Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3415

Ano 5, Vol X, nº 3 , pág. 146-164, Jul-Dez, 2012 (Extra).

# SINALIZAÇÃO DE ALUNOS SOBREDOTADOS E TALENTOSOS: PERFIL DE DESEMPENHO EM PROVAS PSICOLÓGICAS E PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

# SIGNALIZATION OF TALENTED AND GIFTED STUDENTS: THE PERFORMANCE PROFILE IN PSYCHOLOGICAL TESTING AND PERCEPTION OF TEACHERS

**Lúcia C. Miranda, & Leandro S. Almeida**
(Universidade do Minho)

**Resumo:** O tema da sobredotação tem-se tornado progressivamente mais comum na sociedade portuguesa e junto dos profissionais da educação, contudo esse esforço ainda não é suficiente em termos de consciencialização e de competência dos diversos intervenientes numa possível identificação a apoio aos alunos sobredotados ou com mais talento. O principal objetivo deste estudo é verificar o grau de associação entre o desempenho escolar dos alunos que pontuaram no percentil 90 ou superior (5º ano=64; 6º ano=75) e as perceções dos docentes sobre as capacidades de tais alunos, assim como com os seus resultados em provas psicológicas de aptidão, criatividade e autoconceito. Os resultados apontam apenas para correlações entre o rendimento escolar a BISAST/HCA e na BPR apenas no 6ºano de escolaridade e inexistência de correlações entre o rendimento escolar e as restantes variáveis. Verifica-se maior convergência no 5º ano por comparação com o 6º ano de escolaridade, nas pontuações percentuais obtidas pelos alunos ao nível da BPR, perceção dos docentes e elaboração e originalidade. Discute-se a necessidade da complementaridade das informações com natureza diferente na sinalização e identificação dos alunos.

**Palavras-chave:** Identificação, sobredotação, perceção dos professores, provas psicológicas

**Abstract:** The giftedness has become increasingly common in the Portuguese society and among professionals in education, however this effort is not enough in terms of awareness and ability of different stakeholders to identify a possible support for gifted or more talent students. The main objective of this study is to assess the degree of association between the academic performance of students who scored in the 90th percentile or higher (5 years = 64, 6th year = 75) and the perceptions of teachers about the capabilities of these students, as well as their results in psychological tests of aptitude, creativity and self-concept. The results show only correlations between the academic performance BISAST / HCA and BPR only in the 6th grade and lack of correlation between school performance and other variables. It is verified a bigger convergence in the 5th year in comparison with the 6th grade, the scores obtained by students in BPR tests, perception of teachers, elaboration and originality. It also discussed the need for complementarity of information with a different kind of signalization and identification of students.

**Keywords:** Identification, giftedness, perception of teachers, psychological testing.

## Introdução

As questões relativas à identificação e ao atendimento do aluno sobredotado têm sido objeto de alguma atenção nas últimas duas décadas no nosso País. Esta atenção poderá refletir, em termos gerais, uma maior consciência de que o potencial superior pode constituir um dos recursos naturais mais significativos para o desenvolvimento da sociedade (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010) ou, também, poderá ser o resultado de um aumento da investigação, sobretudo a integrada nos projetos de mestrado e doutoramento em psicologia e educação (Miranda & Almeida, 2010). De qualquer modo, é notória a falta de apoio diferenciado aos alunos sobredotados dentro do sistema regular de ensino (Carneiro, 2011; Miranda, Almeida, & Almeida, 2010). Tomando o quadro legal disponível, assume-se como prioritário o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Decreto-Lei 3 de 2008), ficando ao critério das próprias escolas e da sensibilidade dos seus docentes, a organização e implementação de estratégias de diferenciação pedagógica para os alunos com características de

sobredotação. Este facto contrasta com a investigação que aponta para a necessidade destas crianças serem atendidas nas suas necessidades educativas individuais (Merrick & Targett, 2004; Mcclain & Pfeiffer, 2012;Weber, 1999).

No quadro de uma educação inclusiva, a escola deve ser um espaço onde todos os alunos possam beneficiar dos serviços apropriados. Considerando-se o aluno sobredotado como mais uma manifestação dentro do contínuo das necessidades educativas especiais, deve o sistema educativo se organizar para promover um conjunto de respostas apropriadas às suas capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Uma escola inclusiva, também para alunos sobredotados, deve atender ao seu desenvolvimento cognitivo, mas também à sua realidade social e emocional, ou seja, às suas necessidades individuais específicas. Importa, por isso, atender às necessidades no sentido da promoção da excelência e da prevenção de possíveis dificuldades, e não só no sentido remediativo do insucesso escolar considerado no Despacho Normativo 50 de 2005.

