem* (item 18). Em relação aos das *expressões*, o facto de se centrarem em competências específicas e não trabalhadas pelos professores explicará a sua menor frequência de observação. Os itens das escalas *motivação* e *interpessoal* reportam-se a certos problemas e interesses dos alunos, nem sempre passíveis de serem observados na sala de aula/contexto escolar. Finalmente, no item 18 "Consulta textos ou analisa assuntos avançados para a sua idade" (dimensão *aprendizagem*), 16.4% dos inquiridos refere não ter sido possível a sua observação. Sendo certo que tal estratégia de aprendizagem/estudo poderá ocorrer mais facilmente em casa, é verdade que a mesma aparece frequentemente utilizada pelos professores junto dos alunos mais capazes numa lógica de individualização do ensino.

As subescalas onde foi mais fácil, ou mais frequente, a observação dos comportamentos por parte dos professores, seja no sentido da sua presença ou ausência, foram as *cognitiva* e *aprendizagem*. Como atrás se referiu em relação às médias nestas duas dimensões (médias mais elevadas), os comportamentos dos alunos em causa têm muito a ver com o próprio processo de ensino-aprendizagem (sala de aula) e com os factores mais determinantes na definição dos mais capazes ou eventualmente sobredotados. Mesmo que se assuma que a sobredotação cobre outras áreas

(artística, motora, mecânica, social...) que não a estritamente intelectual, certo é que não podemos descurar o maior peso tradicionalmente atribuído às facetas cognitivas e de aprendizagem, provavelmente também as mais facilmente generalizáveis e presentes. Logicamente que estamos face a um assunto que merece um maior investimento da investigação.

Em termos de ano de escolaridade, o 3.º foi o que teve maior percentagem de “não observados” (29.2%), seguido do 4.º (28.2%) e do 1.º (27.8%), sendo ainda mais reduzida em relação ao 2.º ano (13.9%). Estes dados contrariam uma expectativa inicial de que os professores, à medida que vão conhecendo melhor os seus alunos (ao longo da escolaridade), estariam mais à vontade para os avaliarem em comportamentos e destrezas, mesmo fora da sala de aula. Sendo possível que nem todos os professores tenham acompanhado os seus alunos desde o 1.º ano, seguramente que a maioria o fez, dadas as orientações políticas nesse sentido. No entanto, importa também acrescentar que a maioria dos itens “não observados” se reportam a comportamentos exteriores à sala de aula, sendo possível que os professores acompanhem mais os seus alunos nessas actividades, interrogando os encarregados de educação, nos primeiros anos de escolaridade.

Como deixámos atrás explícito, infere-se alguma proximidade entre as várias dimensões do questionário. Essa proximidade sai reforçada, ainda, porque alguns dos comportamentos em avaliação podem cobrir ou representar mais do que uma dessas áreas, por exemplo em função do enfoque tomado pelo professor ou da característica comportamental da criança em causa. Assim, no quadro 3 apresentamos os coeficientes de correlação (r) entre os resultados nas seis subescalas, bem como a significância estatística dos coeficientes obtidos (p). Observa-se uma maior correlação entre as *cognitiva* e *aprendizagem* ($r = .84$, $p < .001$) e entre *motivação* e *criatividade* ($r = .77$, $p < .001$). Uma correlação mais reduzida foi encontrada entre as subescalas *cognitiva* e *expressões* ($r = .30$, $p < .01$) e entre *aprendizagem* e *expressões* ($r = .31$, $p < .001$), denotando a especificidade marcante desta área, quer em relação à área cognitiva (mais ou menos esperada), quer à aprendizagem (o que poderia não ser tão esperado, pois algumas destas áreas integram componentes do currículo escolar). Estes valores permitem-nos pensar que, exceptuando a área das expressões, todas as outras se encontram fortemente correlacionadas, ou seja, muito interligadas no seu registo simultâneo pelos professores (possível percepção genérica de capacidade extensível a todas as áreas do desempenho da criança).

