

Maria Aurora de Lima Baptista

**Estudo *follow-up* de um grupo de
talentos psicomotores**



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

2012

Maria Aurora de Lima Baptista

**Estudo *follow-up* de um grupo de
talentos psicomotores**

Tese de Doutoramento em Educação

**Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Pereira Pinto**



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

2012

Anexo 1

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Aurora de Lima Baptista

Nº. do B. I.: 7779932 Tel/Telem.: _____ e-mail: aurorabatista1@gmail.com

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: Educação

Ano de conclusão: 12-04-2013

Título da tese: Estudo *follow-up* de um grupo de talentos psicomotores

Orientador (es): Professora Doutora Isabel Pereira Pinto

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

Total.

Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

Mundial (Internet aberta)

Intranet da Universidade Portucalense.

Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, 12-04-2013

Dedico este estudo aos meus filhos,

Carla e Miguel

AGRADECIMENTOS

Na elaboração de um trabalho deste âmbito, contamos sempre com a colaboração de inúmeras pessoas às quais manifesto o meu agradecimento e apreço.

Assim, agradeço ao Professor Doutor António Vieira Ferreira, que me ajudou a refletir sobre a temática que queria investigar, ouvindo-me, aconselhando-me e colocando-me em contacto com a pessoa que cito de seguida.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Pereira Pinto por aceitar ser minha orientadora, disponibilizando-se de imediato, e congratulando-me com o seu enorme saber, aliado a uma organização superior de conhecimentos, que são transmitidos de modo simples, claro e calmo, fazendo com que o complicado pareça simples.

A todos os jovens e encarregados de educação, que, de forma desinteressada e entusiástica, participaram neste estudo, constituindo-se como a essência para a sua consecução.

A todos, um incondicional e eterno Obrigada!

Estudo *follow-up* de um grupo de talentos psicomotores

Maria Aurora Lima Baptista (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação,
Universidade Portucalense)

Resumo: O presente estudo *follow-up* visa caracterizar um grupo de talentos psicomotores dos 0 aos 20 anos de idade, dando continuidade à nossa dissertação de mestrado, *Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores* (Baptista, 2002). Iniciamos a nossa investigação pela revisão da literatura, partindo da generalidade do tema (sobredotação) para o particular, (sobredotados psicomotores). A metodologia do estudo assume uma amostra que é constituída pelos mesmos 11 elementos que constituíram a amostra do nosso primeiro estudo (Baptista, 2002). O protocolo de recolha de informação baseou-se nos registos biográficos dos elementos da amostra e inquérito. Procedeu-se a uma análise qualitativa, quantitativa e comparativa dos dados obtidos com as informações recolhidas bibliograficamente de outros grupos de sobredotados. As principais conclusões deste estudo indicam que os talentos psicomotores apresentam desenvolvimento psicomotor precoce a nível das aquisições da área de postura e motricidade global, quociente de inteligência médio-superior, elevada auto estima, perfil psicomotor hiperprático, lateralidade manual dominante dextra e sucesso escolar. São academicamente ativos e caracterizam-se por terem pensamento organizado, iniciativa e autonomia funcional, fixação de critérios e objetivos da tarefa, criatividade, e versatilidade de interesses. São enérgicos e ativos, com tendência para se levarem muito a sério e iniciarem as próprias actividades. Têm sucesso com os pares e gostam de se relacionar com pessoas mais velhas. Revelam prestação excelente nas áreas de linguagem, comunicação e expressão, matemática, ciências e habilidades manuais. Demonstram excepcionalidade na disciplina de Educação Física, mantendo uma prática desportiva regular até ao presente momento.

Palavras-chave: Sobredotação; Talento psicomotor; Perfil psicomotor; Características; Educação Física.

Study follow-up of a group of psychomotor talents

Maria Aurora Lima Baptista (Doctoral Dissertation in Sciences of the Education,
Portucalense University)

Abstract. This follow-up study aims to characterize a group of psychomotor skills people from 0 to 20 years old, continuing our dissertation, *Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores* (Baptista, 2002). We started our investigation by reviewing the literature, based on the general theme (giftedness) to the particular (gifted psychomotor). The methodology takes a sample that is formed by the same 11 elements which composed the sample of our first study (Baptista, 2002). The information protocol retraction was based on the biographical files and inquiry. We made a qualitative, qualitative and comparative analysis of the given collected information from other groups of gifted. The main conclusions of this study show that the talented ones point out to early psychomotor development what concerns to acquisitions in the area of stance and gross motor control, average superior intelligence quotient, high self-esteem, hyper praxis psychomotor profile, dominant right hand handedness and school success. They are academically active, and featuring up to have organized thinking, initiative and functional autonomy, establishing criteria and goal of the task, creativity and interests versatility. They are energetic and active, with a tendency to take themselves too seriously, and begin their own business (activities). They have success with peers and like to establish relationships with the older ones. They show excellent performance in the areas of language, communication and expression, math, science and craftsmanship. They are excellent in Physical Education, keeping a regular sport activity up to now.

Keywords: Giftedness, Talent psychomotor; Profile psychomotor; Features; Physical Education.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1: SOBREDOTAÇÃO, DA GENERALIDADE PARA O PARTICULAR	20
1.1 – AS TRÊS VERTENTES DA SOBREDOTAÇÃO: CONCEPTUAL, IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	21
Introdução	21
1.1.1 - Vertente da concetualização.....	22
1.1.1.1 - Perspetiva histórica do conceito de sobredotação	22
1.1.1.2 - Diferenciação de denominações	35
1.1.2. - Vertente da identificação.....	40
1.1.3 - Vertente da intervenção	43
Em síntese	50
1.2 – CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS	53
Introdução.....	53
1.2.1 - Caracterização sintética.....	54
1.2.1.1 - Características dos sobredotados dos 0 aos 10 anos	58
1.2.1.2 - Características dos sobredotados dos 11 aos 16 anos	59
1.2.1.3 - Características dos sobredotados após os 17 anos	61
1.2.2 - Caracterização analítica.....	63
Em síntese	66
1.3 – TALENTOS PSICOMOTORES	67
Capítulo 2: METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	75
Introdução	76
2.1 - Contextualização do estudo	76
2.2 - Questões metodológicas	79
2.3 - Objetivos e questões.....	81
2.3.1 - Objetivo geral	81
2.3.2 - Objetivos específicos	82
2.3.3 - Questões do estudo	82
2.4 - Amostra	83
2.5 - Protocolo de recolha de informação	84