Um adequado atendimento aos alunos sobredotados implica que a sinalização seja realizada o mais precoce possível, com recurso a formas de identificação eficientes e válidas (Almeida & Oliveira, 2000; Miranda, 2008; Delisle & Lewis, 2003). Neste sentido, importa refletir e ponderar sobre alguns aspetos relativos à identificação antes de se avançar com este procedimento. O processo de identificação em vigor durante a primeira metade do século passado, quando o sobredotado era definido "em termos de QI", reduzia-se à aplicação de testes de inteligência. A partir dos anos 60, a natureza multidimensional do conceito passou a ser enfatizada, passando a utilizar-se uma multiplicidade de procedimentos como testes de inteligência, de criatividade, dados sobre o rendimento académico, complementados com a observação do professor, questionários e escalas respondidos pelo professor ou pelo aluno (Fleith & Alencar, 2007; Miranda, 2008; Delisle & Lewis, 2003); o que complexificou o processo de identificação colocando-se agora a questão da ponderação de cada critério considerado nessa avaliação (Heller, 2004).

Um outro aspeto que merece reflexão na identificação destes alunos prende-se com a justificação deste processo. Por norma a identificação deve ter

em vista algum encaminhamento e a organização de algum apoio. Nesta altura, importa verificar primeiro que tipo de programa de apoio está disponível e qual a sua natureza. Se o programa de apoio se descreve como um programa de enriquecimento na área das artes visuais, dever-se-ia então dirigir a identificação aos alunos com talentos superiores neste domínio.

Atualmente, de um modo geral, aponta-se para uma identificação com múltiplos critérios para permitir, também, a inclusão de alunos provenientes de meios economicamente desfavorecidos ou com problemas de comportamento nos programas de enriquecimento. Tomando apenas os resultados obtidos nas provas psicológicas estaremos a impedir estas crianças e jovens de frequentar tais programas em virtude do enviesamento cultural inerente ao seu desempenho em testes clássicos de inteligência. Por outro lado, de um modo geral, também existe uma tendência para se colocar a ênfase nas suas dificuldades de aprendizagem e comportamento em detrimento das suas habilidades e talentos (Brazile, 2010; Delisle & Lewis, 2003; Gallagher & Gallagher, 1994; Fraiser, Garcia, & Passow, 1995; Landau, 2003; Mcclain & Pfeiffer, 2012; Robinson, Shore, & Enersen, 2007). Uma outra razão apontada prende-se com a complexidade da avaliação em áreas como a da criatividade. As provas psicológicas disponíveis têm merecido algumas críticas quanto à sua real capacidade para avaliarem os talentos criativos. Aliás, neste sentido, sugere-se que em vez de testes de papel e lápis se proceda a uma avaliação através da produção de produtos criativos (Renzulli & Reis, 2003).

Se nos centrarmos especificamente no papel do professor e da escola na identificação do aluno sobredotado ou talentoso, atualmente defende-se que esse papel é de fundamental importância (Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, García, & Martin, 1995). É o professor que, através do contacto diário com o aluno, pode perceber os sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse aluno. Também as relações estabelecidas com o aluno serão de fundamental importância para o desenvolvimento das suas habilidades a quando da implementação das respostas educativas (Haydéa, 2006; Rosemarin; 2009). No mesmo sentido, Prieto, Parra, Ferrándiz e Sánchez (2004), ou Siegle e Powell (2004), referem que são profissionais que têm um

contacto prolongado com os alunos e, por esse facto, são capazes de identificarem com maior rapidez e precisão os seus pontos fracos e fortes.

Siegle, Moore, Mann e Wilson (2010) referem que o estudo de Pegnato e Birch (1959) foi o que mais influenciou a investigação e a própria prática na identificação a partir da década de 50 do século passado, defendendo-se que os métodos centrados nas perceções dos professores não seriam eficazes para identificar os alunos sobredotados. Em 1994, Gagné reanalisou os dados deste estudo e constatou o contrário. Ou seja, a identificação dos alunos realizada pelos professores era tão eficaz quanto a obtida através de outros métodos de identificação. Porém os resultados de outros estudos (Hoge & Cudmore, 1986; Hodge & Kemp, 2006; Neber, 2004; Rohrer, 1995) confirmam os de Pegnato e Birch (1959), desaconselhando a utilização da identificação destes alunos pelos professores. As identificações realizadas pelos docentes em populações especiais são frequentemente enviesadas, pelas características socioculturais, de género, dificuldades e insucesso escolar que estes alunos também podem apresentar (Brown et al., 2005; O'Neil, 2006; Speirs et al., 2007). Dito de outro modo, nas perceções dos docentes estas características tendem a sobressair, sendo desvalorizados os talentos em detrimento dos problemas de aprendizagem e comportamento que também podem apresentar, o que em termos práticos leva a uma sub-representação destes alunos nos programas de atendimento (Oakland & Rossen, 2005).