Quadro 3

Coefficientes de correlação entre as seis dimensões

| | Cognitiva | Aprendizagem | Motivação | Criatividade | Expressões |
|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|
| Aprendizagem | .840** | - | | | |
| Motivação | .716** | .720** | - | | |
| Criatividade | .751** | .725** | .773** | - | |
| Expressões | .297* | .312** | .492** | .448** | - |
| Interpessoal | .627** | .587** | .623** | .649** | .333** |

* $P < .01$; ** $p < .001$

Estes índices não se afastam das nossas percepções iniciais. A sobredotação e as habilidades mais apreciadas pelos professores reportam-se à área cognitiva e da aprendizagem, e daí a correlação muito elevada entre estas duas áreas ($r = .84$), assim como as mais baixas entre estas duas áreas e as *expressões*.

A análise factorial efectuada demonstra a variabilidade das notas nas seis dimensões em torno de um único factor (valor-próprio = 4.06; 67.6% de variância explicada), havendo uma maior saturação (valores entre .87 e .90) nas subescalas *criatividade*, *motivação*, *aprendizagem* e *cognitiva*. De novo, encontramos uma menor saturação das expressões neste primeiro e único factor (saturação de .54), sugerindo a sua relativa especificidade no problema em apreço.

Os resultados nas seis subescalas foram analisados em função do género e ano escolar dos alunos (Quadro 4). A análise da variância dos resultados (F - *anova*) permitiu-nos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas na média das várias subescalas (valor de $p > .05$). Salientamos, contudo, o facto de terem sido indicados pelos professores maioritariamente rapazes (63.4%).

Finalmente as pontuações nas seis subescalas foram analisadas, tendo-se repartido os alunos, segundo o seu rendimento escolar, em três grupos (G1 = fraco, G2 = médio e G3 = bom). A análise da variância permitiu-nos apontar diferenças nas médias com significado estatístico, entre os três grupos, nas várias dimensões. As pontuações nas dimensões *cognitiva* ($F(2;118) = 73.8$; $p < .001$), *aprendizagem* ($F(2;119) = 74.8$; $p < .001$), *motivação* ($F(2;119) = 20.1$; $p < .001$), *criatividade* ($F(2;119) = 18.8$; $p < .001$) e *interpessoal* ($F(2;119) = 11.2$; $p < .001$) aparecem diferenciadas, tomando os três grupos de alunos (valores inferiores junto dos alunos com menor rendimento escolar). De acordo com estes valores, o desempenho escolar aparece claramente associado às dimensões *cognitiva*, *aprendizagem* e *motivação*. As diferenças em relação às dimensões *criatividade* ($F(2;119) = 18.8$; $p < .001$) e *interpessoal* ($F(2;119) = 11.2$; $p < .001$), apesar de continuarem a ser estatisticamente significativas, já não são tão expressivas. Aqui, os alunos com um nível de aproveitamento médio não se diferenciam do grupo com bom aproveitamento, ao contrário do que acontecia nas três dimensões anteriores. Finalmente, em relação a *expressões*, não se observa uma diferença estatisticamente significativa das pontuações dos três grupos ($F(2;119) = 1.58$; $p = .21$). Tomando os dois grupos, extremados em termos de rendimento (fraco e bom), a diferença no número médio de itens assinalados, sempre favoráveis aos alunos com bom rendimento, variou entre 1.3, nas *expressões*, e 9.0, na dimensão *cognitiva*.

Quadro 4*Análise da variância dos resultados segundo o rendimento escolar*

| Dimensão | G1 | | G2 | | G3 | | F | P |
|--------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| Cognitiva | 11.9 | 2.02 | 17.7 | 3.31 | 20.9 | 2.44 | 73.79 | .000 |
| Aprendizagem | 11.8 | 2.65 | 16.8 | 2.86 | 20.4 | 2.43 | 74.81 | .000 |
| Motivação | 11.6 | 2.66 | 15.4 | 3.50 | 17.3 | 3.11 | 20.05 | .000 |
| Criatividade | 12.2 | 2.54 | 15.9 | 3.33 | 17.7 | 3.20 | 18.77 | .000 |
| Expressões | 12.2 | 3.11 | 14.5 | 3.52 | 13.5 | 3.68 | 1.58 | .210 |
| Interpessoal | 13.4 | 2.57 | 16.7 | 3.21 | 17.8 | 3.25 | 11.17 | .000 |

