



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Sinalização de alunos sobredotados:
Proposta de um instrumento para a nomeação
pelos professores**

Teresa Mafalda Silva Fernandes Cunha Reis

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia da Educação e Escolar
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira

Covilhã, Outubro de 2013

Dedicatória

A quem me criou e me deu as ferramentas necessárias para poder hoje estar onde estou e ser quem sou.

Agradecimentos

Agora (sim) que estamos na reta final, chegou a altura de agradecer a todos as “criaturas” que me aturaram, não só ao longo destes últimos meses, mas também durante os meus cinco maravilhosos anos de universidade, mas acima de tudo às que já me “aguentam” há 23 anos.

Agradeço aos meus pais, Paula e Manuel e ao meu irmão Daniel, por todo o apoio demonstrado, pela confiança depositada em mim, especialmente nos momentos de maior desânimo. É em vocês que (ainda hoje) encontro conforto, carinho e o colo necessário para atravessar os maiores desafios. A ti, mãe, a minha heroína, um agradecimento duplamente especial pelas viagens a altas horas da noite, pelo teu contributo nas “noites de copos”, pelas palavras de esperança quando eu apenas via desespero. Peço-te também desculpa, pela minha arrogância, falta de paciência e acima de tudo falta de gratidão que por vezes possa ter tido para contigo, pois sabes que te amo do fundo do coração.

À Professora Doutora Ema Oliveira, pela orientação fornecida ao longo deste ano, pela disponibilidade, pertinência e rigor das suas sugestões que contribuíram para a concretização deste trabalho. Agora de uma forma menos formal, um verdadeiro Obrigado, repleto de gratidão e sinceridade, pelas histórias contadas, as explicações fornecidas, pela ajuda não só no apontar do caminho certo, como no apoio prestado à concretização de objetivos, pelas palavras de ânimo quando a desmotivação batia à porta, pelas oportunidades, por tudo ao longo dos últimos quatro anos, foi um orgulho para mim ter sido sua aluna.

Às minhas (grandes) amigas com quem tive o prazer de crescer, brincar, rir (muito), chorar, trabalhar e afins. A elas que tornaram estes anos, os melhores da minha vida, agradeço o apoio e já sabem: “Não souberam escolher os vossos amigos, então azar, vão ter que me aturar para o resto da vida!” Mariana, Rosa e Ana Raquel obrigado pelas dias passados na biblioteca, na praia, na piscina, na faculdade, e outros tantos lugares que tiveram o orgulho de acolher este grupo de “Mosqueteiras”. Fica aqui registado também o meu apreço pelas “minhas Médicas”, Ana Carolina e Maria Inês, que também fizeram e fazem parte de mim. Obrigado pela vossa melódica presença, pelo ritmo que implementaram em mim, pelas músicas que tornavam os nossos convívios em verdadeiras festas. A todas vocês, um último agradecimento, pelos conhecimentos, opiniões, parvoíces e mais umas quantas “cenas” (a aposta continua de pé!!).

Importa ainda deixar um agradecimento a todos os participantes deste estudo, alunos e docentes, que tornaram possível a realização do mesmo. Agradeço também à Professora Mónica Ramôa por todo o apoio prestado na realização desta investigação.

Por último, é importante deixar aqui registado o meu agradecimento a tantos outros amigos e colegas que tive o deleite de conhecer e que também estiveram presente, direta ou indiretamente, no meu percurso académico, nomeadamente, à Gabi e à Tânia Mota, à minha Madrinha, ao Diogo, Samuel e Cristina, à Ana Carolina Ferreira, à Mena e à Andreia, ao

pessoal da ESN, que entendeu a minha ausência, e a todos os meus colegas “ubianos” e outros que é impossível mencionar aqui.

Resumo

O apoio aos alunos sobredotados é um cuidado fundamental a considerar em qualquer sistema educativo. Para garantir uma intervenção psicoeducativa eficaz importa proceder a uma sinalização e avaliação adequadas. A literatura aponta para a escassa (in)formação dos professores sobre o tema, apesar de se reconhecer o seu importante contributo neste processo, assim como a falta de instrumentos, que permitam auxiliar os profissionais na identificação destes alunos. O desenvolvimento deste trabalho decorreu de uma necessidade de dar resposta a um projeto a implementar numa escola, tendo em vista o atendimento a alunos com altas habilidades e talento. Num primeiro momento, considerou-se a aplicação da BISAS/T-HC/A, tendo sido analisadas as características psicométricas, no entanto avançou-se num segundo momento para a construção de um novo questionário, que permitisse mais facilmente contornar as dificuldades encontradas. Os principais objetivos deste trabalho consistem na apresentação do Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS), assim como na análise comparativa entre os resultados obtidos com a aplicação deste instrumento e outras medidas utilizadas na identificação destes alunos, junto de 75 participantes, dos quais 46.7% são do sexo masculino e 53.3% do sexo feminino, com uma média de idades de 14.3 anos (DP=1.6). Verificaram-se correlações positivas significativas entre as três subescalas do QSACS e duas provas da BPR e a subescala Cognição da BISAS/T-AA, porém averiguou-se uma fraca convergência existente entre os instrumentos utilizados, na medida, em que poucos foram os alunos sinalizados em todas as provas, atendendo aos critérios de seleção, para as três áreas avaliadas. Conclui-se que a informação fornecida pelos professores através do QSACS pode ser útil no processo de sinalização de alunos sobredotados, complementarmente a outras formas de avaliação. Também a formação destes agentes educativos é fundamental para a devida eficácia do seu papel, tanto na identificação como no atendimento educativo dos alunos sobredotados e com talento.

Palavras-chave

Sobredotação, Sinalização, Professores

Abstract

Support for gifted students is a fundamental caution that needs consideration in any educational system. To ensure an effective psychoeducational intervention it matters to undertake an appropriate review and signage. The literature points to the lack of information and training of teachers on the topic, despite recognizing their important contribution in this process, as well as the lack of tools that enable professionals assist on the identification of these students. The development of this work arose from a need to respond to a project to implement in a school in order to care for students with high abilities and talent. Initially, we considered the application of BISAS/T-HC/A, having been analyzed the psychometric characteristics of this scale, however, in a second moment we advanced to the construction of a new questionnaire, allowing more easily circumvent the difficulties encountered. The main objectives of this paper consists in the presentation of Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS), as well as the comparative analysis between the results obtained with the application of this instrument and other measures used to identify these students, along with 75 participants, of whom 46.7% are male and 53.3% female, with a mean age of 14.3 years ($SD = 1.6$). There were significant positive correlations between the three subscales of QSACS and two proofs of BPR and the Cognition subscale BISAS/T-AA, but it was examined slight convergence between the instruments used, in the extent that were few students who were signaled in all tests, meeting the selection criteria for the three areas assessed. We conclude that the information provided by teachers through QSACS can be useful in the process of signaling gifted students, in addition to other forms of assessment. Also the formation of these educational agents is critical to the proper performance of its role both in identifying and in providing education of gifted and talented students. cognitive ability, creativity and talent.

Keywords

Giftedness, Identification, Teachers

Índice

Lista de Figuras.....	XIV
Lista de Tabelas.....	XVI
Lista de Acrónimos.....	XVIII
Introdução.....	1
Parte I. Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1. Conceito e Características da Sobredotação.....	3
1.1. Definição de Sobredotação	25
1.2. Diferentes Terminologias	4
1.3. Características de Sobredotação	5
1.3.1. Características cognitivas e da aprendizagem.....	6
1.3.2. Características de socio emocionais.....	6
1.3.3. Características de personalidade	7
Capítulo 2. Modelos Teóricos da Sobredotação	9
2.1. Modelos Centrados nas Capacidades e Rendimentos	9
2.1.1. Modelo dos Três Anéis	9
2.1.2. Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento	11
2.2. Modelos Socioculturais	12
2.2.1. Modelo de Tannembaum.....	12
2.2.2. Modelo Multifatorial de Sobredotação	12
2.3. Modelos Cognitivos.....	13
2.3.1. Teoria das Inteligências Múltiplas	13
2.3.2. Teoria Triárquica da Inteligência	15
2.3.3. Modelo WICS (<i>wisdom, intelligence, creativity synthesized</i>).....	16
Capítulo 3. Identificação de Alunos Sobredotados	19
3.1. Modelos de Identificação	22
3.1.1. <i>The Revolving Door Identification Model</i>	23
3.1.2. <i>The Structure of Intellect Model</i>	24
3.1.3. <i>The Talent Search Model</i>	24

3.1.4. <i>The Pyramid Model</i>	25
3.2. Fontes de Identificação	25
3.2.1. Informações dos Professores.....	26
3.2.2. Informações dos Pais	30
3.2.3. Informações dos Colegas	31
3.2.4. Outras fontes	32
3.3. Instrumentos	32
3.4. Particularidades da sobredotação em grupos específicos	36
Capítulo 4. A Sobredotação em Portugal	39
Parte II - Estudo Empírico	43
Estudo 1	43
Objetivo	43
Método.....	44
Resultados.....	45
Discussão	46
Estudo 2	47
Objetivos	47
Método.....	48
Resultados.....	52
Discussão	65
Conclusão	69
Referências bibliográficas	73
Anexos.....	85

Lista de Figuras

Figura 1. Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983)

14

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estatística descritiva dos resultados por dimensão da BISAS/T-HC/A	45
Tabela 2. Análise fatorial da BISAS/T-HC/A	46
Tabela 3. Apresentação de pontos de corte para os diferentes domínios	52
Tabela 4. Distribuição dos alunos avaliados pelos professores nas dimensões do QSACS, com base no género (N=112)	53
Tabela 5. Distribuição dos alunos avaliados pelos professores nas dimensões do QSACS, com base no ciclo e ano de escolaridade (N=112)	54
Tabela 6. Alunos identificados pelos professores no topo das dimensões do QSACS, com base no ciclo de estudos (N=112)	55
Tabela 7. Correlações entre as dimensões do QSACS e a média do rendimento académico, em função do ciclo de estudos	55
Tabela 8. Distribuição dos alunos sinalizados pelos professores, no topo, nas dimensões do QSACS, em função do género (N=112)	56
Tabela 9. Distribuição de alunos identificados pelos professores, em cada item do QSACS, com base no género	57
Tabela 10. Correlações entre as dimensões do QSACS e as dimensões da BPR, BPRD, BISAS/T-AA e TTCT	58
Tabela 11. Resultados nas dimensões da BISAS/T-AA (n=75)	59
Tabela 12. Resultados descritivos dos parâmetros do TTCT-Figurativo (n=75)	60
Tabela 13. Resultados descritivos da BPR e BPRD (n=75)	60
Tabela 14. Resultados descritivos nas subescalas do QSACS (n=75)	61
Tabela 15. Alunos sinalizados na BPR/BPRD (classe 5 e 6), em função do género (n=75)	61
Tabela 16. Alunos sinalizados nos parâmetros Fluência (>32) e Originalidade (>17) do TTCT-Figurativo, em função do género (n=75)	62
Tabela 17. Alunos sinalizados nas Habilidades Específicas da BISAS/T-AA (Classe 6), em função do género (n=75)	62
Tabela 18. Alunos nomeados pelos professores na BISAS/T-NP, em função do género (n=75)	63
Tabela 19. Alunos sinalizados pelos professores no QSACS (nível 5), em função do género (n=75)	63
Tabela 20. Alunos identificados nos diferentes instrumentos	64

Lista de Acrónimos

ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
BISAS/T	Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/Talentosos
BISAS/T-AA	Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/Talentosos - Auto-Avaliação
BISAS/T-HC/A	Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/Talentosos - Habilidade Cognitiva/Aprendizagem
BISAS/T-NP	Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/Talentosos - Nomeação dos Professores
BPR	Bateria de Provas de Raciocínio
BPRD	Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial
DT	Diretores de Turma
EACCAS	Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado
ED	Expressão Dramática
EL	Expressão Literária
EM	Expressão Musical
EP	Expressão Plástica
EUA	Estados Unidos da América
GATES	Gifted and Talented Evaluation Scales
GES	Gifted Evaluation Scales
GES-3	Gifted Evaluation Scales-Third Edition
GRS	Gifted Rating Scales
HF/D	Habilidades Físicas/Desportivas
HS	Habilidades Sociais
HT/M	Habilidades Tecnológicas/Mecânicas
MDST	Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento
OEs	Overexcitabilities
QI	Quociente Intelectual
QSACS	Questionários de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação
RA	Raciocínio Verbal
RDIM	Revolving Door Identification Model
RE	Raciocínio Espacial
RM	Raciocínio Mecânico
RN	Raciocínio Numérico
RV	Raciocínio Verbal
SAT-M	Scholastic Aptitude Test-Mathematics
SAT-V	Scholastic Aptitude Test-Verbal
SIGS	Scales for Identifying Gifted Students
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRBCSS	Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students
TDP	Teoria da Desintegração Positiva
TTCT	Torrance Tests of Creative Thinking
WICS	Wisdom, Intelligence and Creativity Synthethized

Introdução

“Gifted children have no greater obligation than any other children to be future leaders or world class genius. They should just be given a chance to be themselves, children who might like to classify their collections of baseball cards by the middle initials of the players, or who might like to spend endless afternoon hours in dreamy reading of novels, and to have an education that appreciates and serves these behaviors.”

Jane Piirto

Numa organização social em que se procura criar condições favoráveis à realização pessoal e social dos cidadãos, torna-se difícil justificar a falta de atenção aos seus elementos mais inteligentes, mais criativos e com maiores índices de realização em diversas áreas (Almeida & Oliveira, 2000). De acordo com a Organização Mundial de Saúde, em torno de 3,5 a 5% da população possui indicadores de altas habilidades/ sobredotação (Negrini & Freitas, 2008).

O sistema educativo assume um papel essencial no desenvolvimento de qualquer sujeito, uma vez que deve fomentar o aparecimento e promoção das potencialidades e capacidades que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de cada criança que dele faz parte, incluindo alunos sobredotados (Almeida, 2010). Contudo, Pérez (2004) refere que estes indivíduos são alunos “fantasminhas”, uma vez que muitas vezes não são identificados, nem mesmo reconhecidos pelos professores. Para que estes “fantasminhas” não passem despercebidos, o processo de identificação torna-se um pilar central nesta demanda. Torna-se fulcral dinamizar procedimentos de identificação dos alunos mais capazes, de forma a garantir a qualidade das respostas educativas no apoio aos mesmos e a fomentar o desenvolvimento das suas potencialidades (Oliveira, 2007). O aluno deve aprender a explorar as suas habilidades, reforçando os seus pontos fortes e aperfeiçoando os pontos fracos; aprender a coordenar e equilibrar os diferentes aspetos das suas habilidades e trabalhar no sentido de as desenvolver de forma integrada (Virgolim, 1997).

É objetivo dos estudos apresentados neste trabalho contribuir para uma reflexão alargada sobre as questões inerentes à área de sobredotação, mais especificamente, no que diz respeito à dinâmica da identificação e avaliação de alunos com características de sobredotação e talento e sobre a importância e pertinência da integração dos professores neste processo.

Esta dissertação está organizada em duas partes. A primeira parte, de revisão bibliográfica, é constituída por quatro capítulos, nos quais se apresenta o estado da arte no que concerne às diferentes temáticas que fazem parte do tema da sobredotação.

No primeiro capítulo, apresentamos uma síntese de literatura sobre o conceito de sobredotação e a terminologia mais recorrentemente usada pelos investigadores e outros

profissionais na identificação destes alunos, bem como as principais características passíveis de serem observadas nestes alunos.

Num segundo capítulo centramo-nos na apresentação dos principais modelos teóricos de sobredotação de forma a demonstrar uma visão explicativa dos autores mais proeminentes sobre esta temática.

Por seu turno, no terceiro capítulo debruçamo-nos sobre o tópico da identificação, explorando não só alguns modelos utilizados para o despiste e sinalização de alunos com características de sobredotação e talento, como também sobre as principais fontes de informação e instrumentos empregados neste processo. Terminamos este capítulo com a apresentação de algumas particularidades da sobredotação com base em grupos específicos, como os adolescentes e as raparigas.

Num último capítulo, apresentamos alguns estudos que têm sido realizados em contexto nacional, que contribuem de forma significativa para a compreensão desta temática, a nível da exploração das características destes alunos, da perceção dos professores sobre esta problemática, assim como na construção e validação de instrumentos à população portuguesa, embora em menor número.

A segunda parte deste trabalho constitui o estudo empírico, na qual expomos os principais objetivos dos estudos realizados, bem como a metodologia (descrição dos participantes, instrumentos e consequentes procedimentos), os principais resultados de cada um e respetiva discussão.

Por último, apresenta-se uma conclusão final onde se procura enquadrar os resultados encontrados com o panorama atual descrito pela literatura, levantando questões para reflexão, quer para estudos vindouros, quer para práticas no domínio da avaliação psicológica e da identificação de alunos com características de sobredotação e talento.

Parte I. Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Conceito e características da sobredotação

“Uma mente sobredotada é um gerador de ideias insaciável, que cria mais coisas para fazer do que as horas existentes num dia.” - Silverman

1.1. Definição de sobredotação

Tradicionalmente, a noção de sobredotação está mais associada ao domínio cognitivo e, em particular, a situações escolares ou relacionadas com a escola (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003), dando-se pouca atenção à criatividade, liderança e talentos específicos (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003).

Ao longo do desenvolvimento das diversas teorias sobre a sobredotação têm-se reproduzido mais de 100 definições diferentes, não estando elas isentas de inseguranças e de controvérsias (Miranda & Almeida, 2003; Nogueira, 2003; Winner, 1997). O conceito não é estático, está em constante evolução (Pocinho, 2009), salientando-se como uma problemática complexa onde subsiste um panorama de falta de unanimidade conceptual e terminológica (Almeida & Oliveira, 2000; Araújo, 2011; Harrison, 2003; Melo, 2003; Nogueira, 2003).

Uma forma de avaliar as definições existentes é considera-las num continuum desde o “conservadorismo” ao “liberal” (Renzulli, 1978, 2004). Uma definição conservadora pode limitar a eleição ao desempenho académico e excluir outras áreas como a música, a arte e a liderança. Por exemplo, nos estudos pioneiros de Terman nos anos 20, considerou-se sobredotado o sujeito que se destacava apenas pelas suas habilidades cognitivas. Terman recorreu ao elevado resultado em testes de QI (Quociente Intelectual), igual ou superior a 130), restringindo a sobredotação a um conceito reducionista e monolítico, unicamente associado à inteligência (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000, 2002; Melo, 2003; Negrini & Freitas, 2008; Renzulli, 1978, 2004; Winner, 1997).

A partir da década de 60 assinala-se uma nova viragem no estudo da sobredotação, acompanhada por uma orientação mais cognitivista no estudo da inteligência (Almeida & Oliveira, 2000; Pereira, 1998), na qual esta deixou de ser vista como algo estático e inato, mas sim como multifacetado e sujeito à influência do contexto no qual se desenvolve. Reconhecem-se as limitações dos testes de QI, tendo em vista que são aplicados isoladamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, nem mesmo as demais capacidades humanas (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Negrini & Freitas, 2008). Procedem-se assim, a novas reconceptualizações da inteligência, sendo que foi restituído ao meio a sua importância e surgiram questões em torno do papel da escola como promotor no auxílio do desenvolvimento de crianças sobredotadas (Calero, Belen & Robles, 2011; Károlyi & Winner, 2005; Nogueira, 2003), confirmando-se ainda a importância de outros fatores considerados necessários para a emergência de um comportamento sobredotado, entre eles,

as faculdades de pensamento divergente, a motivação intrínseca, a autoconfiança, a metacognição, a determinação e a tenacidade (Araújo, 2011; Pereira, 2000). Assim, no decorrer do século XX, procurou-se ampliar o conceito de sobredotação fornecendo um papel de importância às variáveis associadas aos estilos cognitivos, à criatividade, à motivação, à personalidade e aos contextos sociais de vida, sobretudo aos contextos educacionais (Almeida & Oliveira, 2000; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Blumen, 2000; Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida, 2006; Miranda & Almeida, 2003; Pereira, 2000; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997; Winner, 1997), permitindo analisar o constructo de uma perspectiva mais ampla.

Surge então, em 1972, a definição de Marland, a primeira definição formal do conceito de sobredotação: *“Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. Those are children who required differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school programs in order to realize their contribution to self and society, child capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas single or in combination: (1) general intellectual ability, (2) specific academic aptitude, (3) creative or productive thinking, (4) leadership ability, (5) visual and performing arts, (6) psychomotor ability”* (Pereira, 1998, p.22).

Concluindo, é possível dizer que são crianças sobredotadas aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver, este conjunto harmonioso de características em determinadas áreas de realização humana, tomadas de forma isolada ou combinada (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000), quando comparadas com os pares da mesma idade, experiência ou origem social (Pocinho, 2009).

1.2. Diferentes terminologias

A par das diversas definições, surgem simultaneamente diferentes termos ou denominações, que de alguma forma se relacionam com a sobredotação, como por exemplo precoce, *expert*, génio, prodígio, entre outras (Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997), tornando-se importante clarificar a terminologia existente, para que possa ser utilizada da forma mais adequada possível.

Precocidade: uma criança é precoce quando antecipa determinados comportamentos relativamente à idade em que são esperados (Benito, 1994, 2011; Pereira, 1998, 2013; Rodriguez & Sanchez, 1999) em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, no desporto ou na leitura (Virgolim, 2007). No entanto, nem todas as crianças precoces chegam a desenvolver capacidades excepcionais (Rodriguez & Sanchez, 1999).

Prodígio: Gardner (1993) identificou e definiu prodigiosidade, como sendo uma forma extrema do talento numa especialidade concreta. Benito (1994) e Pereira (1998) explicitam que uma criança prodígio se trata de uma criança que realiza uma atividade fora do comum

para a sua idade sem que tenha tido um treino intensivo nessas competências. Os prodígios são, como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados num campo em particular do conhecimento, onde demonstram um domínio rápido de competências e aparentemente sem esforço, (Virgolim, 2007). No entanto, uma criança prodígio nem sempre se mantém como tal até à idade adulta, fator que realça o importante papel dos fatores ambientais no desenvolvimento das capacidades excecionais e demonstra que os fatores capazes de predizerem o percurso intelectual de uma pessoa são múltiplos e interativos (Virgolim, 2007).

Expert: é a pessoa que alcança um elevado nível de competência dentro de um domínio ou atividade específica (Hoffman, 1996) tendo em conta o contributo de fatores como as habilidades cognitivas, a criatividade e a motivação, entre outros, destacando-se, inicialmente, a influência da motivação prévia e do interesse no domínio, em detrimento da cognição (Ericsson, Tesch-Römer & Krampe, 1990; Heller, 1996).

Génio: O termo génio é utilizado para designar indivíduos adultos que já deram um contributo original e de grande valor a uma área específica, sendo ele valorizado socialmente e reconhecido em diversas culturas (Benito, 1994, 2011; Pereira, 1998, 2013; Torrano, 2010).

Talento: um indivíduo talentoso é aquele que apresenta uma aptidão e/ou desempenho acima da média numa área específica. De acordo com Gagné (1985) o talento diz respeito ao desempenho ou às capacidades manifestas, sendo que é necessário uma série de catalisadores intrapessoais (motivação, autoconfiança), ambientais (família, escola, comunidade), assim como pela aprendizagem sistemática e prática extensiva (Pereira, 1998, 2013; Virgolim, 1997).

Sobredotado: de acordo com o já exposto no ponto anterior, tem sentido apresentar a proposta de operacionalização do conceito de Pereira (2000), que contribui com uma boa sistematização e clarificação das diferentes terminologias adotadas. O autor, parte da caracterização de diferentes variáveis associadas aos vários conceitos para especificar os requisitos implicados em cada um deles, mais especificamente, a área em que altas habilidades se expressam (específica ou geral), o grau de excelência apresentado (ligeiro, moderado ou profundo), a idade em que as altas habilidades se manifestam (infância ou idade adulta), o nível de motivação apresentado pelo sujeito (alto ou baixo), o tipo de tratamento da informação efetuado (assimilador ou criativo), a relevância social atribuída (presente ou ausente) e o contexto social em que as altas habilidades se manifestam (escolar ou outro), para além do grau de estabilidade de cada uma destas variáveis (fixo ou oscilante).

1.3. Características de Sobredotação

A fim de facilitar o processo de identificação de alunos sobredotados, são diversos os autores que se debruçam sobre as características mais comuns que estes alunos apresentam, embora estas sejam em muito casos díspares (Nogueira, 2003). De acordo com os conceitos multidimensionais mais atuais, as crianças sobredotadas são um grupo heterogéneo (Almeida,

2010; Heller, 2004; Wellisch & Brown, 2012) que demonstra um número de características distintivas a nível cognitivo, social e emocional (Harrison, 2003; Virgolim, 2007).

1.3.1. Características cognitivas e da aprendizagem

No domínio cognitivo e da aprendizagem, podemos sintetizar um conjunto de características que normalmente são associadas à sobredotação, tais como: vocabulário avançado; riqueza de expressão (elaboração, flexibilidade e fluidez); leitura ávida, com preferência por livros com temáticas de adultos; ampla base de informações sobre diversos temas; curiosidade. São crianças capazes de processar e armazenar grandes quantidades de informação; têm as suas próprias formas de pensar sobre os problemas e ideias; adquirem o pensamento abstrato mais precocemente que os seus pares e conseqüentemente manipulam símbolos e ideias abstratas; são capazes de transferir conhecimentos e de os aplicarem a novas situações; possuem um nível elevado de criatividade e imaginação tornando-se capazes de gerar ideias originais e soluções para os problemas. Na escola destacam-se por aprenderem a um ritmo mais acelerado e com maior profundidade, são autorregulados e requerem pouca direção por parte dos professores; preferem trabalhos complexos e desafiantes de forma a evitar o aborrecimento com tarefas de rotina (Almeida & Oliveira, 2000; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Alonso, 1994a; Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badia, 2010; Freeman, 2000a; Heller & Schofield, 2008; Leitão et al., 2006; Manning, 2006; Mate, 1994; Nogueira, 2003; Pereira, 1998; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997; Virgolim, 2007; Winner, 2000a, 2000b).

