

Alunos sobredotados vistos pelos professores¹

Feliciano H. Veiga

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Hélia Moura

Psicóloga no IEFP de Lisboa

J. Menezes e A. Ribeiro

ESE de Viseu

O objectivo geral do presente estudo foi analisar as percepções dos professores acerca dos alunos sobredotados. Procedeu-se à sistematização das características valorizadas pelos professores para identificar os alunos sobredotados, e das suas opiniões sobre os cuidados educacionais a implementar com estes alunos. Foi ainda analisada a relação entre a variável *identificação pelos professores dos alunos sobredotados* e variáveis de natureza pessoal (*idade e sexo*) e profissional (*tempo de serviço e nível de ensino*) dos professores. A amostra foi constituída por 157 professores, distribuídos por vários concelhos dos distritos de Bragança e de Viseu.

Os dados recolhidos permitiram observar que: a superioridade intelectual e a dificuldade de adaptação relacional foram os aspectos mais valorizados na caracterização dos sobredotados; a generalidade dos professores destacou a necessidade de cuidados educacionais específicos, com currículos adaptados aos alunos sobredotados; apenas 33.7% dos professores declararam ter contactado já com alunos sobredotados. Os resultados obtidos permitiram ainda observar que: (1) a taxa de identificação dos

¹ Comunicação apresentada no V *Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE*, com versão reduzida publicada em Actas "A escola um Objecto de Estudo". Lisboa: FPCE.

alunos sobredotados aumentou com a idade dos professores; (2) os professores do sexo feminino identificaram mais alunos sobredotados do que os do sexo masculino; (3) a identificação dos alunos sobredotados aumentou com o tempo de serviço dos professores; e (4) a identificação dos alunos sobredotados mostrou-se independente do nível de ensino em que os professores se encontravam. Os resultados foram confrontados com anteriores estudos (Almeida & Nogueira, 1988; Copenhaver & McIntyre, 1992; Heller, Monks, & Passow, 1993; Kuan, 1992; Silva, 1992), e reforçam a necessidade de uma formação de professores que permita lidar eficazmente com os alunos sobredotados.

Introdução

Defende-se hoje em dia a existência de um acompanhamento dos alunos sobredotados, para além de condições escolares mais flexíveis que permitam o pleno desenvolvimento das suas capacidades, até porque esses sujeitos podem trazer importantes contribuições para a sociedade (Cropley, 1993b). Na verdade, e nas palavras de Odete Valente (Valente, 1987, p. 15) retomando a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1987), "o mundo dos nossos dias está cheio de problemas e, para se aumentar a probabilidade de resolver alguns, precisamos usar os conhecimentos e as diferentes inteligências que possuímos. Um primeiro passo consiste em reconhecer a pluralidade das inteligências e os muitos modos pelos quais os indivíduos podem manifestá-las".

No entanto, os professores vêem-se frequentemente confrontados com situações que dificultam a detecção dos alunos sobredotados e a forma de agir com eles, o que poderá comprometer o sucesso escolar e pessoal desses sujeitos. Se, principalmente até aos anos 70, pouca atenção se prestava aos alunos sobredotados, ultimamente tem vindo a aumentar o interesse pela implementação de condições propícias à educação destes sujeitos. Proporcionar-lhes uma educação mais consistente já não é considerado uma tarefa antidemocrática. No entanto, estes alunos continuam ainda a não ser devidamente acompanhados nas escolas. Ser capaz de identificar e apoiar os alunos sobredotados é contribuir de forma significativa para a promoção do aluno e da sociedade em geral. Para além de uma formação específica dos professores neste domínio, uma individualização maior do ensino facilitará a detecção

dos alunos sobredotados, das suas capacidades e dos seus problemas.

Para alguns autores (Alonso, 1992; Pinto, 1987; Shaughnessy, Jausovec & Lehtonen, 1993), planear uma investigação empírica acerca dos sobredotados é uma tarefa arriscada, e uma das razões apontadas é o estado pouco definido dos paradigmas na área da sobredotação e a falta de investigações sobre o tema. O número de características atribuídas aos sobredotados já se eleva a 516 (Novaes, 1992). Shaughnessy, Jausovec e Lehtonen (1993) referem que, no campo da teoria, têm-se verificado alguns desenvolvimentos significativos, o mesmo não acontecendo na área da investigação. Nesta medalha de duas faces — teoria e investigação —, a face da moeda voltada para cima é ainda e actualmente a teoria.

A falta de estudos sobre as percepções dos professores acerca dos alunos sobredotados conduziu ao presente estudo — de tipo *exploratório* — visto sobretudo como um apelo a que, nas escolas, o aluno sobredotado não seja deixado ao acaso.

A *pergunta de partida* no presente estudo foi a seguinte questão: Que tipos de percepções têm os professores acerca dos alunos sobredotados? Mais concretamente, trabalhou-se com perguntas mais restritas, como as de saber: Que características e necessidades atribuem os professores aos alunos sobredotados? Qual a diferenciação da distribuição dos professores no *contacto com alunos sobredotados*, por grupos de pertença a dimensões pessoais (idade e sexo) e profissionais (tempo de serviço e nível de ensino) dos professores?

Embora os factores *idade e tempo de serviço* não estejam em grande parte separados, optou-se pela consideração de ambos, por duas razões: trata-se de um estudo de tipo exploratório; faltam estudos prévios sobre cada uma destas variáveis.