Conclusão

Os resultados obtidos permitem-nos pensar que, quando está em causa a identificação, pelos professores, de alunos sobredotados ou mais capacitados, existe uma maior valorização das suas habilidades cognitivas e do rendimento escolar, em detrimento das áreas mais relacionadas com as expressões. Esta situação é frequente na investigação sobre o assunto (Almeida e Nogueira, 1988; Veiga *et al.*, 1994; González e Gotzens, 1998), sendo, ainda, reforçada pela ausência de correlações significativas entre a variável rendimento académico e a subescala das expressões. Mesmo assim, merece ser referido as cerca de 10% das crianças descritas pelos professores apresentavam um fraco rendimento escolar, permitindo-nos pensar que alguns deles admitem altas habilidades, mesmo em crianças que têm pouco sucesso escolar (aspecto que não nos foi possível aprofundar neste estudo, em virtude do preenchimento anónimo das escalas).

As intercorrelações entre as seis subescalas são, de um modo geral, elevadas. Fortes correlações foram observadas entre *cognição* e *aprendizagem* e entre *criatividade* e *motivação*. A subescala *expressões* mostrou-se a menos correlacionada com as demais. Refira-se que vários estudos têm sido realizados no sentido de procurar associações entre as várias dimensões de desempenho, sendo os resultados pouco conclusivos. Há autores que encontram uma correlação positiva entre a área cognitiva e a criatividade (Copley, 1994; Eysenck e Barret, 1993), mas outros não (Getzels e Jackson, 1962; Feldhusen e Treffinger, 1985). Alguns estudos demonstram, por outro lado, que crianças intelectualmente sobredotadas têm resultados mais elevados na variável *liderança*, quando avaliadas pelos professores (García-Alcañiz e Ballesteros, 1993), havendo também autores que encontram uma correlação positiva entre a sobredotação na área académica e as habilidades de relacionamento interpessoal (Robinson e Noble, 1991). Independentemente da investigação parecer apontar uma sobreposição natural de resultados das crianças nas várias dimensões, julgamos que, em futuros desenvolvimentos, esta escala deverá assegurar maior autonomia dos aspectos avaliados em cada uma das subescalas, de forma a possibilitar uma sinalização diferenciada dos talentos e domínios de capacidade.

A consistência interna das seis subescalas atinge valores adequados, sendo logicamente mais baixa naquelas com maior heterogeneidade de competências ou comportamentos integrados, como acontece em *expressões*. Paralelamente, observou-se uma maior percentagem de itens não observados pelos professores na subescala *expressões*, o que também pode explicar as menores correlações com as restantes dimensões. A nosso ver, estes resultados poderão estar relacionados com a reunião de um conjunto de itens diversificado nesta subescala, na medida em que se referem a habilidades ou aptidões muito específicas (música, desenho, actividade desportiva, etc.). Esta nossa leitura assenta em dois aspectos: por um lado, a maior dificuldade da avaliação destes itens por parte do professor do 1.º ciclo do ensino básico; por outro, a maior heterogeneidade dos itens para, dessa forma, podermos cobrir as várias áreas ou domínios das expressões.

Neste estudo não se verificaram diferenças, com significado estatístico, entre o género dos alunos e a avaliação efectuada pelos professores nas seis dimensões, como, aliás, em relação ao ano de escolaridade. Mesmo assim, uma maior percentagem de rapazes, bem como de alunos do 4.º ano de escolaridade, apareceu por eles sinalizada. Os resultados nas dimensões *cognitiva*, *aprendizagem* e *motivação* mostram-se mais claramente diferenciados, de acordo com o rendimento académico dos alunos, como seria de esperar em face da natureza dessas mesmas dimensões.