1.3.2. Características socio emocionais

No domínio socio emocional, e contrariamente a algumas crenças ou ideias erróneas que por vezes surgem no senso comum, a literatura tem apontado que as crianças sobredotadas em geral não evidenciam mais problemas que as restantes e que disfrutam de uma boa adaptação social (Alencar, 2007; Bahia & Trindade, 2012; Pereira, 1998; Prieto & Hernández, 2011). Contudo, e como qualquer ser humano, podem não estar imunes a problemas sociais, comportamentais e/ou emocionais.

Apesar de não podermos traçar um perfil homogéneo neste grupo de indivíduos, existe um conjunto de características socio afetivas mais frequentemente mencionadas na literatura, entre as quais se destacam: habilidade de liderança; elevado nível de julgamento ético e moral, descrito pelo intenso sentido de consciência, idealismo e sentido de justiça; e a empatia, determinada pela sensibilidade incomum aos sentimentos dos outros (Al-Onizat, 2012; Almeida & Oliveira, 2000; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Alonso, 1994a, 1994b; Antunes, 2008; Colmenares, 1994; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Mate, 1994; Nogueira, 2003; Pereira, 1998; Tannebaum, 2000a; Virgolim, 2007).

Neste âmbito surgem, ainda, modelos específicos, que ilustram as diferentes características descritas acima, como o Modelo de Competências Sócio Emocionais de Bar-On, que postula determinadas dimensões e habilidades, como a dimensão intrapessoal

(autoconhecimento emocional; assertividade; autorrealização; autoconsideração e independência); a dimensão interpessoal (empatia; responsabilidade social e relação interpessoal); a dimensão adaptabilidade (validação; flexibilidade e a solução de problemas); a dimensão de gestão de *stress* (tolerância ao stress; controlo da impulsividade); e por fim a dimensão estado de ânimo (otimismo e a alegria) (Ackerman, 1997; Ferrando, Prieto, Bermejo & Ferrándiz, 2006).

1.3.3. Características de personalidade

Poderão ainda ser distinguidas determinadas características personalísticas, que têm recebido menos atenção (Ackerman, 1997), como a inconformidade e o perfeccionismo, patente pelo auto criticismo, maioritariamente, para consigo próprio e para com as suas produções; podem ser alunos quer introvertidos, como extrovertidos. Destacam-se também pela sua perseverança, i.e., possuem elevados níveis de energia e caracterizam-se por conseguirem manter uma extrema atenção por longos períodos de tempo, em atividades do seu interesse - a maioria não gosta de atividades desportivas, preferindo como hobbie a leitura, a escrita, os puzzles, entre outras atividades mais solitárias (Almeida & Oliveira, 2000; Alonso, 1994a, 1994b; Blumen, 2008; Coleman & Cross, 2000; Colmenares & Benito, 1992; Mate, 1994; Pereira, 1998; Virgolim, 2007).

A integração destas características no processo de identificação pode ajudar a sinalizar mais alunos que passam despercebidos, sendo que para isso um método possível é recorrer à Teoria da Desintegração Positiva (TDP) de Dabrowski (1964) (Ackerman, 1997). A TDP é uma teoria desenvolvimental da personalidade que oferece uma abordagem diferente de visionar a sobredotação. Dabrowski identificou cinco formas diferentes de “*overexcitabilities*” (OEs), indicadoras do potencial de desenvolvimento e por isso da sobredotação: psicomotora, sensorial, imaginativa, intelectual e emocional (Ackerman, 1997; Coleman & Cross, 2000; Ferrando, Prieto, Bermejo & Ferrándiz, 2006).

A OE psicomotora é caracterizada por um excesso orgânico de energia que se manifesta na paixão pelo movimento, discurso rápido, uma capacidade elevada para se manter ativo, impulsividade, pressão para ação e impaciência. A OE sensorial é experienciada como um prazer sensorial elevado, que inclui prazeres sensoriais como tocar, provar e cheirar. A OE imaginativa na sua forma pura é expressa através de uma vivida imaginação, associações ricas, uso de metáforas na expressão verbal, visualização perspicaz e inventividade. A OE intelectual é expressa pela persistência na avidez por conhecimento, descoberta e análise e síntese teórica, um sentido de observação aguçado, pensamento independente, pensamento simbólico e capacidade de procurar conhecimentos e verdade. Não deve ser confundida com a inteligência, uma vez que esta se trata da capacidade de resolver problemas, mas sim da paixão por os resolver. A OE emocional é trata-se da forma como as relações são experienciadas, e pode ser expressa nas ligações às pessoas, coisas ou locais, ou na relação que mantemos com nós próprios (relações profundas, forte memória afetiva, preocupação com a morte, sentimentos de compaixão e responsabilidade, depressão,

necessidade de segurança, autoavaliação, timidez e preocupação com os outros) (Ackerman, 1997; Ferrando, Prieto, Bermejo & Ferrándiz, 2006).

Esta não é uma teoria de sobredotação, pois não é claro a partir da literatura se os perfis de OEs distinguem, de forma consistente, grupos de sobredotados de grupos normativos (Ackerman, 1997). Porém, uma contribuição extremamente importante desta teoria é oferecer aos pais e educadores a compreensão da individualidade destas crianças, na medida em que as OEs podem ser combinadas de diferentes formas, o que pode contribuir para a idiosincrasia de cada indivíduo (Ackerman, 1997), i.e., este modelo providencia uma moldura que pode ser usada como base para a caracterização da sobredotação e desenvolvimento de um método de identificação (Ackerman, 1997; Coleman & Cross, 2000).

Concluindo, através desta listagem de características e modelos explicativos é possível apercebermo-nos que são inúmeras as características que os alunos com altas habilidades/sobredotação/talento podem apresentar e que estas são únicas em cada sujeito, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades (Negrini & Freitas, 2008; Wellisch & Brown, 2012).

Infelizmente, apesar de todas as facilidades que estes alunos possam demonstrar, alguns destes alunos experienciam dificuldades de índole diversa no decorrer do seu percurso acadêmico. Nem sempre são os melhores alunos na turma podendo, inclusive, manifestar um baixo rendimento acadêmico. Frequentemente o ritmo e as metodologias dos professores são-lhes desinteressantes, o que se pode traduzir em trabalhos escritos pobres e incompletos; podem demonstrar intranquilidade e desatenção na sala de aula, bem como uma maior impaciência e instabilidade emocional e motivacional (Almeida & Oliveira, 2000; Pfeiffer, 2002; Shechtman & Silektor, 2012). Pode igualmente haver um impacto negativo da pressão dos pais para uma excelência a todo o custo, ou o impacto negativo de uma pressão em sentido inverso por parte dos pares. Enquanto os pais poderão induzir ansiedade e medo de fracasso através da hiperestimulação e elevadas expectativas, os pares podem excluir o sobredotado do grupo, precisamente pelas suas elevadas capacidades e excelentes prestações (Almeida & Oliveira, 2000; Shechtman & Silektor, 2012).

Estas são dificuldades que podem orientar o trabalho de sinalização por parte dos encarregados de educação e professores, sendo importante salientar que as dificuldades advêm da forma como é vivenciada a sobredotação do aluno e não a dificuldades de personalidade, de desenvolvimento ou de comportamento inerentes à própria sobredotação (Almeida & Oliveira, 2000).

Capítulo 2. Modelos Teóricos de Sobredotação

“I am neither especially clever nor especially gifted, I am only very, very curious.” - Einstein

O estudo da sobredotação e talento tem gerado diferentes modelos explicativos que definem os alunos em função de determinadas variáveis (Nolte, 2012), e que variam pelo seu poder explicativo, dimensões e estrutura ou organização das mesmas e grau em que se desenvolvem as suas aplicações práticas, entre outras (Cortizas, Fernández, Fontenla, Oliveira, Palhares et Castro, 2001). Segundo estas variáveis, os modelos classificam-se em três grupos, 1) modelos com base nas capacidades e rendimento, que definem a sobredotação segundo uma capacidade intelectual mais elevada que a média ou o modelo que considera o sujeito que é capaz de demonstrar um rendimento elevado e estável numa determinada área; 2) os modelos socioculturais, nos quais se reconhece a participação explícita de fatores ambientais; 3) e os modelos que enfatizam as componentes cognitivas, centrados nos estudos dos processos mentais subjacentes à sobredotação (Torrano, 2010).

2.1. Modelos centrados nas capacidades e rendimentos

2.1.1. Modelo dos Três Anéis

Renzulli (1978) assume uma posição inovadora dentro de uma perspetiva multidimensional da sobredotação e postula o Modelo dos Três Anéis, que pode ser considerado como o protótipo de uma definição educacional liberal, no qual apresenta uma definição que contempla um sistema de identificação peculiar, práticas de programação educativa e procedimentos para a avaliação dessas mesmas práticas (Renzulli, 1994).

Para Renzulli a sobredotação consiste numa interação de três grupos básicos de características humanas, que ele denomina por anéis: habilidades acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. Assim, a par da inteligência, torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis que estão associadas a este conceito (Renzulli, 1978).

Cada grupo de traços isolados não faz a sobredotação, sendo da interação entre eles que emerge o potencial para níveis elevados de realização (Renzulli, 1994; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Tal como o referem Sternberg, Jarvin e Grigorenko (2011), um indivíduo pode ter um elevado QI mas não ser identificado como sobredotado devido aos baixos níveis de criatividade e envolvimento na tarefa, ou pode ser identificado como sobredotado com um nível de QI acima da média, mas não muito elevado, porque detém elevados níveis de criatividade e envolvimento na tarefa.

A habilidade geral acima da média (não ser necessariamente excepcional) pode distinguir-se entre geral (capacidade de processar informação, integrar experiências que têm como resultado respostas apropriadas e que se adaptam a novas situações) ou mais específica (aplicação de várias combinações de habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas

especializadas do conhecimento ou realização humana) (Pereira, 1998; Renzulli, 1978; Torrano, 2010). Estas habilidades avaliam-se através de testes de aptidão geral ou de inteligência, e são aplicáveis a uma grande variedade de situações tradicionais de aprendizagem (Renzulli, 1994).

A criatividade é uma capacidade de pensamento divergente que favorece a procura de soluções ou alternativas diferentes perante a apresentação de um problema. Esta envolve a fluência, a flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura à experiência, curiosidade, especulação e espírito aventureiro, gosto pela tomada de riscos, sensibilidade ao detalhe e às características estéticas (Renzulli, 1978, 1994).

O envolvimento na tarefa constitui a componente motivacional e inclui traços como a persistência, a dedicação, tolerância à frustração, o esforço, e prática sistemática (Almeida & Oliveira, 2010). Distingue-se da motivação em geral, no sentido de que se trata da aplicação de um elevado grau de “energia” a uma tarefa particular ou a uma área específica de atuação (Renzulli, 1978, 1994). Estes alunos apresentam, de uma forma geral, níveis apropriados de autoconfiança e expectativas de autoeficácia, bem como, uma orientação motivacional intrínseca na sua aprendizagem (Almeida & Oliveira, 2010).

Em desenvolvimentos mais recentes deste modelo, Renzulli refere também a importância da interação entre as características de personalidade e os fatores ambientais para a manifestação da sobredotação (Renzulli, 1994). Como características de personalidade consideram-se a perseverança, o humor, o temperamento, a motivação, o desejo de sucesso. Como fatores ambientais, destacam-se: o estatuto socioeconómico, personalidade dos pais, educação dos pais, estimulação na infância, estatuto familiar, educação formal, modelos, doenças/bem-estar, fatores de oportunidade (Renzulli, 1994).

A análise do papel da personalidade e do contexto advém do facto destes desempenharem um papel no desenvolvimento dos comportamentos de sobredotação. A maioria dos fatores de personalidade são características de desenvolvimento a longo prazo ou características que em alguns casos estão geneticamente determinadas. Apesar da escola ter um papel importante no desenvolvimento de características como a motivação e o desejo de sucesso, muitos fatores são de oportunidade (Renzulli, 1994).

Renzulli (1994) distingue, ainda, dois tipos de sobredotação: a de tipo académico e a de tipo criativo-produtivo, na medida em que o primeiro se destaca academicamente e o último na produção de ideias originais e produtos que têm um impacto na sociedade, sendo ambos considerados como importantes e interagindo entre eles.

Em suma, as crianças sobredotadas e talentosas são as que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de características e que as aplicam em qualquer área, necessitando as mesmas de uma grande variedade de oportunidades e serviços educativos (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang et Chen, 2005; Renzulli, 1978, 1994; Torrano, 2010).

2.1.2. Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento

O modelo proposto por Gagné (1985, 2000, 2004) - Modelo Diferencial de Sobredotação e Talento (MDST) - reconhece a sobredotação como sendo uma herança genética, pelo que o talento é o produto da interação de predisposições naturais com o ambiente que envolve o sujeito. Na sua opinião, o termo talento designa a perícia das habilidades que são desenvolvidas a partir da prática deliberada e do domínio do conhecimento em pelo menos uma área da atividade humana (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009; Oliveira, 2007; Torrano, 2010; Worrell & Erwin, 2011).

Este modelo postula que a sobredotação tem seis componentes divididos em dois conjuntos de três. O primeiro conjunto de componentes descreve, aquilo que Gagné denomina por “núcleo” do processo de desenvolvimento do talento e o segundo descreve os catalisadores quer para promover como para inibir o desenvolvimento de sobredotação (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). De uma forma mais específica, Gagné propõe que a sobredotação se refere à existência e ao uso de habilidades naturais (aptidões), expressas espontaneamente em pelo menos um domínio de atividade humana, o que para ele significaria o potencial do sujeito (Araújo, 2011; Oliveira, 2007; Worrell & Erwin, 2011). O autor sugere que existem 4 tipos de habilidades naturais que contribuem para a sobredotação: intelectuais, criativas, sócio afetivas e sensoriomotoras. Estas habilidades naturais entram num processo desenvolvimental, que é facilitado por dois tipos de catalisadores, os intrapessoais - características físicas, motivação, volição, autogestão e personalidade - e os ambientais - *background* socioeconómico de origem do indivíduo, pessoas significativas, provisões e eventos significativos (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009; Oliveira, 2007; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). O fator sorte é introduzido neste modelo não só como influência ambiental como também um aspeto que pode exercer um impacto a um nível de património genético herdado pelo indivíduo (Monteiro, Castro, Almeida & Cruz, 2009; Oliveira, 2007). Se não conseguirmos gerir os nossos talentos ou se os desperdiçarmos então iremos experienciar efeitos catalíticos negativos. Se os aproveitarmos, então iremos experienciar efeitos catalíticos positivos. Da mesma forma, o ambiente afetará as oportunidades para desenvolver as nossas habilidades (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011).

A importância deste modelo subjaz no reconhecimento da natureza dinâmica do desenvolvimento da sobredotação. Em vez de aleatoriamente categorizar os atributos de pessoas sobredotadas, o modelo demonstra como os atributos interagem no desenvolvimento dinâmico dos “dons” em talentos (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Sendo assim, as habilidades são aquilo com que nascemos, e os talentos são o que desenvolvemos como resultado da interação das habilidades com os catalisadores (Oliveira, 2007; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Por esta razão, e de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2000, cit. in Oliveira, 2007).

2.2. Modelos Socioculturais

2.2.1. Modelo de Tannenbaum

Tannenbaum (1986) propôs uma abordagem psicossocial da sobredotação. Este estava particularmente interessado na questão de como a sociedade decide o que “rotular” como sobredotado (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Por conseguinte, define sobredotação como o potencial que uma criança detém para se tornar um bom performer ou produtor exemplar de ideias em esferas de atividade que apoiam a vida humana moral, física, emocional, social, intelectual ou estética (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011).

Neste modelo considera-se a influência de cinco fatores na sobredotação, presentes em diferentes níveis e configurações e, da conjugação destes fatores, depende o rendimento superior, pelo que é necessário que cada fator se apresente num nível mínimo, porque a falta de um não será compensada pelos outros. Os fatores considerados por este autor são: a aptidão intelectual geral superior; aptidões especiais em domínios específicos (ciências, artes ou humanidades); fatores não intelectuais (variáveis de personalidade como o empenho, a necessidade de realização, persistência, autoconceito); fatores do meio (família, pares, comunidade e cultura), e; fator acaso que inclui as circunstâncias imprevisíveis (sorte, oportunidade e o “estar no lugar à hora certa”) (Miranda, 2008; Torrano, 2010). Neste sentido, o autor acredita que a sorte interage com a inspiração e a transpiração de forma mutuamente dependente. Para ele, estes cinco fatores interagem em diferentes formas em cada domínio de talento, não podendo ser considerados isoladamente um do outro (Virgolim, 1997).

2.2.2. Modelo Multifatorial de Sobredotação

Numa tentativa de complementar o Modelo dos Três Anéis, Mönks (1988, 1992) no seu Modelo Multifatorial de Sobredotação, aponta a necessidade das diversas dimensões apontadas por Renzulli exigirem condições de educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes (Oliveira, 2007; Pocinho, 2009; Rodrigues & Antunes, 2012). O autor complementa a conceção anterior com uma perspetiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos socioculturais e psicossociais relacionados com a sobredotação (Melo, 2003; Mönks & Mason, 2000; Pocinho, 2009), como a família, os pares e a escola (Bilimória, 2011). Esta teoria veio salientar que a existência de certas características pessoais é necessária, mas não suficiente para a manifestação de comportamentos de sobredotação.

De acordo com este modelo, o desenvolvimento da sobredotação depende de uma inter-relação efetiva e adequada entre seis fatores, proporcionando um desenvolvimento equilibrado e harmonioso, sendo que as competências de relacionamento interpessoal do indivíduo formam uma base importante para uma boa adaptação (Almeida, 2010; Rodrigues & Antunes, 2012). Esta teoria considera por um lado a família, a escola e os pares, e por outro lado, as altas habilidades, a motivação e a criatividade (Oliveira, 2007; Torrano, 2010). Os

contextos de vida da criança, os apoios recebidos e, inclusivamente, o grau de aceitação influenciam o próprio grau de interação entre as altas habilidades, o compromisso com a tarefa e a criatividade. Daí a relevância da articulação escola-família como garantia de uma maior compreensão, abertura e suporte à criança com comportamentos de sobredotação (Bilimória, 2011; Oliveira, 2007). Os elementos de oportunidade e suporte parecem influenciar de forma decisiva a conversão do potencial em rendimento, pois o desenvolvimento da sobredotação não ocorre no isolamento social: experiências e processos de socialização podem ser de importância crucial para o desenvolvimento de características individuais de sobredotação (Mönks, 2005, cit. in Almeida, 2010; Oliveira, 2007).

Em suma, a par das variáveis cognitivas e de personalidade, acrescenta-se, agora, o ambiente social. Esta confluência parece ser sobretudo importante quando se espera, ou se deseja, que a alta capacidade se revele em elevado rendimento (Whitmore, 1980, cit. in Oliveira, 2007).

2.3. Modelos Cognitivos

2.3.1. Teoria das Inteligências Múltiplas

No final do séc. XX, as concepções de inteligência e sobredotação foram marcadamente influenciadas pelas pesquisas e teorias de Gardner (Almeida, 2010; Gardner, 1987; Torrano, 2010). A sua principal contribuição deve-se à amplificação das conceptualizações de inteligência na sua teorização das inteligências múltiplas, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica, muito centrada nas medidas de QI (Negrini & Freitas, 2008; Torrano, 2010). A sua teoria proporcionou um marco teórico para o estudo das altas habilidades, ao reconhecer diferentes formas de ensinar e aprender, propondo procedimentos dinâmicos de avaliação cognitiva (Llor et al., 2012).

Em 1983, Gardner defende que a inteligência não é única, nem monolítica (Gardner, 1983, 1987; Oliveira, 2007; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011), é algo que não é estático que se altera e desenvolve quando o sujeito responde às experiências do seu meio ambiente (Torrano, 2010). A inteligência é entendida como o potencial biopsicológico, produto da herança genética e de características psicológicas, é um traço imprescindível para definir termos como talento e sobredotação (Negrini & Freitas, 2008; Sánchez et al., 2008; Torrano, 2010).

Ao invés de considerar que múltiplas habilidades juntas constituem a inteligência, Gardner aponta 8 inteligências distintas (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista), que são relativamente independentes umas das outras (Brown et al., 2005; Gardner, 1983, 1987; Virgolim, 2007; Worrell & Erwin, 2011). Cada uma é separada por um sistema de funcionamento, apesar destes sistemas interagirem para produzirem o que ele denomina por um desempenho inteligente (Negrini & Freitas, 2008; Winner, 1997). Este modelo ilustra, assim, uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência. Na figura 1 descreve-se

mais aprofundadamente cada uma das inteligências consideradas neste modelo, assim como exemplos de profissões associadas a cada uma delas.

Tipo de Inteligência	Características	Profissões/Ocupações
Linguística	Capacidade para gerir e estruturar os significados, bem como as funções das palavras e da linguagem; melhores capacidades de escrita e oralidade; gosto pela leitura; gosto pelas rimas e jogos com palavras; gosto em ouvir apresentações orais; habilidade para aprender línguas, tendo como sistema simbólico e de expressão a linguagem fonética.	Poeta, Dramaturgo, Editor, Jornalista, Orador, Político...
Lógico-matemática	Bom raciocínio matemático, traduzido na habilidade para realizar cálculos, quantificar e considerar proporções, estabelecer e comprovar hipóteses, desenvolver operações matemáticas complexas, encontrar e estabelecer relações entre objetos, analisar problemas do ponto de vista lógico e investigar assuntos cientificamente.	Matemático, Cientista, Informático, Analista financeiro, Contabilista, Engenheiro...
Visuo-espacial	Capacidade para compreender com precisão o mundo visual e espacial (leitura fácil de mapas, diagramas e esquemas gráficos); para reconhecer e manipular os padrões de um espaço amplo assim como de áreas restritas; efetuar transformações nas percepções iniciais dos objetos, para elaborar representações mentais de objetos complexos. Inerentes a este tipo de atividade estão o sistema simbólico e a linguagem ideográfica.	Marinheiro, Engenheiro, Piloto, Caçador, Guia, Pintor, Arquiteto, Escultor, Jogador de xadrez
Corporal-cinestésica	Habilidade de utilizar o corpo para resolver problemas ou criar produções, aparecendo em pessoas com uma grande capacidade no domínio desportivo e artístico. Relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor, pelo que implica a capacidade para controlar movimentos do próprio corpo e manipular objetos com destreza.	Ator, Mímico, Atleta, Bailarino, Escultor, Artesão, Malabarista, Alpinista, Mecânico, Cirurgião
Musical	Engloba competências na realização, composição e apreciação de formas musicais, bem como a habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, assim como a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre.	Compositor, Músico, Maestro, Instrumentista
Intrapessoal	Capacidade para aceder aos próprios sentimentos e distinguir as emoções íntimas; metacognição; forte sentido de independência e vontade; percepção realista das suas capacidades e debilidades; comodidade em trabalhar sozinho	Romancista, Teólogo, Psicólogo, Filósofo
Interpessoal	Capacidade para compreender intenções, motivações e desejos de outras pessoas e, consequentemente lidar com os outros de forma adequada e eficaz. A sua presença é apreciada pelos seus companheiros, atuam como líderes espontaneamente; aconselham os colegas quanto à resolução de problemas	Terapeuta, Vendedor, Professor, Líder Político, Ator
Naturalista	Capacidade para compreender e desenvolver experiências com o mundo natural, através da observação, planeamento e testagem de hipóteses relativas aos fenómenos naturais, a perícia no reconhecimento e classificação das espécies do meio ambiente.	Investigador, Biólogo, Cientista, Botânico, Caçador, Paisagista, Ecologista

Figura 1. Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983)

2.3.2. Teoria Triárquica da Inteligência

Sternberg (1982) estabeleceu o entendimento de comportamento inteligente como a interligação mais eficaz entre o mundo interno do sujeito e os seus comportamentos, com vista a uma maior adequação ao contexto em que se move (Almeida, 2010; Pereira, 1998). Esta perspetiva teve implicações na forma de pensar a sobredotação, uma vez que apresenta um conceito mais amplo de talento intelectual, que questiona a sua interpretação unidimensional e lhe associa características personalísticas (Pereira, 1998).

A teoria triárquica de inteligência está composta por três subteorias interrelacionadas: a componencial, a experiencial e a contextual. Cada uma delas salienta um dos três aspetos centrais da inteligência (Bravo, 1994; Pereira, 1998; Renzulli, 1994). Por outras palavras, a inteligência pode ser entendida quando relacionada com três aspetos em interação: o mundo interno do indivíduo, a experiência do indivíduo e o mundo externo do indivíduo. Isto significa que as representações mentais e os processos subjacentes à inteligência são constantes através dos indivíduos (o mundo interno) mas o uso inteligente destes processos no dia-a-dia não o é e pode variar de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. O mundo externo, ou contexto, varia em cada cultura e de umas para as outras. A interação do mundo interno com o externo é mediada pela experiência (Sternberg, 1999). Consequentemente, a sobredotação intelectual é definida em relação a estes três domínios e a cada um deles poderá corresponder a um tipo particular de sobredotação - analítica, sintética e prática (Bravo, 1994; Brown et al., 2005; Virgolim, 2007; Winner, 1997).

A sobredotação analítica envolve a capacidade de decompor um problema e compreender as suas partes, faz referência aos aspetos intrínsecos do funcionamento cognitivo e comporta a superioridade ao nível dos processos mentais. Trata-se da capacidade necessária para o pensamento convergente e requer um pensamento crítico para analisar e avaliar pensamentos, ideias e possíveis soluções. Este tipo de habilidade é a chave para o trabalho realmente criativo (Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sainz & Prieto, 2010). A criança que se destaca pela sua inteligência analítica é aquela que, em geral, o professor gosta de ter na sala de aula, academicamente brilhante, tira boas notas nos testes, aprende com facilidade e com pouca repetição, tem facilidade em analisar as ideias, pensamentos e teorias. Gosta de livros e muitas vezes aprende a ler sozinha ou com pouca instrução. A escola reforça as habilidades analíticas, na medida em que ao acentuar a memorização e reprodução dos conhecimentos, em detrimento da aplicação e do ensino de técnicas para o desenvolvimento do pensamento criador (Virgolim, 2007).