Apresenta-se, em seguida, a informação revista, relativa à caracterização e identificação dos alunos sobredotados.

Caracterização dos alunos sobredotados. O conceito de sobredotado, bem como os termos utilizados, têm variado ao longo dos tempos: prodigioso, bem-dotado, talentoso e outros, são termos vulgarmente utilizados, quer nas produções sobre o tema, quer noutros contextos menos formais. De uma forma semelhante, proliferam as definições.

Para White (1959), o sobredotado é aquele cuja realização numa determinada actividade humana é valiosa e consistentemente notável. Na literatura mais antiga, o sobredotado aparece também definido como a pessoa com grande êxito numa profissão.

Embora não seja fácil identificar o aluno sobredotado, um indicador é a grande facilidade e rapidez com que o aluno aprende e produz um trabalho criativo, muito adiantado para a sua idade. Estes alunos têm uma "inteligência semelhante à de um adulto, mas emoções e corpo de criança" (Martinson, 1973), o que poderá explicar a existência de problemas característicos dos sobredotados: tédio e frustração face ao lento progresso que a escola lhes permite; preocupações morais que os seus colegas não têm (Cropley, 1993b).

Shaughnessy, Jausovec e Lehtonen (1993) ligam a sobredotação a elevados níveis de criatividade, inteligência, metacognição, resolução de problemas, e de motivação especial para determinados assuntos.

Tradicionalmente, a noção de sobredotado dizia respeito ao domínio cognitivo e em particular a situações escolares ou relacionadas com a escola. Apesar de uma relativa falta de unanimidade quanto ao conceito de sobredotação, as discussões recentes têm-se desenvolvido em torno do alargamento da definição de sobredotado, de forma a não incluir apenas os aspectos cognitivos ou escolares, mas também os domínios afectivos, sociais e motivacionais.

Cropley (1993a, p. 17) refere que "um *QI* elevado não explica de forma satisfatória o desempenho de um sobredotado; a sobredotação requer, entre outras características, a originalidade, a persistência e a habilidade para comunicar resultados aos outros." O desenvolvimento dos alunos sobredotados depende de uma combinação de capacidades ditas convencionais, como a memória, o pensamento lógico, o conhecimento de factos, a persistência, a capacidade criativa, o reconhecimento de possibilidades alternativas, a visão de combinações inesperadas e a coragem para tentar aquilo que não é vulgar. Num recente artigo de Cropley (1993a), a criatividade aparece destacada como uma das mais importantes características da sobredotação.

Entre as características intelectuais dos sobredotados, Novaes (1992) destaca as seguintes: rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstracto para analisar, associar e avaliar, dedu-

zir e generalizar; capacidade de pronta resposta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção criativa; maturidade de julgamento; capacidade de resolver problemas; facilidade de retenção; independência de pensamento; e profundidade de compreensão. Mais viradas para os aspectos sociais, aparece: a sensibilidade interpessoal; comportamento cooperativo; sociabilidade; habilidade de trato com pessoas e grupos; habilidade para estabelecer relações sociais; a capacidade de liderança; e a capacidade para resolver situações sociais complexas. Outras características mais gerais, são: progresso notório em relação aos colegas; evolução rápida da fala e da marcha; destaque em matérias escolares; aprendizagem precoce da leitura.

Alguns estudos têm incidido no autoconceito diferencial do aluno sobredotado. Os sobredotados consideram-se menos populares, mas com níveis superiores de competências intelectuais e acadêmicas (Swiatek, 1994).

Identificação dos alunos sobredotados. Em face do amplo leque de características referidas, uma atitude prudente é não limitar os processos de identificação a critérios que tenham em conta apenas o rendimento escolar.

Novaes (1992) destaca os seguintes critérios: resultados consistentemente superiores em testes padronizados; julgamento e avaliação das capacidades por professores e especialistas; demonstração de habilidades superiores ligadas a grande motivação e envolvimento em determinadas áreas; rendimento escolar e progresso acadêmico mais rápido que os indivíduos da mesma idade.

Como refere Pinto (1987, p. 13) "tem-se observado uma área de desacordo nítida entre professores e psicólogos sobre quem seria ou não sobredotado. Existem áreas do conhecimento e de acção em que não foi possível, até ao momento, por parte dos psicólogos elaborar provas de aptidão que pudessem avaliar e predizer quem seria ou não um sobredotado".

Relativamente à *identificação dos alunos sobredotados pelos professores*, Yewchuk (1993) refere um conjunto de itens — denominado *Teacher Observational Items (TOI)* —, que incluem: (1) ter vocabulário avançado, expressivo e elaborado — começar a ler antes de entrar para

a escola; (2) reter e evocar facilmente a informação; (3) ter consciência das relações causa-efeito — criticar e aplicar a informação; (4) ter pensamento divergente; (5) ter longos períodos de concentração — ser persistente; (6) ter interesses diversos — ser curioso ou aventureiro; e (7) apresentar sentido de humor.