	Página
2.6 – Instrumentos de recolha de dados	88
2.6.1 – Registos biográficos dos sujeitos da amostra	88
2.6.2 – Inquérito	88
Em síntese	98
Capítulo 3: RESULTADOS	101
Introdução.....	102
3.1 - Apresentação dos Resultados	102
3.1.1 - Registos biográficos dos sujeitos da amostra	102
3.1.2 - Inquérito	113
3.2 - Discussão dos Resultados.....	135
Em síntese	144
CONCLUSÕES	145
Introdução	145
Conclusões do presente estudo	146
Conclusões da agregação dos resultados do estudo de Baptista (2002) com os resultados do presente estudo	148
Limitações ao estudo	150
Reflexão	151
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	169

ÍNDICE QUADROS

	Página
Quadro 2.1 - Currículo do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias (adaptado do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril)	87
Quadro 3.1 - Níveis individuais e médios de desempenho académico obtidos por disciplina no 1º ciclo de escolaridade	103
Quadro 3.2 - Níveis individuais e médios obtidos por disciplina no 2º ciclo e respetivas médias finais	106
Quadro 3.3 - Níveis médios de desempenho académico, obtidos por disciplina, no 3º ciclo, e respetivas médias finais	108
Quadro 3.4 - Níveis médios de desempenho académico, obtidos por disciplina, no ensino secundário, e respetivas médias finais	110
Quadro 3.5 - Somatório de níveis por disciplina no ensino secundário	112
Quadro 3.6 - Idade dos sujeitos da amostra	113
Quadro 3.7 - Idade e sexo dos sujeitos da amostra	114
Quadro 3.8 - Problemas de desenvolvimento e saúde por sujeito	116
Quadro 3.9 - Reprovações por ciclo de ensino por sujeito	120
Quadro 3.10 – Justificação das reprovações por sujeito	120
Quadro 3.11 - Curso superior que frequenta	121
Quadro 3.12 - Área de Estudos e Cursos frequentados	122
Quadro 3.13 - Comparação das respostas com a opção de seguir um curso ligado ao desporto	124
Quadro 3.14 - Prática desportiva	129
Quadro 3.15 - Quadro de equivalências de desempenho académico ao longo da escolaridade	138
Quadro 3.16: Quadro de aproveitamento académico ao longo da escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	141

ÍNDICE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 3.1 - Níveis médios acadêmicos, alcançados por disciplina durante o 1º ciclo	105
Gráfico 3.2 - Níveis médios acadêmicos, alcançados por disciplina durante o 2º ciclo	107
Gráfico 3.3 - Níveis médios acadêmicos, alcançados por disciplina durante o 3º ciclo	109
Gráfico 3.4 - Níveis médios, obtidos pelos sujeitos, nas disciplinas no ensino secundário	111
Gráfico 3.5 - Distribuição dos sujeitos da amostra por sexo	114
Gráfico 3.6 - Problemas de Desenvolvimento e Saúde	115
Gráfico 3.7 - Predominância da lateralidade manual	117
Gráfico 3.8 - Perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem ...	118
Gráfico 3.9 - Medidas de apoio educativo usufruídas ao longo da escolaridade	119
Gráfico 3.10 - Fatores que influenciaram na escolha do curso superior	123
Gráfico 3.11 – Características	126
Gráfico 3.12 – Características (continuação)	127
Gráfico 3.13 - Aprendizagem da leitura	128
Gráfico 3.14 - Adaptações familiares	130
Gráfico 3.15 - Fatores que levaram os sujeitos a continuar ou desistir da prática desportiva	131
Gráfico 3.16 - Importância atribuída aos fatores para a prática desportiva	133
Gráfico 3.17 - Vivência do estado de fluência	134
Gráfico 3.18 - Tempo livre	134

ÍNDICE FIGURAS

	Página
Figura 1.1: Vertentes fundamentais do contexto da problemática das crianças sobredotadas (adaptado de Falcão, 1992)	21
Figura 1.2: : Conceção de sobredotação dos três anéis de Renzulli (adaptado de Renzulli, 1978)	27
Figura 1.3: Inteligências Múltiplas (adaptado de Gardner, 2005)	30
Figura 1.4: Modelo Pentagonal (adaptado de Sternberg, 1985)	32
Figura 1.5: Modelo Multi-Factorial de Sobredotação (adaptado de Mönks, 1988)	34
Figura 1.6: Hierarquia de Necessidades (adaptado de Maslow, 1985)	39

ÍNDICE DE ANEXOS

	Página
Anexo 1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2004)	169
Anexo 2 - Terminologia oficial ou termos mais frequentemente utilizados para designar crianças ou jovens com um potencial excepcional, 2005/06 (adaptado de Eurydice, 2006, p. 8)	170
Anexo 3 - Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000) ...	172
Anexo 4 - Inquérito	175

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos a “sobredotação” apercebemo-nos que não é uma temática recente. Os estudos mais clássicos são os de Terman (1925), que têm quase 100 anos.

Ao longo da história, o conceito de sobredotação foi-se alterando, dado que cada cultura, de acordo com os seus valores e estilo de vida, determina e modela que tipos de dotação e talento devem ser desenvolvidos ou ignorados, através da sua escala de valores (Guenther, 2003). No início do século XX, surge a primeira de várias conceções teóricas, que explicam a sobredotação: o quociente de inteligência de 130 ou 140 determinava a criança como sobredotada (Terman, 1925). A investigação nas áreas cognitiva, da aprendizagem e da excelência no desempenho, é a responsável pela constante evolução da sobredotação (Pocinho, 2009) e pelo aparecimento das outras conceções teóricas como a Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1978), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), o Modelo Pentagonal de Sternberg (1985), o Modelo Multi-factorial de Mönks (1988) e o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2004). Paralelamente e atendendo a cada modelo, o processo de identificação da sobredotação faz-se diferentemente. A identificação de sobredotados e/ou de indivíduos talentosos, envolve a procura de sinais diversificados, indicando a mais ampla gama possível de potencial e os mais diversos talentos (Guenther, 2000). A orientação da escolha de procedimentos para identificação desses alunos deve basear-se nos objetivos a que se destina, estar integrada no sistema de educação em que é contextualizada, ser realizada em várias fases, abranger todas as crianças da população e ser prática, possível e viável.

De acordo com cada teoria, surge também uma diferente denominação (sobredotado, talentoso, génio, prodígio, entre outros). Apercebemo-nos então, que a definição de sobredotação não é consensual, nem “*isenta de inseguranças e de controvérsias*” (Pocinho, 2009, p.3).