A sobredotação sintética compreende a habilidade de insight, intuição, criatividade ou adaptação a novas situações, faz referência ao grau de experiência e aplicação dos processos cognitivos a tarefas ou situações particulares. Os sobredotados são superiores na medida em que enfrentam situações novas e conseguem aprender e pensar em novos sistemas concetuais que se apoiam em estruturas de conhecimento já existentes, sendo nas situações novas, que eles encontram um desafio e nas quais demonstram a sua inteligência (Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sainz & Prieto, 2010). Estas crianças tendem a ser independentes

nos seus pensamentos e ideias, a ver humor em situações que nem sempre os outros percebem como tal e são muitas vezes consideradas o “palhaço da turma” (Virgolim, 2007).

Por último, a sobredotação prática, envolve a aplicação das aptidões analíticas e de síntese nas situações pragmáticas do quotidiano (Pereira, 1998). A inteligência prática serve para explicar a eficácia do sujeito mediante três tipos de atuação que caracterizam o seu comportamento inteligente na vida quotidiana: adaptação ambiental, seleção e modificação, transformação do contexto (Bermejo, Hernández, Ferrando, Soto, Sainz & Prieto, 2010). Esta terceira forma de ser inteligente leva em consideração a facilidades da criança em se adaptar ao ambiente e desempenhar atividades que são adequadas para o desenvolvimento de uma tarefa. A criança demonstra inteligência prática e senso-comum, sendo capaz de chegar a qualquer ambiente, fazer um levantamento do que é necessário para atingir algum objetivo prático, e executar a sua tarefa com precisão (Virgolim, 2007).

2.3.3. Modelo WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*)

Sternberg em 2005 introduz o modelo WICS como base para identificar sobredotados, no qual apresenta três características que são essenciais na determinação das altas habilidades (Torrano, 2010): sabedoria, inteligência e criatividade. A sabedoria corresponde a um atributo de inteligência ao mais alto nível, ou seja, o aluno é capaz de aplicar a inteligência e a criatividade para ter um bom balanço emocional intra, inter e extrapessoal. A inteligência, como a capacidade de aprendizagem e adaptação, é definida como a habilidade para alcançar o êxito segundo padrões pessoais dentro de um contexto sociocultural próprio. A criatividade é a habilidade de criar ideias novas, que implica uma relação de coordenação das três habilidades (analítica, criativa e prática) na formulação de boas ideias e na resolução de problemas novos. A união de todos os fatores, ou “síntese”, é a capacidade para reunir todas as variáveis numa só resposta (Torrano, 2010). Este autor argumenta que à medida que o talento se desenvolve, o desempenho excepcional é o resultado da interação das três componentes (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011; Worrell & Erwin, 2011).

Neste modelo está subjacente a ideia básica de que as pessoas em qualquer altura da sua vida precisam de: criatividade, para gerar ideias novas; inteligência analítica, para avaliar se as suas ideias e as dos outros são boas; inteligência prática, para executar essas ideias e persuadir os outros sobre o seu valor, e; sabedoria, de forma a assegurar que as suas habilidades estão a ser usadas para um bem comum, que equilibra os seus interesses com os dos outros, bem como com os interesses institucionais a curto e longo prazo (Sternberg, 2010).

Alguém que é sobredotado analiticamente pode destacar-se em testes estandardizados e na escola, bem como em empregos que requerem competências de análise (Sternberg, 2010; Torrano, 2010). Alguém que é criativamente sobredotado manifesta uma grande capacidade para criar, inventar, descobrir, explorar, imaginar e supor (Torrano, 2010), pode gerar novas ideias, contudo estas pessoas também precisam de ser capazes de decidir se as suas ideias são boas e de persuadir os outros acerca do seu valor (Sternberg,

2010). Um talento prático traduz-se num indivíduo com uma grande habilidade para usar, utilizar, aplicar, implementar e pôr em prática ideias. Um sobredotado que combina todas estas habilidades, pode não se destacar nas suas habilidades analíticas, criativas ou práticas, contudo pode ser muito hábil a equilibrar os três níveis dessas mesmas habilidades, sabendo de forma mais acertada quando e como usá-las (Sternberg & Grigorenko, 2002, cit. in Torrano, 2010).

Capítulo 3. Identificação de Alunos Sobredotados

“Existe algo mucho más escaso, fino y raro que el talento. Es el talento de reconocer a los talentosos.” - Elbert Hubbard

A existência de indivíduos sobredotados é indiscutível, a ciência de os identificar é que tem sido largamente debatida (Almeida, 2010; Brown et al., 2005; Heller, 2004; Li, Pfeiffer, Petscher, Kumpte & Mo, 2008; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006; Yassin, Ishak, Yunus & Majid, 2012) e defendida em muitos países, por diversas razões (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Oliveira, 2007; Rodriguez & Sanchez, 1999).

A visibilidade que se reivindica para este tipo de alunos está diretamente relacionada com o respeito e reconhecimento dos seus potenciais e das suas limitações, bem como, com a promoção de oportunidades educacionais que visem o desenvolvimento tanto dos seus pontos fortes quanto daqueles que necessitam de estímulo (Feldhusen & Jarwan, 2000; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Li, Pfeiffer, Petscher, Kumpte & Mo, 2008; Manzano, 2003; Miranda, 2008; Negrini & Freitas, 2008; Oliveira, 2007; Simonetti, 2008; Vieira, 2005).

Historicamente, a identificação de alunos sobredotados e talentosos tem sido inextricavelmente ligada com os testes de inteligência (Brown et al., 2005; Colmenares, 1994; Miranda, 2008; Torrano, 2010). Durante a primeira parte do séc. XX, Terman (1916) focou-se no desenvolvimento e administração da escala Stanford-Binet, considerando sobredotados os sujeitos com desempenhos situados no percentil 99 nesta escala (Brown et al., 2005). Esta visão permaneceu até há algum tempo atrás, em que a identificação dos sobredotados era quase sempre feita através do QI ou do rendimento académico (Colmenares, 1994; Miranda, 2008; Negrini & Freitas, 2008; Pérez, 1994; Renzulli, 2003), usando-se, normalmente, como ponto de corte crianças nos 15% superiores (Renzulli, 2003). Porém os testes de QI não conseguem revelar como uma criança aprende ou pensa, nem prever altos níveis de criatividade. Além de que, por vezes, eles não são uma medida sensível para os desempenhos de nível muito superior devido ao “efeito de teto” (Freeman, 2000a, 2000b; Oliveira, 2007; Rodriguez & Sanchez, 1999; Vieira, 2005).

De acordo com a evolução e surgimento de novas perspetivas para o estudo da sobredotação têm-se desenvolvido outros métodos e procedimentos de avaliação alternativos, que permitem analisar de forma mais ampla a complexidade do constructo (Antunes & Almeida, 2010; Brown et al., 2005; Miranda, 2008; Torrano, 2010). Atualmente conta-se com uma grande diversidade de perspetivas e de variáveis em estudo para a investigação no campo da sobredotação, de numerosos instrumentos e procedimentos de identificação e de diferentes medidas de resposta educativa adequadas às características dos sujeitos (Károlyi & Winner, 2005; Miranda, 2008; Torrano, 2010). Como é então possível que os sobredotados passem despercebidos nas escolas?

A indefinição e ambiguidade do conceito de sobredotação permanecem como fatores limitativos nos processos de identificação e intervenção junto de alunos sobredotados (Ackerman, 1997; Almeida & Oliveira, 2000; Benito, 1994; Cortizas et al., 2001; Miranda, 2008; Nogueira, 2003; Oliveira, 2007; Pocinho, 2009; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006). Dado que os procedimentos de identificação têm como ponto de partida o conceito que se adota e o tipo de população-alvo a ser selecionada, dificilmente se alcançará o consenso quanto aos instrumentos, critérios e metodologias a usar na avaliação, ainda mais porque diferentes formas de intervenção reclamam diferentes enfoques na identificação destes alunos (Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Sem uma definição clara, quem nomeia basear-se-á no treino anterior ou nos estereótipos que tem presentes, ou em ambos, o que poderá dar azo a enviesamentos. Tal como disse Séneca num provérbio antigo, citado por Siegle e Powell (2004, p.28) “Se não sabemos a que nos porto dirigir, então nenhum vento é favorável”.

A fim de colmatar estas dificuldades e contribuir para uma identificação eficaz deve-se partir de uma definição que sirva de baliza e de fio condutor da nossa atuação (Almeida, 2010; Almeida & Oliveira, 2000; Antunes, 2008; Antunes & Almeida, 2010; Barragán, 2009; Heller, 2004; Heller & Schofield, 2008; Oliveira, 2007; Pereira, 1994, 1998; Simões, 2001). No entanto, subsistem ainda outras dificuldades na área da identificação da sobredotação. Desde logo se questiona quem é capaz de fazer essa sinalização face à escassa formação existente na área, questiona-se se os instrumentos utilizados são os mais adequados para a avaliação destes alunos. A qualidade do processo de identificação pressupõe metodologias e instrumentos apropriados (Ackerman, 1997; Benito, 1994; Blumen, 2000; Cortizas et al., 2001; Feldhusen & Jarwan, 2000; Heller, 2004; Heller & Schofield, 2008; Oliveira, 2007; Pfeiffer, 2002; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006). Neste sentido, a formação na avaliação é fundamental, de forma a aumentar a precisão e validade da informação recolhida e das decisões daí derivadas (Almeida & Oliveira, 2010; Feldhusen & Jarwan, 2000).

Acrescenta-se à problemática o momento em que uma criança sobredotada deve/pode ser identificada. A deteção precoce é primordial, pois permitirá organizar atempadamente um atendimento educativo mais adequado (Tourón, Repáraz & Peralta, 2006), necessário quer ao desenvolvimento psicossocial destes alunos, quer à sua adaptação e desempenho escolares (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Negrini & Freitas, 2008). Além disso, contribui para a prevenção de problemas de aprendizagem e de fracasso escolar (Negrini & Freitas, 2008). Isto é uma verdade para todas as crianças com necessidades especiais, incluindo os sobredotados (Pocinho, 2009; Silverman, 1998). Por outro lado, há que ter em conta que nem sempre é fidedigna uma avaliação realizada em idades muito precoces, pois habilidades ou capacidades identificadas podem posteriormente estabilizar, além de que muitas das características destes alunos apenas podem ser percecionadas após a entrada para a escola.

A complexidade e o sentido de responsabilidade inerentes à atividade de identificação exigem que se tenha em atenção as diversas dimensões do desempenho e da personalidade (Cortizas et al., 2001; Renzulli, 2003; Silverman, 1998; Tourón & Reyero, 2000). Devem ser

tidas em conta as necessidades sociais e emocionais da criança, assim como os requisitos cognitivos e académicos (Cortizas et al., 2001; Silverman, 1998), atendendo à idiosincrasia do aluno, às suas características, capacidades, potencialidades, necessidades ou dificuldades (Almeida, 2010; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002; Oliveira, 2007; Pfeiffer, 2002; Pocinho, 2009; Yassin, Ishak, Yunus & Majid, 2012), que quando não devidamente consideradas pelos pais e educadores podem dar origem a perceções e expectativas pouco adequadas em relação ao desempenho da criança (Martin, 1994; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002).

A prestação num teste de QI deverá ser usada em conjunto com outras fontes de informação que permitam traçar um perfil de funcionamento da criança (Pfeiffer, 2002; Silverman, 1998). Uma avaliação mal orientada tem implicações nefastas ao nível educativo. Um aluno que após ser alvo de avaliação é indevidamente identificado como não sendo sobredotado acabará por ser privado de apoios específicos, ao mesmo tempo que um aluno erroneamente identificado como sobredotado pode ter que assumir ritmos e níveis de aprendizagem muito superiores às suas capacidades reais, misturando-se as expectativas de pais e professores, que em último caso, não facilitarão a sua evolução académica e desenvolvimento psicológico (Almeida & Oliveira, 2010).

Com o objetivo de reduzir ao máximo as hipóteses de erro no processo de identificação é necessário proceder a uma avaliação multi-referencial, multicontextual, multimodal, multitemporal e multidimensional, embora esta não seja uma tarefa fácil (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002; Antunes & Almeida, 2010; Heller & Schofield, 2008; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Lage, Alencar, Esteves & Fonseca, 2000; Miranda, 2008; Miranda & Almeida, 2003; Pereira, 1994, 1998).

Vários agentes e fontes de informação devem estar envolvidos no processo de identificação, pois importa reunir o máximo de informação possível, mas ao mesmo tempo garantir a sua objetividade, precisão e relevância prática (Alencar, 2007; Almeida & Oliveira, 2000; Heller & Schofield, 2008; Pocinho, 2009). Tomando Oliveira (2007), o processo de identificação destes alunos deverá ter alguns princípios subjacentes, tais como: (i) a identificação deverá servir para atender aos interesses e necessidades dos alunos cujo potencial não é suficientemente estimulado no ensino regular; (ii) deve ser empregue uma conceção de sobredotação abrangente e o mais consensual possível; (iii) os critérios e os instrumentos de identificação devem refletir os objetivos e conteúdos propostos no programa de intervenção; (iv) os procedimentos devem assegurar que ninguém fique por identificar, recorrendo a diferentes tipos de informação; (v) a seleção para um programa de intervenção deverá ser da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar de especialistas, que deverá discutir e analisar cada caso individualmente, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os diferentes tipos de dados recolhidos; e (vi) deve proceder-se a uma avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos alunos sobredotados que frequentam programas educativos especiais, de forma a, por um lado, validar a decisão

de admissão no programa e, por outro, ajustar as estratégias implementadas junto desses alunos.

De forma a facilitar a eficácia da identificação, geralmente estrutura-se um processo com diversas fases: uma fase inicial de *screening* ou despiste, a qual deve abranger o maior número de sujeitos, no sentido de se evitar aquilo que se designa como falsos negativos (Almeida & Oliveira, 2000; Barragán, 2009; Feldhusen & Jarwan, 2000; Miranda & Almeida, 2003; Oliveira, 2007; Pereira, 1998).

Numa segunda fase de identificação, confirmação e explicitação, recorre-se a uma avaliação mais precisa e aprofundada dos alunos sinalizados na fase anterior (Almeida, 2010; Almeida & Oliveira, 2000; Miranda & Almeida, 2003; Oliveira, 2007), de forma a evitar os falsos positivos, isto é, procura-se excluir os alunos que foram selecionados durante a primeira fase como tendo características de sobredotação, mas que na verdade, não o são. É importante nesta etapa sensibilizar e preparar os pais e os profissionais de educação que lidam diariamente com a criança (Barragán, 2009; Feldhusen & Jarwan, 2000; Oliveira, 2007; Oliveira & Almeida, 2010; Worrell & Erwin, 2011), de forma a aumentar a eficácia da sinalização (Oliveira & Almeida, 2010).

Posteriormente, procede-se a uma fase final de colocação, acompanhamento e avaliação por parte dos responsáveis do programa de intervenção (Oliveira, 2007), que consiste numa avaliação contínua dos alunos após a sua admissão num programa de intervenção. Deste modo, será possível averiguar, de forma mais efetiva nesta última etapa do processo, quais os alunos que beneficiam da participação no programa e quais os alunos que, apesar de identificados, não estão a beneficiar das oportunidades educativas implementadas e, conseqüentemente proceder-se a um apoio individual mais adequado face às competências e necessidades de aprendizagem de cada aluno (Oliveira, 2007).

Um dos grandes desafios da avaliação psicoeducativa passa pela síntese, organização e interpretação da informação recolhida. Importa atender aos pontos de confluência de informação obtida por diversos informadores e técnicas de avaliação distintas. Nem sempre essa confluência emerge e, por vezes, são observados alguns pontos de divergência (Antunes & Almeida, 2010; Oliveira, 2007). Neste capítulo iremos abordar os modelos teóricos que apresentam propostas de identificação e que, frequentemente, são mencionados na literatura, assim como, as principais fontes de informação, e por último faremos uma breve síntese dos principais instrumentos utilizados durante o processo de sinalização.

3.1. Modelos de Identificação

Numa tentativa de sistematizar a informação respeitante à identificação, Kerr (1991, cit. in Pereira, 1998) reconhece a grande diversidade de modelos de identificação da sobredotação e a sua variabilidade em função da população-alvo. No entanto, verifica que todos constituem formas mais ou menos híbridas, de 4 grandes modelos: o *The Revolving Door Identification Model* de Renzulli (Renzulli et al., 1981, 1986); o *The Structure of Intellect Model* de Meeker e Meeker (1979); *The Talent Search Model* de Stanley (Benbow & Stanley,

1993; Stanley, 1984) e o *The Pyramid Model* de Cox, Daniel e Boston (1985). Assim, descreveremos em seguida cada um destes modelos.

3.1.1. *The Revolving Door Identification Model*

O *Revolving Door Identification Model*, ou “Modelo das Portas Giratórias”, foi desenvolvido por Renzulli e colaboradores (1981), como um programa de enriquecimento complementar ao modelo dos Três Anéis. Este postula que a sobredotação como um processo em desenvolvimento, no qual faz mais sentido falar de comportamentos sobredotados do que sujeitos sobredotados. Neste contexto, o envolvimento na tarefa, a criatividade e a manifestação de outros tipos de comportamentos sobredotados são considerados mais como objetivos ou resultados dos programas especiais, do que como condições pré-determinadas para a entrada no nível mais avançado de enriquecimento (Pereira, 1998; Renzulli, 1994).

Este modelo tem como propósito a planificação de programas especiais com o intuito de oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criatividade. Este modelo assume três tipos de objetivos: desenvolver a criatividade e/ou o envolvimento na tarefa num conjunto de indivíduos com elevada aptidão; proporcionar experiências de aprendizagem e sistemas de apoio que promovam a interação dos grupos de características identificadas na definição de sobredotação; e proporcionar oportunidades e recursos para o desenvolvimento de comportamentos sobredotados (Miranda, 2008).

A concretização do RDIM começa pela identificação de um grupo de alunos (“Grupo de Talentos”) formado por 15-20% dos alunos com desempenhos mais elevados em termos de habilidade geral ou áreas específicas. Note-se que os procedimentos de identificação deste grupo de alunos não se diferenciam dos utilizados na fase de sinalização pelas abordagens mais tradicionais, onde se consideram apenas 2-3% da população escolar, ou seja, os testes de aptidão e inteligência, a nomeação dos pais, professores e do próprio aluno, e avaliação do potencial e dos produtos criativos (Antunes & Almeida, 2010; Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Esta fase ajuda a superar preconceitos relacionados com a nomeação ou não nomeação. Importa, ainda, acrescentar que estas nomeações não são automáticas, são depois avaliadas pela equipa especial de professores através do estudo de caso (Miranda, 2008).

Neste modelo, utilizam-se quatro tipos de informações no processo de identificação, nomeadamente, (i) a informação psicométrica derivada dos testes tradicionais de inteligência, aptidões, desempenho escolar e criatividade; (ii) a informação sobre o desenvolvimento que se obtém a partir das nomeações dos professores, pais e dos próprios alunos, bem como através de escalas de avaliação; (iii) a informação sociométrica obtida através da nomeação pelos pares, e (iv) a informação sobre o desempenho que se obtém através do registo de produtos realizados pelo aluno (Miranda, 2008). Um procedimento alternativo de segurança, denominado “nomeações especiais”, é usado numa fase final para ajudar a minimizar a probabilidade de exclusão de potenciais elementos do grupo de talentos que podem ter ficado “esquecidos” nos passos finais do processo. O resultado deste processo multifacetado de seleção é a provisão de uma variedade de serviços especiais junto de um

número alargado de alunos, de acordo com as suas características específicas (Oliveira, 2007).

Os alunos sinalizados frequentam um programa de enriquecimento de tipo I, que consta de uma variedade de experiências exploratórias gerais, cujo objetivo é expor os estudantes a uma série de tópicos, ideias e campos de conhecimentos que não são contemplados no currículo regular (Miranda, 2008; Oliveira, 2007). Numa segunda fase, enriquecimento de tipo II, recorre-se a métodos, materiais e técnicas de instrução específicas. O seu objetivo é desenvolver processos de pensamento de nível superior, modelos de investigação e métodos de desenvolvimento pessoal e social. O enriquecimento de tipo III pretende fornecer experiências de enriquecimento de nível avançado e consta de investigação individuais, ou em pequeno grupo, sobre problemas concretos (Pereira, 1998).

Este é um modelo que proporciona apoios especiais a um maior número de alunos do que os programas tradicionais para sobredotados, sugerindo também um maior envolvimento dos professores e um aumento do nível dos serviços prestados. Tendo em conta a flexibilidade que o caracteriza, este modelo garante procedimentos mais adequados à identificação dos alunos potencialmente criativos e produtivos, bem como proporciona programas adequados às suas necessidades individuais (Miranda, 2008). Contudo apresenta também algumas limitações, sendo a principal relacionada com a complexidade deste processo de identificação que origina dificuldades na sua implementação nas escolas, nomeadamente devido à mobilidade dos professores. Outro aspeto é a grande diversidade de alunos com interesses e capacidades, que deveriam ser atendidos nas suas necessidades e interesse, porém, nesta altura poder-se-á colocar o problema dos recursos disponíveis (Miranda, 2008).

3.1.2. *The Structure of Intellect Model*

O Modelo de Meeker e Meeker (1975) é baseado no Modelo da Estrutura do Intelecto de Guilford, e tem como objetivo definir através de um diagnóstico prescritivo, estratégias de intervenção educativa, no intuito de desenvolver as aptidões talentosas e melhorar as áreas mais fragilizadas. É um modelo vocacionado para a identificação dos alunos talentosos pertencentes às minorias étnicas e culturais, talentos que habitualmente são negligenciados no contexto escolar (Araújo, 2011; Miranda, 2008; Pereira, 1998; Van-Tassel-Baska, 2000).

Neste modelo, o talento académico ou intelectual é preterido em proveito da identificação de outros talentos diversificados, mas ignorados pela escola. É particularmente sensível na identificação dos alunos criativos e dos que apresentam aptidões excecionais no domínio visuo-espacial (Araújo, 2011; Miranda, 2008; Pereira, 1998).

3.1.3. *The Talent Search Model*

O *Talent Search Model* introduzido por Stanley na Universidade Johns Hopkins (EUA) na década de 70 trata-se de um modelo de identificação muito pragmático, focado em áreas

específicas do talento acadêmico, mais concretamente o talento na matemática e na aptidão verbal (Araújo, 2011; Oliveira, 2007; Pereira, 1998).

Este modelo foi desenvolvido com o intuito de ultrapassar as limitações apresentadas pelos testes de aptidão escolar estandardizados junto dos alunos que habitualmente obtinham pontuações situadas nos percentis mais altos, e que, por conseguinte, impossibilitava uma avaliação com rigor destes mesmos alunos, já que a avaliação das suas habilidades ultrapassava o limite máximo estabelecido em tais medidas. Este modelo pressupõe duas fases, a da sinalização e a da identificação, sendo o objetivo da mesma a implementação da medida educativa de aceleração escolar (Araújo, 2011). O critério de sinalização dos alunos é feito com base no rendimento escolar e a fase da identificação é efetuada através dos resultados obtidos pelos alunos sinalizados em testes estandardizados de aptidão escolar - SAT-V (*Scholastic Aptitude Test-Verbal*) e SAT-M (*Scholastic Aptitude Test-Mathematics*) (Pereira, 1998), que têm um elevado grau de dificuldade e um forte poder discriminativo, cujo único objetivo é selecionar os sujeitos que apresentam padrões de desempenho extremamente elevados, sem haver preocupação de estabelecer um processo gradual de seleção (Araújo, 2011).

3.1.4. *The Pyramid Model*

O modelo de Cox, Daniel e Boston (1985) designado por *The Pyramid Model* é um modelo hierárquico e eclético, porque comporta quatro níveis de identificação que tentam conciliar diferentes perspetivas teóricas com o objetivo de abranger diferentes níveis de sobredotação (Araújo, 2011; Kerr, 1991; Pereira, 1998), nomeadamente o modelo de Renzulli e de Stanley (Kerr, 1991).

Na base da pirâmide situam-se os alunos acima da média num conjunto diversificado de áreas, usufruindo posteriormente, em contexto da sala de aula, de um conjunto de atividades de enriquecimento. No patamar seguinte, situam-se os estudantes que habitualmente são identificados pelo modelo de Renzulli (aptidão acima da média, criatividade elevada e elevado envolvimento na tarefa). Neste nível, os alunos identificados são submetidos a um currículo alternativo ou a um programa de enriquecimento fora do contexto escolar (Araújo, 2011; Miranda, 2008; Pereira, 1998). No terceiro nível, agrupam-se aqueles que manifestam talento excepcional em áreas delimitadas ou um desempenho muito superior nas escalas de QI. O tipo de estratégia de intervenção proposta é essencialmente a aceleração do currículo (Miranda, 2008). No vértice da pirâmide, encontram-se os alunos excepcionalmente talentosos e que, de acordo com os autores, necessitam de uma aceleração muito rápida do currículo (Araújo, 2011; Pereira, 1998).

3.2. Fontes de identificação

A avaliação é um momento decisivo na prática psicológica, nos mais diversos contextos de exercício profissional. A avaliação psicológica deve contemplar múltiplos procedimentos de recolha de informação e deve ajustar-se às oportunidades promovidas na

resposta às necessidades identificadas (Baldwin, 2005; Oliveira & Almeida, 2010). Um dos problemas centrais em Portugal é a ausência de instrumentos devidamente adaptados à nossa população e aos seus subgrupos específicos (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006).

Especificamente, na área da sobredotação e talento, querer avaliar todas as áreas em simultâneo com uma grande amostra de indivíduos seria um processo extremamente moroso e pouco pragmático (Gagné, 1995). Uma forma de contornar esta dificuldade é a identificação de alunos sobredotados reunindo uma equipa de profissionais de diversas áreas. Esta equipa deve desenvolver um estudo de caso ou um perfil individual a incluir no processo de identificação e no planeamento posterior das medidas de intervenção a adotar com o aluno (Clark, 1992; Feldhusen & Jarwin, 2000; Oliveira, 2007).