Cropley (1993b) destaca um anterior estudo (Torrance, 1963) onde foi observado que os professores têm uma forte preferência por determinados comportamentos dos alunos, como: a reprodução do conhecimento, a repetição de técnicas já existentes e o empenhamento nas tarefas tal como são apresentadas. Os professores não valorizaram actividades de inovação, criatividade, espírito inventivo, poder especulativo, e atitude crítica em relação ao que é convencional. A comparação de estudos realizados em cinco países permitiu verificar que a obediência, a cortesia, a capacidade de trabalho e a pontualidade obtiveram as mais altas preferências dos professores (Raina & Raina, 1971). Num estudo de Obuche (1986) acerca das características preferidas pelos professores em relação aos seus alunos, refere-se que, de uma lista de 62 qualidades, a capacidade de trabalho, a sinceridade, a obediência, a consideração, a cortesia e a pontualidade na execução das tarefas ocuparam 6 das 10 primeiras posições; em contraste o pensamento independente, a curiosidade, a aceitação em correr riscos, o espírito crítico e a inconformidade ocupavam posições muito mais baixas.

Os resultados das investigações sugerem que alguns adolescentes sobredotados são susceptíveis de crises de adaptação e violência (Cropley, 1993b; Yewchuk, 1993).

A identificação e o ensino de alunos sobredotados pode, pois, tornar-se num processo complicado, especialmente para os professores com menor formação e sensibilidade. Talvez fruto da escassez de investigação neste domínio e da falta de conhecimento dos resultados já obtidos, existem ainda por parte dos professores dificuldades em detectar os alunos sobredotados e, sobretudo, em estabelecer linhas de orientação para as suas práticas lectivas, por forma a responder às capacidades e necessidades específicas destes alunos.

Destaca-se, pois, a necessidade de formação dos professores, tanto para a identificação dos alunos sobredotados como para os cuidados de atendimento a estes alunos. Salienta-se a necessidade de os

professores utilizarem estratégias de ensino eficaz para sobredotados. Num recente estudo de Copenhaver e McIntyre (1992), observou-se que a eficácia da acção dos professores requer aprendizagens adequadas, antes de se envolverem no ensinar de programas específicos aos alunos sobredotados. Mais inseridas no processo de os professores lidarem com os alunos, vários autores (Copenhaver & McIntyre, 1992; Richardson & Benbow, 1990; Urban, 1993) destacam orientações concretas: estimular e acompanhar trabalhos de pesquisa; permitir um trabalho independente, recorrer ao uso criativo de computadores; fornecer informações diversificadas que os alunos possam explorar (revistas científicas, livros mais complexos); levar os alunos a criticarem o seu próprio trabalho; propor a realização de trabalhos a longo prazo e cooperativos; envolver os alunos na procura de soluções para problemas escolares e sociais.

Outras fontes de informação consideradas importantes para a identificação dos sobredotados são as informações dadas pelos pais dos alunos, podendo, no entanto, haver algum risco de envolvimento afectivo destes, com distorção dos elementos fornecidos (Yewchuk, 1993). Em suma, o conceito de sobredotação não é ainda um construto bem definido e acabado. Historicamente verifica-se alguma evolução no que respeita à terminologia e caracterização. Surgem fortes indícios de abandono de uma perspectiva clássica, centrada no domínio cognitivo, e de avanço para uma conceptualização mais abrangente, com valorização de características noutros domínios (afectivo, social, motor, artístico). Tal como não existe uma, mas sim várias inteligências — a lógico-matemática, a linguística, a motora, a musical, a espacial, a intrapessoal e a interpessoal (Gardner, 1987; 1991), podendo cada uma ser relativamente independente das outras —, assim também deve a sobredotação ser entendida como um construto diversificado. Como resultado desta transição de perspectivas, perfilam-se novos critérios e metodologias mais diversificadas para a identificação e promoção dos alunos sobredotados (Boyd, 1993; Cropley, 1993b; Swiatek, 1994; Urban, 1993).

Segue-se a apresentação da metodologia utilizada no presente estudo, com informação acerca dos sujeitos, do instrumento, do procedimento e das questões de investigação.

Metodologia

Sujeitos

O estudo incidiu em 157 professores, pertencentes a grupos diferenciados. Um, composto por 97 professores, de ambos os sexos, dos diferentes níveis de ensino do distrito de Viseu (Lamego, Mangualde, Nelas, Sernancelhe, Tondela, Sátão, Vouzela, Vila Nova de Paiva e Viseu); outro, constituído por 60 professores do 1º ciclo, a leccionar no distrito de Bragança. A opção por estas regiões ficou a dever-se à maior facilidade no contacto com estes professores. A selecção dos sujeitos não foi, em ambos os grupos, aleatória: os professores envolvidos foram aqueles que se mostraram disponíveis para responder ao questionário utilizado.

Elementos mais específicos sobre a caracterização da amostra em termos da distribuição dos professores por idade, sexo e nível de ensino e anos de serviço, serão apresentados junto com os resultados.

Instrumento

Para a recolha de informação, utilizou-se um questionário elaborado em anterior estudo realizado em Portugal (Almeida & Nogueira, 1988). Esse questionário consistiu numa ficha com resposta aberta a três questões. Foi o seguinte:

1º - Contactou nos últimos três anos com alguma criança ou jovem que, por qualquer razão, poderia ser considerado sobredotado? Se sim, em que aspectos?

2º - Quais os aspectos que, em sua opinião, melhor caracterizam uma criança ou um jovem sobredotado?

3º - Em sua opinião, uma criança ou jovem sobredotado necessita de alguns cuidados educacionais específicos? Se sim, de que tipo?

Os referidos autores não apresentam quaisquer elementos relativos ao estudo psicométrico do questionário (fidelidade ou validade).