Gear (1976), a partir da análise de vários estudos, determinou que a eficácia das sinalizações realizadas pelos docentes variava entre 30-50%. Investigações mais recentes (Rost & Hanses, 1997; Wild, 1993 citados de Neber, 2004) confirmam estes resultados, o que nos leva a ponderar a utilização destas e outras fontes de recolha da informação na sinalização e identificação dos alunos sobredotados. Mesmo assim alguma diferença existe quando os professores sinalizam rapazes ou raparigas (Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). Os professores interagem de forma diferente na sala de aula com os alunos do sexo feminino e masculino, por exemplo tendem a gastar mais tempo com os alunos rapazes porque estes solicitam mais a sua atenção. O estudo de Bernard (1979) aponta que os professores também percecionavam

os alunos como mais independentes do que as alunas. Por esse facto, também aumentava a probabilidade dos alunos rapazes evidenciarem os seus talentos e interesses (Benbow, 1988). Gagné (1993) no seu estudo alude que as raparigas são referidas pelos docentes como apresentando talentos em áreas socio-afetivas e artísticas, enquanto os rapazes apresentavam tendencialmente mais talentos nas áreas físicas e técnicas. Outros estudos sugerem que os professores apresentam conceções sobre os alunos sobredotados baseadas apenas em algumas características do seu comportamento, atitudes e desempenho escolar, principalmente quando a formação inicial e complementar destes docentes era insuficiente, aconselhando por isso, à necessidade de formação complementar para identificarem e atenderem os alunos sobredotados nas suas necessidades (Miranda, 2008; Shaughnessy, Stockard, Stanley & Siegel, 1996).

Os estudos de Guskin, Peng e Simon (1992) ou de Hunsaker, Finley e Frank (1997), sugerem também que os docentes tendem a identificar mais habilidades associadas ao rendimento académico e menos à liderança e criatividade. Contudo fica a perceção em tais estudos que estas dificuldades dos professores na sinalização se ficam bastante a dever ao facto de não serem fornecidos aos docentes critérios claros e específicos. A precisão da identificação melhora quando os instrumentos de identificação também apresentam boas características de validade e fiabilidade (Borland, 1978; Kolo, 1999). Guenther (2000) afirma que o instrumento usado deve ser capaz de compensar as distorções subjetivas que as perceções do docente possam apresentar. Em suma, temos a necessidade de formação dos professores no uso de escalas de identificação, principalmente quando está em causa a identificação de alunos em populações especiais.

Face ao exposto, procuramos neste estudo determinar o grau de associação entre um grupo de alunos que pontuaram acima do percentil 90 no desempenho escolar com as perceções dos professores sobre as suas capacidades, bem como com os seus resultados em provas psicológicas de aptidão, criatividade e autoconceito. São examinadas também as variáveis ano e género dos alunos. Procura-se, assim, estudar a convergência e divergência das várias metodologias usadas na identificação dos alunos mais capazes.

## Método

*Amostra*

A partir de uma amostra de 1260 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade de ambos os sexos foram selecionados os alunos que apresentavam um desempenho escolar igual ou superior ao percentil 90, perfazendo 64 alunos no 5º ano de escolaridade e 75 alunos no 6º ano. Estes alunos são provenientes de duas escolas semiurbanas de dois concelhos do distrito do Porto. Deste grupo 38% são raparigas, havendo 62% de rapazes (a média de idades situou-se em 10,6 com DP=0,58).

*Instrumentos*

As aptidões dos sujeitos forma avaliadas através da Bateria de Provas Raciocínio (BPR: Almeida & Lemos, 2006) formada por quatro provas de raciocínio em conteúdos diferentes: numérico (séries de números), abstrato (analogias figurativo-abstratas), verbal (analogias verbais) e prática (resolução de problemas), para além de uma nota global. Para a avaliação do autoconceito recorremos à aplicação do *Piers-Haris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS) na sua última versão adaptada por Veiga (2006). Avaliou-se a criatividade através de dois exercícios (exercício verbal 7 e exercício figurativo 2) do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT) na sua versão Brasileira (Wechsler, 2003). Na avaliação das produções foram considerados os critérios de fluência, elaboração e originalidade.