Considerando as múltiplas fontes de informação pertinentes no processo de identificação da sobredotação, pode desde logo mencionar-se a perceção dos pais (Antunes, 2008; Pereira, 1998; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997), que poderão contribuir com dados relativos à história desenvolvimental e percurso anterior da criança, nomeadamente no que respeita às suas aprendizagens, aquisições, interesses, etc.; dos professores, que poderão mais facilmente avaliar a capacidade e o desempenho dos alunos face à norma prevista para cada grupo etário (Llor et al., 1997); as nomeações operadas pelos colegas e as próprias autoneomeações (Baldwin, 2005; Feldhusen & Jarwan, 2000; Pereira, 1998). De forma complementar, a avaliação psicológica é fundamental, não só no domínio cognitivo, mas também a nível socio emocional (Feldhusen & Jarwan, 2000; Worrell & Erwin, 2011).

Contudo, existe uma limitação que deve ser tida em conta, nomeadamente, o facto de não se poder esperar grandes índices de convergência quando, na identificação, se recorre a diversos instrumentos e a outras tantas fontes de informação (Miranda & Almeida, 2003). Por exemplo, no estudo de Chan (2004) os alunos foram avaliados de forma diferente consoante os seus avaliadores. Na perspetiva dos pais, estes enfatizaram mais as habilidades académicas dos alunos. Em contraste, os perfis típicos com base nas avaliações dos professores e pares eram mais semelhantes uns com os outros do que com as dos pais, talvez porque estes dois partilham o mesmo contexto académico com os alunos em questão. No entanto, embora os pais, professores e colegas possam fazer julgamentos que estão longe de ser convergentes, a informação proveniente de fontes diferentes pode ser importante na ajuda aos educadores a compreenderem melhor os perfis de potencialidades e necessidades dos alunos sobredotados (Chan, 2004).

3.2.1. Informações dos professores

A investigação revela que as nomeações efetuadas pelos professores são um dos meios mais utilizados na sinalização das crianças candidatas a programas especiais (Chan, 2000; Oliveira, 2007; Pereira, 1998; Pfeiffer, 2002; Pfeiffer & Blei, 2008; Rosado, 2008; Siegle & Powell, 2004; Virgolim, 2007). Inserir os professores e educadores no processo de identificação justifica-se, não só pela informação privilegiada de que dispõem acerca do aluno, mas também para assegurar uma maior cooperação da sua parte, na compreensão da

necessidade de apoio a alunos identificados e a sua posterior colaboração na planificação de eventuais medidas de intervenção (Almeida & Nogueira, 1988; Bastos, 2009; Maciel, 2012; Maria-Pinto & Fleith, 2002; Oliveira, 2007; Oliveira & Almeida, 2010; Pereira, 1994; Rodrigues & Antunes, 2012; Sankar-DeLeeuw, 2002).

Os professores lidam diariamente com os alunos, têm parâmetros de avaliação das suas capacidades e desempenhos por referência a outros alunos da mesma idade e ano de escolaridade (Almeida & Nogueira, 1988; Almeida & Oliveira, 2000; Li, Pfeiffer, Petscher, Kumpke & Mo, 2008; Maciel, 2012; Melo, 2003; Rodrigues & Antunes, 2012; Siegle & Powell, 2004; Virgolim, 2007). Estes usufruem de oportunidades únicas de avaliação e observação de atitudes e comportamentos de desempenho de crianças e adolescentes na área da sobredotação, assim como dos seus interesses e necessidades educativas (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000, 2002; Negrini & Freitas, 2008; Siegle & Powell, 2004; Virgolim, 2007).

Todavia, o uso de nomeações dos professores não está isento de problemas (Pfeiffer & Blei, 2008). Nos últimos 40 anos, tem havido uma perceção geral de que os professores são ineficazes na identificação de alunos sobredotados e talentosos (Oliveira, 2007; Siegle & Powell, 2004; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997), e esta é uma questão longe de ser pacífica (Oliveira, 2007; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997). Se, por um lado, se defende a pertinência do seu envolvimento e contributo, por outro, as evidências da investigação apontam para limitações e inconsistências consideráveis nos julgamentos dos professores e nos procedimentos de avaliação adotados em termos metodológicos, verificando-se um grande número de alunos sobredotados que ficam por identificar (Oliveira, 2007; Pfeiffer & Blei, 2008; Rodrigues & Antunes, 2012; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997).

Vários estudos apontam para a vulnerabilidade das nomeações efetuadas pelos professores, na medida em que estes se centram em demasia na sinalização de habilidades cognitivas e académicas e menos na criatividade, liderança e competências motoras (Almeida & Nogueira, 1988; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000, 2002; Antunes, 2008; Lage, Alencar, Esteves & Fonseca, 2000; Leitão et al., 2006; Melo, 2003; Miranda & Almeida, 2003; Nogueira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Siegle & Powell, 2004; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1997).

Simultaneamente, tem sido demonstrado que os professores omitem das suas sinalizações um grande número de estudantes sobredotados, nomeadamente alunos com fraco rendimento escolar, alunos privados culturalmente, os que apresentam problemas motivacionais e reparigas sobredotadas (Nogueira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Pereira, 1998). Aliado a esta problemática, tem-se verificado inúmeras vezes a pouca convergência entre os alunos sobredotados identificados com base nas nomeações dos professores e os que foram identificados a partir dos resultados obtidos nas escalas de inteligência (Nogueira, 2003; Pereira, 1998).

O estudo de Pagnato e Birch (1959) confirmou a fraca eficiência dos docentes na sinalização de sobredotados, ao verificarem que num total de 154 alunos, apenas foram

identificados corretamente 40 crianças, tendo sido ignoradas 50 e foram confundidas 113. Este estudo tem sido utilizado durante os últimos 40 anos para discutir o valor dos professores como identificadores qualificados. O seu trabalho tem sido frequentemente citado para apoiar a opinião de que os professores não são fontes fiáveis de identificação de alunos sobredotados (Pereira, 1998; Powell & Siegle, 2000).

No estudo de Tourón, Repáraz e Peralta (2006) foram analisadas as nomeações dos professores num processo de identificação de alunos com altas capacidades intelectuais na Comunidade de Navarra. Os autores selecionaram, a partir de diversos critérios, um grupo de alunos como possíveis sujeitos com sobredotação, que constituíram o grupo experimental; de forma a comparar os resultados desta seleção, formaram um grupo de controlo com uma amostra de alunos do mesmo tamanho e de cada ano de escolaridade; os restantes alunos da amostra, dos quais eles não obtiveram a informação necessária, fizeram parte do grupo dos não selecionados. Neste estudo, os professores nomearam 27 alunos, 24 do grupo experimental e três do grupo de controlo. Os grupos experimental e de controlo estavam formados por 92 alunos cada um, oito alunos com altas capacidades estavam inseridos no grupo de controlo - falsos negativos - e 31 no grupo experimental. Dos 31 alunos confirmados neste grupo apenas 11 foram nomeados pelos professores, o que supôs um acordo entre os alunos confirmados, o processo de identificação e os nomeados pelos professores de apenas 35,5%, ou seja, os professores não nomearam 20 alunos confirmados como tendo altas capacidades. Sendo assim, enquanto o processo de identificação produziu um total de oito falsos negativos, as nomeações dos professores representam 11 alunos de 39 (grupo de controlo + grupo experimental), ou seja, os professores apenas nomearam 28% dos alunos, não tendo nomeado 64,5% dos alunos confirmados como tendo altas capacidades. Ao invés, nomearam um grupo de alunos, dos quais apenas se confirmaram com altas capacidades, de acordo com o critério estabelecido, $QI > 130$ na WISC-R, cerca de 17%, o que quer dizer que 83% das nomeações seriam falsos positivos. A falta de confiança que as nomeações dos professores oferecem é representada por estes resultados (Tourón, Repáraz & Peralta, 2006).

Porém, no estudo de Pereira (1998) ficou demonstrado que a eficácia das sinalizações efetuadas pelos professores sofre grandes variações de acordo com os instrumentos de sinalização utilizados. Este autor demonstrou que as melhores sinalizações são efetuadas com recurso a instrumentos que focalizam as características de aprendizagem, sendo menos eficientes as escalas que recorram ao inventário de características nos domínios da motivação, criatividade e liderança (Araújo, 2011). Nesta linha de pensamento os estudos Ashman e Vukelich (1983) ou citados de Pereira (1998) apesar de não negarem os limites inerentes ao processo de sinalização realizada por estes profissionais, referem que a sinalização efetuada depende dos instrumentos utilizados pelos professores na sinalização, ou seja, parte do problema na identificação estaria associado à tipologia dos instrumentos que estes profissionais usam.

No entanto, para a ocorrência de erros na sinalização de alunos com altas habilidades/sobredotação contribuem ainda as crenças, atitudes e conceções vigentes nestes

profissionais acerca da sobredotação, sobretudo quando sabemos que a maioria dos professores tem uma experiência e formação muito limitadas nesta área (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Araújo, 2011; Burke, Haworth & Ware, 2001; Lage, Alencar, Esteves & Fonseca, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Melo, 2003; Nogueira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Pérez, 2004; Rodrigues & Antunes, 2012; Rodriguez & Sanchez, 1999).

A investigação de Almeida e Nogueira (1988) revelou a presença significativa de dois estereótipos ligados à sobredotação. O primeiro expõe uma conceção monolítica da sobredotação definida essencialmente pelo QI elevado e na qual se negligenciam os talentos em áreas específicas ou a criatividade. O segundo refere-se ao carácter psicopatológico da sobredotação, em que os professores colocam no topo das referências a inadaptação escolar e as dificuldades de concentração.

No estudo de Maia-Pinto e Fleith (2002) os resultados demonstraram que apesar dos professores reconhecerem a importância da escola na educação de alunos sobredotados, estes não utilizam medidas ou instrumentos para a identificação destes alunos. A maioria possuía um conhecimento superficial do conceito de sobredotação, do processo de identificação do aluno sobredotado e não contavam com uma orientação específica sobre as práticas educacionais compatíveis com as necessidades destes alunos.

No estudo de Rodrigues e Antunes (2012), com 95 docentes da Região Autónoma da Madeira, destacou-se a falta de formação dos docentes nesta área, bem como o desconhecimento das características, legislação e intervenção relacionadas com esta temática, na medida em que os resultados obtidos demonstram que a maioria dos docentes considera os alunos sobredotados como tendo capacidades globais acima da média e não se encontra uma referência explícita à criatividade ou à realização em áreas isoladas. No estudo de Pessoa (2011), os resultados a respeito das perceções dos professores face a alunos sobredotados seguem as tendências dos anteriores, i.e., enfoque nas habilidades cognitivas. Todavia, a autora demonstra também o elevado grau de desconhecimento do conceito de sobredotação e componentes associadas. A autora focou-se também sobre a formação dos docentes, tendo concluído que a maioria dos professores proferia a necessidade de formação, pois tinham dificuldade em gerir as práticas pedagógicas (Pessoa, 2011).

Uma análise dos resultados obtidos nas diversas investigações já realizadas permite chegar à conclusão de que existe a necessidade de alterar as condições em que os professores participam (Miranda, 2008). Torna-se imprescindível fornecer aos professores uma formação adequada, que contemple uma exposição detalhada dos indicadores de desenvolvimento e das características comportamentais do sobredotado (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Melo, 2003; Miranda & Almeida, 2003; Nogueira, 2003; Oliveira, Ramôa & Ascensão, 2012; Pereira, 1998; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006), bem como sobre as várias possibilidades de apoio aos alunos sobredotados, salvaguardando uma adequada implementação e a monitorização sistemática de cada medida educativa (Oliveira, Ramôa & Ascensão, 2012).

Por exemplo, Siegle e Powell (2004) descobriram que os educadores do seu estudo valorizam muito mais os alunos com capacidades de resolução de problemas, com afeição de leitura e alunos com um amplo conhecimento. Os educadores na amostra do seu estudo foram expostos a estas características durante uma conferência ao longo da semana, e esta exposição pareceu influenciar a sua seleção de estudantes, pelo que o autor conclui que os professores devem ser treinados para reconhecer e apreciar a variedade de áreas de talento dos estudantes (Siegle & Powell, 2004). Almeida (2010) corrobora esta informação, afirmando que os profissionais com formação na área começam a adotar uma visão mais abrangente do constructo e associam-no a outros domínios como motivação, criatividade e talentos específicos. Estes começam também a consciencializar-se que os alunos com altas habilidades transcendem a “excepcionalidade”, e que podem vivenciar mesmo dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem (Almeida, 2010).

Acresce ainda a construção de instrumentos de avaliação mais ajustados, padronizados e com validade psicométrica, e por fim, ao facto dos julgamentos dos professores serem empregues conjuntamente com outros instrumentos de avaliação (Almeida & Nogueira, 1988; Miranda, 2008; Pereira, 1998, 2000; Rodriguez & Sanchez, 1999; Siegle & Powell, 2004; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006).

Em suma, é imprescindível fornecer aos professores uma formação adequada, uma vez que crianças sobredotadas requerem professores que lhes possam providenciar oportunidades de aprendizagem que facilitem uma adaptação positiva à escola (Sankar-DeLeeuw, 2002).

3.2.2. Informações dos pais

Numa lógica de sinalização atempada, os pais são reconhecidos como sendo boas fontes de informação (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002; Barragán, 2009; Chan, 2004). É de salientar o seu papel como “observadores participantes” (Candeias et al., 2003), podendo fornecer informações sobre as potencialidades, habilidades, motivações, autoestima e criatividade dos seus filhos, especialmente quando estes são mais novos (Barragán, 2009; Chan, 2000, 2004; Manzano, 2003). Essa observação pode realizar-se em situações concretas, na interação com outras crianças e com adultos, ou em atividades informais do quotidiano da criança (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002; Candeias et al., 2003; Chan, 2000; Oliveira, 2007; Sommer, Fink & Neubauer, 2008). Posto isto, justifica-se a necessidade de conhecer e caracterizar as representações e as perceções dos pais acerca dos filhos e das suas habilidades intelectuais e talentos específicos (Candeias et al., 2003), uma vez que, especialmente na idade pré-escolar, estes agentes revelam-se ainda mais eficazes que os educadores (Oliveira, 2007).

Contudo, apesar da pertinência da avaliação feita pelos pais, raramente esta opção tem sido posta em prática (Candeias et al., 2003; Oliveira, 2007). Manzano (2003) verificou que em 70% dos casos a sinalização realizada pelos pais é feita corretamente, embora esta deva ser complementada e interrelacionada com a fornecida pelos professores, psicólogos e

colegas da criança. Candeias e colaboradores (2003) verificaram que os pais adotam um conceito multidimensional de sobredotação, atribuindo não só importância às competências cognitivas, mas salientando também características motivacionais e sócio afetivas.

A razão pela qual não se recorre a estes agentes pode dever-se ao eventual enviesamento das suas opiniões, perante uma avaliação pouco objetiva que exagera nos atributos dos filhos (Chan, 2000; Sommer, Fink & Neubauer, 2008), bem como à consideração da sobredotação como o resultado da estimulação e pressão dos pais. Contudo, estas são visões estereotipadas e pouco consistentes, que não deixam de ter o seu impacto quando se trata de tomar decisões na seleção dos critérios e ponderações que constituem o processo de identificação (Robinson, 1996, cit. in Oliveira, 2007). À semelhança dos demais agentes educativos e profissionais, é necessário desenvolver mecanismos de sensibilização e formação junto dos pais, não só para que constituam uma fonte de informação mais profícua no processo de identificação, mas também como estratégia de intervenção psicoeducativa essencial no apoio e serviços que lhes são prestados. Da mesma forma, importa investir no desenvolvimento e validação de instrumentos de sinalização que permitam uma avaliação mais objetiva e fiável por parte dos pais, tomando como referência indicadores comportamentais passíveis de serem observados por estes agentes nos seus filhos (Oliveira, 2007).

3.2.3. Informações dos colegas

A nomeação pelos pares é também um critério que pode ser considerado na fase de sinalização (Antunes, 2008; Chan, 2004), pois os alunos conhecem-se bem uns aos outros e são especialmente úteis na indicação de talentos (Virgolim, 2007). Parecem particularmente eficazes nas características de liderança e de criatividade e de socialização (Antunes, 2008; Chan, 2004), pois a emergência de líderes na turma é comum e estes são reconhecidos pelos pares assim como estes têm também uma boa base para julgarem a imaginação e a originalidade das ideias dos colegas.

Porém, é necessária alguma precaução na utilização desta fonte de informação. Segundo Gagné (1989, cit. in Antunes, 2008) a fidelidade e a validade apenas estão asseguradas na sua utilização como instrumento de sinalização. A opção neste domínio tende a ser por procedimentos de tipo sociométrico (Gold, 1965, cit. in Oliveira, 2007) e por escalas de nomeação. No entanto, uma limitação deste método caracteriza-se pelo facto de os alunos tenderem a nomear os colegas que lhes são mais próximos e com os quais mantêm relações de amizade. Além disso, encontram-se também algumas diferenças de género ao considerarmos as nomeações pelos colegas. Por um lado, os rapazes tendem a ser mais referenciados pelos colegas do que as raparigas (Gagné, 1993, cit. in Antunes, 2008) e, por outro, as raparigas costumam ser mais nomeadas por competências sociais, artísticas e de linguagem, enquanto os rapazes costumam ser nomeados por competências técnicas, mecânicas e físicas (Gunther & Freeman, 2000, cit. in Antunes, 2008).

3.2.4. Outras fontes

Outros agentes, além dos pais e dos professores, podem ser considerados na recolha de informação de despiste ou de identificação da sobredotação (Oliveira, 2007), como por exemplo os psicólogos, profissionais especializados em determinados domínios de atividade, como músicos e/ou desportistas que se tornam referências, ou o próprio aluno.

Se os procedimentos de *screening* inicial tendem a ser efetuados por pais, professores ou familiares dos alunos, aos psicólogos cabe a função de fazer identificações mais exaustivas e aprofundadas do aluno (Almeida, 2010; Pocinho, 2009). Estes tendem a ser considerados como os profissionais mais capacitados para fazer uma avaliação mais realista das competências e necessidades dos alunos em geral, e principalmente dos alunos sobredotados, na medida em que a sua formação académica tende a incidir nestas temáticas (Almeida, 2010).

Importa ainda considerar a informação recolhida junto do próprio aluno. No ambiente escolar pode acontecer um aluno apresentar fortes características numa área e não ser indicado; o professor pode não ter notado os seus talentos ou a sua grande motivação num determinado aspeto. Assim, a autonomação pode ser uma forma útil para facilitar essa indicação (Virgolim, 2007). O trabalho desenvolvido pelo aluno pode ser útil na fase de despiste, sendo que se devem considerar as atividades escolares e extracurriculares. As atividades e produções desenvolvidas nos tempos livres, ou o processo inerente à resolução de um problema em casa, que por vezes indica a presença de um nível de raciocínio avançado para a idade ou de altas habilidades criativas (Oliveira, 2007; Virgolim, 2007). Alguns estudos realizados por Chan na população chinesa (2000, 2004), nos quais se compararam diversas fontes de informação (pais, professores, pares e os próprios alunos), apontam para a eficácia das autonomações nos domínios da liderança e da criatividade.

3.3. Instrumentos

No processo de identificação é importante que os instrumentos e procedimentos que se utilizam sejam suportados por uma teoria e que estejam em consonância com a dimensão de sobredotação na qual estejamos interessados, reúnam as características técnicas exigidas e que tenham em conta o contexto socio cultural (Chan, 2002; Rodriguez & Sanchez, 1999).

Diferentes instrumentos e meios podem servir quer a identificação de despiste quer um diagnóstico diferencial. Entre o rol de instrumentos atualmente disponíveis, podemos incluir os seguintes: provas psicológicas estandardizadas; provas académicas de incidência curricular; escalas para pais e professores; redação de ensaios breves; inventários de criatividade; entrevistas individuais; escalas de autoavaliação; guias de observação da realização; relatos sobre "histórias de aprendizagens" e sobre o passado/presente escolar (Almeida & Oliveira, 2000; Bastos, 2009; Clark, 1992; Feldhusen & Jarwan, 2000; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Miranda, 2008; Miranda & Almeida, 2003; Oliveira, 2007; Pfeiffer, Kumtepe & Rosado, 2006; Rosado, 2008).

A diversidade de formato dos instrumentos atualmente disponíveis decorre, em parte, das próprias características dos seus potenciais utilizadores (Oliveira, 2007), pelo que, cada um destes instrumentos tem um propósito bem definido (Oliveira, 2007; Virgolim, 2007). Verhaaren (1990) citado de Lombardo (1997) considera que relativamente aos recursos a utilizar na identificação do sobredotado distinguem-se três categorias: (i) psicométricas, dentro da qual incluem-se os testes de inteligência, de criatividade e de rendimento académico mais objetivas e formais (Oliveira, 2007); (ii) comportamental, que inclui questionários, inventários para pais e professores, pares e os próprios alunos, medidas mais subjetivas (Oliveira, 2007); e, (iii) de rendimento reportada à análise dos produtos elaborados pelos próprios alunos. Os métodos mistos englobam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registo do discurso interno (“thinking aloud”) e a classificação em concursos artísticos e científicos (Oliveira, 2007).

No que diz respeito à aplicação de testes de inteligência, estes são úteis no processo inicial de sinalização (Perleth, Schatz & Mönks, 2000; Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007; Sternberg, Jarwin & Grigorenko, 2011; Tannenbaum, 2000a, 2000b) e como complemento das observações dos professores, mas podem não identificar os alunos com problemas motivacionais ou emocionais, com dificuldades de aprendizagem ou oriundos de grupos étnicos e culturais diferentes (Sternberg, Jarwin & Grigorenko, 2011). A aplicação individual destes testes permite uma informação mais precisa e fidedigna em relação ao pensamento em termos convencionais e à eliminação dos falsos positivos, mas pode não indicar o desempenho do aluno na sala de aula nem prever o rendimento individual (Renzulli, 2004). Por outro lado, implica a dispensa de muito tempo na sua administração e está sujeita a enviesamento cultural (Antunes, 2008; Oliveira, 2007). Outras limitações prendem-se como o seu fraco poder discriminativo; a não avaliação da criatividade ou do pensamento divergente, bem como, outras aptidões ou aspetos mais personalísticos; o fator velocidade, considerado em certas provas, pode penalizar o desempenho das crianças sobredotadas, dado um estilo cognitivo mais reflexivo e a maior planificação na resolução de problemas; a instabilidade e o fraco valor preditivo destas provas em idades mais precoces (Oliveira, 2007), pelo que outros indicadores de potencial devem ser usados na identificação, e a estes indicadores devem ser dadas igual importância (Renzulli, 2004).

No que diz respeito à avaliação da criatividade ou pensamento divergente, os instrumentos mais utilizados têm sido os testes de produção divergente de respostas, nomeadamente os Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) (Antunes, 2008; Oliveira, 2007; Pereira, 1998; Pérez, 2004). No entanto, atendendo a que os testes de pensamento divergente apenas avaliam uma parte daquilo que é a criatividade, e poderão levantar problemas ao nível da fidelidade e da validade, também outras metodologias e instrumentos deverão complementar o processo de identificação neste domínio (Oliveira, 2007).

As escalas de nomeação para professores são instrumentos que propiciam ao professor dar informações sobre os alunos acerca da sua capacidade, dos seus interesses, rendimento,

motivação e comportamento. Esta informação constitui uma informação complementar aos testes e não tanto uma informação confirmatória dos mesmos (Antunes, 2008; Barragán, 2009; Nakano & Siqueira, 2012; Pfeiffer & Blei, 2008), devido à insegurança e ineficácia envolta na identificação de alunos sobredotados por estes agentes. No entanto, Pereira (1998) refere que os professores serão capazes de efetuar sinalizações corretas, se para tal usarem escalas com boas características psicométricas e constituídas com base numa definição sólida, i.e., o desafio mais óbvio consiste na necessidade de um rigor científico nesse processo (Nakano & Siqueira, 2012).

Várias escalas têm sido desenvolvidas para avaliar a sobredotação académica e intelectual (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009), de forma a melhorar o processo de identificação por parte dos professores. Entre os instrumentos mais divulgados para este efeito, destacam-se: as escalas de Renzulli e colaboradores (1976), *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS); as *Scales for Identifying Gifted Students* (SIGS), de Ryser e McConnell (2004); a *Gifted Evaluation Scale* - GES (McCarney & Arthaud, 2009); as *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer, Jarosewich & Morris, 2002) e as *Gifted and Talented Evaluation Scales* - GATES (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996).

A SRBCSS é composta por 10 subescalas que permitem avaliar a aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, capacidade artística, capacidade musical, capacidade de dramatização, capacidade de comunicação, capacidade de expressão e capacidade de planificação. Através dos itens de cada uma é permitido aos professores avaliar, numa escala de Likert de quatro pontos indicando a frequência com que eles observam as características que lhe permitam identificar os alunos com altas habilidades (1-raramente ou nunca; 2-ocasionalmente; 3-num grau considerável; 4-quase sempre) (Oliveira, 2007; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006). Contudo os autores alertaram para a precaução de ser necessário um treino dos professores anteriormente ao preenchimento da escala (Burke, Haworth & Ware, 2001; Gridley & Treloar, 1984; Powell & Siegle, 2000; Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009).

A SIGS é uma escala de referência com normas designadas para assistir as escolas na identificação de alunos sobredotados, sendo utilizada para avaliar as potencialidades dos alunos em sete áreas (habilidade intelectual geral, linguagem, matemática, ciências, ciências sociais, criatividade e liderança), que correspondem às respetivas escalas, com 12 itens cada uma, sendo elas independentes entre si. Este instrumento é designado para crianças entre os 5 e os 18 anos e pode ser completada pelos pais e/ou professores (Rosado, 2008; Ryser & McConnell, 2004).