No presente estudo, a primeira questão foi alterada para *Já contactou com alguma criança ou jovem que, por qualquer razão, poderia ser considerado sobredotado? Se sim em que aspectos?* A razão foi o interesse na identificação de alunos sobredotados em toda a vida profissional dos professores, e não uma centração apenas nos três últimos anos lectivos.

Acrescentaram-se ainda outros pedidos de informação relativa

aos professores, como a idade, o sexo, o tempo de serviço, e o nível de ensino.

Procedimento

O preenchimento dos questionários decorreu nos começos de 1993, no distrito de Viseu, e em 1992, no distrito de Bragança. Em ambas as regiões, e depois de ter sido dado conhecimento aos órgãos directivos das escolas, os questionários foram distribuídos em mão aos professores, individualmente, em escolas conhecidas dos investigadores; a recolha foi do mesmo tipo, registando-se que, em Viseu apenas treze professores não devolveram os questionários, e, em Bragança, dezanove.

A elevada taxa de respostas prendeu-se, muito provavelmente, com o facto de a distribuição e a recolha dos questionários terem sido feitas pessoalmente.

Questões de investigação

Para além do interesse no conhecimento das concepções dos professores acerca dos aspectos anteriormente apresentados — características da sobredotação, necessidade de cuidados específicos neste domínio, e contacto com sobredotados —, a falta de estudos prévios levou a explorar, mais concretamente, as seguintes *questões de estudo*:

Q1 - Que relação existe entre a variável sexo dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados?

Q2 - Que relação existe entre o nível de ensino dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados?

Q3 - Que relação existe entre o tempo de serviço dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados?

Q4 - Que relação existe entre a idade dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados?

Atendendo à natureza das variáveis e dos resultados obtidos, recorreu-se à estatística não paramétrica para o estudo destas questões, com utilização do teste *Qui-quadrado*. Cada uma das variáveis *tempo de serviço*, *idade* e *nível de ensino* foi considerada em três categorias, no suposto de poder haver alguma diferenciação estrutural entre os

grupos assim formados, à semelhança do que referem alguns autores (Huberman, 1992; L'Écuyer, 1989; Sugarman, 1986). Assim, e como exemplo, o tempo de serviço incluiu professores em três fases da carreira (Huberman, 1992): fase de consolidação (1-10 anos de serviço); fase de diversificação (11-20 anos); e fase de serenidade (acima de 20 anos).

Resultados

Na apresentação da análise dos resultados obtidos, começa-se pela caracterização feita dos alunos sobredotados, seguindo-se os dados acerca da necessidade de cuidados educacionais específicos. Por último, consideram-se os resultados respeitantes ao contacto havido com alunos sobredotados, quer na sua globalidade, quer tomados em função de variáveis específicas dos professores (sexo, nível de ensino, tempo de serviço e idade).

Quadro 1 - Aspectos valorizados pelos professores na caracterização dos alunos

Aspectos valorizados	Nº de respostas	%
Desenvolvimento mental superior	19	9.6
Elevado QI	18	9.1
Interesses específicos	15	7.6
Precocidade	13	6.6
Desadaptação escolar	13	6.6
Facilidade de aprendizagem	12	6.1
Distracção	12	6.1
Curiosidade	11	5.6
Desinteresse pelos programas	9	4.6
Criatividade	8	4.1
Exigência	8	4.1
Boa memória	7	3.6
Clareza de ideias e linguagem	6	3.1
Dificuldade de integração social	6	3.1
Domínio de estratégias pessoais	6	3.1
Perspécia	5	2.5
Boa capacidade de trabalho	5	2.5
Elevada capacidade de abstracção	4	2.0
Irrequietação	4	2.0
Indisciplina	4	2.0
Vivacidade	4	2.0
Motivação escolar difícil	4	2.0
Intuição rápida	4	2.0
Totais	197	100.0

Caracterização dos sobredotados. Em relação aos aspectos que melhor caracterizam uma criança sobredotada, obtiveram-se os resultados indicados no *Quadro 1*, por ordem decrescente da frequência das respostas. Os professores apresentaram, em média, entre 2 e 3 características.

Da observação do *Quadro 1*, sobressaem os aspectos relacionados com as capacidades mentais, como o desenvolvimento intelectual superior e um elevado *QI*. Os aspectos motores são pouco valorizados. A precocidade é um aspecto saliente, bem como a desadaptação escolar. Há um conjunto de outros aspectos que têm a ver com a relação do sobredotado com a escola, também assinalados pelos professores: distração, desinteresse pelos programas, irrequietação, indisciplina e fraca motivação escolar.

Necessidade de cuidados educacionais específicos. Em relação à necessidade de cuidados educacionais específicos para as crianças sobredotadas, a maioria dos professores respondeu afirmativamente (96%). Três professores referiram não ser necessário qualquer cuidado educativo especial, e um professor não respondeu. Os cuidados educacionais mais referidos foram: favorecer um ensino diferenciado (49%); proporcionar currículos adaptados (25%); promover a estimulação intelectual e criativa (14%); e proporcionar actividades extra-curriculares na escola (12%). A necessidade de promover um ensino diferenciado é um cuidado que os professores reputam de muito importante, destacando-se de todos os outros. A maior parte dos cuidados propostos enquadra-se no âmbito da acção docente. A necessidade de prestar cuidados do tipo psicossocial surge como a única medida, com significado, a implementar fora da escola.