A ocorrência de um conjunto de capacidades acima da média, isoladas ou combinadas, numa ou várias áreas, quer sejam do tipo cognitivo (capacidade intelectual geral e académica específica), do tipo criativo (pensamento criativo/produativo), do tipo social (capacidade de liderança) ou do tipo motor (aptidão em áreas motoras), é a definição defendida pelo *World Council for Gifted and Talented Children* (Pocinho, 2009).

No cenário mundial de conflitos, instabilidades e indeterminações de toda a ordem em que vivemos, onde o bem mais precioso que um país pode ter para o seu desenvolvimento são os recursos humanos (Davidson & Sternberg, 1987, 2005), torna-se crucial proporcionar a identificação e o desenvolvimento de talentos e/ou sobredotados (Morgado, 2011; Almeida, 2000, citado por Baptista, 2002). Segundo Baptista (2002), a designação de talento é aplicada fundamentalmente aos indivíduos que apresentam um elevado desempenho a nível social, artístico e/ou desportivo. Se nos cingirmos aos talentos psicomotores, podemos constatar que a informação acerca deste grupo de talentos é escassa. Por isso, optamos por contribuir para o construto da definição e da identificação dos talentos psicomotores, pois *“representam uma fonte preciosa para a sociedade pelas expectativas que geram à sua volta, sobretudo pela possibilidade de expressarem a excelência”* neste domínio (Maia, 2000, p.40).

Essa contribuição foi iniciada por nós em 2002, quando concluímos a dissertação de mestrado, cujo objectivo visava analisar as características de um grupo de talentos psicomotores, de alunos de uma Escola Básica de segundo e terceiro ciclos.

Passados dez anos de vida destes indivíduos é pertinente continuar a estudar as suas características, procurando acrescentar o máximo de informação, numa tentativa de conhecimento deste tipo de população.

Assim, o objetivo geral do presente estudo de caso *follow-up* é caracterizar um grupo de talentos psicomotores dos zero aos vinte anos de idade, reunindo os dados mencionados na nossa investigação anterior (Baptista, 2002) com os dados recolhidos no presente estudo. Assim, foram delineados três objetivos específicos: (i) comparar as características gerais do

grupo de talentos psicomotores com as características dos outros grupos de sobredotados dos zero aos vinte anos, assim como as suas características individuais; (ii) analisar o percurso académico do grupo, desde a entrada na escolaridade até à presente data; (iii) conferir o percurso desportivo. Em torno destes, foram elaboradas questões, uma vez que não é nosso objetivo testar hipóteses.

A amostra é composta pelos mesmos sujeitos que intervieram no nosso estudo anterior (Baptista, 2002): onze elementos (dois do sexo feminino e nove do sexo masculino) com uma média de idade de 20 anos.

Estabeleceu-se o seguinte protocolo de recolha de informação: registos biográficos dos sujeitos da amostra e inquérito *on-line*. Procedendo-se a uma análise quantitativa, qualitativa e comparativa dos dados obtidos.

Esta tese está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo é voltado para os referenciais teóricos que forneceram o suporte técnico e científico para a investigação. Abordamos o sobredotado na globalidade, descrevendo três vertentes fundamentais da sobredotação: concetualização, identificação e intervenção. Mencionamos as características sintéticas e analíticas dos sobredotados e reunimos as informações da pesquisa bibliográfica acerca dos talentos psicomotores. O segundo capítulo contempla a metodologia da investigação, dedicando-se ao processo metodológico do estudo de caso *follow-up*, explicitando a sua contextualização, apresentando as questões metodológicas, os objetivos (geral e específicos), assim como as questões do estudo, a amostra, o protocolo de recolha de informação e os instrumentos utilizados. O terceiro capítulo inclui a apresentação aprofundada dos resultados e respectiva discussão, tendo em conta a comparação com outros grupos de sobredotados. A finalizar o estudo, apresentamos a conclusão, que inclui os resultados obtidos nesta investigação, assim como os resultados decorrentes da aglutinação destes com os de Baptista (2002). É também neste parte, que se faz uma reflexão sobre a temática da sobredotação, particularizando para os talentos psicomotores, assim como as limitações ao estudo. Reflectimos também, sobre a elaboração deste estudo e deixamos algumas sugestões para investigações futuras.

Capítulo 1
SOBREDOTAÇÃO,
DA GENERALIDADE PARA O PARTICULAR

1.1 - AS TRÊS VERTENTES DA SOBREDOTAÇÃO: CONCETUALIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

A sobredotação é uma temática complexa, composta por vertentes que só fazem sentido quando abordadas em conjunto, já que são interdependentes umas das outras. Para termos uma visão global de sobredotado é então necessário analisar três vertentes fundamentais - concetualização (de natureza lógica), identificação (de natureza psicológica) e intervenção (de natureza pedagógica) - que se entrelaçam entre si, originando, segundo Falcão (1992), “o contexto da problemática das crianças sobredotadas” (figura 1.1).

**Figura 1.1: Vertentes fundamentais do contexto da problemática das crianças sobredotadas
(adaptado de Falcão, 1992)**



A **vertente da concetualização** descreve a evolução histórica do conceito de sobredotação, desde as sociedades primitivas até à atualidade, abordando as concepções teóricas mais importantes, ordenadas cronologicamente: Três Anéis de Renzulli (1978), Teoria das Inteligências

Múltiplas de Gardner (1983), Modelo Pentagonal de Sternberg (1985), Modelo Multi-factorial de Mönks (1988) e Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2004). Nesta vertente, abordamos também a diferenciação entre denominações adotadas pelos países e pelos investigadores da sobredotação.

A **vertente da identificação** dos sobredotados descreve os métodos principais usados na identificação dos sobredotados.

A **vertente da intervenção** aborda a justificação da intervenção junto dos sobredotados e reflete sobre a organização do sistema educativo português para os sobredotados, abordando a legislação, os programas e medidas de atendimento aos sobredotados, os recursos humanos para atendimento aos sobredotados e a produção científica na área da sobredotação.

1.1.1 - VERTENTE DA CONCEPTUALIZAÇÃO

1.1.1.1 - PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO

Se analisarmos os diversos conceitos aplicados ao termo de sobredotação, verificamos que ainda está envolto de controvérsias e que está em constante evolução, devido à investigação nas áreas da cognição, da aprendizagem e da excelência no desempenho (Pocinho, 2009).