A GES-3, a última versão da escala original, foi desenvolvida para ajudar na identificação e planeamento de programas para crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos. A escala consiste em 48 itens distribuídos pelas cinco subescalas que a compõem, que correspondem às cinco características identificadas em regulamentos estatais e federais (intelectualidade, criatividade, aptidão académica específica, liderança e artes visuais e performativas). Uma outra subescala, motivação, foi desenvolvida para enquadrar as afirmações com documentação requerida para esta característica na identificação de alunos

sobredotados e talentosos (McCarney & Arthaud, 2009). Cada item da GES-3 está pontuado numa escala de cinco pontos desde (1) não demonstra o comportamento ou competência e (5) demonstra o comportamento ou competência consistentemente (McCarney & Arthaud, 2009).

A *Gifted Rating Scales* inclui uma escala para o pré-escolar dos 4 aos 6 anos e 11 meses e uma escala dos 6 aos 13 anos e 11 meses. A primeira consiste em cinco subescalas com 12 itens cada uma; a segunda compreende seis subescalas (habilidade intelectual, habilidade académica, criatividade, talento artístico, liderança e motivação) com 12 itens cada. Cada item é cotado pelo professor numa escala de 9 pontos divididos em três intervalos, 1-3, abaixo da média; 4-6, média; 7-9 acima da média. O manual providencia o sistema de classificação que indica não se um estudante é sobredotado, mas sim a probabilidade de um aluno ser sobredotado (Pfeiffer, Kumtepe & Rosado, 2006; Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007).

A GRS foi designada para poder ser utilizada com cautela e com treino na sua administração, cotação e interpretação. Foi desenvolvida para ser cientificamente fiável e válida (Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007), clinicamente flexível de forma a complementar um teste de QI e outros procedimentos (Pfeiffer, Kumtepe & Rosado, 2006; Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007).

Por fim, a GATES (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996) também foi construída com o intuito de identificar estudantes sobredotados entre os 5 e os 18 anos (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009), a ser completada pelos professores, pais ou outros que têm um contacto com o estudante. A GATES tem cinco escalas que medem as áreas identificadas na definição federal de sobredotação (habilidade intelectual, competências académicas, criatividade, liderança e talento artístico). O instrumento consiste em 50 itens que são avaliados numa escala de nove pontos com base na comparação com os pares (Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002).

A nível nacional também já foram desenvolvidas escalas com os mesmos objetivos que as anteriormente apresentadas, nomeadamente a Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/ Talentosos (BISAS/T, Almeida, Oliveira & Melo, 2002) e a Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (EACCAS, Pereira, 1998).

A BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002) trata-se de uma bateria de 10 escalas de raiz portuguesa que visa o despiste de alunos com características de sobredotação e talento, por parte dos seus professores. As suas duas primeiras escalas destinam-se a ser preenchidas pelos Diretores de Turma ou Conselho de Turma, sendo que na primeira o intuito é avaliar todos os alunos de um modo geral quanto às suas capacidades e realizações académicas. Na segunda escala os professores nomeiam dois alunos que se salientam pelas suas capacidades ou prestações nas diversas áreas constantes na escala (habilidades cognitivas/aprendizagem, habilidades sociais, habilidades físicas e desportivas, expressão plástica, expressão literária, expressão dramática, expressão musical e habilidades tecnológicas e mecânicas), que dizem respeito às restantes oito escalas (Melo, 2003).

A EACCAS trata-se de uma tradução e adaptação da escala de Renzulli e colaboradores (1976, SRBCSS) à população portuguesa por Pereira (1998). Nesta versão, a escala contém 40 itens que dizem respeito a quatro subescalas, nomeadamente, aprendizagem (11 itens), motivação (8 itens), criatividade (11 itens) e liderança 10 (itens). Cada item menciona uma característica comportamental que é avaliada pelos professores através de uma escala de 4 pontos, sendo que, o 1 corresponde à inexistência do comportamento, o 2 aos comportamentos que se verificam ocasionalmente, o 3 diz respeito a um comportamento frequente e o 4 a um comportamento muito frequente (Pereira, 2008). Quanto 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.

Contudo, muitas das escalas sofrem limitações que comprometem o seu valor de diagnóstico (Li, Pfeiffer, Petscher, Kumpte & Mo, 2008; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Pfeiffer, Petscher & Jarosewich, 2007; Rosado, 2008), pois algumas sustentam-se sob amostras padronizadas não representativas e existe uma baixa validade interavaliadores, assim como falta de valor preditivo (Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Rosado, 2008).

3.4. Particularidades da sobredotação em grupos específicos

Sujeitos sobredotados são, por vezes, tão particulares quanto os seus perfis académicos e pessoais, apresentando algumas especificidades (Winner, 1996) quer seja pelo período de desenvolvimento em que se encontram, como pelas dificuldades que os caracterizam.

No que diz respeito à fase de desenvolvimento, de acordo com alguns autores, a excelência apresentada por sobredotados em determinadas áreas poderá acentuar-se mais no período da adolescência, pois estes são reconhecidos por irem ao encontro dos níveis de excelência preferidos pelos adultos (Bahia & Janeiro, 2001; Mönks, 1994). Por outro lado, esta pode constituir uma qualificação negativa para a aceitação no grupo de companheiros, pelo que poderá ser uma fonte de conflito para os adolescentes sobredotados: o conflito entre a aceitação social e o alto rendimento (Mönks, 1994; Pérez, 1994).

Este fenómeno foi denominado por Horner (1968) como «medo do êxito» e é mais comumente observado junto de raparigas sobredotadas (Benito & Alonso, 2004; Winner, 1996). A proporção desigual na identificação entre rapazes e raparigas sobredotadas, principalmente a partir da adolescência, pode dever-se essencialmente, a este fenómeno (Colmenares & Benito, 1992; Lombardo, 2001). Segundo Winner (1996) as ambições das raparigas mais inteligentes enfraquecem no ensino secundário apesar das notas tenderem a ser mais elevadas do que as dos rapazes (Winner, 1996).

Consequentemente, durante o período da adolescência torna-se mais difícil de as identificar, pois apresentam uma tendência para “camuflar” as suas capacidades, pelo que o conceito de «medo do êxito» converte-se numa variável explicativa aquando o questionamento sobre o súbito desaparecimento delas nos programas de enriquecimento (Winner, 1996). Isto não significa que não tenham aspirações superiores, contudo as suas

preocupações são de foro mais social que acadêmico (Benito & Alonso, 2004; Colmenares & Benito, 1992). Por estes motivos, a identificação precoce das raparigas sobredotadas deve considerar-se um objetivo prioritário.

Ainda no período da adolescência e, segundo Buescher e Higham (1990, cit. in Bahia & Janeiro, 2001) crescem ainda outros problemas como consequência dos seus talentos especiais, nestes incluem-se o perfeccionismo, a competitividade, a avaliação irrealista dos seus talentos, as pressões familiares e escolares para alcançarem um sucesso elevado (Freeman, 2000a, 2000b; Pérez, 1994), a falta de desafio encontrada na escola ou as expectativas demasiado elevadas (Alencar, 2007; Bahia & Janeiro, 2001; Zeidner, Shani-Zinovich, Mathews & Roberts, 2005). Tudo isto leva a que os alunos apresentem um rendimento académico muito aquém das suas possibilidades (Alencar, 2007; Winner, 1996).

As centenas de horas passadas cada mês nas aulas, nas quais cada aluno raramente encontra novos desafios, o aborrecimento de ter que realizar tarefas rotineiras, baixos níveis de discussão, e a não correspondência do conteúdo às habilidades dos alunos levam a uma frustração por parte dos alunos mais capazes (Reis, 2009). Hollingworth (1931, cit. in Winner, 1996) estimou que as crianças sobredotadas desperdiçam uma grande parte do tempo na escola e que as crianças extremamente sobredotadas o desperdiçam todo, na medida em que se não são reconhecidas, estas são mantidas num nível determinado pelas aptidões médias. A cada dia que passa, dão-lhe a oportunidade de aprender hábitos de ociosidade e devaneio, nunca sendo verdadeiramente confrontadas com tarefas que as forcem a ir até ao limite das suas capacidades (Winner, 1996). Face a estas circunstâncias, os alunos aprendem que não precisam de fazer qualquer esforço para serem bem-sucedidos. Posteriormente, nos níveis superiores, quando o programa se torna um pouco mais exigente, e não tendo desenvolvido métodos de estudo adequados, o seu desempenho poderá entrar em declínio, conduzindo a uma baixa autoestima (Benito & Alonso, 2004; Reis, 2009; Winner, 1996),

Algumas estatísticas apontam que 15% dos alunos sobredotados apresentam falhas na realização académica, na medida em que esta se pode apresentar sob dificuldades de aprendizagem ou sub-rendimento académico (Almeida & Oliveira, 2010), i.e., dentro do espectro de diferenças entre os alunos sobredotados existem aqueles que têm uma combinação de competências superiores, bem como, fraquezas académicas específicas. Estes alunos, denominados de “duplamente excecionais” tendem a destacar-se a um determinado nível até que as suas estratégias pessoais de compensação não lhes oferecem o apoio necessário para manter o sucesso académico (Bailey & Rose, 2011).

Contudo, o processo de identificação destas crianças torna-se bastante complexo, uma vez que são crianças que passam despercebidas por não demonstrarem o seu potencial, bem como, por camuflarem as suas dificuldades (Montgomery, 2009; Winner, 1996). Este poderá ser um fator explicativo do porquê de muitos estudantes serem prejudicados na escola. São alunos que não preenchem os critérios para participar em programas para sobredotados, mas considerados demasiado inteligentes para frequentarem aulas de apoio, sendo que, por vezes, os professores julgam-nos apenas desmotivados visto que se distinguem

em determinadas aptidões (Winner, 1996). É frequentemente observado nestas crianças dificuldades com a matemática, ou problemas de discalculia, assim como dislexia, ou ainda dificuldades de concentração e atenção (Winner, 1996). Porém, apenas recentemente, educadores e psicólogos começaram a ser alertados e a reconhecer casos de “dupla exceccionalidade” (Winner, 1996).

A verdade é que o desenvolvimento do aluno sobredotado depende essencialmente do ambiente social de apoio, pelo que, as diferenças na autonomia, habilidades cognitivas, formação de identidade não têm que ser um obstáculo (Mönks, 1992), quer seja durante a infância, a adolescência ou na idade adulta. Nos diferentes estádios de desenvolvimento, a sobredotação pode atualizar-se de diferentes modos e apresentar configurações distintas (Pereira, 1998).

Capítulo 4. A Sobredotação em Portugal

Apesar do tema da sobredotação se ter tornado progressivamente mais comum na comunidade portuguesa e junto dos profissionais da Educação (Miranda & Almeida, 2003; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003), esse esforço ainda não é suficiente para uma maior consciencialização e competência dos vários intervenientes na identificação de alunos portadores de altas habilidades e talento. Ainda é reduzido o investimento por parte dos investigadores na construção e validação de instrumentos que tornem essa identificação mais precisa e válida (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002; Miranda & Almeida, 2003), na medida em que são escassos os trabalhos de validação de instrumentos à população portuguesa.

Também o tema da sobredotação continua a não integrar os planos curriculares de formação de professores e de outros profissionais de Educação (Miranda & Almeida, 2003). Posto isto, a qualidade do trabalho de identificação destes agentes fica seriamente comprometida quando os instrumentos disponíveis e a formação dos profissionais são deficitários (Miranda & Almeida, 2003; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997).

Os estudos no contexto nacional têm tido como principais objetivos a compreensão da perceção dos professores sobre o conceito de sobredotação, ilustrando as dimensões mais valorizadas por estes e dificuldades características destes alunos, assim como, a convergência da sinalização feita pelos professores e a realizada por provas psicológicas, a fim justificar a recorrência a estes agentes para o processo de identificação, bem como a necessidade de formação dos professores quer para a identificação dos alunos sobredotados como para os cuidados de atendimento a estes alunos (Almeida, 2010; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Veiga, Moura, Menezes & Ribeiro, 1997), tal como já foi salientado anteriormente.

Como exemplo ilustrativo, o estudo de Veiga, Moura, Menezes e Ribeiro (1997) com 157 professores de diferentes níveis de ensino dos distritos de Viseu e Bragança, demonstraram que em relação à caracterização dos sobredotados, indicou que os professores destacam as capacidades mentais, como o desenvolvimento intelectual superior e um elevado QI. Tais resultados demonstraram que os professores não possuíam uma imagem muito abrangente das características dos alunos sobredotados, tal como no estudo de Oliveira e Almeida (2010), com 249 profissionais da região do interior do Centro do país, no qual foi demonstrado que a maioria dos agentes educativos tem ainda uma escassa (in)formação neste domínio. As áreas ou domínios considerados mais relevantes na sinalização dos alunos com altas habilidades foram, por ordem decrescente, as habilidades cognitivas e de aprendizagem; problemas vivenciados pelos alunos; elevado nível de motivação; desenvolvimento geral em todas as áreas; criatividade e talentos específicos (Oliveira & Almeida, 2010).

No estudo de Leitão et al. (2006) também se analisaram as perceções dos professores em relação ao tema da sobredotação e alunos sobredotados, cujos resultados demonstraram que os alunos foram essencialmente descritos pelas suas capacidades cognitivas e

desempenhos elevados, tendo sido os aspetos de aprendizagem e da adaptação comportamental os mais mencionados pelos professores, enquanto os psicólogos enfatizaram a capacidade intelectual e, parcialmente, a criatividade.

Também os resultados obtidos no estudo de Almeida, Oliveira, Silva e Oliveira (2000), com 80 professores do 1º ciclo do ensino básico, dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, demonstraram que estes acabam por destacar as dimensões cognitivas e académicas, emergindo a área de expressões como a menos pontuada. Ainda neste estudo observou-se uma frequência de rapazes no processo de sinalização. Assim como no estudo de Melo (2003).

A mesma tendência surgiu no estudo de Nogueira (2003), com 72 docentes de um agrupamento de escolas do distrito de Vila-Real (jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico), estes caracterizaram a sobredotação enfatizando a sua componente cognitiva e de liderança, sugerindo a necessidade de treino intensivo para se manifestar. Os docentes consideraram a sobredotação através de uma inteligência acima da média (70%), e em alguns casos com um rendimento escolar elevado (47.1%). Por outro lado, a criatividade e a motivação para a realização de tarefas não foram consideradas como fatores relevantes a ter em consideração. A visão prevalente é a de que a sobredotação é sinónimo de genialidade e de excelência (Nogueira, 2003).

Os resultados do estudo de Almeida (2010) ilustraram outra problemática que se tem verificado nas escolas e sobre a qual é necessária uma maior consciencialização, nomeadamente, a concordância dos docentes com a identificação de alunos sobredotados e talentosos. Os resultados do estudo desta autora assinalaram que os profissionais, na sua grande maioria concordam com o processo de sinalização de crianças com características de sobredotação, sendo mais reticente os educadores e os professores de ensino especial, situados em zonas urbanas e públicas. Estes apontaram a possibilidade destas crianças poderem ser alvo de “rotulações” e “categorizações” estereotipadas após a sinalização, ou mesmo por considerarem que o contexto educativo não é capaz de responder eficazmente às necessidades destas crianças. Os profissionais da educação, neste estudo, tal como noutros, apresentaram uma escassa formação e experiência neste domínio, o que poderá enviesar (ou atrasar) o processo de identificação destes alunos e limitar a intervenção e apoio fornecido aos mesmos (Almeida, 2010).

No estudo de Miranda e Almeida (2003), com um enfoque maioritariamente na convergência dos procedimentos de identificação com base em diferentes fontes e instrumentos, os resultados demonstraram a mesma tendência que os realizados a nível internacional, na medida em que os dados obtidos neste estudo reforçaram a ideia da não simultaneidade da informação de professores e psicólogos, podendo justificar o recurso a ambos os profissionais na identificação dos alunos sobredotados e talentosos especialmente quando aceitamos a multidimensionalidade da sobredotação e que esta cobre diversos domínios da realização (Miranda & Almeida, 2003).

Em suma, apesar das amostras de professores cobrirem diferentes níveis de ensino e diferentes regiões do País, os resultados de tais estudos sugerem a presença de uma conceção

unitária de sobredotação definida essencialmente pelas capacidades intelectuais dos alunos e pelo seu desempenho escolar (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003), existindo alguns domínios que raramente são mencionados pelos docentes como principais indicadores de habilidades excecionais da aprendizagem, nomeadamente as capacidades de imaginação, criatividade, inovação e motivação (Almeida, 2010; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Nogueira, 2003). Posto isto, todos estes estudos alertam para a importância em apostar na formação dos agentes educativos e nos estudos de avaliação e intervenção junto destes alunos, tal como já referenciámos. E, de acordo com Antunes e Almeida (2010) também é importante que seja realizado um acompanhamento contínuo do percurso de vida que cada um dos alunos identificados com altas habilidades vai seguindo (Antunes & Almeida, 2010).

Parte II. Estudo Empírico

Embora o tema da sobredotação se esteja a tornar, progressivamente, uma área de interesse na comunidade portuguesa e junto dos profissionais de educação (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Antunes, 2008; Miranda & Almeida, 2003), infelizmente não existem muitos instrumentos em Portugal de avaliação educacional e psicológica, corretamente validados, ou por vezes, difundidos (Almeida & Oliveira, 2000), e por outro lado ainda é necessária uma maior consciencialização e competência dos vários intervenientes na identificação de alunos com altas habilidades e talento (Miranda & Almeida, 2003).

Assim, defrontamo-nos, na prática e na investigação, com uma clara dificuldade em avaliar constructos que aparecem referidos na literatura científica e que são essenciais para o trabalho do psicólogo (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006).

O desenvolvimento deste trabalho decorreu de uma necessidade de dar resposta a um projeto a implementar numa escola, tendo em vista o atendimento a alunos com altas habilidades e talento. Num primeiro momento, considerou-se a aplicação da BISAS/T-HC/A, no entanto como este instrumento teria que ser preenchido para todos os alunos que aceitaram participar no projeto, e dada a fraca disponibilidade de muitos professores, avançou-se num segundo momento para a construção de um novo questionário, que permitisse mais facilmente contornar as dificuldades encontradas.

Posto isto, apresentamos nesta segunda parte, dois estudos. O estudo 1 que diz respeito à análise das características psicométricas da BISAS/T-HC/A (Almeida, Oliveira & Melo, 2002), instrumento frequentemente utilizado na sinalização de alunos sobredotados e talentosos e que impulsionou a construção do Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS), que é apresentado no estudo 2, bem como a análise comparativa entre os resultados obtidos com a aplicação deste instrumento e outras medidas utilizadas na identificação de alunos sobredotados.

Estudo 1

Objetivo

O objetivo do estudo é analisar as características psicométricas da BISAS/T-HC/A, uma das escalas referentes à avaliação das habilidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos, pois além de contemplar as características que geralmente são mais associadas à sobredotação, também tem sido a mais utilizada em Portugal, quer em investigações quer na própria intervenção dos profissionais de psicologia.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 93 professores, mais especificamente Diretores de Turma, de 107 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, 46 alunos do 5.º ano de escolaridade (25 rapazes e 21 raparigas) e 61 alunos do 6.º ano de escolaridade (21 rapazes e 21 raparigas), de escolas urbanas e rurais, da zona Norte do País, nomeadamente, 60 alunos do distrito de Braga (56%), 22 alunos de Viana do Castelo (21%) e 25 alunos do distrito do Porto (23%). A média de idades destes alunos aquando a avaliação foi de 10,4.

Instrumentos

BISAS/T-HC/A: A Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/Talentosos - BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002), trata-se de uma bateria de 10 escalas de raiz portuguesa que visa o despiste de alunos com características de sobredotação e talento, por parte dos seus professores. As duas primeiras escalas destinam-se a ser preenchidas pelos Diretores de Turma ou Conselho de Turma, sendo que na primeira se avaliam todos os alunos genericamente quanto às suas capacidades e prestações académicas. Por sua vez na segunda escala os professores nomeiam dois alunos que se salientam pelas suas capacidades ou prestações nas diversas áreas constantes na escala (Melo, 2003). As restantes oito escalas que compõem esta bateria, dizem respeito à avaliação de áreas específicas de habilidade: Habilidades Cognitivas/ Aprendizagem (HC/A), Habilidades Sociais (HS), Habilidades Físicas e Desportivas (HF/D), Expressão Plástica (EP), Expressão Literária (EL), Expressão Dramática (ED), Expressão Musical (EM) e Habilidades Tecnológicas e Mecânicas (HT/M).

Relativamente à BISAS/T-HC/A, trata-se de uma escala multidimensional constituída por 16 itens que se subdividem em quatro dimensões: Cognição (4 itens), Aprendizagem (4 itens), Motivação (4 itens) e Criatividade (4 itens), apresentados em formato tipo Likert com seis possibilidades de resposta, variando de 0 (“Não tenho informação”) a 5 (“sempre ou quase sempre”).

A construção da BISAS/T foi realizada através de um levantamento mais ou menos exaustivo das diversas definições de sobredotação, a fim de identificar as áreas centrais no reconhecimento de sujeitos sobredotados, assim como através da consulta de alguns dos instrumentos disponíveis para a avaliação de crianças e jovens sobredotados e talentosos (Oliveira, 2007). Posteriormente, foram incluídas na escala formas comportamentais diversas ou amplas, de forma a não especificar em demasiado ou tipificar comportamentos específicos (Melo, 2003), sendo que a base principal da construção desta bateria assenta na definição de sobredotação pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), reunindo, assim, informação relativa a habilidades superiores em diferentes domínios, à criatividade e à motivação.

Procedimento

Tendo em vista um estudo mais aprofundado acerca das propriedades psicométricas da BISAS/T-HC/A, procedeu-se à análise da consistência interna e análise fatorial deste instrumento, com base nos dados recolhidos num estudo anterior (Oliveira, 2007).

A amostra do estudo foi constituída com base num levantamento exaustivo, nas escolas do distrito de Braga, dos alunos que preenchiam os requisitos necessários para integrar o estudo, nomeadamente frequentarem o 2.º Ciclo do Ensino Básico e terem beneficiado anteriormente de medidas de aceleração educativa, tendo, posteriormente, sido alargada a algumas escolas públicas e privadas dos distritos do Porto e de Viana do Castelo.

Para o tratamento e análise dos dados fornecidos utilizou-se o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences - Versão 19*).

Resultados

Em termos de validade interna (poder discriminativo), os valores do alfa de Cronbach foram calculados para a escala total, bem como para cada uma das quatro dimensões: Cognição, Aprendizagem, Motivação e Criatividade. De acordo com os resultados apresentados no Tabela 1, foram obtidos coeficientes de consistência interna elevados (entre 0,87 e 0,91), sendo que os presentes resultados são superiores aos encontrados por Melo (2003) e Miranda (2008).

Tabela 1. Estatística descritiva dos resultados por dimensões da BISAS/T-HC/A

	<i>Nº de itens</i>	<i>Média</i>	<i>dp</i>	<i>Min.-max.</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>	<i>Alpha</i>
Cognição	4	14.37	4.15	3-20	-.582	-.295	.91
Aprendizagem	4	12.81	4.03	4-20	-.288	-.708	.89
Criatividade	4	10.16	3.20	2-16	-.204	-.618	.88
Motivação	4	10.44	3.47	2-16	-.269	-.599	.87
Total	16	48.63	14.73	11-75	-.305	-.560	.97

Na Tabela 2 são apresentados os resultados obtidos na análise exploratória dos itens em componentes principais, com rotação varimax, sendo que previamente foram analisados o índice KMO (valor de 0,96) e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2=3313,279$; $gl=120$; $p < 0,00$). Tomando o princípio de Kaiser na identificação de fatores (valor-próprio igual ou superior à unidade), foi obtido apenas 1 fator, que explica no seu conjunto 70,53% da variância total dos resultados nos itens, o que permite deduzir que a escala é unidimensional.

Tabela 2. Análise fatorial da BISAS/T-HC/A

	Fator 1
Item 1	.82
Item 2	.88
Item 3	.87
Item 4	.77
Item 5	.87
Item 6	.84
Item 7	.75
Item 8	.79
Item 9	.88
Item 10	.89
Item 11	.81
Item 12	.86
Item 13	.85
Item 14	.81
Item 15	.89
Item 16	.84
Eigenvalue	11,28
% Variância	70.53

Discussão

As nomeações efetuadas pelos professores, tal como já foi referido anteriormente, têm sido frequentemente utilizadas como meio de sinalização de alunos sobredotados ou com talentos. Porém, quanto ao valor dos resultados de tais sinalizações, o consenso não se verifica entre os especialistas (Miranda, 2008; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006).

Vários estudos apontam para a vulnerabilidade das nomeações efetuadas pelos professores, na medida, em que estes se centram em demasia na sinalização de habilidades cognitivas e académicas (Almeida & Nogueira, 1988; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000, 2002; Lage, Alencar, Esteves & Fonseca, 2000; Nogueira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1997). Todavia, há autores que acham interessante ter em conta a sinalização dos professores, colocando a ênfase na construção de instrumentos válidos para essa sinalização pelos professores (Miranda, 2008; Pereira, 1998).

A presente escala em análise foi uma tentativa «bem-sucedida» de construir um instrumento adequado à sinalização de alunos com características de sobredotação e talento em diversas áreas de desempenho, tendo a vantagem de ser de raiz portuguesa. Nos diversos estudos que foram realizados (embora escassos), obtiveram-se bons índices de validação e precisão, embora diferentes.

Tomando por base um estudo realizado por Melo (2003) no qual a BISAS/T-HC/A foi utilizada com uma amostra de 170 docentes, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário. Observou-se neste estudo uma dispersão adequada dos resultados nos diversos itens. Os coeficientes de correlação do item total corrigido revelaram bons índices de

validade interna. Foram identificados três fatores a partir da análise fatorial exploratória dos itens em componentes principais, com rotação varimax. Verificou-se, no primeiro fator, uma saturação com os quatro itens relativos à dimensão criatividade, dois itens relativos à dimensão aptidão e um item relativo à dimensão motivação. O Factor II foi saturado com os restantes 6 itens relativos à dimensão aptidão e, o Factor III, com os 3 itens restantes da dimensão motivação. Os índices de consistência interna mostraram-se satisfatórios nas dimensões aptidão ($\alpha=.77$) e criatividade ($\alpha=.70$), no entanto na dimensão motivação o valor de alpha foi bastante mais baixo ($\alpha=.57$). Sendo que no estudo de Miranda (2008), estes valores revelaram-se mais altos, oscilando entre .85 e .95.