Contacto com alunos sobredotados. Em relação à questão *"Contactou durante a sua vida profissional com alguma criança que por quaisquer razões poderia considerar-se sobredotada?"*, observou-se que 53 dos 157 professores referiram ter contactado com alunos sobredotados durante a sua actividade profissional. Ou seja, 33.7% declararam ter contactado com alunos sobredotados, e 66.3% nunca depararam com este tipo de alunos.

Apresenta-se, em seguida, a diferenciação da distribuição dos professores na variável *contacto com alunos sobredotados*, em função

do sexo, do nível de ensino, do tempo de serviço e da idade dos professores.

Para o estudo das *questões de investigação*, a que a falta de estudos prévios conduziu, utilizou-se o teste χ^2 (permite comparar os efectivos da distribuição observada com os da distribuição teórica).

A questão 1 procurou saber que relação existe entre a variável sexo dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados. O facto de, no grupo de professores da região de Bragança, não ter sido recolhida informação quanto à pertença a um ou outro sexo fez com que o estudo desta questão incidisse apenas no grupo da região de Viseu. Embora este sub-grupo da amostra inclua apenas 97 sujeitos, decidiu-se, mesmo assim, considerar os dados recolhidos (*Quadro 2*), destacando, naturalmente, o carácter *exploratório* da informação fornecida. Os valores surgidos levam a rejeitar a independência entre as variáveis sexo dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados ($\chi^2 = 6.10$; $gl = 1$; $p < 0.02$).

Quadro 2 - Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), por sexo

Sexo	Sim	Não	Totais
Masculino	10 (15.55)	42 (36.45)	52
Feminino	19 (13.45)	26 (31.55)	45
Totais	29	68	97

$$\chi^2 = 6.10; gl = 1; p < 0.02$$

Em relação à questão 2 (Que relação existe entre o *nível de ensino* dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados?), apresenta-se o *Quadro 3*. Os valores obtidos não permitem rejeitar a hipótese de independência entre as variáveis nível de ensino e percepção dos professores ($\chi^2 = 1.56$; $gl = 2$; $p < 0.46$).

Quadro 3 - Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), por nível de ensino

Nível de ensino	Sim	Não	Totais
1º ciclo	27 (25.26)	49 (50.34)	76
2º e 3º ciclos	15 (18.23)	39 (35.77)	54
Secundário e superior	11 (9.11)	16 (17.89)	27
Totais	53	104	157

$$\chi^2 = 1.56; gl = 2; p < 0.46$$

A terceira questão de estudo foi a de tentar observar que relação existe entre o *tempo de serviço* dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados. A relação entre as frequências observadas e as esperadas (*Quadro 4*) revelou valores que permitem rejeitar a independência entre as variáveis consideradas ($\chi^2 = 14.06$; $gl = 2$; $p < 0.001$).

Quadro 4 - Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), por tempo de serviço

Tempo de serviço	Sim	Não	Totais
Consolidação (1-10)	9 (18.91)	46 (36.08)	55
Diversificação (11-20)	21 (18.91)	34 (36.08)	55
Serenidade (> 20)	24 (16.18)	23 (30.84)	47
Totais	54	103	157

$$\chi^2 = 14.06; gl = 2; p < 0.001$$

No *Quadro 5*, apresentam-se os resultados relativos à quarta questão. Os valores obtidos levam a rejeitar a independência entre a *idade* dos professores e a percepção que têm dos alunos sobredotados ($\chi^2 = 17.89$; $gl = 2$; $p < 0.001$).

Quadro 5 - Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), por grupos etários

Grupo etário	Sim	Não	Totais
Baixo (20-35)	14 (27.73)	55 (45.27)	69
Médio (36-45)	15 (15.82)	31 (30.18)	46
Alto (> 45)	25 (14.45)	17 (27.55)	42
Totais	54	103	157

$$\chi^2 = 17.89; gl = 2; p < 0.001.$$

Em suma, os resultados obtidos permitem observar a existência de diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos professores pela variável dependente *percepção de alunos sobredotados*, quando considerada em função do sexo, do tempo de serviço e do grupo etário; mais concretamente, a percepção de alunos sobredotados é maior nos professores do sexo feminino que nos do masculino, nos que têm mais tempo de serviço do que nos que apresentam menos

tempo, e ainda nos mais velhos que nos mais novos. No entanto, não se observa diferença estatisticamente significativa na percepção de alunos sobredotados entre professores pertencentes a distintos níveis de ensino.

Discussão

Tratando-se de um estudo de tipo *exploratório*, com limitações inerentes ao procedimento havido e à constituição e tamanho da amostra, as informações recolhidas devem naturalmente ser encaradas como elementos de partida para novos estudos, e não com uma dimensão conclusiva. Tais informações têm a ver com os alunos sobredotados, no que respeita à maneira como são caracterizados pelos professores, aos cuidados educacionais específicos, e ainda à percepção que deles têm os professores, em função do sexo, do nível de ensino, do tempo de serviço e da idade.

Caracterização pelos professores dos alunos sobredotados. Observou-se que os aspectos intelectuais superam os restantes. Estes resultados poderão sugerir a tendência dos professores a associar os sobredotados aos bons alunos. Resultados semelhantes foram encontrados num outro estudo (Almeida & Nogueira, 1988), que aponta os factores de realização cognitiva e escolar como os mais frequentes.