Em termos etimológicos, “sobredotado” é uma palavra composta, de origem latina, em que o prefixo “sobre” transmite a ideia de superioridade, e “dotado” transmite a ideia de alguém que possui dotes, dons naturais, capacidades ou talentos.

No entanto, *“as diferentes épocas históricas apresentam conceitos distintos de sobredotação, que reflectem as mudanças na “ideologia” e cultura dominantes, cada uma delas valorizando actividades humanas distintas, de acordo com as necessidades sociais”* (Pereira, 2000, p.148).

Nas sociedades humanas mais primitivas, considerava-se sobredotado o indivíduo que conseguia adaptar-se eficazmente ao meio, demonstrando perícia na arte da caça e da pesca. Alguns desses indivíduos eram considerados pessoas divinamente inspiradas, pelo que atingiriam o estatuto de deuses.

Já Platão referia que, na Grécia, os indivíduos com inteligência superior eram selecionados, independentemente da sua classe, para que a sua educação fosse promovida para benefício do Estado (Terrassier, 2006).

Na Idade Média, a sobredotação era encarada como algo transcendental e maligno. O sobredotado era considerado um herege, sujeito às influências das forças do mal, possuído pelo demónio.

Na Renascença, a excecionalidade (os génios, os sábios, os grandes cientistas) passa a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico. Contudo, a área de excecionalidade determinava a aceitação, ou não, do indivíduo (por exemplo: Leonardo Da Vinci foi considerado como um artista genial, enquanto que Galileu, cientista, não foi bem aceite).

No início do século XX, as autoridades francesas pediram a Standford Binet que elaborasse um instrumento que testasse a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica. Em 1905, Binet apresenta uma escala métrica, que é um teste de medida do denominado “Quociente de Inteligência”.

O trabalho de Binet teve bastante impacto na psicologia. Uma definição assente nas funções cognitivas superiores, conduziu à inclusão de tais funções nos itens das escalas de avaliação da inteligência. Por sua vez, a perspetiva integral do desenvolvimento e do funcionamento cognitivo do indivíduo, justifica a opção por medidas globais do potencial cognitivo, como por exemplo o quociente de inteligência. Assim, estas escalas supõem a avaliação de uma inteligência compósita, integrando de forma harmónica, um conjunto

heterogéneo de funções cognitivas (Anastasi, 1990). Tendo em conta que o quociente de inteligência é a divisão da idade mental pela idade cronológica multiplicada por cem ($QI = \frac{IdadeMental}{IdadeCronologica} \times 100$), Lewis Terman (1916), propôs a seguinte classificação: *genialidade*, se o quociente de inteligência for acima de 140, *inteligência muito acima da média*, se o quociente de inteligência se situar entre 121 e 140, *inteligência acima da média*, se o quociente de inteligência se situar entre 110 e 120, *inteligência normal ou média*, se o quociente de inteligência se situar entre 90 e 109, *embotamento*, se o quociente de inteligência se situar entre 80 e 89, *limítrofe*, se o quociente de inteligência se situar entre 70 e 79 e de *raciocínio lento*, se o quociente de inteligência se situar entre 50 e 69.

Durante muitos anos a sobredotação passou a estar associada ao quociente de inteligência (Pocinho, 2009).

“Até aqui a metodologia de análise tinha sido essencialmente retrospectiva, com sujeitos adultos e com grau elevado de excecionalidade, manifestado nas suas criações. A partir de agora, os testes de inteligência dão a possibilidade de identificar o potencial e redimensionam o campo da investigação, alargando-o às crianças e permitindo uma metodologia longitudinal” (Pereira, 2000, p.151).

Posteriormente, Terman iniciou, em 1921, na Universidade de Stanford em Los Angeles, estudos exaustivos, que originaram uma terminologia que responde a situações específicas que diferenciam os sobredotados, levando a que a sobredotação passasse a ser entendida como um conceito multidisciplinar. Este autor, no seu estudo longitudinal, demonstrou que a inteligência excecional é acompanhada pela excentricidade, num conjunto de atributos que são desejados socialmente: saúde, personalidade e aptidões atléticas (Reis, 1989; Craven, 1992; Terrassier, 2006). Entre os resultados obtidos nos diversos estudos de Terman, a conclusão que obteve maior impacto foi a que demonstra que os sobredotados são detentores de boa saúde física e mental, eliminando, assim, a teoria da neurose associada à

sobredotação. Em continuação da sua pesquisa, Terman (1925), denominou de “*Gifted Children*” as crianças com características excepcionais e com um quociente de inteligência médio acima dos 140. A sua conceção teórica central assenta no facto de que a inteligência é um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento ocorre através de um processo maturacional.

Hollingsworth (1942) é considerada a pioneira do estudo das necessidades sociais e emocionais da criança sobredotada. Tal como Terman, considera o quociente de inteligência o primeiro critério de sobredotação, mas introduz a noção de grau, ao distinguir a sobredotação da genialidade intelectual. Entende o sobredotado como o sujeito que tem um quociente de inteligência igual ou superior a 130 e defende que só as crianças com quociente de inteligência superior a 150 podem apresentar problemas, sendo os mais comuns de ajustamento social (isolamento social, dificuldades em fazer amigos) e/ou emocional, provocados pela discrepância entre o desenvolvimento cognitivo de adulto, a par de um desenvolvimento corporal e emocional ainda infantil. Segundo a mesma autora, é esta discrepância que pode levar à necessidade de orientação e aconselhamento especializado. Postula, ainda, que as perturbações emocionais na infância e o mau ajustamento social na idade adulta, aumentam numa relação direta com o quociente de inteligência.

A partir de 1960, assinala-se uma nova viragem no estudo da sobredotação, marcada por uma ampliação gradual do conceito. Reconhecem-se as limitações dos testes de quociente de inteligência, procede-se a novas reconcetualizações da inteligência (abordagens multifatoriais) e recorre-se a novas metodologias, nas quais a tónica deixa de ser colocada ao nível dos resultados, para se centrar nos processos (Almeida & Roazzi, 1988).

A inteligência passa a ser vista numa perspectiva multidimensional, na qual são incorporadas a criatividade e diversos componentes não-intelectuais, de ordem motivacional e personalística, tais como a persistência e a autoconfiança.

De igual modo, a investigação com a população sobredotada deixa de ter apenas uma abordagem teórica e direciona-se, com mais ênfase, para a prática educativa. Este interesse é mais notório nos Estados Unidos.