No estudo de Oliveira (2007) foi realizada uma análise da dispersão, da validade interna e dimensionalidade dos respetivos itens desta escala. Em termos de validade interna (poder discriminatório), verificou-se que todos os índices de correlação corrigido o item x total situaram-se acima de .20 (valor crítico). Aliás, os índices de correlação são bastante elevados e uniformes (entre .74 e .88), o que deixou antever que nenhum item, se eliminado, irá aumentar o coeficiente de obtido (índice de .98). Os índices de comunalidade são bastante elevados, o que associados à emergência de um único fator induz para uma escala mais unidimensional. Mas tomando os três fatores descobertos no estudo de Melo (2003) e calculando os coeficientes de consistência interna para as subescalas, os índices obtidos foram elevados, aptidão cognitiva/aprendizagem com um α .96, criatividade com um α .91 e motivação com um α .90.

A comparação entre os resultados obtidos neste estudo com os obtidos por nós permite referir que as dimensões mais valorizadas pelos professores prendem-se com a cognição e a aprendizagem, nas quais se obtêm valores mais elevados, ao contrário da dimensão motivação, que em todos os estudos aqui analisados resulta ser a que obtém com índices mais baixos.

Todavia, apesar dos bons índices apresentados, a falta de pontos de corte pode apresentar-se uma limitação na medida em que a interpretação da escala se torna mais de foro qualitativo e poderá retirar alguma objetividade à mesma. Assim como o facto de através da análise fatorial realizada, apenas se ter comprovado a existência de um único fator, o que não vai ao encontro do racional teórico subjacente à sua construção (Teoria dos Três Anéis de Renzulli). De forma a colmatar estas limitações, emerge a necessidade de desenvolver e adaptar a escala, de modo a conseguir melhorar as suas características psicométricas tentando ir ao encontro do suporte teórico sobre a qual esta escala assenta.

Estudo 2

Objetivos

Este segundo estudo, de carácter descritivo, uma vez que um dos objetivos deste segundo estudo é a apresentação do *Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS)*, para a sinalização de adolescentes e jovens com

características de sobredotação, por parte dos respetivos professores, integrado num projeto de investigação-ação desenvolvido entre uma parceria entre a Delegação da ANEIS da Covilhã e uma escola pública do concelho da Covilhã.

Um segundo objetivo centrou-se na análise comparativa entre os resultados obtidos nesse questionário e outras provas de avaliação psicológica utilizadas na identificação de alunos com características de sobredotação, tendo em vista a elaboração de um programa de enriquecimento e a aplicação de medidas de apoio educativo junto dos estudantes sinalizados, de acordo com as suas características e necessidades específicas.

Método

Participantes

A amostra deste estudo é constituída no total por 112 alunos, dos quais 56.3% (n=63) são do sexo masculino e 43.8% (n=49) do sexo feminino, sendo a média de idade 14.6 anos (DP=1.7; n= 93). No que diz respeito ao ano de escolaridade, 54.5% dos alunos frequentam o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 45.6% frequentam o Ensino Secundário.

Todavia para a análise comparativa entre os resultados obtidos em todas as provas, a amostra foi reduzida, sendo constituída por 75 participantes, dos quais 46.7% são do sexo masculino e 53.3% do sexo feminino, com uma média de idades de 14.3 anos (DP=1.6).

Instrumentos

Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS): Este instrumento destina-se à avaliação de alunos potencialmente sobredotados, de acordo com as perceções dos seus professores, organizando-se em três domínios, nomeadamente, habilidades cognitivas/aprendizagem, criatividade e habilidades socio emocionais.

É um questionário a ser preenchido pelo Diretor de Turma, ou um professor com conhecimento suficiente sobre o aluno alvo de avaliação, no qual, em primeiro lugar, é pedido ao professor que caracterize o aluno em relação à turma, no que diz respeito à sua habilidade cognitiva/aprendizagem, criatividade e habilidades sócio emocionais. O DT pode situar o aluno numa escala, a partir de “Bastante abaixo”, “Um pouco abaixo”, “Dentro da média”, “Um pouco acima” e “Bastante acima”. Posteriormente, este deverá assinalar numa grelha as características que observa e descrevem da melhor forma esse aluno reportando-se apenas às áreas de habilidades assinaladas como “Bastante acima”.

Esta grelha é constituída por 36 itens que descrevem características típicas de alunos sobredotados e talentosos, possíveis de serem observadas e sinalizadas pelos docentes, distribuídos pelos três domínios anteriormente avaliados (17 itens para a habilidade cognitiva/aprendizagem; 9 itens para a criatividade e 10 para as habilidades sócio emocionais). Este questionário permite, ainda, a possibilidade do docente enumerar os itens aos quais ele não conseguiu responder por falta de informação, permitindo a que posteriormente essas informações possam ser confirmadas por outros meios e/ou agentes.

Adicionalmente, o professor a hipótese de mencionar outros aspetos que julgue ser pertinentes, no que concerne ao comportamento, motivação ou aprendizagem do aluno em questão.

Bateria de Provas de Raciocínio 7/9, 10/12 (BPR-7/9; 10/12): Para a avaliação das habilidades cognitivas foi utilizada a Bateria de Provas de Raciocínio (Versões 7/9 e 10/12), junto dos alunos do 7.º ao 11.º ano. Excepcionalmente, os alunos do 9.º ano foram avaliados com a BPRD, pois estavam inseridos num programa de orientação vocacional onde a psicóloga da escola já havia utilizado esta versão do teste.

A Bateria de Provas de Raciocínio é uma versão adaptada da BPRD (Almeida, 1988) que se encontra aferida para a população portuguesa. A versão BPR7/9 dirige-se aos alunos do 7.º ao 9.º ano de escolaridade, e a versão BPR10/12 aos alunos do 10.º ao 12.º ano de escolaridade. O objetivo é avaliar o raciocínio, através de diferentes tarefas de conteúdo figurativo-abstrato, numérico, verbal, espacial e mecânico (Almeida & Lemos, 2006).

A Bateria nestas duas versões é formada por cinco provas: a prova de raciocínio abstrato (RA) constituída por 25 itens apresentando analogias figurativas com um tempo máximo de resposta de cinco minutos; a prova de raciocínio numérico (RN) constituída por 20 sequências numéricas com um tempo máximo de resposta de 10 minutos; a prova de raciocínio verbal (RV) é constituída por 25 analogias verbais, com um tempo máximo de resposta de quatro minutos; a prova de raciocínio mecânico (RM) é constituída por 25 problemas do quotidiano com um tempo máximo de resposta de oito minutos; e por último a prova de raciocínio espacial (RE) constituída por 20 rotações de cubos (Almeida & Lemos, 2006).

Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT): Para se avaliar a criatividade, aplicaram-se duas provas figurativas da Forma A do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT, 1976). Trata-se de um instrumento largamente utilizado e estudado a nível internacional, que tem sido desenvolvido ao longo de 40 anos e tem servido a investigação e a intervenção na promoção da criatividade (Almeida, Ferrándiz, Ferrando & Prieto, 2009; Nogueira & Bahia, 2004; Pereira, 1998).

O TTCT é formado por duas baterias de provas de formas paralelas (Forma A e Forma B), cada uma constituída por uma parte verbal e uma figurativa. A componente verbal do TTCT é composta por sete provas e a componente figurativa é composta por três. Nas provas de expressão verbal os sujeitos dão a resposta por escrito e nas provas de expressão figurativa os sujeitos devem completar desenhos. As perguntas de cada uma das provas são de carácter aberto e têm um tempo limite de resposta. O TTCT é aplicável desde os 8 anos até à idade adulta e a sua aplicação pode ser individual ou coletiva.

Relativamente ao presente estudo, optou-se pela aplicação de duas atividades da componente figurativa: “Completando figuras”, na qual, a partir de dez figuras incompletas, os sujeitos terão de constituir uma figura; e “Linhas”, que consiste em trinta pares de linhas

paralelas que deverão ser a parte principal de qualquer dos desenhos a produzir, os sujeitos devem criar o máximo de ideias diferentes entre si. A duração de cada atividade é de 10 minutos. A opção por estas duas atividades da componente figurativa deveu-se a motivos de ordem prática, particularmente, devido à limitação temporal. Por outro lado, de acordo com Cramond (1999, cit. in Azevedo, 2007), perante a impossibilidade de se aplicarem as duas partes, verbal e figurativa, a figurativa será a mais indicada para aplicar num grupo de crianças. Além disso, a versão figurativa é a que mais se distingue das provas escolares, pelo facto de diminuir as dificuldades de escrita e da linguagem verbal, além do seu tempo de aplicação ser menor, pois tem menos atividades e permite avaliar mais competências criativas (Cramond, Morgan & Bandalos, 2005).

A avaliação das respostas, em cada atividade, foi realizada consoante os seguintes parâmetros, fluência (refere-se ao número de ideias interpretáveis), originalidade (avalia a capacidade do sujeito produzir ideias invulgares e originais), elaboração (refere ao número de ideias interpretáveis), abstração de títulos (reflete a natureza da figura ou ajuda a contar uma história que esteja relacionada com a mesma) e resistência ao fechamento (avalia a tendência natural para completar um estímulo da forma mais simples). Os valores padrão de cada parâmetro variam da seguinte forma: Fluência, 0-40; Elaboração, 1-18; Originalidade, 0-576; Abstração dos Títulos, 0-20 e Resistência ao Fechamento, 0-33 (Azevedo & Morais, 2012).

Azevedo e Morais (2012), num trabalho preliminar de validação do TTCT-Figurativo, realizaram a tradução e a criação de categorias para a cotação da Originalidade, construindo um guia de cotação para este parâmetro, o qual nos foi facultado pelo Torrance Center Portugal. Igualmente, através deste estudo prévio, verificou-se que o TTCT-Figurativo reúne condições para a obtenção de dados fidedignos e válidos para a faixa etária dos 10 aos 16 anos.

Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - Versão de Auto-Avaliação do Aluno: A Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/ Talentosos - BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002) é uma bateria de subescalas de raiz portuguesa, tal como já foi descrito anteriormente, que visa o despiste de alunos com características de sobredotação. Neste estudo utilizou-se a versão da Auto-Avaliação do aluno, que ainda não se encontra estudada na população portuguesa, com o intuito de se obter informação do próprio aluno sobre as suas habilidades e talentos. Esta versão é composta por 37 itens, agrupados em diferentes domínios, mais especificamente, Cognição (4 itens), Aprendizagem (4 itens), Criatividade (3 itens), Motivação Escolar (4 itens), Social (3 itens), Liderança (3 itens), Artes Plásticas (1 item), Tecnologia (1 item), Música (1 item), Drama (2 itens), Literatura (2 itens) e Desporto (1 item), que são avaliados numa escala de *Likert* de 6 pontos, que tem como opções de resposta o “Nunca; Totalmente em desacordo” até “Sempre; Concordo Totalmente”.

Rendimento académico: As classificações escolares dos alunos foram obtidas no final do ano letivo 2011/12, para as disciplinas de Português e Matemática, considerando-se para os efeitos do presente estudo apenas a média final obtida entre estas duas disciplinas.

Procedimento

Tendo como ponto de partida o desenvolvimento de um projeto numa escola pública de ensino básico e secundário e com a colaboração da direção da escola para a implementação do mesmo, foi obtido o consentimento informado, assegurando a salvaguarda da confidencialidade da informação recolhida, junto dos encarregados de educação, para que os respetivos educandos pudessem participar na primeira fase do projeto, cujo intuito seria sinalizar na comunidade estudantil os alunos que fossem identificados como tendo características de sobredotação e talento, para posteriormente, lhes ser dada a oportunidade de participarem em iniciativas extracurriculares.

Posteriormente à obtenção do consentimento informado foram acordados, conjuntamente com os professores, os horários para a aplicação das provas em grupo-turma, de forma a não interferir com as atividades letivas. Os participantes foram informados acerca do carácter voluntário, confidencial e anónimo da sua colaboração, assim como acerca dos objetivos do estudo. As provas foram aplicadas aos alunos, em contexto de sala de aula, em dois momentos distintos, cada um de 45 minutos, por psicólogos e estudantes de Psicologia com treino prévio, fornecido pelo Torrance Center Portugal. A recolha destes dados foi levada a cabo durante o ano letivo de 2011/12.

Numa segunda fase, na continuidade do projeto iniciado em 2011, durante o ano letivo de 2012/13, foi realizada uma reunião com a direção da escola, para a sensibilização dos professores sobre a importância da participação de todos no processo de sinalização dos seus alunos, de forma consciente e esclarecida. Para este efeito procedeu-se à construção do Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação (QSACS).

Para a elaboração do QSACS, efetuou-se, numa primeira etapa, uma pesquisa exaustiva da literatura centrada nas características da sobredotação mais significativas no período da adolescência, assim como uma revisão dos instrumentos mais utilizados na sinalização de alunos sobredotados. Verificámos que existem várias escalas de sinalização de alunos sobredotados pelos professores, nomeadamente a GATES (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996), a GRS (Pfeiffer & Jarosewich, 2003), a GES-3 (McCarney & Arthaud, 2009), a SIGS (Ryser & McConnell, 2004), a SRBCSS (Renzulli et al., 2002) e a BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002), escalas já mencionadas e caracterizadas anteriormente.

Toda a informação relativa aos diferentes itens e domínios considerados nas diferentes escalas foi reunida numa tabela, onde incluímos também outras características apontadas na literatura (cf. Anexo 1). Ao longo deste processo fomos também incluindo cada item ou característica em domínios específicos de desempenho (ou categorias).

Numa segunda etapa, a partir da análise de semelhanças e diferenças entre cada um dos itens ou características reunidos em cada domínio, recorreu-se a um processo de síntese e

integração de toda a informação, tendo em vista a elaboração de um conjunto de itens, em cada domínio, capaz de ilustrar a diversidade de comportamentos mais significativos e passíveis de observação por parte dos professores. Após esta análise, foi elaborada uma tabela dividida em categorias e subcategorias, nomeadamente, motivação, criatividade, cognição, aprendizagem e habilidades sociais, a qual compreendia, liderança e relacionamento interpessoal. Por fim, optou-se por aglomerar algumas das categorias tendo culminado numa tabela final dividida em três domínios, habilidades cognitivas e de aprendizagem, criatividade e habilidades sócio emocionais.

Após a elaboração do questionário foi realizada uma pequena formação junto dos professores com o objetivo de clarificar crenças e mitos existentes entre a comunidade docente, de forma a conseguir esclarecer dúvidas existentes, bem como, assegurar uma maior colaboração no estudo. No final, solicitou-se aos Diretores de Turma que preenchessem o QSACS, a respeito dos alunos, dos quais tinha sido obtido o consentimento informado.

Para efeitos das análises realizadas neste estudo foram, ainda, identificados pontos de corte para as diferentes provas aplicadas aos alunos, tidos como critérios de despiste e seleção, nas áreas cognitiva (BPR, BPRD e QSACS-HC/A), criatividade (TTCT-Figurativo e QSACS-C) e talentos (BISAS/T - Nomeação Professores e BISAS/T-AA). Na tabela 3 são apresentados com maior pormenor os pontos de corte estabelecidos para cada um destes domínios.

Tabela 3. Apresentação de pontos de corte para os diferentes domínios

Domínios	Provas e Pontos de corte
Habilidade Cognitiva	- BPR (classe 5) - BPRD (classe 6) - QSACS-HC/A (nível 5)
Criatividade	- TTCT - Fluência (M + 2 DP)=>32 ¹ - TTCT - Originalidade (M + 2 DP)=>17 ¹ - QSACS-C (nível 5)
Talentos	- BISAS/T- NP(melhores da turma): Expressões; Motora; Tecnologias - BISAS/T-AA (nível 6): Artes, Tecnologias, Música, Drama, Literatura, Desporto

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos utilizou-se o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences - Versão 19*).

Resultados

Em primeiro lugar e de acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo, foram realizadas diversas análises, como correlações entre este instrumento por nós construído e

¹ O estabelecimento deste ponto de corte prende-se com o facto de ainda não existirem normas de classificação para este instrumento, pelo que foi tomada como referência a amostra do estudo, selecionando-se os sujeitos com pontuações superiores tendo por base as pontuações acima do valor obtido somando a média com dois desvio-padrão.

outras provas psicológicas, bem como com o rendimento académico. Foram ainda efetuadas análises mais específicas sobre o próprio instrumento, nomeadamente, às suas dimensões e aos itens, em função do género e do ano de escolaridade.

Tomando como amostra os 112 alunos a quem os professores responderam ao QSACS, é possível analisar os resultados obtidos pelos alunos para as três dimensões deste questionário, através da avaliação dos professores, em função do género (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição dos alunos avaliados pelos professores nas dimensões do QSACS, com base no género (N=112)

Dimensões	Níveis	Masculino (n)	Feminino (n)	Total (n)
Habilidade Cognitivas/ Aprendizagem	1	2	3	5
	2	17	6	23
	3	28	26	54
	4	8	9	17
	5	7	5	12
Total		62	49	111
Criatividade	1	1	0	1
	2	14	10	24
	3	31	31	62
	4	1	4	5
	5	9	0	9
Total		56	45	101
Habilidades Sócio Emocionais	1	1	0	1
	2	13	10	23
	3	32	27	59
	4	5	11	16
	5	9	1	10
Total		60	49	109

Analisando os dados da tabela 4, verificamos que no geral os professores avaliaram mais alunos para a dimensão das Habilidades Cognitivas/Aprendizagem, seguida da dimensão Habilidades Sócio Emocionais (n=109) e por fim a dimensão Criatividade (n=101). No que diz respeito ao género, estes avaliaram maioritariamente alunos do sexo masculino para as três dimensões, HC/A (n=62), seguida das HSE (n=60) e por último Criatividade (n=56). Por sua vez foram avaliadas o mesmo número de raparigas para as dimensões HC/A e HSE (n=49) e menos para a Criatividade (n=45).

Reportando-nos a uma análise face aos níveis de habilidade (1-Bastante abaixo, 2- Um pouco abaixo, 3-Dentro da média, 4-Um pouco acima e 5-Bastante acima), observamos que a maioria dos alunos se situa dentro da média para as três dimensões. Com base numa análise mais detalhada, verificamos que os professores na dimensão HC/A situam no nível 1 cinco alunos sob um total de 111 (três do sexo feminino e dois do sexo masculino) e no nível 5, um

total de 12 alunos em 111, com maioria do sexo masculino (n=7). No que se refere à dimensão Criatividade, observamos que os professores apenas avaliaram um aluno com capacidades bastante abaixo e nove com capacidades bastante acima, com base em 101 alunos avaliados no total, sendo todos eles do sexo masculino. Na dimensão HSE, um aluno do sexo masculino foi avaliado como estando no nível bastante abaixo e 10 alunos no nível bastante acima (nove rapazes e uma rapariga), para um total de 109 alunos.

Na tabela 5, é apresentada a distribuição dos alunos nas três dimensões do QSACS, tomando em conta o ciclo e ano de escolaridade, na qual observámos uma maioria de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=61) para duas das dimensões do QSCAS, nomeadamente HC/A e HSE, e uma sinalização equitativa nas três dimensões junto dos alunos do Ensino Secundário. Através da leitura da tabela observamos que nem todos os alunos do 3.º Ciclo são avaliados para todas as dimensões ao contrário dos alunos do Ensino Secundário. Tal diferença é mais saliente no 8º ano, havendo também uma ligeira divergência no 7º ano entre cada uma das áreas, sendo o domínio cognitivo/aprendizagem o que obteve maior número de alunos avaliados (n=16), seguido da criatividade.

Tabela 5. Distribuição dos alunos avaliados pelos professores nas dimensões do QSACS, com base no ciclo e ano de escolaridade (N=112)

		HC/A (n)	Criatividade (n)	HSE (n)
3º Ciclo	7º (n=17)	16	15	14
	8º (n=14)	14	5	14
	9º (n=30)	30	30	30
	Total (n=61)	60	50	58
Ensino Secundário	10º (n=21)	21	21	21
	11º (n=30)	30	30	30
	Total (n=51)	51	51	51
Total	112	111	101	109

Todavia, para o segundo objetivo deste estudo, a análise comparativa entre os resultados obtidos neste questionário e outras provas de avaliação psicológica utilizadas na identificação de alunos com características de sobredotação, foi estabelecido como critério de seleção, apenas os alunos que foram identificados no nível 5 numa das três dimensões, tendo sido realizada uma análise de acordo com o ano de escolaridade (cf. Tabela 6) e o género (cf. Tabela 8).

No que diz respeito aos alunos avaliados como estando no nível 5 no QSACS, segundo o ciclo e ano de escolaridade (cf. Tabela 6), observamos que num total de 112 alunos, 60 do 3.º Ciclo de Ensino Básico e 51 do Ensino Secundário, os professores destacam os alunos que frequentam o Ensino Secundário (n=24), sendo que dos 30 alunos do 11º foram sinalizados metade, para 9 dos 21 alunos do 10.º ano. No que se refere ao 3.º Ciclo de Ensino Básico, foram identificados 3 alunos dos 17 que frequentam o 7.º ano, 2 para o 8.º (n=14), sendo que a maior discrepância se verifica nos alunos do 9.º ano, que dos 30 apenas foram sinalizados 2.

Tabela 6. Alunos identificados pelos professores no topo das dimensões do QSACS, com base no ciclo de estudos (N=112)

	Ciclo de Estudo				
	3.º Ciclo de Ensino Básico (n=61)			Ensino Secundário (n=51)	
	7.º (n)	8.º (n)	9.º (n)	10.º (n)	11.º (n)
HC/A	2	1	0	3	6
Criatividade	1	0	1	3	4
HSE	0	1	1	3	5
Total	3	2	2	9	15

No entanto, há que interpretar estes resultados com alguma cautela, pois o número de alunos para cada ano de escolaridade difere. Contudo não deixa de ser interessante verificar que a menor discrepância entre o número de alunos avaliados a um nível geral e os que se situaram no nível 5 nas três dimensões do QSACS foi nos alunos do 11.º ano.

Ainda com base no ciclo de estudos, na tabela 7 apresentamos os valores da correlação de Spearman entre as dimensões do QSACS e a média do rendimento académico para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, na qual é possível observar a existência de correlações positivas, estatisticamente significativas para ambos os ciclos de estudo.

Tabela 7. Correlações entre as dimensões do QSACS e a média do rendimento académico, em função do ciclo de estudos

	QSACS-HC/A	QSACS-C	QSACS-HSE
3.º Ciclo	.473***	.334*	.550***
Ensino Secundário	.577***	.620***	.574***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Os resultados obtidos nas três dimensões do QSACS apresentam uma correlação positiva estatisticamente significativa com a média do rendimento académico dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que as maiores correlações se verificam entre o Ensino Secundário e dimensão Criatividade ($r_s = .620$; $p < .001$), seguida das dimensões HC/A ($r_s = .577$; $p < .001$) e HSE ($r_s = .574$; $p < .001$). Quanto ao 3.º Ciclo, estas são também correlações positivas estatisticamente significativas, no entanto, a mais alta é para com a dimensão HSE ($r_s = .550$; $p < .001$) e a menor para com a dimensão Criatividade ($r_s = .334$; $p < .05$).

Segundo o observado na tabela 8, verificamos que da amostra de 112 alunos apenas 12 alunos foram avaliados pelos professores como estando no nível “Bastante acima” na dimensão HC/A, nove na dimensão Criatividade e 10 na dimensão HSE. Atestamos, mais uma vez, uma maioria de alunos do sexo masculino nas três dimensões, destacando-se a

Criatividade e as Habilidades Sócio Emocionais com 9 alunos, porém, na dimensão Criatividade nenhuma aluna foi avaliada como estando no nível 5.

Tabela 8. Distribuição dos alunos sinalizados pelos professores, no topo, nas dimensões do QSACS, em função do gênero (N=112)

	HC/A (n)	Criatividade (n)	HSE (n)
Masculino	7	9	9
Feminino	5	0	1
Total	12	9	10

Com base na amostra de alunos que pontuaram no topo (nível 5) nas dimensões do QSACS, apresentamos na tabela 9, uma análise mais específica da percentagem de alunos que os professores sinalizaram, para cada item do QSACS, em função do gênero.

Observando a tabela é possível observar que, no geral, os itens da dimensão Habilidades Cognitivas/Aprendizagem são os mais assinalados, ou seja, mais alunos foram identificados segundo as características de foro cognitivo e ligadas à aprendizagem, sendo que dentro desta, as características descritas nos itens 2 e 7 foram as mais sinalizadas pelos professores, “Demonstra uma capacidade de observação bastante atenta, apurada e perspicaz” e “Entende muito facilmente a matéria escolar, mostra facilidade e rapidez na compreensão de assuntos novos”, respetivamente. Pelo contrário, as características menos assinaladas correspondem aos itens 15 e 16, “É muito crítico e exigente nas suas produções e trabalhos (perfeccionista)” e “Procura, por iniciativa própria, informação sobre temas académicos do seu interesse”, respetivamente.

Comparando entre as dimensões Criatividade e Habilidades Sócio Emocionais, verificámos que os itens da HSE são mais assinalados que os da Criatividade, embora a diferença não seja significativa. No que concerne aos itens mais e menos sinalizados em cada uma delas, o item 20 foi o mais assinalado (“Revela flexibilidade na forma como vê as situações ou assuntos; descobre facilmente formas alternativas de resolução de problemas”), sendo que o item 18 foi o menos (“Demonstra grande fluência de ideias e soluções na resposta aos problemas e questões”) para a segunda dimensão, ao invés que para a HSE, as características descritas nos itens 28 (“É bastante sociável, gosta de relacionar-se com os outros (atividades de convívio/lazer em grupo,...)”), 32 (“Demonstra, em geral, uma elevada autoestima”) e 35 (“Apresenta um notório interesse e preocupação por problemas atuais/notícias do mundo”) foram as mais assinaladas e a característica presente no item 36 a menos (“Revela compreensão ética e moral avançada para a sua idade; comportamento socialmente ajustado e coerente com os seus próprios valores e princípios; forte preocupação com situações de injustiça”).