Já no referido estudo de Silva (1992), a identificação dos sobredotados situou-se com especial destaque no desempenho em Artes, Desporto, Línguas, criatividade e sede de conhecimentos, para além de comportamentos de instabilidade e até de fracasso escolar: 31% dos alunos sobredotados foram vistos como tendo insucesso escolar.

Por outro lado, os professores revelaram ter conhecimento do desinteresse da escola pelo aluno sobredotado, assinalando a desadaptação escolar como um elemento muito importante na sua detecção. Almeida e Nogueira (1988) observaram que 44% dos professores referiram problemas vários de adaptação escolar na identificação de alunos sobredotados. As características do domínio artístico-desportivo não foram citadas por um número significativo de professores, tal como

aconteceu no estudo anteriormente referido. Esta situação poderá ser sintomática de alguma valorização diferencial concedida pelos professores às diversas áreas da actividade humana, e que se poderá reflectir na "importância" atribuída a cada uma das disciplinas escolares.

Em posteriores estudos, haveria interesse em saber até que ponto o conceito de sobredotação variou entre os diferentes professores, aprofundando o que, de facto, cada um identificou. Ficamos sem saber, por exemplo, o que é que os professores entendem por precocidade, ou desenvolvimento mental superior.

Cuidados educacionais específicos. A quase totalidade dos professores (96%) respondeu afirmativamente à necessidade deste tipo de cuidados. É provável que este tão elevado valor não esteja isento de respostas socialmente desejáveis (*social desirability*). A pertinência de um ensino diferenciado, dentro dos actuais currículos, mereceu a preferência dos professores relativamente à criação de currículos particulares. As actividades de enriquecimento, num conteúdo exterior à sala de aula, foram indicadas como complemento às lectivas.

No estudo de Silva (1992), foi menor, embora patente, a quantidade de professores favoráveis à necessidade de um atendimento específico aos alunos sobredotados (75%). Num outro estudo (Almeida & Nogueira, 1988), uma grande parte dos professores (88%) respondeu afirmativamente à necessidade de cuidados educacionais específicos, sendo estes pensados em termos de uma atenção, estimulação, acompanhamento e enriquecimento dos alunos. Os cuidados referidos raramente apontam no sentido de o aluno sobredotado ser retirado da comunidade escolar a que pertence. Pelo contrário, sobressai a ideia de se estimular e apoiar o aluno no seu contexto educativo, e só eventualmente algum apoio prestado por professores mais especializados.

Contacto dos professores com alunos sobredotados. Um aspecto a destacar é a existência de um tipo de alunos que, pelas suas características, 33.7% dos professores classificam como sobredotados. Almeida e Nogueira (1988), num estudo semelhante com professores do Ensino Secundário da região do Grande Porto, tinham chegado a um valor aproximado (37%), embora este se repete, somente, aos últimos três

anos de ensino. Bastante diferentes foram os resultados de um outro estudo (Silva, 1992), com professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico de Lisboa e Faro, em que uma elevada percentagem (70%) afirmou conhecer ou já ter conhecido alunos sobredotados.

Relativamente à *variável sexo*, os professores do sexo feminino identificaram mais alunos sobredotados do que os professores do sexo masculino. A falta de estudos anteriores sobre estas variáveis leva a deparar com alguma dificuldade de interpretação da diferenciação ocorrida, admitindo-se, no entanto, que uma tendência maior para a relação individualizada permita aos professores do sexo feminino um maior conhecimento das potencialidades dos seus alunos. A posição de Gilligan & Attanucci (1988) acerca da orientação moral diferencial — com os sujeitos do sexo masculino mais virados para a justiça e os do feminino mais sensíveis ao cuidado e à relação com os outros (*care orientation*) — poderá colocar-se nas proximidades da interpretação apresentada.

Outra das observações permitidas por este estudo foi a de que o contacto dos professores com alunos sobredotados surgiu como independente da variável *nível de ensino* em que o professor se encontra a leccionar. A independência entre o nível de ensino e a percepção que o professor tem dos alunos sobredotados poderá ter a ver com semelhantes dificuldades na identificação do sobredotado, sentidas pelos diferentes grupos de professores. É provável que os possíveis sobredotados sintam, independentemente do nível de ensino em que se encontram, falta de estímulo adequado e apoio personalizado da parte dos professores e que, assim, se tornem em alunos "apagados", ou revoltados. Sabe-se, no entanto, que à medida que se avança nos níveis de ensino, aparece um número crescente dos chamados "bons alunos". Este dado poderá salientar que o papel da escola como local onde cada aluno tem a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, não está a ser cumprido. Pelo contrário, a escola poderá estar a desempenhar uma função perversa, de selecção dos alunos: aqueles que mostram ter mais capacidades de "adaptação" atingem níveis de ensino mais elevados. Esta ideia é consistente com a investigação desenvolvida por Kwan (1992), onde as crianças sobredotadas denotaram menor capacidade de ajustamento às situações adversas do que as crianças não sobredota-

das. Uma outra hipotética explicação dos resultados poderá ser a de que, se, por um lado, o tradicional maior tempo de relação professor-aluno existente no 1º ciclo do ensino básico poderia levar a esperar níveis superiores de identificação de sobredotados, por outro lado, seria admissível pensar que a exigência de uma formação académica tradicionalmente mais elevada nos restantes professores (2º ciclo ao ensino superior) concederia a estes sujeitos mais informação facilitadora da identificação dos alunos sobredotados. É provável que estes dois últimos movimentos se encontrem num ponto de compensação, com anulação mútua; ou que acertos decorrentes da reforma educativa tenham conduzido a uma diminuição do tradicional maior tempo de relação professor-aluno existente no 1º ciclo do ensino básico, tornando também mais próximos os graus de exigência de formação académica nos professores dos diferentes níveis de ensino. Em posteriores estudos, poder-se-ia justificar uma análise diferencial dos resultados controlando estas variáveis.