As perceções dos docentes sobre as habilidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos foram avaliadas através da Escala de Avaliação do Professor: Habilidade Cognitiva/ Aprendizagem (Almeida, Oliveira, & Melo, 2000). Trata-se de uma escala com formato *likert* com 16 itens integrada na Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST-T). As respostas a cada item variam entre 1 (nunca) e 5

(sempre), deixando-se ainda a possibilidade do professor assinalar, para cada item, a ausência de informação

*Procedimentos*

As provas psicológicas foram aplicadas coletivamente nas turmas, em tempos letivos cedidos pelos professores. Os alunos foram informados dos objetivos da presente investigação. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam apenas a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pedia-se a leitura atenta das situações e resposta. Possibilitava-se que os alunos não realizassem as provas se assim o decidissem. Nenhum aluno tomou essa atitude. A aplicação das provas esteve a cargo de psicólogos. A Escala de Avaliação do Professor: Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem foram preenchidas pelos diretores das turmas. Na cotação de cada prova tomaram-se os procedimentos constantes dos respetivos manuais. No rendimento escolar tomamos as classificações dos alunos do final do período a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal; Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física, Educação Visual e Educação Musical. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 19.0 para Windows).

**Resultados**

Na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, mais concretamente a média e o desvio-padrão, nas três provas psicológicas BPR5/6 (Almeida & Lemos, 2006), PHCSCS (Veiga, 2006), TPCT (Wechsler, 2003), na Escala HCA (Almeida, Oliveira, & Melo, 2000) preenchida pelos docentes e no rendimento escolar (considerando o somatório das classificações de todas as disciplinas obtidas pelos alunos no 3º período escolar). Esta apresentação de resultados é feita em função do ano de escolaridade e género dos alunos envolvidos.

Considerando os valores presentes na tabela 1 relativos à produção criativa divergente no TPCT, podemos referir que os resultados das raparigas,

tanto no 5º como no 6º ano de escolaridade, são superiores aos dos rapazes. Que os alunos do 6º ano também obtêm maiores valores na sua produção criativa. Os valores da dispersão são relativamente próximos com exceção dos encontrados nos rapazes do 6º ano de escolaridade (DP= 5.56).

Tabela 1. Resultados das estatísticas descritivas (média e desvio padrão) por género e ano de escolaridade

| | ***5º ano de escolaridade (n=64)*** | | | | ***6º ano de escolaridade (n=75)*** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***Género*** | ***Mín-Máx*** | ***Méd*** | ***DP*** | ***Género*** | ***Mín-Máx*** | ***Méd*** | ***DP*** |
| | M (n=39) | 3-23 | 12.6 | 4.34 | M(n=47) | 2-26 | 12.8 | 5.65 |
| ***TPCT*** | F(n=25) | 5-24 | 13.4 | 4.88 | F(n=28) | 7-27 | 15.7 | 4.51 |
| | M (n=39) | 31-52 | 39.6 | 5.92 | M(n=47) | 25-58 | 44.4 | 6.01 |
| ***BPR5/6*** | F(n=25) | 28-52 | 41.4 | 6.01 | F(n=28) | 37-56 | 46.1 | 5.64 |
| | M (n=39) | 79-98 | 85.7 | 3.76 | M(n=47) | 79-97 | 86.6 | 4.17 |
| ***PHCSCS*** | F(n=25) | 80-92 | 85.7 | 3.33 | F(n=28) | 74-94 | 84.5 | 4.33 |
| | M (n=39) | 28-78 | 53.3 | 11.57 | M(n=47) | 25-79 | 58.6 | 11.95 |
| ***HCA*** | F(n=25) | 15-71 | 50.4 | 13.48 | F(n=28) | 38-79 | 61.1 | 12.07 |
| | M (n=39) | 28-35 | 32.0 | 1.80 | M(n=47) | 30-37 | 32.5 | 1.83 |
| ***Rend. Esc.*** | F(n=25) | 29-35 | 31.3 | 1.57 | F(n=28) | 30-37 | 32.7 | 1.85 |

Os resultados obtidos na variável aptidão (BPR5/6) seguem a tendência dos obtidos para a variável produção criativa. Ou seja, os resultados são superiores nas raparigas por comparação com os seus colegas rapazes, e, são também superiores no 6º ano por comparação com os obtidos pelos alunos do 5º ano de escolaridade. Os valores da dispersão no 5º ano são superiores nas raparigas (DP=6.01) e no 6º ano são superiores nos rapazes (DP=6.01).

Em relação ao autoconceito, cf. dados da tabela 1, as raparigas no 6º ano apresentam menor autoconceito que os rapazes (84.5 *vs* 86.6). No 5º ano os rapazes e as raparigas apresentam os mesmos valores médios no autoconceito (85.7) .

A partir dos resultados das perceções dos docentes sobre a capacidade cognitiva e de aprendizagem dos alunos (cf. tabela 1), podemos inferir que os docentes, tendencialmente percecionam os alunos rapazes no 5º ano de escolaridade por comparação com as suas colegas raparigas com maiores habilidades cognitivas e de aprendizagem ( 53.3 *vs* 50.4). No 6º ano esta tendência inverte-se, ou seja, os professores sinalizaram mais raparigas do que rapazes como apresentado maior habilidade cognitiva e de aprendizagem ( 61.1

*vs* 58.6). Os valores da dispersão são sempre superiores nos rapazes nos dois anos de escolaridade ( 5º ano= 11,57 *vs* 13.48; 11.95 *vs* 12.07).