Tabela 9. Distribuição de alunos identificados pelos professores, em cada item do QSACS, com base no género

Dimensões	Itens	Masculino %(n)	Feminino %(n)	Total (n)
Habilidade Cognitivas/Aprendizagem	1	46.7%(7)	33.3%(5)	12
	2	53.3%(8)	33.3%(5)	13
	3	46.7%(7)	20%(3)	10
	4	33.3%(5)	26.7%(4)	9
	5	40%(6)	26.7%(4)	10
	6	40%(6)	20%(3)	9
	7	53.3%(8)	33.3%(5)	13
	8	40%(6)	20%(3)	9
	9	33.3%(5)	26.7%(4)	9
	10	46.7%(7)	33.3%(5)	12
	11	40%(6)	20%(3)	9
	12	33.3%(5)	40%(6)	11
	13	46.7%(7)	20%(3)	10
	14	33.3%(5)	33.3%(5)	10
	15	33.3%(5)	13.3%(2)	7
	16	40%(6)	6.7%(1)	7
	17	33.3%(5)	20%(3)	8
Criatividade	18	60%(6)	0%	6
	19	70%(7)	0%	7
	20	90%(9)	0%	9
	21	80%(8)	0%	8
	22	70%(7)	0%	7
	23	70%(7)	10%(1)	8
	24	70%(7)	0%	7
	25	80%(8)	0%	8
	26	70%(7)	10%(1)	8
Habilidades Sócio Emocionais	27	54.5%(6)	9.1%(1)	7
	28	81.8%(9)	9.1%(1)	10
	29	72.7%(8)	9.1%(1)	9
	30	72.7%(8)	9.1%(1)	9
	31	63.3%(7)	0%	7
	32	72.7%(8)	18.2%(2)	10
	33	81.8%(9)	0%	9
	34	63.3%(7)	9.1%(1)	8
	35	72.7%(8)	18.2%(2)	10
	36	54.5%(6)	0%	6

Analisando as diferenças entre géneros com base nos itens de cada dimensão, averiguámos que na HC/A, com exceção dos itens 12 e 14, são os rapazes quem os professores mais sinalizaram segundo características de sobredotação e talento. Nas restantes dimensões,

em todos os itens os professores sinalizam mais alunos do sexo masculino. Concluindo, no geral, os professores sinalizaram maioritariamente rapazes em detrimento das raparigas, tendo inclusive havido itens em que nenhum aluno do sexo feminino foi sinalizado.

Posteriormente, atendendo ao segundo objetivo deste estudo, foram efetuadas análises sobre a convergência dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos, de acordo com os critérios estabelecidos (cf. Anexo 2) para a seleção de alunos que iriam participar num programa de enriquecimento e que poderiam ser alvo da aplicação de medidas de apoio educativo, de acordo com as suas características e necessidades específicas. Para a execução destas análises foram eliminados da amostra inicial todos os alunos a quem faltava alguma das provas utilizadas para o processo de *screening*, pelo que culminámos com um grupo de 75 alunos dos 112 iniciais.

Em primeiro lugar, apresentamos na tabela 10, os resultados das correlações entre as três dimensões do QSACS e os restantes instrumentos utilizados no processo de despiste.

Tabela 10. Correlações entre as dimensões do QSACS e as dimensões da BPR, BPRD, BISAS/T-AA e TTCT

	QSACS-HC/A	QSACS-C	QSACS-HSE
BPR-RA	.245	.296*	.349**
BPR-RV	.488***	.410*	.365**
BPR-RM	.299*	.260	.228
BPR-RE	.376**	.145	.252
BPR-RN	.276*	.254	.453***
BPRD-RA	.079	.193	.053
BPRD-RV	.019	.055	.049
BPRD-RM	.335	-.112	-.228
BPRD-RE	.240	.146	.181
BPRD-RN	.056	.331	.377*
BISAST Cogn.	.325**	.374***	.251*
BISAST Apend.	.008	.035	-.063
BISAST Criat.	.188	.268*	.224*
BISAST Motiv.	.294**	.275*	.245*
TTCT Flu.	-.034	.027	.119
TTCT Elab.	.270**	.279*	.319**
TTCT Orig.	.169	.237*	.234*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Conforme se pode constatar a partir da análise da Tabela 10, verificaram-se correlações positivas estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no questionário e algumas provas de avaliação psicológica, nomeadamente entre a subescala Habilidades Cognitivas/Aprendizagem do QSACS e as provas RV ($r = .488$; $p < .001$), RM ($r = .299$; $p < .05$), RE ($r = .376$; $p < .01$) e RN ($r = .276$; $p < .05$) da BPR, as dimensão Cognição ($r = .325$; $p < .01$) e Motivação ($r = .294$; $p < .01$) da BISAS/T-AA, e a dimensão Elaboração do TTCT ($r = .270$; $p < .01$); a subescala Criatividade do QSACS e as provas RA ($r = .296$; $p < .05$) e RV ($r = .410$; $p < .05$) da BPR

e as dimensões Cognição ($r=.374$; $p<.001$), Criatividade ($r=.268$; $p<.05$) e Motivação ($r=.275$; $p<.05$) da BISAS/T-AA e as dimensões Elaboração ($r=.279$; $p<.05$) e Originalidade ($r=.237$; $p<.05$) do TTCT, e, por fim, entre a subescala Habilidades Socio Emocionais e as provas RA ($r=.349$; $p<.01$), RV ($r=.360$; $p<.01$) e RN ($r=.453$; $p<.001$) da BPR, a prova RN ($r=.377$; $p<.05$) da BPRD, as dimensões Cognição ($r=.251$; $p<.05$), Criatividade ($r=.224$; $p<.05$) e Motivação ($r=.245$; $p<.05$) da BISAS/T-AA e as dimensões Elaboração ($r=.319$; $p<.01$) e Originalidade ($r=.234$; $p<.05$) do TTCT.

De seguida são descritos os resultados gerais obtidos nas diversas provas aplicadas aos alunos que participaram no projeto, nomeadamente na BISAS/T-AA, no TTCT-Figurativo, na BPR/BPRD e que foram também avaliados pelos respetivos professores através do QSACS.

No que concerne aos resultados alcançados nas 12 dimensões da BISAS/T-AA (cf. Tabela 11), é possível verificar que as áreas cognitiva ($M=4$; $DP=.95$) e do desporto ($M=4.03$; $DP=1.53$) são as que obtêm uma maior média, com valores mínimos e máximos entre 2.25-6 e 1-6, respetivamente, o que demonstra que os alunos se autoavaliaram mais positivamente nestas duas áreas. Por outro lado, as áreas em que os alunos se autoavaliaram mais negativamente, e por isso foram obtidas médias mais baixas, foram as áreas das tecnologias ($M=2.72$; $DP=1.56$) e da música ($M=2.75$; $DP=1.85$), tendo sido obtidos valores mínimos e máximos entre 1-6 para ambas.

Tabela 11. Resultados descritivos nas dimensões da BISAS/T-AA (n=75)

	M	DP	min-máx
BISASTCogn	4.00	.95	2.25-6
BISASTAprend	3.30	.64	2.25-5
BISASTCriat	3.38	.60	1.67-4.67
BISASTMot	3.69	.77	1-5.25
BISASTSocial	3.72	.73	2.33-5.67
BISASTLider	3.32	1.01	1-6
BISASTArtes	2.84	1.65	1-6
BISASTTecnol	2.72	1.56	1-6
BISASTMusica	2.75	1.85	1-6
BISASTDrama	3.63	1.22	1-6
BISASTLiteratura	3.25	.69	2-5
BISASTDesporto	4.03	1.53	1-6

Na tabela 12, são apresentados os resultados obtidos nas dimensões Fluência, Elaboração e Originalidade do TTCT-Figurativo, que oscilam entre 6.57 e 18.45, tendo sido na dimensão Fluência o valor mais elevado, traduzindo esta o número de ideias enunciadas pelos sujeitos.

Tabela 12. Resultados descritivos dos parâmetros do TTCT-Figurativo (n=75)

	M	DP	min-máx
Fluência (0-40)	18.45	6.88	1-34
Elaboração (1-18)	6.57	2.06	1-11
Originalidade (0-57)	9.09	4.11	0-22

No que diz respeito às amplitudes de realização (mínimos e máximos), estes também são inferiores aos valores padrão estabelecidos para as respetivas dimensões, nomeadamente, Fluência (1-34), Elaboração (1-11) e Originalidade (0-22).

Quanto aos resultados das diferentes provas da BPR e BPRD (cf. Tabela 13), é possível verificar que a média de classes entre as provas da BPR é pouco diferenciativa, oscilando os valores mínimos e máximos entre 1 e 5, o que se traduz no facto de alguns sujeitos se inserirem quer na classe mais baixa como na mais elevada. É possível verificar ainda que prova com maior média é a RE (M=2.98; DP=.74) e com menor é a RN (M=2.38; DP=.95).

Tabela 13. Resultados descritivos da BPR e BPRD (n=75)

		M	DP	min-máx
BPR	RA	2.49	.81	1-4
BPRD		4.42	1.02	3-6
BPR	RV	2.59	.88	1-4
BPRD		3.75	1.11	2-6
BPR	RM	2.40	.78	1-4
BPRD		3.08	1.25	1-6
BPR	RE	2.98	.74	2-5
BPRD		3.57	1.44	1-6
BPR	RN	2.38	.95	1-5
BPRD		3.83	1.31	1-6

Por sua vez, na BPRD foi na prova RA que se obteve a maior média (M=4.42; DP=1.02) e menor na prova RM (M=3.08; DP=1.25), oscilando os valores mínimos e máximos entre 1 e 6, sendo que na prova RA, o mínimo foi 3, podendo-se concluir que nesta prova existe uma menor dispersão dos resultados.

Na tabela 14 são apresentados os resultados da análise descritiva do Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação, no que diz respeito à sinalização dos alunos por parte dos professores nas dimensões habilidade cognitiva/aprendizagem, criatividade e habilidades sócio emocionais, segundo uma escala de 1 a 5.

Os valores mínimos e máximos variam entre 1 e 5, o que significa que os professores sinalizaram os alunos ao longo de toda a escala, situando-os entre “Bastante abaixo” e “Bastante acima”. A média superior verifica-se na dimensão Habilidades Sócio Emocionais (M=3.04; DP=.80) e a menor na Criatividade (M=2.85; DP=.80), tendo sido esta a dimensão a menos valorizada nos alunos, pelos professores. No entanto, as médias indicam-nos que no

geral a maioria dos alunos se situa dentro da média (nível 3) quando comparados com a turma.

Tabela 14. Resultados descritivos nas subescalas do QSACS (n=75)

	M	DP	min-máx
QSACS/HCA	3.00	.98	1-5
QSACS/C	2.85	.80	1-5
QSACS/HSE	3.04	.80	2-5

Adicionalmente, atendendo aos critérios de seleção (cf. Tabela 3) para cada uma das três áreas (habilidade cognitiva, criatividade e talentos), foi levada a cabo uma análise de diferenças de género para cada uma das provas utilizadas no processo de identificação, tendo por base a amostra de 75 sujeitos constituída apenas pelos alunos avaliados por todas as provas.

Para um despiste na área das habilidades cognitivas recorreu-se aos resultados provenientes da BPR/BPRD (cf. Tabela 15) e da dimensão cognitiva do QSACS (cf. Tabela 19), no que concerne à área da criatividade, foram tomados em conta os resultados dos parâmetros Fluência e Originalidade do TTCT-Figurativo (cf. Tabela 16) e a dimensão criatividade do QSACS (cf. Tabela 19); por último, respeitante à identificação de talentos específicos, foram considerados os resultados obtidos na resposta à BISAS/T-AA e na BISAS/T-NP. Posto isto, são apresentados nas tabelas seguintes os alunos identificados pelas diferentes provas, em função do género e dos critérios de seleção estabelecidos para cada prova.

Tabela 15. Alunos sinalizados na BPR/BPRD (classe 5 e 6), em função do género (n=75)

	BPR/BPRD % (n)					Total
	RA (n=75)	RV (n=75)	RM (n=74)	RE (n=74)	RN (n=74)	
Masculino	4,2%(1)	0%	0%	4,2%(1)	4,4%(2)	12.8%(4)
Feminino	12,5%(3)	4,2%(1)	0%	8.9% (4)	4,2%(1)	29.8%(9)
Total	16,7%(4)	4,2%(1)	0%	13.1% (5)	8.6%(3)	42.6%(14)

De acordo com a tabela 15 é possível verificar em primeira instância que a prova na qual se obteve um maior número de alunos sinalizados foi na de Raciocínio Espacial (n=5), seguida pela de Raciocínio Abstrato (n=4).

Com base no género, no total, os alunos do sexo feminino foram os mais sinalizados (29.8%). Sendo que, aquando uma análise de prova a prova, verificamos que excetuando na prova RM, em que nenhum aluno foi sinalizado como estando acima do critério estabelecido, apenas na prova RN, se observou uma maioria de alunos do sexo masculino, embora a diferença seja muito pouca, 4,4% para 4,2% no sexo feminino.

Tabela 16. Alunos sinalizados nos parâmetros Fluência (>32) e Originalidade (>17) do TTCT-Figurativo, em função do gênero (n=75)

	TTCT-Figurativo %(n)		
	Fluência	Originalidade	Total
Masculino	1.3%(1)	5.2%(4)	6.5%(5)
Feminino	1.3%(1)	0%	1.3%(1)
Total	2.6%(2)	5.2%(4)	7.8%(6)

De acordo com o demonstrado na tabela 3, foram definidos como critérios de seleção nas dimensões fluência e originalidade do TTCT, pontuações iguais ou superiores a 32 e 17, respetivamente. Na tabela 16 estão ilustrados os alunos que foram sinalizados de acordo com estes critérios, tomando em conta o gênero. É passível de observar que os alunos do gênero masculino se destacaram (5.2%) na originalidade, tendo havido também um a pontuar acima do critério na fluência, em comparação com o gênero feminino, no qual apenas uma aluna obteve pontuação acima do critério no parâmetro da fluência.

Tabela 17. Alunos sinalizados nas Habilidades Específicas da BISAS/T-AA (Classe 6), em função do gênero (n=75)

	BISAS/T-AA %(n)						
	Artes	Tecnologia	Música	Drama	Literatura	Desporto	Total
Masculino	2.7%(2)	8%(6)	6.7%(5)	4%(3)	0%	13.3%(10)	34.7%(26)
Feminino	5.3%(4)	0%	10.7%(8)	2.7%(2)	0%	9.3%(7)	28%(21)
Total	8%(6)	8%(6)	17.4%(13)	6.7%(5)	0%	22,6%(17)	62,7%(47)

Na tabela 17 apresentamos os alunos que, de acordo com as suas autoavaliações em habilidades específicas, pontuaram na classe 6 da BISAS/T-AA. No que diz respeito ao gênero, podemos verificar que existe uma predominância de alunos do gênero masculino (34.7%), sob um total de alunos identificados de 62.7%.

Fazendo uma análise geral pelas diversas áreas de habilidades, verificamos que é no desporto que se obtém uma maior percentagem de alunos, seguida da área da música. Pelo contrário, na literatura não houve quaisquer sinalizações para ambos os gêneros. Partindo para uma análise de diferenças de gênero em cada área em particular, é possível observar que nas áreas das artes e música, as raparigas estão em maior número (5.3% e 10.7%, respetivamente), e que nas áreas das tecnologias, drama e desporto, predominam os alunos do sexo masculino (8%, 4% e 13,3%, respetivamente).

Na tabela 18 são apresentados os resultados da nomeação dos melhores alunos da turma, de acordo com os professores na BISAS/T-NP, para as áreas das expressões, das habilidades motoras e habilidades tecnológicas.

Tabela 18. Alunos nomeados pelos professores na BISAS/T-NP, em função do gênero (n=75)

	BISAS/T-NP %(n)			Total
	Expressões (n=10)	Habilidades Motoras (n=10)	Habilidades Tecnológicas (n=10)	
Masculino	10%(1)	0%	0%	10%(1)
Feminino	20%(2)	30%(3)	30%(3)	80%(8)
Total	30%(3)	30%(3)	30%(3)	90%(9)

Os professores nomearam um total de 10 alunos numa amostra de 75 como sendo os melhores da turma, sendo que predomina uma nomeação de alunos do sexo feminino (80%) sob os do sexo masculino (10%), tendo sido nomeado apenas um aluno para a área das expressões, ao contrário das raparigas que, foram nomeadas para cada uma das três áreas.

Estes resultados, por seu turno, contrariam os obtidos na BISAS/T-AA, na medida em que para as Tecnologias, nenhuma aluna se inseriu na classe critério, e os professores nomearam aqui três alunas, sendo que o inverso sucede para os rapazes, i.e., os professores não nomearam nenhum, contudo na BISAS/T-AA foram identificados seis rapazes.

Tabela 19. Alunos sinalizados pelos professores no QSACS (nível 5), em função do gênero (n=75)

	QSACS %(n)			Total
	HC/A	Criat.	HSE	
Masculino	5.4%(4)	6.2%(4)	8.1%(6)	19.7%(14)
Feminino	2.7%(2)	0%	0%	2.7%(2)
Total	8.1%(6)	6.2%(4)	8.1%(6)	22.4%(16)

Na tabela 19 são apresentados os alunos, que segundo a percepção dos professores foram classificados como estando num nível “Bastante acima” nas dimensões Habilidade Cognitiva/Aprendizagem (HC/A), Criatividade e Habilidade Socio Emocional (HSE) do QSACS, embora esta dimensão não faça parte dos critérios de seleção. Através da análise da tabela verificamos que os professores sinalizaram tantos alunos na primeira dimensão como na terceira, e menos na segunda (8.1% e 6.2%, respetivamente). Verificamos, ainda, que no geral, entre as três dimensões, destacam-se os alunos do sexo masculino (19.7%), sob 2.7% de alunos do sexo feminino, sendo que na dimensão da criatividade apenas foram sinalizados quatro rapazes e nenhuma rapariga. No que diz respeito à dimensão HC/A, o ratio é de quatro rapazes para duas raparigas, e na HSE, é de seis rapazes para nenhuma rapariga.

Em função da mesma amostra (n=75), apresentamos seguidamente e de forma sucinta, o número total de alunos que foram sinalizados, com base na amostra dos que foram avaliados através dos diferentes instrumentos utilizados (cf. Tabela 20), incluindo a sinalização realizada pelos professores no preenchimento do QSACS.

Tabela 20. Alunos identificados nos diferentes instrumentos

	BPR/BPRD	QSACS	TTCT-Figurativo	BISAS/T-NP	BISAS/T-AA
Nº de alunos sinalizados	7	8	6	6	33

Tal como verificamos na tabela, um grande número de alunos foram sinalizados pela BISAS/T-AA (n=33), tendo em consideração as seguintes dimensões, artes, tecnologias, música, drama, literatura e desporto. O mesmo número de alunos (n=6) foi identificado quer pelo TTCT-Figurativo (fluência e originalidade) como na BISAS/T-NP (expressões, habilidades motoras e habilidades tecnológicas). Por sua vez, foram sinalizados oito alunos através do QSACS e sete pela BPR/BPRD. Com base na observação da tabela apresentada no Anexo 2, verificámos que um total de 46 alunos foram sinalizados dos 75 alunos avaliados.

Com recurso à tabela do Anexo 2, e através de uma análise individual de cada prova, chegámos à conclusão que três alunos, dos 46, foram sinalizados, apenas, através da BPR/BPRD (RA e RE), bem como, no QSACS; dois alunos através do parâmetro Fluência do TTCT-Figurativo, também não foram sinalizados por mais nenhum outro instrumento, assim como, os quatro alunos nomeados pelos professores através da BISAS/T-NP. Contudo foi na BISAS/T-AA que se verificou um maior número de alunos sem sinalização noutros instrumentos (n=24).

Após esta análise, verificámos que somente em relação a 11 alunos existia convergência entre algumas provas, o que significa que foram identificados em mais do que um instrumento (cf. Anexo 3). De acordo com esta amostra e as áreas pelas quais foram avaliados, 8 alunos foram sinalizados na habilidade cognitiva (BPR/BPRD e QSACS-HC/A), 4 na criatividade (QSACS-C e TTCT-Figurativo) e 11 nos talentos (BISAS/T-NP e BISAS/T-AA), sendo que dois alunos apenas foram sinalizados nas áreas da criatividade (originalidade) e talentos (artes e desporto); seis alunos apenas nas áreas habilidade cognitiva e talentos, o que significa que com base nas áreas consideradas para a sinalização de alunos com características de sobredotação e talento (habilidades cognitivas, criatividade e talentos específicos), somente dois alunos foram identificados. Apenas um aluno dos onze, foi sinalizado segundo os seus talentos, através da nomeação dos professores (BISAS/T-NP) e da sua autoavaliação, não tendo sido identificado por nenhuma prova das outras duas áreas.

No que concerne à análise das provas que convergem, verificámos que os resultados da BPR/BPRD apenas convergem com os do TTCT (n=1) e com a BISAS/T-AA (n=5), sendo que os alunos que foram sinalizados no QSACS-HC/A, não o foram na BPR/BPRD; os resultados do QSACS convergem com o parâmetro originalidade do TTCT (n=1), com a nomeação dos professores na BISAS/T-NP (n=1) e, maioritariamente, com a BISAS/T-AA (n=4); o parâmetro fluência do TTCT-Figurativo converge com a BISAS/T-AA (n=4), para além dos já mencionados; e por último, os resultados da BISAS/T-AA convergem também com as nomeações dos professores (BISAS/T-NP) em relação a um aluno, além das já supracitadas (cf. Anexo 3).

Em suma, a BISAS/T-AA é o instrumento que apresenta uma maior convergência com os restantes, o que seria de esperar, uma vez que neste instrumento foi onde se obteve um maior número de sinalizações, seguida do QSACS e do TTCT, que se associam à sinalização em mais três provas, e por fim a BPR/BPRD e a BISAS/T-NP com sinalizações simultâneas em mais duas provas.

Discussão

A literatura aponta para a escassa (in)formação dos professores sobre o tema da sobredotação, apesar de reconhecer o seu importante contributo neste processo, assim como a falta de instrumentos que permitam auxiliar os profissionais na identificação destes alunos. Um dos principais objetivos deste trabalho consistia na construção e apresentação de um questionário de sinalização de alunos com características de sobredotação e talento por parte dos professores, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento desta área a nível nacional. Os principais resultados obtidos serão alvo de discussão em seguida, circunscrevendo-nos às análises levadas a cabo na exploração do *Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação*, assim como, na análise comparativa entre os resultados obtidos com a sua aplicação e outras medidas utilizadas na identificação destes alunos.

Os principais resultados obtidos nas análises realizadas com o QSACS corroboraram o que a literatura tem descrito, no que diz respeito às áreas mais valorizadas pelos agentes educativos. Através dos resultados obtidos verificámos que os professores, apesar de terem sido alvo de uma formação prévia ao preenchimento do QSACS, continuam a sinalizar mais alunos, com base nas suas características cognitivas e menos de acordo com características do domínio da criatividade. Assim, confirma-se o que diversos estudos têm demonstrado quanto a uma maioritória valorização das características cognitivas e aspetos relacionados com a aprendizagem, em detrimento das características criativas que estes alunos possam exibir (Leitão e colaboradores, 2006; Oliveira e Almeida 2010; Pereira, 1998).

Verificámos através da análise dos itens mais sinalizados pelos professores, que estes dizem respeito às características mais comumente assinaladas por estes agentes relativamente à sobredotação e ao talento, especialmente, no que se refere às características cognitivas e de aprendizagem (Almeida & Oliveira, 2000; Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003; Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badia 2010; Nogueira, 2003; Pereira, 1998; Virgolim, 2007). Por outro lado, as menos sinalizadas, estão intimamente relacionadas com características de personalidade e interesses, que implicam um maior conhecimento do aluno por parte de quem o avalia, e que têm recebido uma menor atenção (Ackerman, 1997).

A maior valorização das habilidades cognitivas e de aprendizagem destes alunos, por parte dos agentes educativos, prende-se não só com alguns mitos que alguns ainda possuem, mas em grande parte, pelo facto de partilharem um mesmo contexto que é o académico, no

qual estas características mais facilmente são passíveis de serem observadas. Por seu turno, é possível inferir que o facto das características ligadas à criatividade não serem na generalidade das mais sinalizadas, prende-se com a insuficiente informação dos professores quanto às capacidades criativas dos seus alunos, que não são fomentadas no seu dia-a-dia académico, restringindo-se a áreas específicas (Almeida & Nogueira, 1988).

Na análise da correlação entre as três dimensões do QSACS e a média do rendimento académico em função do ciclo de estudos, verificámos uma relação antagónica entre o 3.º ciclo e o Ensino Secundário, i.e., a média do rendimento académico dos alunos do 3.º ciclo correlaciona-se mais com a dimensão habilidades sócio emocionais e menos com a criatividade, enquanto para o Ensino Secundário, se observa a relação inversa, a dimensão criatividade é a que mais se correlaciona com a média do rendimento académico e menos com as habilidades sócio emocionais.

Com base numa análise das diferenças de género verificadas no QSACS, em que se destacam os alunos do sexo masculino, corroboramos uma vez mais, aquilo que a literatura nos tem dito acerca dos professores sinalizarem maioritariamente rapazes em detrimento das raparigas, tal como no estudo de Almeida, Oliveira, Silva e Oliveira (2000). Esta superioridade revelou-se não só nos alunos identificados nas três dimensões, como também nos que, dentro destes, pontuaram no topo para cada uma das dimensões. Porém a dimensão na qual se revelou uma menor diferença entre ambos os géneros foi para as habilidades sócio emocionais, pelo contrário, a dimensão onde se registou maior diferença foi a criatividade.

No que se refere ao segundo objetivo estabelecido, através da análise comparativa dos resultados obtidos no QSACS e os da BISAS/T-AA, BPR/BPRD e TTCT, chegámos à conclusão da fraca convergência existente entre ambos, na medida, em que poucos foram os alunos sinalizados em todas as provas, atendendo aos critérios de seleção, para as três áreas avaliadas, habilidade cognitiva, criatividade e talentos.