Observou-se uma relação significativa entre as variáveis *tempo de serviço* dos professores e percepção que têm dos sobredotados. Num estudo anterior (Almeida & Nogueira, 1988), observou-se que 37% dos professores questionados tiveram contacto, nos últimos três anos, com crianças sobredotadas. Esta percentagem parece reafirmar-se no presente estudo (30%). Parece natural esta relação, na medida em que, à medida que se caminha no tempo de serviço, maiores são as probabilidades de se encontrar um aluno cuja características ou capacidades podem sugerir sobredotação. Poderão também a experiência e a formação profissionais, adquiridas no decorrer do tempo de serviço, influenciar a forma como os professores se relacionam com os seus alunos — o que, por sua vez, poderá permitir a manifestação das características da sobredotação, de uma forma mais espontânea.

Outra observação foi a de que o contacto dos professores com alunos sobredotados foi aumentando com a *idade dos professores*, sobretudo depois dos 45 anos. Neste contexto, e para além de um professor mais idoso ter uma probabilidade superior de já haver contactado com alunos sobredotados, poder-se-á pensar no aumento, com a idade, da "serenidade profissional" como indica Huberman (1992), ou de sensibilidades pessoais (melhor relação com os alunos, expectativas mais

positivas) e outras competências (conhecimentos, informações) para lidar com a problemática da sobredotação. De facto, e como refere Renzulli (1985), a identificação dos alunos sobredotados pelos professores terá de passar pelo alargamento do conhecimento destes acerca da sobredotação.

Em suma, os professores envolvidos no estudo identificaram um conjunto restrito de alunos que apelidaram de sobredotados. A taxa de identificação aumentou com a idade e o tempo de serviço docente. Os professores respondentes apresentaram ter uma imagem não abrangente das características dos alunos sobredotados, mostraram-se sensíveis à necessidade de dar resposta às solicitações destes alunos, e apelaram a uma formação educacional neste domínio.

Em posteriores estudos, seria de interesse saber o que fazem, realmente, os professores quando têm nas suas turmas alunos sobredotados, e ainda estudar as crenças dos professores acerca do que poderá acontecer a estes alunos se não forem implementados esforços reais para desenvolver as suas capacidades, amparar os seus sentimentos de tédio e frustração, e acompanhar as suas preocupações morais.

Refira-se, por último, a existência de recentes publicações que apresentam recomendações pertinentes acerca da formação desejada para os professores poderem identificar e lidar melhor com os alunos sobredotados (Copenhaver & McIntyre, 1992; Renzulli, 1986; Richardson & Benbow, 1990). Competirá ao sistema educativo criar mecanismos consistentes de formação de professores, que possibilitem a identificação atempada dos alunos sobredotados e o seu devido acompanhamento. Para além de razões éticas e de justiça, uma justificação é o facto de que, se os alunos sobredotados não forem devidamente acompanhados, poderá não só ocorrer um desperdício dos seus talentos, como também verificar-se um perigoso desvio das suas condutas para dimensões anti-sociais, transformando-se em elementos nefastos para as próprias sociedades (Novaes, 1992). Não serão apenas os alunos sobredotados a beneficiar das medidas a implementar, mas também a própria sociedade no seu todo. A literatura acerca da sobredotação refere a existência de indivíduos, considerados sobredotados, que ficaram na história, aí deixando grandes manchas negras. Lamentamos que a educação se tenha mantido sobretudo virada para a promoção

cognitiva dos sujeitos, menosprezando outras dimensões do desenvolvimento humano, que requerem uma formação para os valores universais, democráticos, e de solidariedade humana. Esta transgressão das políticas educativas pode deixar marcas duradouras nos alunos, sejam sobredotados, regulares ou atrasados. Só que, nos sobredotados, tais marcas podem conduzir a perigos maiores e mais atrozes.