Guilford (1967) apresenta um modelo de sobredotação em que o factor *criatividade* se assume como uma variável importante, valorizando o aspeto do raciocínio divergente¹.

Em 1972, num Congresso nos Estados Unidos da América, o Comissário Marland aponta para uma definição lata de sobredotação, afirmando que os sobredotados são indivíduos que apresentam capacidades acima da média numa ou mais áreas, isoladas ou em combinação (Clark, 2002).

No entanto, na definição do Comissário Marland, ainda não são reconhecidos os aspetos motivacionais e o conjunto das categorias é conceptualmente confuso. De facto, algumas das categorias são apresentadas como entidades autónomas quando, de facto, não o são, pois a liderança, a criatividade, ou mesmo a aptidão intelectual geral, não existem separadas de uma área de atuação na qual são aplicadas.

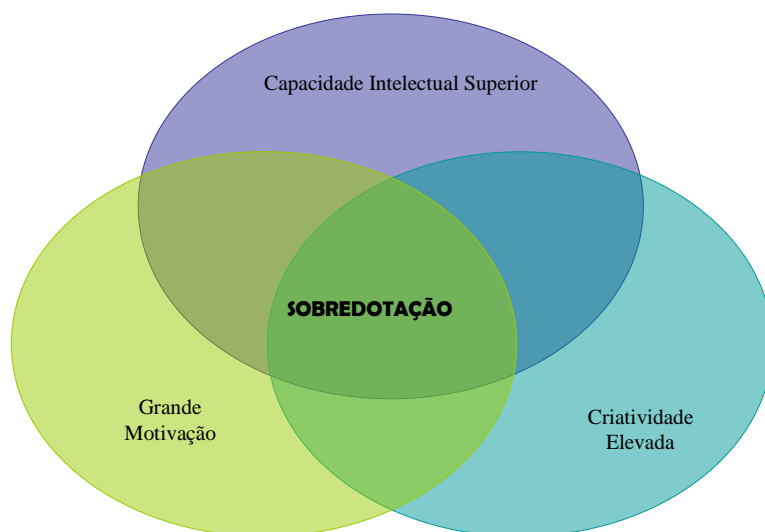
Esta definição, que foi elaborada com o propósito de ser flexível e abrangente, leva a que se implementem práticas de identificação ineficientes que adulteram a sua filosofia de base. Porém, apesar de todas as suas limitações, a definição de Marland ainda vigora na maior parte dos estados federais norte-americanos, que possuem legislação relativa à educação dos sobredotados (Reis, 1989).

Posteriormente, surgiram várias conceções teóricas das quais destacamos a *Conceção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli* (1978), a *Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner* (1983), o *Modelo Pentagonal de Sternberg* (1985), o *Modelo Multi-Factorial de Sobredotação de Mönks* (1988) e o *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné* (2004), que passamos a explorar.

¹ Processo de pensamento cujo objetivo é encontrar múltiplas soluções de resolução de um problema.

Segundo *Renzulli* (1978, 1986) a concepção de sobredotação deve basear-se num modelo que assenta na interceção de três aneis, que devem intervir em igual medida, e que o autor denomina *the three-ring conception of giftness* (figura 1.2).

Figura 1.2: Concepção de sobredotação dos três aneis de Renzulli (adaptado de Renzulli, 1978)²



Um anel corresponde à capacidade intelectual superior à média (capacidades gerais de processamento da informação, pensamento abstrato, memória, raciocínio verbal, numérico e relações espaciais), outro anel corresponde à criatividade elevada (originalidade, flexibilidade e abertura à experiência) e o último corresponde à grande motivação e persistência na tarefa (motivação, entusiasmo, fascínio, autoconfiança e perseverança) (Renzulli, 1978, 1986; Oliveira, 2007; Pocinho, 2009).

Renzulli descreve assim a sua teoria:

“[...] consists of an interaction among basic clusters of human traits- these clusters being above average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented

² Tradução nossa de *The three-ring conception of giftness* (Renzulli, 1978).

children are those possessing, or capable of development, this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest, or are capable of developing, an interaction among the three clusters requires a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs³.”
(Renzulli, 1978, p. 261).

A presença isolada de qualquer um dos anéis, não será suficiente para expressar a sobredotação, apenas exprime um talento (Renzulli, 1994; Pocinho, 2009).

De acordo com Renzulli (1986), há que destacar dois tipos de sobredotação, atendendo ao contexto em que se manifesta a excepcionalidade: a *sobredotação em contexto escolar* (expressada pelos sujeitos que têm um bom desempenho escolar, que aprendem rapidamente e que apresentam um nível de compreensão elevado) e a *sobredotação orientada para a produção criativa* (contempla os indivíduos que se caracterizam pelo desenvolvimento de produtos originais).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, surge após Gardner (1983, 1993, 1995, 2005) ter recorrido a diversas fontes informativas (análises biográficas, estudos neurológicos, trabalhos de psicometria, entre outras). Entendeu, então, que o estudo da sobredotação, no adulto ou na criança, devia considerar o desempenho em domínios específicos e o uso de medidas particulares de identificação (por exemplo: testes escolares de aptidão matemática). Tais domínios podem fomentar uma “multiplicidade de inteligências”, que denomina de *Inteligências Múltiplas*, diferenciadas entre si e que passamos a enunciar: (i)

³Tradução nossa de Renzulli (1978, p.261): “ [...] *consiste numa interacção entre conjuntos básicos de traços humanos, conjuntos que estão acima das habilidades gerais médias, dos níveis elevados do compromisso da tarefa e dos níveis elevados da criatividade. As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver um jogo composto dos traços, aplicando-os a alguma área potencial valiosa de desempenho humano. As crianças que manifestam uma interacção entre os três conjuntos requerem uma variedade larga de oportunidades educacionais e de serviços que não sejam fornecidos ordinariamente como os programas instrutivos regulares*”.

Linguística (sensibilidade para a língua falada e escrita, capacidade para aprender idiomas e capacidade de utilizar a linguagem para atingir certos objetivos); (II) *Musical* (capacidade para perceber, combinar e compor sons não verbais em sequências rítmicas harmoniosas e melódicas); (III) *Lógico-matemática* (capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente); (IV) *Espacial* (capacidade de analisar as relações espaciais entre o seu corpo e os objectos, ou entre eles); (v) *Quinestésico-corporal* (capacidade para utilizar e controlar o corpo e a motricidade em tarefas motoras complexas e em situações novas, ou manipular objetos de forma criativa e diferenciada para resolver problemas, o que permite obter desempenhos de alto nível em disciplinas e atividades como a dança, o desporto, a escultura e o teatro); (vi) *Social* (capacidade para as relações interpessoais e sociais, envolvendo faculdades como a persuasão, a tolerância, a simpatia; facilidade de compreender os outros - o que os motiva e o que sentem; poder de interação com outros grupos sociais, independentemente da cultura, da raça ou da religião); (vii) *Pessoal* (capacidade de autoconhecimento, adaptando a sua maneira de agir, face ao reconhecimento das suas forças e fraquezas, desejos e medos; facilidade em conseguir autodisciplina, manter a perseverança e autoconfiança).