Através da análise dos dados recolhidos, observámos, em primeira instância, a diferença do número de alunos identificados por cada prova, tendo sido apenas, dois os alunos, que obtiveram maior convergência de provas para as três áreas em destaque. Em segundo lugar, a maioria dos alunos apenas obteve resultados confirmatórios entre provas da área das habilidades cognitivas e talento, sendo que nenhum aluno sinalizado por uma das provas da BPR/BPRD foi sinalizado pela dimensão HC/A do QSACS, embora os resultados das correlações nos permitam prever uma boa validade convergente deste instrumento para o processo de sinalização, quando comparado com um outro instrumento similar. Por conseguinte, também não foi possível encontrar grandes correlações entre os instrumentos, porém, as relações mais significativas encontradas foram, entre as três dimensões do QSACS e duas provas da BPR (raciocínio verbal e numérico), e a subescala Cognição da BISAS/T-AA.

De acordo com Miranda e Almeida (2003), a dificuldade em conseguir correlações elevadas entre resultados de diferentes instrumentos pode relacionar-se com a validade e fiabilidade de alguns instrumentos, com a falta de (in)formação das fontes, desmitificando

mitos e estereótipos (Nogueira, 2003; Pereira, 1998), mas também, com o facto de se adotar um conceito multidimensional de sobredotação.

A adoção de um conceito multidimensional, tal como é defendido pela literatura, torna-se neste domínio um fator limitativo (Antunes & Almeida, 2010; Oliveira, 2007), na medida em que dificulta o cruzamento de informação proveniente de testes de inteligência, com provas de criatividade, percepções de professores, o rendimento dos alunos e com a própria autoavaliação dos mesmos sobre as suas capacidades, uma vez que a maioria avalia competências/características diferentes (Miranda & Almeida, 2003). Contudo, não deixa de ser importante aceitá-lo (Heller & Schofield, 2008; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Miranda, 2008; Negrini & Freitas, 2008; Pereira, 1994, 1998; Pfeiffer, 2002; Pocinho, 2009), uma vez que permite uma avaliação mais completa de todas as capacidades dos sujeitos, nas quais este possa demonstrar um potencial superior (Chan, 2004).

Importa discutir, ainda, as diferenças de género aquando o processo de sinalização. A literatura refere serem os alunos do sexo masculino os mais, frequentemente, sinalizados em detrimento das raparigas (Nogueira, 2003; Oliveira & Almeida, 2010; Pereira, 1998), o que foi corroborado no nosso estudos por todas as provas aplicadas, além do QSCAS.

Quer na BISAS/T-AA como nos parâmetros Fluência e Originalidade do TTCT-Figurativo, são também os alunos do sexo masculino quem mais pontua acima do critério de seleção. Contudo, as raparigas destacam-se na área das artes e música, tal como Coriat (1990) também constatou, uma vez que segundo ele, estas possuem mais aptidões linguísticas e artísticas (Lombardo, 2001). No entanto, no que se refere a diferenças de género na criatividade com recurso ao TTCT-Figurativo, existem estudos que mencionam não existirem diferenças (Aranha, 1997; Barrantes-Vidal, Caparrós & Obiols, 1999). Porém, em estudos mais recentes, como no estudo de Silva (2013) o género feminino obteve pontuações mais elevadas nos diferentes parâmetros do TPCT-Figurativo, à exceção do parâmetro Originalidade, embora as diferenças apresentadas não sejam significativas quer para a Fluência como para a Originalidade. Resultados semelhantes foram obtidos por Azevedo (2007), em que o género masculino obteve também uma pontuação mais elevada no parâmetro originalidade, embora não se tenha revelado estatisticamente significativa a diferença observada. Importa ressaltar, contudo, que as diferenças registadas no nosso estudo poderão também dever-se ao maior número de alunos do género masculino presentes na amostra, pelo que os resultados devem ser interpretados com cautela e sem intuito de generalização.

Por sua vez, os resultados da BPR/BPRD também conferem maioria ao sexo feminino, uma vez que são as raparigas que mais pontuam acima do critério estabelecido, com exceção da prova de raciocínio numérico, sendo que também no estudo de Coriat (1990), os rapazes obtiveram pontuações superiores no raciocínio numérico (Lombardo, 2001).

Por último, é importante refletir sobre as potencialidades que o QSACS encerra em si mesmo e que contribuem para o colmatar de algumas dificuldades sentidas aquando o despiste e identificação de alunos com características de sobredotação e talento. Ressalvamos o facto de este questionário possuir uma subescala com itens específicos para

características socio emocionais, que são muitas vezes subestimadas, não sendo muito frequente a sua presença na maioria dos instrumentos de despiste existentes em Portugal nesta área, além de que permitiu sinalizar alunos que, embora não preenchessem requisitos de seleção noutras provas, foram avaliados pelos professores como tendo características de sobredotação e talento. Adicionalmente, o QSACS revelou-se uma ferramenta útil na identificação de talentos em domínios específicos, com a possibilidade de integrar informação proveniente de diferentes professores, de diversas áreas de ensino, contribuindo assim para uma recolha de informação mais completa e permitindo a colaboração de diversos agentes.

Conclusão Final

A escola é atualmente confrontada, do ponto de vista educativo, com um crescendo de desafios que se caracterizam pela quantidade e pela diversidade de problemáticas, sendo ela o contexto onde se estimulam as mentes dos alunos, e, conseqüentemente, a oportunidade de uma educação mais inovadora e promissora. Contudo, os alunos sobredotados e talentosos são muitas vezes esquecidos e relegados para segundo plano no que toca à atenção e à intervenção escolar.

A literatura alerta continuamente para a falta de (in)formação que caracteriza não só os professores como pais e outros profissionais, assim como a falta de instrumentos devidamente validados e fiáveis, que põem em causa o saudável desenvolvimento de crianças e adolescentes com características de sobredotação e talento, comprometendo o seu sucesso académico, pessoal e social. Com esta premissa em mente a proposta de desenvolvimento de um novo instrumento capaz de contribuir para colmatar as dificuldades sentidas até aqui tornou-se um objetivo primordial.

Com a construção do *Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação*, foi possível contribuir com mais uma ferramenta de sinalização de alunos sobredotados e talentosos com base nas percepções dos professores, sendo que se considera de extrema relevância o esclarecimento *à priori* de mitos e estereótipos que ainda hoje, apesar do relativo destaque que esta temática tem tido ao longo dos últimos anos, insistem em perdurar nos corredores das escolas.

No nosso estudo conclui-se que a informação fornecida pelos professores através do QSACS pode ser útil no processo de sinalização de alunos sobredotados. Contudo salientamos, ainda assim, a importância da formação destes agentes educativos, fundamental para a devida eficácia do seu papel, tanto na identificação como no atendimento educativo, não somente nos que apresentam défices e dificuldades, como também nos que demonstram competências e habilidades superiores, na medida em que deixem de ser “fantasminhas” que se “arrastam” ao longo da escolaridade, sem verem as suas necessidades satisfeitas.

Adicionalmente, a informação fornecida através do QSACS deve ser complementado com outras formas de avaliação. Neste estudo, não se verificaram relações significativas entre os resultados obtidos no QSACS e algumas provas ou domínios de avaliação considerados na identificação de alunos sobredotados. As correlações mais significativas verificaram-se entre as subescalas do QSACS e a dimensão cognitiva da BISAST-AA e as provas de Raciocínio verbal e numérico da BPR, fazendo prever uma boa validade convergente deste instrumento para o processo de sinalização, quando comparado com um outro instrumento similar. Assim como não se deve deixar de recorrer a outras fontes de informação que podem ser essenciais no processo de sinalização, nomeadamente pais, colegas e o próprio aluno.

Uma outra contribuição importante do QSACS, do nosso ponto de vista, é o facto de este permitir aos professores sinalizarem características sócio emocionais nos seus alunos, uma vez que se trata de uma dimensão muitas vezes subestimada, ou mal representada, na

medida em que diversos instrumentos apenas incluem características ligadas à capacidade de liderança. Porém, através da revisão de literatura verificamos que características como o elevado nível de julgamento ético e moral, e a empatia (Al-Onizat, 2012; Colmenares, 1994; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Nogueira, 2003; Pereira, 1998; Tannembaum, 2000a; Virgolim, 2007), também fazem parte do perfil de crianças sobredotadas.

Importa ainda refletir sobre a superioridade de alunos do género masculino que foram identificados nas diversas provas, em detrimento das alunas. Este facto pode dever-se ao facto de existirem na amostra mais alunos rapazes do que raparigas, mas também, pelo que a literatura nos tem vindo a alertar que durante a adolescência a população feminina se torna mais difícil de identificar, pois apresentam uma tendência para “camuflar” as suas capacidades, o que se converte numa possível explicação para o facto de serem sinalizados mais rapazes (Winner, 1996).

Apontamos como principais limitações do nosso estudo o limite temporal que não permitiu a cotação de todos os parâmetros do TTCT-Figurativo, o que tornou limitativos os critérios de seleção para a área da criatividade, bem como, não permitiu que fosse realizada a segunda fase de despiste, que incluía uma avaliação mais específica e individualizada das habilidades e competências de cada aluno.

Uma outra limitação foi a dificuldade na recolha da amostra, uma vez que muitos alunos faltaram à aplicação das provas, o que inviabilizou a sua participação, por conseguinte, a representatividade da mesma foi posta em causa, pelo baixo número de sujeitos que foi admitido no estudo. Apontamos também a dificuldade em conseguir a adesão dos professores no preenchimento do QSACS, o que culminou na exclusão de alunos para a amostra final e que dificultou o processo de sinalização de alunos com potenciais características de sobredotação e talento.

Seria importante continuar, no futuro, a exploração do *Questionário de Sinalização de Alunos com Características de Sobredotação*, de forma a consolidar as potenciais contribuições que este instrumento pode fornecer, através do seu aperfeiçoamento, bem como da sua aplicação a uma amostra maior de docentes.

Apesar dos tributos fornecidos neste estudo através do QSCAS, continua a ser fulcral o investimento na construção de instrumentos adequados para a população portuguesa que permitam tornar o processo de sinalização e identificação de alunos sobredotados e talentosos eficaz e eficiente. Também não é demais ressaltar a importância da contínua formação dos diversos agentes que interagem diariamente com esta população, quer seja na sua formação inicial, como ao longo da sua carreira.

De acordo com Reis (2009) o ponto de viragem sugerido para as próximas décadas na temática da sobredotação debruça-se sobre a adoção de conceções multidimensionais de sobredotação e desenvolvimento do talento; sobre o erradicação da ausência contínua de desafios para alunos sobredotados e talentosos; na identificação de populações usualmente negligenciadas, com a mudança do foco de identificação de alunos sobredotados para formas

de desenvolver dons e talentos e por fim, através da aplicação de uma educação pedagógica dirigida ao desenvolvimento dos talentos com enfoque nas potencialidades e não nos défices.

É com base nestes objetivos que deverão continuar a ser despendidos esforços a nível da investigação e intervenção educativa que permita a esta população equilibrar de forma harmoniosa a resposta às suas necessidades de forma a assegurar o seu bem-estar físico, social e psicológico, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais inovadora e com um maior potencial humano.

Referências Bibliográficas

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229-236.
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *International Journal of Human Sciences*, 9 (1), 222-248.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378.
- Almeida, L. S. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Almeida, L. S. & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: La situación actual en Portugal. *Revista Eletrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 13 (1), 85-95.
- Almeida, L., Oliveira, E., Silva, M. & Oliveira, C. (2002). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Construção e validação de uma escala de despiste. *Inovação*, 15 (1-2-3), 163-179.
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E. & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 83-98.
- Almeida, L. S., Pereira, M. A., Miranda, L. & Oliveira, E. P. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projetos e resultados. *Sobredotação*, 4 (1), 7-27.
- Almeida, S. C. C. (2010). *Representações, conhecimentos e práticas de educadores, professores e psicólogos no apoio a alunos com características de sobredotação*. Dissertação de mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alonso, J. A. (1994a). Bajo rendimiento escolar y lo fracaso escolar. In Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (2ªed) (pp. 75-84). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Alonso, J. A. (1994b). El liderazgo en los niños muy capacitados. In Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (2ªed) (pp. 199-205). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Antunes, A. P. & Almeida, L. S. (2010). Alunos com altas habilidades: Valor preditivo dos critérios de identificação. *I Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- Aranha, M. A. (1997). Creativity in students and its relation to intelligence and peer perception. *Revista Interamericana de Psicologia*, 31 (2), 309-313.
- Araújo, M. E. B. G. (2011). *Sinalização de alunos com altas habilidades: relação das percepções dos professores com o rendimento escolar dos alunos*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, M. I. & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. Retirado a 5 de Outubro de 2013 do Website http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art3_hm.html
- Bailey, C. L. & Rose, V. C. (2011). Examining teachers' perceptions of twice exceptional students: Overview of a qualitative exploration. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*. United States: American Counseling Association.
- Baldwin, A. Y., Vialle, W. & Clarke, C. (2000). Global professionalism and perceptions of teachers of the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talented (2nd ed.)* (pp. 565-572). Oxford: Pergamon.
- Baldwin, A. Y. (2005). Identification concerns and promises for gifted students of diverse populations. *Theory Into Practice*, 44 (2), 105-114.
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2001). O que faz a diferença quando se tem um aluno diferente. *Sobredotação*, 2 (1), 11-28.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2012). Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *Revista Amazônica*, 10 (1), 165-185.
- Barragán, M. C. (2009). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-15.
- Barrantes-Vidal, N., Caparrós, B., & Obiols, J. (1999). An exploratory study of sex differences in divergent thinking and creative personality among college subjects. *Psychological Reports*, 85, 1164-1166.
- Bastos, A. M. (2009). *A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola*. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (2), 53-78.

- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres o profesores. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 79-93). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (2011). Qué significa tener un niño con superdotación intelectual en casa y en el colegio?. *Sobredotação*, 12, 8-49.
- Benito, Y. & Alonso, J. A. (2004). *Sobredotação intelectual: Definición e identificación (vol. I, II, III)*. Espanha: Editora Universidade Técnica Particular de Loja.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. & Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligència sintética y alta habilidad. *Revista Eletrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 13 (1), 97-109.
- Blumen, S. (2000). *Identification of and attention for the highly able in Lima*. Nijmegen: UBNijmegen.
- Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotação y talento: Un desafío para el éxito. *Revista de Psicología*, XXVI (1), 147-184.
- Bilimória, H. C. (2011). Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina, à influência do contexto. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4, 95-108.
- Bravo, C. M. (1994). La inteligencia excepcional en la concepción de Sternberg. In Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (2ªed, pp. 27-39). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79.
- Burke, J. P., Haworth, C. E. & Ware, W. B. (2001). Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students: An investigation of factor structure. *The Journal of Special Education*, 16 (4), 477-485.
- Calero, M. D., Belen, G-M. M. & Robles, M. A. (2011). Learning potencial in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176-181.
- Candeias, A., Duarte, M., Araújo, L., Albano, A., Silvestre, A., Santos, A. F., Arguelles, F. & Claudino, P. (2003). Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. *Sobredotação*, 4 (1), 75-93.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22 (3), 212-446.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11 (1), 69-82.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (4), 243-252.

- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27 (1), 18-24.
- Clark, B. (1992). *Growing up Gifted* (4th Ed.). Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2000). Social emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talented* (2nd ed.) (pp. 220-229). Oxford: Pergamon.
- Colmenares, C. G. (1994). Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 165-172). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Colmenares, C. G. & Benito, Y. (1992). Inteligencia y aceptación social: Las mujeres superdotadas. In Y. B. Mate (Coord.), *Desarrollo y Educacion de los Niños Superdotados* (pp. 175-189). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cortizas, M. J. I., Fernández, C. J., Fontenla, J. E., Oliveira, E., Palhares, C. & Castro, A. M. P. (2001). Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 509-526.
- Cramond, B., Morgan, J. e Bandalos, D. (2005). A report on the 40-year follow-up of Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 283-291.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 81-97). Florida: Springer.
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16 (2), 219-228.
- Ericsson, K. A., Tesch-Römer, C. & Krampe, R. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. Leicester: British Psychological Society.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented* (2nd ed.) (pp. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Fernández, M. C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D. & Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes com altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 55-64.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M & Badia, M. M. (2010). Modelo de identificación de alunos com altas habilidades de educacion secundaria. *Revista Eletrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63-74.

- Ferrando, M., Prieto, L., Bermejo, R. & Ferrándiz, C. (2006). Inteligencia emocional y superdotación. In A. A. Candeias (Coord.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir* (pp. 76-100). Évora: Universidade de Évora/PRODEP.
- Freeman, J. (2000a). Crianças sobredotadas: Um panorama internacional. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 75-82.
- Freeman, J. (2000b). Families: The essential context for gifts and talents. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented* (2nd ed.) (pp. 573-585). Oxford: Pergamon.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Friedman-Nimz, R. & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 421-435). Florida: Springer.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18 (2), 103-111.
- Gardner, H. (1983). *Frame of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligences. *Harvard Educational Review*, 57 (2), 187-195.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Genovard, C., Gotzens, C., Badia, M. M. & Dezcallar, M. T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Eletrónica Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 13 (1), 21-31.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gonçalves, M. M., Simões, M. R., Almeida, L. S. & Machado, S. (2006). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, vol. 1* (2^a ed.), Coimbra: Quarteto.
- Gridley, B. E. & Treloar, J. H. (1984). The validity of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students for the identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 65-71.
- Gross, M. V. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 337-351). Florida: Springer.
- Harrison, C. (2003). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78-84.
- Heller, K. A. (1996). Ability and creativity: Their role in science and technology. In S. Cho, J. H. Moon & J. O. Park (Eds.), *Creativity for the 21st Century, Selected proceeding of*

- the Third Asia-Pacific Conference on Giftedness* (pp. 39-73). Seoul: The Korean Society for the Gifted.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 6 (3), 302-323.
- Heller, K. A. & Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp. 93-114). Florida: Springer.
- Hoffman, R. R. (1996). How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology. In R. Williams, W. Faulkner & J. Fleck (Eds.), *Exploring Expertise* (pp. 81-100). Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Károlyi, R. E. & Winner, E. (2005). Extreme giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2^a ed.) (pp.377-394). New York: Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *Handbook for counseling the Gifted and talented*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.
- Kogan, N. (1974). Creativity and sex differences. *The Journal of Creative Behavior*, 8 (1), 1-14.
- Lage, A. M. V., Alencar, M. L., Esteves, R. C. C. & Fonseca, A. S. A. (2000). Identificação de alunos com altas habilidades. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 121-128.
- Lee, S. Y. & Olszewsk-Kublius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment and leadership of academic gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 29-67.
- Leitão, A. I., Ramos, C., Jardim, J., Correia, V. & Almeida, L. S. (2006). Percepção dos professores e psicólogos na área da sobredotação. *Sobredotação*, 7, 103-117.
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talented* (2nd ed.) (pp. 210-219). Oxford: Pergamon.
- Li, H., Pfeiffer, S. I., Petscher, Y., Kumtepe, A. T. & Mo, G. (2008). Validation of the Gifted Rating Scales-School form in China. *Gifted Child Quarterly*, 52 (2), 160-169.
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M., Prieto, M. D. & Fernández, M. C. (2012). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula Abierta*, 40 (1), 27-38.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Lombardo, J. R. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. Madrid: Editorial EOS.
- Maciel, C. C. G. (2012). *Educar para a sobredotação*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Revista de Estudos de Psicologia*, 19 (1), 78-90.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42 (2), 64-68.
- Manzano, E. S. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Manzano, A., Arranz, E. & Miguel, M. S. (2010). *Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample*. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 5-17.
- Martin, M. A. F. (1994). El desarrollo de la sociabilidad en los superdotados. In Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (2ªed) (pp. 171-190). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mate, Y. B. (1994). La identificación o diagnóstico del niño superdotado. In Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (2ªed) (pp. 13-68). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mathew, S. T. (1997). Reviews and critiques of school psychology materials: A review of the Gifted Evaluation Scale. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 101-104.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. *Conceptions of Giftedness* (2ª ed., pp.437-447). New York: Cambridge University Press.
- McCarney, S. B. & Arthaud, T. J. (2009). *Gifted evaluation scale third edition (GES-3)*. Columbus: Hawthorne.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (5), 403-411.
- Melo, A. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação*, 4 (1), 29-46.
- Miranda, L. R. C. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4 (2), 91-105.
- Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. In Y. B. Mate (Coord.), *Desarrollo y Educacion de los Niños Superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 139-146). Salamanca: Amarú Ediciones.

- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented* (2nd ed.) (pp. 158-172). Oxford: Pergamon.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 1 (XXVII), 79-87.
- Montgomery, D. (2009). Special educational needs and dual exceptionality. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Mathews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 218-225). New York: Routledge.
- Moran, S. (2009). Purpose: giftedness in intrapersonal intelligence. *High Abilities Students*, 20 (2), 143-159.
- Nakano, T. C. & Siqueira, L. G. G. (2012). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11 (1), 123-140.
- Negrini, T. & Freitas, S. N. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 32, 273-284.
- Nolte, M. (2012). A new view on giftedness? *High Abilities Studies*, 23 (1), 85-89.
- Nogueira, S. M. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 4 (1), 95-107.
- Nogueira, S. I. & Baía, S. (2004). Torrance: Teste a qual criatividade? *Sobredotação*, 5, 39-58.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R. & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 26 (1), 5-9.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, E. P. & Almeida, S. (2010). Representações e práticas de professores e psicólogos no apoio aos alunos com características de sobredotação. *Sobredotação*, 11, 127-139.
- Oliveira, E. P., Ramôa, M. & Ascensão, A. (2012). *O apoio aos alunos sobredotados: Percepções de educadores e professores face ao impacto das diferentes medidas*. In Congresso Internacional da ANEIS: Práticas inclusivas promotoras de Talentos. Torres Vedras: CAERO.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 147-177.
- Pereira, M. (2013). Crianças sobredotadas: Quem são e como precisam de nós. *IV Encontro de Neurodesenvolvimento*. Covilhã: Centro Hospitalar Cova da Beira.
- Pereira, M. A. M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. L. B. F. (1994). La educación de los superdotados en Portugal: Perspetivas de cambio. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 289-298). Salamanca: Amarú Ediciones.

- Pérez, L. F. (1994). El fracaso escolar en alumnos con altas capacidades. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 281-288). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F. J. (2000). Early identification of high ability. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented* (2nd ed.) (pp. 297-316). Oxford: Pergamon.
- Pessoa, M. F. (2011). *Desafios e necessidades dos professores na resposta a alunos sobredotados em contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (1), 31-50.
- Pfeiffer, S. I. & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp. 177-198). Florida: Springer.
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2003). The Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, and race. *Roeper Review*, 29 (3), 206-211.
- Pfeiffer, S. I., Kumtepe, A. & Rosado, J. (2006). Gifted identification: measuring change in student's profile of abilities using the Gifted Rating Scales. *The School Psychologist*, 106-11.
- Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 39-50.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), 3-14.
- Powell, T. & Siegle, D. (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented*, 13-15.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Prieto, M. D. & Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 17-21.
- Reis, S. M. (2009). Turning points and futures directions in gifted education and talent development. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Mathews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 218-225). New York: Routledge.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-185.

- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In Y. B. Mate (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds), *Identification of Students for Gifted and Talented Programs* (vol. 2) (pp. 23-34). California: Sage Publications.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K. & Reed, R. E. S. (2009). Na investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21 (1), 84-108.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.
- Rodrigues, C. & Antunes, A, P. (2012). Escola inclusiva e sobredotação: Estudo exploratório sobre as percepções dos professores. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 637-647). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Rodriguez, P. D. & Sanchez, L. F. P. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotacion intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Rosado, J. I. (2008). *Validation of the spanish version of the Gifted Rating Scales*. Dissertação de doutoramento não publicada. Florida: Florida State University.
- Ryser, G. R. & McConnell, K. (2004). *Scales for identifying gifted students*. Texas: Prufrock Press.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24 (3), 172-177.
- Sánchez, C., Fernández, M. C., Rojo, A., Sainz, M., Hernández, D., Ferrando, M. & Prieto, M. D. (2008). Inteligencias múltiples y superdotación: Percepción de profesores y alunos. *Sobredotação*, 9, 97-104.
- Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72.
- Siegle, D. & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quaterly*, 48 (1), 21-29.
- Silva, A. G. B. (2013). *A criatividade, as emoções de realização e o desempenho académico no ensino regular e artístico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20 (3), 204-210.
- Simões, M. F. J. (2001). Abordagem desenvolvimentista na identificação de alunos sobredotados. *Sobredotação*, 2 (1), 57-67.
- Simonetti, D. C. (2008). *Superdotação: Estudo comparativo de avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Sommer, U., Fink, A. & Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50 (2), 189-205.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in a multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37 (2), 145-159.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20, 327-336.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2000a). A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented (2nd ed.)* (pp. 23-70). Oxford: Pergamon.
- Tannenbaum, A. J. (2000b). Giftedness: The ultimate instrument for good or evil. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talented (2nd ed.)* (pp. 447-465). Oxford: Pergamon.
- Torrano, D. H. (2010). *Alta habilidade y competencia expert*. Tese de doutoramento não publicada. Múrcia: Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia.
- Tourón, J., Repáraz, Ch. & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-29.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. Almeida, E. Oliveira, & A. Sofia (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: ANEIS.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talented (2nd ed.)* (pp. 345-365). Oxford: Pergamon.
- Veiga, H. F., Moura, H., Menezes, J. & Ribeiro, A. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1, 2, 3), 261-282.
- Vieira, N. J. W. (2005). *Viagem a "Mojave-Oki!": A trajetória na identificação das altas habilidades/sobredotação em crianças de quatro a seis anos*. Tese de Doutorado não publicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 173-183.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/sobredotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério de Educação, Secretária de Educação Especial.
- Wellisch, M. & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23 (2), 146-167.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52 (10), 1070-1081.
- Winner, E. (2000a). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 153-156.
- Winner, E. (2000b). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55 (1), 159-169.
- Worrell, F. C. & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 319-340.
- Yassin, S. F. M., Ishak, N. M., Yunus, M. M. & Majid, R. A. (2012). The identification of gifted and talented students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 585-593.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Mathews, G. & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

Anexos