Bibliografia

- Alencar, E. M. L. S. (1988). O estímulo ao talento e à excelência, *Jornal de Psicologia*, 7, 3, 10-13.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7, 1, 10-13.
- Alonso, A. V. (1992). Identificación de alumnos superdotados en bachillerato: Una descripción longitudinal. *Revista de Ciencias de la Educacion*, 149, 1-25.
- Boyd, R. (1993). Gender differences in gifts and/or talents. *International Journal of Educational Research*, 19, 51-62.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teacher's perceptions of gifted students. *Roper Review*, 14, 3, 151-153.
- Cropley, A. J. (1993a). Creativity as an element of giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 17-30.
- Cropley, A. J. (1993b). Giftedness: Recent thinking. *International Journal of Educational Research*, 19, 89-98.
- Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligences. *Harvard Educational Review*, 57, 187-193.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merril-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Heller, K. A., Monks, F. J., & Passow, A. H. (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nónoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Kwan, P. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programme planning. *Educational Psychology*, 12, 1, 37-62.
- L'Écuyer, R. (1989). *Ages and stages in the development of the self-concept across the life span*. Comunicação apresentada no encontro bienal da International Society for the Study of Behavioral Development, Jyväskylä, Finlândia.
- Martinson, R. A. (1973). Children with superior cognitive abilities. In L. M. Dunn (Ed.), *Exceptional children in the schools: Special education in transition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Novaes, M. H. (1992). A psicologia escolar e a responsabilidade da educação com os superdotados e os talentosos. *Actas do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar: Identidade e Perspectivas*. Campinas: ABRAPPEE/PUCCAMP: Ed. Átomo.
- Obuche, N. M. (1986). The ideal pupil as perceived by Nigerian teachers and Torrance's creative personality. *International Review of Education*, 32, 191-196.
- Pinto, A. C. (1987). As estratégias do sobredotado na implementação da aprendizagem de sujeitos normais. *Jornal de Psicologia*, 6, 4, 12-15.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Raina, T. N., & Raina, M. K. (1971). Perception of teacher educators in India about the ideal pupil. *Journal of Educational Research*, 64, 303-306.
- Renzulli, S. J. (1985). *The enrichment triad model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, S. J. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talent*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richardson, T. M., & Benbow, C. P. (1990). Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82, 464-470.
- Shaughnessy, M. F., Jausovec, N., & Lehtonen, K. (1993). The concept of giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 5-13.
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados: Suas necessidades educativas específicas*. Porto: Porto Editora.
- Stednitz, U. (1993). Research on self-efficacy: New directions for counseling the gifted and for developing suitable educational programs. *International Journal of Educational Research*, 19, 77-86.
- Sugarmann, L. (1986). *Life-span development: Concepts, theories and interventions*. London: Routledge.
- Swiatek, M. A. (1994). *Academic and psychosocial perspectives on giftedness during adolescence*. Iowa: Iowa State University (Tese de doutoramento não publicada).
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learners. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan.
- Urban, K. K. (1993). Fostering giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 31-49.
- Valente, M. O. (1987). *Aprender a pensar: Projecto Dianoia*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Valente, M. O. (1991). *A Escola e a educação para os valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1993). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela (Ed.), *Escola e Família*. Lisboa: Comissão das Comunidades

- Europeias, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279-333.
- Yewchuk, C. R. (1993). The handicapped gifted. *International Journal of Educational Research*, 19, 65-73.

Résumé

L'objectif général du présent étude a été l'analyse des perceptions des enseignants sur les élèves surdoués. On a systématisé les caractéristiques mises en valeur par les enseignants de façon à identifier les élèves surdoués et de leurs opinions a propos des soins éducatifs à développer avec ces élèves. La relation entre la variable *identification par les enseignants des élèves surdoués* et variables de nature personnel (*âge et sexe*) et professionnel (*temps de service et niveau d'enseignement*) des enseignants fut encore analysée. L'échantillon fut constitué par 157 enseignants distribués par plusieurs municipalités du district de Bragança et Viseu.

Les données recueillies ont permis d'observer que: la supériorité intellectuelle et la difficulté d'adaptation relationnel ont été les aspects plus valorisés dans la caractérisation des surdoués; la plupart des enseignants a souligné le besoin de soins éducatifs spécifiques, avec le concours de matières (curricula) ajustés aux élèves surdoués; seulement 33,7% des enseignants ont déclaré avoir déjà contacté des élèves surdoués. Les résultats obtenus ont permis encore d'observer que: (1) le taux d'identification a augmenté avec l'âge des enseignants; (2) les enseignants du sexe féminin ont identifié plus d'élèves surdoués que les enseignants du sexe masculin; (3) l'identification des élèves surdoués a augmenté avec le temps de service des enseignants; et (4) l'identification des élèves surdoués s'a montré indépendant du niveau d'enseignement auquel les enseignants appartenaient. Les résultats ont été confrontés avec des études précédentes (Almeida & Nogueira, 1988; Copenhaver & McIntyre, 1992; Heller, Monks & Passow, 1993; Kuan, 1992; Silva, 1992), et renforcent le besoin d'une formation des enseignants qui permet de travailler avec les élèves surdoués avec plus d'efficacité.

Summary

The main purpose of the present study was to analyse teachers' awareness of gifted students. We have done a systematization of all characteristics valued by teachers as means of gifted students identification, and their feelings

on implementation of educational strategies with those students. We also analysed the relationship between the variable *gifted students identification by the teacher* and teachers individual (*age and gender*) and professional (*working time and teaching grade*) variables. The sample included 157 teachers, from several councils from Bragança and Viseu districts.

The following observations were made from the collected data: intellectual superiority and relational adaptation difficulties were the most important features in gifted characterization; most teachers underlined the need of specific education care, with special curricula for gifted students; only 33,7% of the teachers had had gifted students. The following conclusions were also obtained from the data: (1) gifted students identification rate increased with teachers age; (2) women teachers tend to identify more gifted students than men; (3) gifted students identification increased with teachers working time; and (4) gifted students identification was independent from teachers' teaching grade. The results were collated with previous studies (Almeida & Nogueira, 1988; Copenhaver & McIntyre, 1992; Heller, Monks & Passow, 1993; Kuan, 1992; Silva, 1992), and they strengthen the need of an appropriate teacher training that enables teachers to effectively deal with gifted students.