Finalmente, e saindo já dos próprios resultados deste estudo, importa fazer uma curta referência à grande adesão dos professores a sessões de (in)formação em que apresentámos os dados e as conclusões do estudo. De um modo geral, os professores corroboraram as leituras feitas a partir dos resultados, tendo deixado, ainda, importantes sugestões em relação à escala de avaliação utilizada. Mesmo não estando em causa as boas propriedades métricas das subescalas, elas alertam para os seguintes aspectos: (i) alterar o formato dos itens, de forma a apreciar o grau de frequência ou intensidade de cada comportamento/habilidade, aplicando, por exemplo, um formato tipo *likert* nas respostas a dar pelos professores e substituindo a resposta dicotómica anterior, a qual dificulta a decisão avaliativa dos professores; (ii) reorganizar os itens da dimensão *expressões*, tornando-a mais abrangente nas múltiplas formas de expressão possíveis (possibilitar, por exemplo, subescalas distintas para as habilidades artísticas e motoras); (iii) tornar os itens sinalizadores da criatividade e da motivação mais específicos em cada uma das demais dimensões; (iv) reduzir o número de itens, eliminando os que revelaram um menor peso na avaliação, de forma a facilitar um maior envolvimento dos professores no do contacto com uma escala de tamanho mais reduzido; (v) construir escalas com características similares para a sinalização de alunos sobredotados nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Os resultados obtidos remetem-nos para a necessidade de um maior esclarecimento e formação dos professores dentro da temática da sobredotação. A questão não se coloca apenas em relação a estes profissionais, os quais, dada a sua importância na identificação e apoio aos

alunos sobredotados, devem aumentar as competências na área. O seu atendimento destes alunos, no quadro das actividades escolares regulares e no seio da própria turma, exige competências de flexibilização de práticas e de percursos de aprendizagem, o que pressupõe, desde logo, a aceitação pelo professor destas crianças, a par de um conhecimento mínimo das suas características e necessidades educativas específicas. Este esforço acaba, também, por ser essencial ao desenvolvimento de estudos na área da sobredotação com professores, pois, de outro modo, poderemos ter pouca certeza sobre o sentido e real valor da informação que se recolhe e analisa.

NOTA

Este projecto foi apoiado financeiramente pelo Instituto de Inovação Educacional (medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação) e integrado no Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. (1994), *Inteligência: Definição e medida*, Aveiro, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. S. e Nogueira, C. (1988), "As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação", *Jornal de Psicologia*, 7 (1), pp. 10-13.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (1997), *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*, Braga, Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S. e Oliveira, E. P. (1998), *Escala de Despiste de Alunos com Altas Habilidades e Talentos*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S. e Oliveira, E. P. (2000), "Os professores na identificação de alunos sobredotados", in L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, Braga, ANEIS.
- Almeida, L. S.; Santos, C. A.; Oliveira, E. P. e Cruz, C. C. (1999), "Escala de despiste de alunos com altas habilidades e talentos: estudo com professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico", in A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, Braga, APPORT.
- Almeida, L. S.; Simões, M.; Viana, F. e Pereira, M. (1996), "A entrada antecipada de crianças na escola: considerações em torno da avaliação psicológica", in L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho.

- Baldwin, A. (1987), "Undiscovered Diamonds: the minority gifted child", *Journal for the Education of the Gifted*, 10, pp. 271-285.
- Clark, B. (1998), "The beginnings of giftedness", in Smutney (Ed.), *The Young Gifted Child: potential and promise, na anthology*, New Jersey, Hampton press.
- Cropley, A. J. (1994), "Creative Intelligence: a concept of 'true' giftedness", *European Journal for High Ability*, 5 (1), pp. 6-23.
- DaSilva, M. (1997), "A criança sobredotada vista pelos pais", *Actas da Conferência sobre Sobredotação*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Eysenck, H. J. e Barret, P. T. (1993), "Brain research related to giftedness", in K. A. Heller, F. J. Monks e A. H. Passow (Eds.), *International handbook for research and development of giftedness and talent*, Oxford, Pergamon Press.
- Farrell, D. (1989), "Suicide among gifted students", *Roeper Review*, 11, pp. 134-139.
- Feldhusen, J. F. e Treffinger, D. J. (1985), *Creative thinking and problem solving in gifted education*, Dubuque, Kendall.
- Ferbezer, I. (1996), "Perspectiva teórica de programas educativos para crianças sobredotadas culturalmente desfavorecidas", *Actas do Congresso Internacional de Sobredotação: Problemática Socio-Educativa*, Porto, Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento.
- Forns, M. (1993), *Evaluación Psicológica Infantil*, Barcelona, Barcanova.
- Gallagher, J. J. e Kirk, S. A. (1996), *Educação da Criança Excepcional*, São Paulo, Martins Fontes.
- García-Alcañiz, E. e Ballesteros, M. G. (1993), "Estudio de las habilidades de liderazgo en un grupo de niños intelectualmente superdotados", in J. A. Beltrán, P. Domínguez, V. Bermejo e A. Tocino (Eds.), *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: Variables personales y psicosociales*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Getzels, J. W. e Jackson, P. W. (1962), *Creativity and Intelligence*, New York, John Wiley e Sons.
- González, C. e Gotzens, C. (1998), "El maestro y los compañeros de clase, fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado", *Infancia y Aprendizaje*, 82, pp. 3-20.
- Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York, MacGraw-Hill.