Mais recentemente, Gardner (2005), expandiu o seu conceito, acrescentando à lista anterior a *inteligência naturalista* (sensibilidade para compreender e organizar os objetos, fenómenos e padrões da natureza, como reconhecer e classificar plantas, animais, minerais, incluindo rochas e gramíneas e toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e os seus componentes, característica de paisagistas e arquitetos), e a *inteligência existencial* (abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência).

A figura 1.3 mostra as inteligências múltiplas de Gardner, tendo em conta a expansão do conceito actual.

Figura 1.3: Inteligências Múltiplas (adaptado de Gardner, 2005)



Gardner (1983, 1993, 1995, 2005) refere que cada uma das inteligências tem uma forma peculiar de memória, aprendizagem e percepção e que, sendo assim, a aptidão numa determinada área da inteligência não se relaciona necessariamente com a aptidão noutras áreas. Como nem todas as crianças têm possibilidade de se expressar e de desenvolver as suas inteligências excepcionais (quer em casa, quer na escola, ou em qualquer outro local) podem ter sérios comprometimentos na sua plena realização.

As primeiras alusões de Robert Sternberg à sobredotação referem-se à Teoria Triárquica da Sobredotação, que desenvolveu a partir da sua Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985, 1991, 1997, 2000), a qual foi apresentada nos anos 80 e desde logo se destacou, tal como outras teorias do fim do mesmo século, dos conceitos sobre inteligência vigentes até essa altura.

A *Teoria Triárquica da Inteligência* (Sternberg, 1985) é constituída pelas teorias expressamente referenciadas ao mundo interno da pessoa (que explica

por que meios ocorre o processamento de informação), ao mundo externo (ênfatisando a importância da experiência como uma forma de adaptação ao meio, ou seja, a busca através da prática de vida em ser bem sucedido na solução de problemas), ao protagonismo da inteligência e na adaptação a ambos os mundos (onde são verificados os diferentes níveis de conhecimento adquiridos através de experiências anteriores). Sternberg (1977), recupera assim, a sub-teoria componencial e introduz as sub-teorias contextuais e experienciais.

Esta teoria assenta em princípios cognitivistas⁴, construtivistas⁵ e interaccionistas⁶ e tem como objectivo específico desenvolver as capacidades de pensamento dos alunos, ao nível analítico, criativo e prático.

Por meio desta teoria, o autor assume que a formação da inteligência está entre os mundos interior e exterior e que sendo assim, cada sujeito é único e individual. O privilégio atribuído aos contextos nesta adaptação ao meio, assume uma importância considerável (Sternberg, 1985).

Para Sternberg, a inteligência evidencia-se sob três vertentes: criativa (capacidade para ir além dos dados, planear, criar e inventar ideias novas e originais, que permitem resolver problemas novos), analítica (capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias e resolver problemas) e a prática (capacidade para transformar a teoria em prática, isto é, capacidade para transformar as realizações humanas abstractas em produções práticas), podendo destacar-se em um, em dois, ou nos três domínios em simultâneo (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1999 cit. por Oliveira, 2007).

Esta teoria concebe a inteligência como um processo de adaptação intencional, modelado pela configuração e pela seleção do meio que se mostra mais relevante e pertinente, atendendo às necessidades do indivíduo (Sternberg, 2000). Isto é, a subteoria experiencial é a responsável pelo modo como se realizam as tarefas ao nível do processamento da informação.

⁴ Os princípios cognitivistas assentam na descoberta do funcionamento do cérebro humano e modelam os processos mentais que ocorrem durante a aprendizagem (Moreira, 1999).

⁵ Os princípios construtivistas baseiam-se na compreensão das relações racionais e significativas do aluno com o mundo, tendo em conta a estrutura do conhecimento do mundo através de um padrão único (Carretero, 2001).

⁶ Os princípios interaccionistas visam interpretar a interacção educador-educando e a sua relação com o meio. (Oliveira, 2007).

Sternberg (1985, 1991, 1997, 2000) com base na Teoria Triárquica da Inteligência (analítica, criativa e prática) cria uma concepção plural de sobredotação, da qual formula um **modelo pentagonal** implícito de excecionalidade.

Esse modelo, representado na figura 1.4, considera que a excecionalidade (“developing expertise”) deve ter um conjunto de cinco características expressas em critérios: excelência (estar acima da média), raridade (atributo diferenciado), produtividade (produções significativas), demonstrabilidade (capacidade excecional comprovada) e valor (atributos valorizados culturalmente).

Figura 1.4: Modelo Pentagonal (adaptado de Sternberg, 1985)



Sternberg (2001, p. 160) define o “developing expertise” ou o desenvolvimento da excecionalidade como “[...] as the ongoing process of the acquisition and consolidation of a set of skills needed for a high level of mastery in one or more domains of life performance”⁷.

A excecionalidade para Sternberg (2000), melhora profundamente a resolução de problemas, podendo ser ponderado como um processo, cujo objetivo é superar obstáculos, que emergem no caminho da solução.

Os indivíduos sobredotados recorrem eficazmente às competências metacognitivas superiores, as quais envolvem a identificação do problema, a

⁷ Tradução Nossa de Sternberg (2001, p.160): “[...] o processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias para um alto nível de domínio em um ou mais domínios de desempenho vida”.