Por último, relativamente aos resultados obtidos no rendimento escolar, observa-se que no 5º ano de escolaridade as raparigas apresentam menor rendimento escolar por comparação com os seus colegas rapazes ( 32.0 *vs* 31.3), já no 6º ano a situação inverte-se. Ou seja, as raparigas apresentam, ligeiramente, maior valor médio no rendimento escolar (32.5 *vs* 32.7).

Tomando em consideração estas diferenças nas médias nas variáveis em estudo, foi nosso objetivo perceber se essas diferenças eram ou não significativas para prosseguir-mos com as análises posteriores. Para o efeito realizamos um teste *F Manova 5x2*, os valores apontam para diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas de acordo com o ano nas aptidões ( BPR5/6; F = 18.763; p=.000, $\eta^2$ =.129); perceções dos professores (HCA; F= 8.054;p=.005; $\eta^2$ =.060) e, no rendimento escolar (Ren. Esc.; F= 10.421; p=.002; $\eta^2$ =.076). Tomando o fator género apenas se verificam que as diferenças são estatisticamente significativas a favor das raparigas, na produção criativa divergente (TPCT; F=4.102; p=.045; $\eta^2$ =.031).

De seguida apresentam-se os coeficientes de correlação *(produto-momento de Pearson)* entre os resultados das provas psicológicas, as perceções dos docentes sobre as habilidades cognitivas e de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos separando-os por género e ano de escolaridade.

Tabela 2. Resultados das correlações obtidas entre as provas psicológicas e as perceções dos professores por ano de escolaridade e género

| | ***5º ano de escolaridade*** | | | | | | | | ***6º ano de escolaridade*** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***PHCSCS*** | | ***TPCT*** | | ***HCA*** | | ***REND.ESC.*** | | ***PHCSCS*** | | ***TPCT*** | | ***HCA*** | | ***REND.ESC.*** | |
| | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ |
| ***BPR5/6*** | .16 | -.24 | .03 | .14 | -.17 | -.04 | .02 | .05 | .11 | .05 | .19 | -.03 | **.31*** | -.11 | **.41**** | .27 |
| ***PHCSCS*** | | | -.10 | .39 | **.32*** | -.26 | -.08 | -.19 | | | -.13 | .29 | .08 | -.15 | .14 | -.03 |
| ***TPCT*** | | | | | .07 | .18 | .19 | .29 | | | | | .13 | .09 | -.02 | .16 |
| ***HCA*** | | | | | | | **.43**** | .26 | | | | | | | **.30*** | **.51**** |

**p≤.01;*p≤.05

Como podemos observar pelos dados presentes na tabela 2, em geral, as correlações não assumem significado estatístico, verificando-se no entanto nos rapazes do 5º ano de escolaridade, duas correlações com significado

estatístico, entre o autoconceito e as perceções dos docentes (r=.32) e entre o rendimento escolar e as perceções dos docentes (r=.43). No 6º ano verificam-se correlações com significado estatístico ente as aptidões (BPR5/6) e as perceções dos docentes (r= .31) e rendimento escolar(r=.41) e entre as perceções dos docentes e rendimento escolar ( r=.30). Nas raparigas apenas se regista uma correlação moderada com significado estatístico entre as notas e as perceções dos docentes (r=.51).

Em complemento à análise de correlações, procedemos a um estudo do poder preditivo das diferentes variáveis psicológicas e perceções dos docentes sobre as habilidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos no rendimento escolar dos alunos. Para o efeito procedemos a uma análise da regressão com procedimento *stepwise*, separando os alunos por ano e género. Na tabela 3 sintetizamos os resultados obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão.

Tabela 3. Resultados da análise da regressão entre as provas psicológicas, as perceções dos professores e rendimento escolar por ano de escolaridade e género.

| **Género** | **Ano** | **Modelo** | **$R^2$** | **Beta** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Rapazes** | **5º** | **HCA** | .18 | .429 | 2.888 | .006 |
| | **6º** | **BPR5/6** | .17 | .412 | 3.034 | .004 |
| **Raparigas** | **6º** | **HCA** | .26 | .507 | 2.996 | .006 |

Os valores da análise da regressão, cf. tabela 3, para a explicação do rendimento escolar dos alunos no 5º ano de escolaridade, sugerem apenas a variável perceção dos professores na explicação da variância do rendimento escolar dos alunos rapazes, que explica 18%. Este modelo não considera nenhum outro contributo significativo de outra variável para a explicação do rendimento escolar nas raparigas do 5º ano de escolaridade. Relativamente à predição do rendimento escolar no 6º ano de escolaridade a partir das variáveis consideradas no modelo (criatividade, aptidão, autoconceito e perceção dos professores), o modelo considera apenas a variável BPR5/6 que explica 17% da variação do rendimento escolar nas raparigas do 5º ano, contribuído apenas a variável habilidade cognitiva e de aprendizagem para explicar em 26% o rendimento escolar no 6º ano de escolaridade nas raparigas.