- Hallahan, D. P. e Kauffman, J. M. (1988), *Exceptional Children: introduction to special education*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Jackson, N. e Butterfield, E. (1986), "A conception of giftedness designed to promote research", in R. J. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marland, S. (1972), *Education of the Gifted and Talent*, Washington DC, Government Printing Office (Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education).
- Messick, S. (1983), "Assessment of children", in P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, New York, John Wiley & Sons.
- Mettrau, M. e Almeida, L. (1996), "Concepções e representações da inteligência nos professores", in L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho.
- Monks, F. (1997), "Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação", in M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência Sobre Sobredotação*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Pereira, M. (1998), *Crianças Sobredotadas: estudos de caracterização*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).
- Quattrochi, C. G. (1974), "Recognizing creative potential in preschool children", *The Gifted Child Quarterly*, 18 (3), pp. 74-80.
- Renzulli, J. S. (1979), *What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented*, Los Angeles, National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- Robinson, N. e Noble, K. (1991), "Social-emotional development and adjustment of gifted children", in M. Wang, M. Reynolds e H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education research and practice: emerging programs*, vol. 4, New York, Pergamon Press.
- Schwartz, L. (1994), *Why give "gifts" to the gifted?*, California, Corwin Press.
- Sisk, D. (1993), "The hidden talent, gifted children and youth among poor", in Belle Wallace e Harvey Adams (Eds.), *Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged*, Oxon, AB Academic Pub.
- Tannenbaum, A. (1983), *Gifted Children: psychological and educational perspectives*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Tuttle, F. Becker, I. e Sousa, I. (1988). *Characteristics and identification of gifted and*

- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A. e Abreu, R. (1996), "Alunos sobredotados vistos pelos professores", in L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Org) *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade Minho.
- Whitmore, J. (1980), *Giftedness, Conflict and Underachievement*, Boston, Allyn e Bacon.
- Wolfe, J. (1989), "The gifted preschooler: developmentally different, but still th ou four years old", *Young Children*, 44, pp. 41-48.

ABSTRACT

This paper presents the data obtained on a scale for the identification of giftedness or high ability characteristics in children (from 1st to 4th grades) by their teachers. Those have appointed a higher percentage of boys and 4th grade children. Also, these students have been identified by their capacities and behaviours in cognition and learning dimensions than by artistic and physical "expressions" (the least important). Teachers pay more attention to academic information in order to identify gifted children, what can be explained if we consider the contexts and activities of contact between them in basic school.

RÉSUMÉ

Cet article présente les données de l'application d'une échelle d'identification des élèves considérés surdoués par leurs professeurs, ou ayant d'hautes capacités. En ce qui concerne les élèves des quatre premières années, on vérifie une plus grande fréquence de garçons et d'élèves du 4ème année. Ces si sont aussi identifiés notamment par leurs capacités et comportements dans le domaine de la cognition et de l'apprentissage, et pas dans le domaine des expressions artistiques et physiques. Probablement, les professeurs valorisent les aspects académiques où ils ont plus de contacts avec les enfants dans le contexte scolaire et dans la salle de classe.