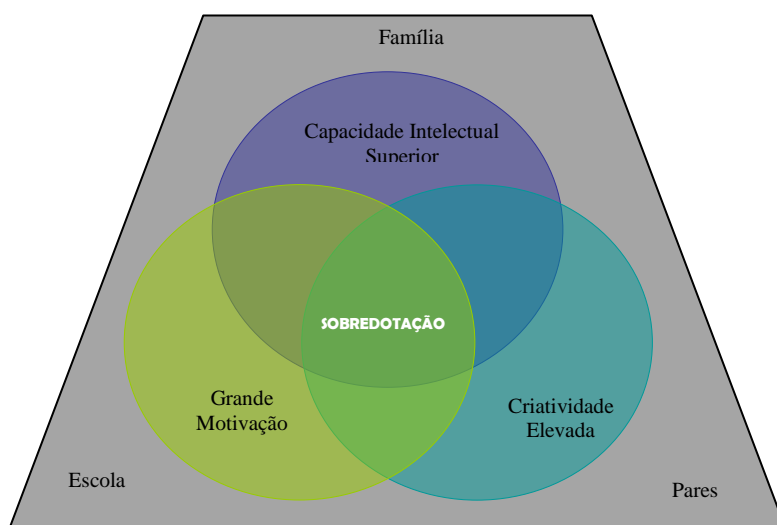
planificação da sua resolução e a monitorização do sucesso da estratégia. Além disso, manifestam uma capacidade superior para utilizar o conhecimento sobre um tema (Sternberg, 1985, 2000).

Sternberg (2000) delimitou algumas das características que foram identificadas em indivíduos com altos níveis de desempenho: (i) têm grandes e ótimos esquemas, unidades de conhecimento bem organizadas e altamente inter-relacionados; (ii) vão da informação dada à implementação de estratégias para descobrir o desconhecido, baseando-se nas homogeneidades estruturais entre os problemas; (iii) demonstram alta precisão no alcance de soluções adequadas e, quando são impostas restrições de tempo, resolvem os problemas mais rapidamente do que os principiantes; (iv) quando uma nova informação contradiz a representação inicial do problema, mostram flexibilidade em adaptar-se a uma estratégia mais apropriada; (v) monitorizam, cuidadosamente, as próprias estratégias e dentro delas possuem muitas sequências de etapas automatizadas; (vi) e desenvolvem a amplitude de possibilidades, usando a criatividade.

O *Modelo Multi-Factorial de Sobredotação* (Mönks, 1988) foi desenvolvido tendo como referência o Modelo dos “Três Anéis” de Renzulli (1978), acrescentando outros fatores de influência, tais como a família, a escola e os pares. Tal como é visível na figura 1.5, o desenvolvimento da sobredotação depende de uma inter-relação efetiva entre seis factores: a família, a escola e/ou trabalho e os pares, as altas capacidades (nível de aptidão excepcional, inteligência e conhecimentos excepcionais e especializados), a motivação (satisfação no trabalho, concentração, perseverança e interesses) e a criatividade (capacidade inventiva, produtividade, autoconfiança e a originalidade).

A emergência e o desenvolvimento do potencial de sobredotação dependem do desenvolvimento da personalidade mas também de um ambiente motivador, da família, da escola e do grupo de pares (Mönks, 1992).

Figura 1.5: Modelo Multi-Factorial de Sobredotação (adaptado de Mönks, 1988)



O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (vide anexo 1), de Gagné (2004), para além de reconhecer a sobredotação, delinea a forma como os talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais.

Segundo este autor, a sobredotação é uma herança genética, enquanto que os talentos em domínios específicos - aptidões expressas naturalmente (*gifts*) - são influenciados pela aprendizagem e pela prática sistemática, sendo o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola.

Neste modelo há quatro domínios de aptidão (capacidades naturais): (1) intelectual, (2) criativo, (3) sócio afetivo e (4) sensório-motor, que através do impacto positivo ou negativo de catalisadores intrapessoais e ambientais conjugados com a sorte e as oportunidades, promovem ou dificultam o desenvolvimento do talento numa determinada área de realização (Oliveira, 2007). Os catalisadores intrapessoais são subdivididos em fatores físicos, motivacionais, de volição, autogestão e de personalidade. Os catalisadores ambientais incluem os fatores relacionados com o meio, o apoio, tanto familiar,

como das pessoas envolvidas na respetiva área onde se denota o talento, e os recursos económicos. Estes fatores desempenham um papel crucial ao longo do processo de desenvolvimento de talentos, pois podem, ou não, orientar e incentivar o jovem face aos obstáculos, o tédio ocasional e o fracasso.

Neste modelo, a *sorte e/ou oportunidade* são fatores que potenciam ou impedem todos os outros fatores acima mencionados.

Por esta razão, e de acordo com o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (vide anexo 1) para que se confira o talento é necessário que haja sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica. O autor parte do princípio de que uma criança sobredotada tem que demonstrar capacidades naturais numa determinada área, tendo que se colocar no topo dos 10% melhores naquela área.

1.1.1.2 - DIFERENCIAÇÃO DE DENOMINAÇÕES

Um génio é uma pessoa de talento que faz toda a lição de casa.

Thomas Alva Edson
(inventor da lâmpada)

De acordo com a época, o contexto sócio cultural e a forma de encarar a inteligência e o talento, o conceito de sobredotado sofre modificações. Num

estudo orientado em 1958 por Abraham (cit. Telford & Sawrey, 1998) foram encontradas 113 definições diferentes dos sobredotados. Atualmente são também em número elevado as definições aplicadas aos sobredotados. Apresentamos as que nos parecem ser mais utilizadas pelos teóricos especialistas na área.

Gardner (1995) utiliza o termo *talento*, definindo-o como uma combinação complexa de inteligências, capacidades instruídas e conhecimento, disposições de atitudes de motivações, que predispõem um indivíduo a sucessos numa ocupação, vocação, profissão, arte ou negócio.

Já para Oliveira (2007), talentos são pessoas que usam de um modo especial a percepção do que realmente deve ser feito e o senso de responsabilidade, que obriga à realização de uma obra cada vez melhor. O talento também pode ser a expressão do cumprimento das metas, resultando da combinação dos fatores: dedicação, produtividade, iniciativa e determinação, alto grau de realização, capacidade criativa, experiência, nível educacional, posição na sua área ou atividade. A família e a escola juntamente com um alto grau de comprometimento dos indivíduos são os promotores do desenvolvimento de talento (Lemos, 2002).

Assim, verificamos que talento tanto pode ser usado para designar uma pessoa ou uma capacidade que depende de aperfeiçoamento, interesse, relacionamento, mudança de comportamento, hábitos e atualização, entre outros (Gagné, 2004).

Feldhusen (1986), considera que o termo *gifted*, que se pode interpretar como “intelectualmente sobredotado” é imprescindível e inequívoco. Este termo deve aplicar-se a todos os indivíduos que possuem capacidades intelectuais gerais, autoconceito positivo, motivação e talento para as tarefas.