## Discussão dos Resultados e Conclusão

Atualmente é habitual recorrer-se a várias fontes de informação para a sinalização das crianças com sobredotação. Esta metodologia comporta como principal vantagem, a de permitir aceder a uma imagem mais completa do funcionamento destas crianças e jovens, mas, por outro lado, coloca a questão da equivalência entre as informações obtidas e a decisão sobre que fator de ponderação considerar para cada critério, tornado assim o processo de avaliação altamente complexo (Heller, 2004; Mcclain & Pfeiffer, 2012; Sommer, Fink, & Neubauer, 2008).

As perceções dos professores são muitas vezes utilizados no contexto da sinalização e avaliação das crianças sobredotadas em complemento com as avaliações realizadas com recurso aos testes psicométricos para a obtenção do perfil do talento. Na literatura é usual apontar-se como vantagens principais para a sua utilização, o facto de ser uma metodologia relativamente económica, ou ainda, porque estes profissionais poderem estimar com relativa precisão os desempenhos dos alunos da mesma idade e nível escolar (Sommer, Fink, & Neubauer, 2008). Porém, a partir da revisão da literatura podemos constatar que a eficácia das sinalizações dos professores está longe de ser uma questão que assume consensos generalizados entre os especialistas no tema. Isto, porque várias investigações têm relatado que os professores tendem a subestimar as capacidades das crianças e jovens quando apresentam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (Brown et al., 2005; O'Neil, 2006; Speirs, Neumeister et al, 2007; Oalland & Rossen, 2005) ou são provenientes de meio sociocultural mais desfavorecido, ou ainda, são raparigas (Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). O estudo desenvolvido por Neber em 2004 com professores alemães constatou que uma percentagem considerável dos estudantes definidos como altamente dotados de acordo com critérios definidos psicometricamente não eram identificados pelos professores.

Conforme já referido, com este trabalho procuramos determinar o grau de associação entre as perceções dos docentes sobre a capacidade cognitiva e de aprendizagem de um grupo de alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, os seus

resultados em provas psicológicas de aptidão, criatividade e autoconceito, e rendimento escolar determinando assim o perfil de desempenho deste grupo de alunos.

Os resultados encontrados sugerem que as raparigas tendencialmente apresentam maiores valores na produção criativa e nas aptidões o que vai de encontro aos estudos de Araújo (2011); Gagné (1993); Oliveira (2007); Miranda (2003; 2008), Neber (2004). Com relação ao autoconceito as pontuações médias obtidas pelos alunos rapazes e raparigas igualam no 5º ano para no 6º ano serem superiores nos rapazes. Este resultado está de acordo com os estudos de Henriques (2009); Miranda (2003) ou Veiga (1996), ou seja, o autoconceito tendencialmente apresenta uma diminuição com a idade principalmente nas raparigas o que sugere, do ponto de vista da prática educativa, uma atenção especial pelos professores e psicólogos escolares. Por outro lado, importa tentar perceber em futuros estudos porque é que as raparigas apresentam menor autoconceito quando apresentarem melhores resultados escolares, de aptidão e criatividade e são sinalizadas pelos docentes como apresentando melhores habilidades cognitivas e de aprendizagem.

Relativamente aos resultados das perceções dos docentes, estes sinalizaram mais raparigas como apresentando maior habilidades de aprendizagem por comparação com os rapazes, confirmando assim os resultados encontrados por Araújo (2011); Oliveira (2007) ou Miranda (2003; 2008).

Os estudos correlacionais apontam para correlações sem significado estatístico verificando-se apenas duas correlações fracas entre a perceção dos professores e o autoconceito nos rapazes do 5º ano de escolaridade ($r=.32$, $p\leq.05$) e, no 6º ano entre as aptidões (BPR) e a perceção dos professores ($r=.31$, $p\leq.05$). Os resultados dos estudos de Heller et al. (2005) citados por Sommer, Fink, & Neubauer (2008) apontam para uma correlação de .38 entre as nomeações dos professores e a pontuação em testes de inteligência. O estudo de Wite (1991) citado por Neber (2004) refere, correlações positivas elevadas que variam entre $r= 0,40$ e $r = 0,70$. Por último a correlação encontradas por Neber (2004) foi de $r = 0,56$.

Verificamos, ainda que as correlações mais altas ocorrem entre as perceções dos professores e o rendimento escolar dos alunos (r=.51; e r=43, r= .30). Este resultado pode indicar um viés na nomeação dos professores ou seja uma tendência dos professores em realizarem diagnósticos holísticos, em generalizar os resultados acima da média para outras caraterísticas como por exemplo as motivacionais e criativas. Valores aproximados são também encontrados nos estudos de Burke, Haworth, & Ware (1982), Carr & Kurtz (1991) ou Neber (2004). Neber (2004) refere que apesar do esforço de construção de escalas baseadas em listas diversificadas de atributos como por exemplo, a escala de Renzulli, Hartmann, & Callahan (1971) os professores tendem a atribuir o mesmos significado a todas as características descritas, daí que se encontre nas análises fatoriais, apenas um fator para explicar uma grande percentagem da variância (Burke, Haworth, & Ware, 1982). Em alguns estudos realizados em Portugal tem-se verificado uma situação análoga com a escala Habilidade Cognitiva e de aprendizagem da Bateria (HCA: BISAST; Araújo, 2011; Miranda, 2008, Oliveira, 2007).

Importa por último referir que apenas uma pequena percentagem da variância da variável rendimento foi explicada no 5º ano pelas perceções dos professores em relação aos rapazes 18%. No 6º ano esta mesma variável explica 26% da variância do rendimento escolar nas raparigas e a BPR explica 17% da variância nos rapazes. A complexidade do processo e a baixa eficiência de algumas provas de avaliação podem explicar estes resultados, assim como a falta de formação especializada dos docentes, será importante dar continuidade ao esforço que tem sido desenvolvido nos últimos anos nesta área da sobredotação.

## Referencias bibliográficas

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., & Oliveira, E. (2000), Os professores na identificação dos alunos sobredotados, In L. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (orgs), *Alunos*

*sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio.* Braga: Edições ANEIS

Almeida, L. S., Oliveira, E. P., & Melo, A. S. (2002). *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos.* Braga: Universidade do Minho.

Araújo, M. E. B. G. (2011). *Sinalização de alunos com altas habilidades: Relação das perceções dos professores com o rendimento escolar dos alunos*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais.

Benbow, C. P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 169-232.

Bernard, M. E. (1979). Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students? *Journal of Educational Psychology*, 71, 553-562.

Borland, J. H. (1978) Teacher identification of the gifted: A new look. *Journal for the Education of the Gifted, 2*, 22-32

Brazile, R. D. (2010). *Selection process for third and fourth grade African American gifted and talented: A case study in one urban school district***.** A dissertation doctor of philosophy. Office of Graduate Studies of Texas A&M University acedido em maio a partir de http://www.math.tamu.edu/~mboggess/STUDENTS/ruth.pdf

Brown, S., Renzulli, J. S., Gubbins, E., 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. (1982). Scale for rating behavioural characteristics of superior students: An investigation of factor structures. *Journal of Special Education, 16*, 477-485.

Carneiro, A. I. F. (2011). *O atendimento do sobredotado na escola regular portuguesa: Um estudo exploratório.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais.

Carr, M., & Kurtz, J. P. (1991). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 197-206.

Delisle, J. & Lewis, B. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids: How to plan, manage, and evaluate programs for gifted youth K-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

Fleith, D. S., Almeida, L. S. , Alencar, M. L. S. , & Miranda, L. C. (2010) Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 73-86, *ISSN/ISBN: 16457250.*

Fleith, D.S. & Alencar, E.S. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades***.** São Paulo: Artmed.

Fraiser, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). *Educators' perception of barriers to the identification of gifted children from economically disvantaged and limited English proficient backgrounds*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and

Talented. Acedido em Maio de 2012 a partir de http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/nrconlin.html#04186

Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*, Research Monograph 95204. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Gagné, F. (1993). Sex differences in the aptitude and talents of children as judged by peers and teachers. *Gifted Child Quarterly, 37*, 69-77.

Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pegnato and Birch´s (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification thecnique. *Gifted Child Quarterly, 38*, 124-126.

Gallagher, J. J. & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the Gifted Child.* Boston: Allyn & Bacon.

Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly, 20*, 478-489.

Guenther, Z. C. (2000a). Identificação de talentos: Recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*, 1, (1 e 2), 7 – 36.

Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers read to Multiple Intelligence? Effects of teachers` stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly, 36*, 32-37.

Haydéa M. M. S. R.(2006). *Educação inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil.* Tese Doutoramento em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Acedido em Maio de 2012 a partir de http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53.

Heller, K. A. (2004) Identification of Gifted and Talented Students**.** *Psychology Science*, 46, (3), 302 – 323.

Henriques, P. C. M. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar em pré-adolescentes.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hodge, K., & Kemp, C. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted, 30*, 164-204.

Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education, 2*, 181-196.

Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E, L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 41*, 19-24.

Kolo, I. A. (1999). The effectiveness of Nigerian vs. United States teacher checklist and inventories for nominating potentially gifted Nigerian preschoolers. *Roeper Review, 21*, 179-183

Landau, E. (2003). Quiénes serán los superdotados del futuro?. In J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres* (pp. 409-416. Madrid: EOS

Mcclain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012): Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices, *Journal of Applied School Psychology*, 28:1, 59-88 acedido em Maio de 2012 a partir de http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2012.643757.

Merrick, C & Targett, R. (2004). *Gifted and Talented Education: Module 2.* Department of Education, Science and Training: School of Education, UNSW.

Miranda, L.C. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de mestrado. Coimbra. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Miranda, L. (2008). *Da Identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*, Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir das teses de mestrado e doutoramento. *Sobredotação*, 11, 89 -103.

Miranda, L. C., Almeida, L. S., & Almeida, A. R. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: Que apoios educativos?. *Sonhar*, 1, 67-82.

Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46 (3), 348 – 362.

Oakland, T., & Rossen, E. (2005). A 21st-Century model for identifying students for gifted and talented programs in light of national conditions: An emphasis on race and ethnicity. *Gifted Child Today*, *28* (4), 56-63.

Oliveira, E. P.(2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa.* Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

O'Neil, J. (2006). Beautiful minds. *NEA Today*, *24* (4), 34-36.

Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children*, *25*, 300-304.

Prieto, L., Parra, J., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2004) The role of the teacher within the identification of gifted students. *British Education Index*, Brotherton Library, University of Leeds. Acedido em Abril de 2012 a partir de http://www.leeds.ac.uk/educol/ documents/00003639.htm.

Renzulli, J. S., Hartman, R. K., & Callahan, C. M. (1971). Teacher identification of superior students. *Exceptional Children*, *38*, 211-214.

Robinson, A., Shore, B., & Enerson, D. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide.* Waco, TX: Prufrock Press.

Rohrer, J. C. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness: Image, evidence, and no evidence. *Journal for the Education of Gifted*, 18, 269-283.

Rosemarin, S. (2009).The significance of teacher's characteristics as perceived by teachers and college students. *Gifted Education International*, 25, (2), 194-199.

Shaugnessy, M. J., Stockard, J. W., Stanley, N. V., & Siegel, J. (1996). Gifted children's, teachers', and parents' perceptions of influential factors on gifted development. *Gifted Education International, 11*, 76-79.

Siegle, D. Moore, M. Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors, that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal of the Education of the Gifted*. 33 (3), 337-360. Acedido em Maio de 2012 a partir de http://www.prufrock.com

Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48*, 21-29. Acedido em Maio de 2012 a partir de http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Publications/GCQTeacherBiases.pdf.

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.

Speirs, N. K. L., Adms, C. M., Pierce, R.L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers` perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479-499.

Veiga, F. (1996). Uma nova versão da escala do autoconceito Piers- Harris Children´s Self- Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação, V* (1) 39-48.

Weber, P. (1999). Mental models and the identification of young gifted students: A tale of two boys. *Roeper Review, 21*, 183-188.

Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance, versão brasileira.* Campinas, SP: Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas, LAMP-PUC/CAMPINAS

**Recebido em 30/9/2012. Aceito em 10/10/2012.**

**Nota curricular sobre os autores:**

**Lúcia C. Miranda** é psicóloga pela Universidade de Coimbra, PhD pela Universidade do Minho em Psicologia área de especialização Psicologia da Educação, Mestre em Ciências da Educação, na área de Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar no Instituto Superior de Educação e Trabalho- Porto. Investigador colaborador no Centro de Investigação em Educação (CIEd) na Universidade do Minho. Com publicações nacionais e internacionais na área da sobredotação.
**Correio eletrónico:** lrcmiranda@gmail.com

**Leandro S. Almeida** é psicólogo pela Universidade do Porto, PhD pela Universidade do Porto, em Psicologia (Psicologia da Educação), Agregação em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, onde exerce funções de Professor Catedrático. Docência e investigação nas áreas da cognição e da aprendizagem. Coordena alguns projetos de investigação na área da sobredotação na população estudantil e da excelência na área profissional em adultos, centrados na avaliação e na intervenção. **Correio eletrónico**: leandro@ie.uminho.pt

**Contacto para correspondência**

**Lúcia C. Miranda**
Rua das Tomadas, 380
4610-328 Felgueiras
Portugal