Rosselló (1987) sugere que o termo sobredotado deve usar-se quando certos indivíduos têm uma inteligência humana excepcional, são fenomenais num certo tipo de habilidade ou destreza, que se concretiza em atividades que não necessitam de estar ligadas às inteligências (normalmente são reconhecidos como talentosos) ou respondem de forma excepcional às situações de modo inventivo e singular (normalmente são reconhecidos como

criativos). Clark (2002) continua na mesma linha de pensamento, assumindo que o sobredotado é aquele que apresenta um alto nível de inteligência possuindo um avançado e acelerado desenvolvimento das funções do cérebro.

Para Johnsen (2004) todo o sobredotado apresenta um potencial de alta performance nas áreas incluídas na definição federal americana de aluno sobredotado ou talentoso, ou seja,

“[...] ‘gifted and talented’ when used in respect to students, children, or youth means students, children, or youth who give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who require services or activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop such capabilities.” (Johnsen, 2004, p. 388)⁸.

Assim, a sobredotação é entendida como um conjunto de atitudes que fazem sobressair uma pessoa como muito inteligente ou como muito competente na sua especificidade, que a distingue como altamente qualificada em determinadas áreas (Carriço, 2004).

Seguindo esta linha de pensamento, o *World Council for Gifted and Talented Children* considera

“... sobredotada a pessoa com elevado desempenho ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança” (Pocinho, 2009, p.3).

Em Junho de 2006, a Eurydice⁹ apresentou um estudo que, para além de outros assuntos, compara a terminologia e as definições utilizadas para caracterizar os jovens com capacidades excecionais por cada um dos 30

⁸ Tradução nossa de Johnsen (2004, p. 388). “ ... sobredotado e talento é usado em relação aos estudantes, às crianças, ou aos estudantes dos meios da juventude, às crianças, ou a juventude que dão a evidência da potencialidade do desempenho elevado nas áreas tais como intelectual, criativa, artístico, ou capacidade de liderança, ou em campos académicos específicos, e que requerem os serviços ou as atividades fornecidos não ordinariamente pela escola a fim desenvolver inteiramente tais potencialidades”

⁹ A Eurydice é uma rede europeia que compila, compara e difunde informação sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

Estados-Membros da Rede Eurydice¹⁰. Consta-se que não existe uma denominação dominante, sendo “sobredotado”, “talentoso” e “capacidades”, as terminologias mais utilizadas. A maior parte dos Estados-Membros consideram que a “sobredotação” e o “talento” estão relacionadas com a inteligência e tanto podem referir-se a uma capacidade elevada na área psicomotora, como a competências intelectuais e artísticas, ou ao desenvolvimento interpessoal e emocional.

Em Portugal, o termo comum é “*sobredotado*”, embora os documentos oficiais aludem a “*aluno com capacidades excepcionais de aprendizagem*”, tal como se pode verificar no anexo 2 (Eurydice, 2006).

No entanto, o neuropsicólogo português, Nelson Lima (1999), considera o sobredotado como a criança ou jovem que possui uma inteligência superior e constante em uma ou mais áreas operacionais das inteligências múltiplas, permitindo prever um elevado grau de competência específica na solução de problemas, no desempenho académico e profissional e, ainda, na criação de respostas inovadoras aos desafios.

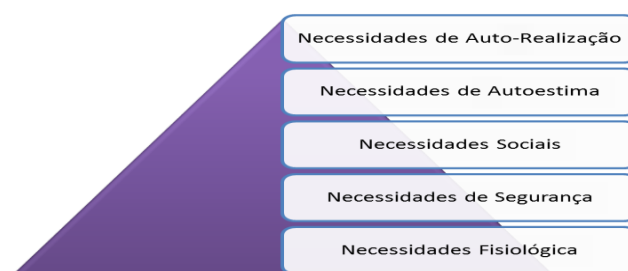
Na bibliografia aparece também a denominação de génio, que para Lima (1999) é a criança que para além de descobrir, inventar ou produzir algo de novo tem também de ter grande significado e impacto para a Humanidade. No entanto, nem todas as crianças sobredotadas serão génios.

Génio é uma expressão raramente usada e corresponde a um talento que se destaca positivamente de outros talentos (Alencar, 1986). O génio é um auto realizador, que conquista sucessivamente os degraus da Hierarquia de Necessidades de Maslow (1962). As necessidades determinam o que passa a ser importante para o indivíduo e moldam o seu comportamento. Nesta teoria são apresentadas as motivações do ser humano, isto é, a procura da satisfação das necessidades, ordenadas hierarquicamente, ocupando a base da pirâmide, as mais elementares, tal como se pode verificar na figura 1.6. Para se atingir o patamar superior tem de se satisfazer as necessidades do(s) patamar(es) mais inferiores. As necessidades estão, assim, divididas em cinco

¹⁰ A Rede Eurydice contribui para melhorar as políticas educativas dando a conhecer a educação na Europa.

níveis crescentes: o primeiro inclui as necessidades fisiológicas, básicas para a sobrevivência (alimentação, descanso, reprodução), o segundo nível representa a necessidade de segurança, com o objetivo de auto preservação; o terceiro nível, as necessidades sociais, cujo objetivo é ser aceito e pertencer a grupos, estabelecendo assim relações de amizade, afeto e amor. Quando estas necessidades não são satisfeitas os indivíduos tornam-se hostis, solitários e deprimidos. No quarto nível aparecem as necessidades de estima (prestígio, status e consideração), ou seja, tanto de autoestima, quanto de reconhecimento por parte dos outros. No quinto e último nível, revelam-se as necessidades de auto realização, de concretizar aquilo de que se é capaz e que realmente se gosta de fazer. Os quatro primeiros níveis podem ser agrupados como *necessidades de déficit* (*deficit needs* ou *D-needs*) e o nível superior de auto atualização, motivação de crescimento ou necessidade de ser (*being needs* ou *B-needs*).

Figura 1.6: Hierarquia de Necessidades (adaptado de Maslow, 1985)



Destacamos ainda a denominação de prodígio, sendo apresentada por Winner (1998) como sendo uma criança sobredotada, que atua em um ou vários domínios com o nível de um adulto. No entanto, Guenther (2003, p.93) acautela que “...é necessário aprender a detectar sinais diferenciados de talento nas crianças, sem nos apoiarmos demasiadamente na precocidade de produção ou

desempenho, pois há indicação de que um considerável número de “crianças – prodígio” tornam-se adultos normais”.

Para concluir, salientamos que, muitas crianças sobredotadas abandonam o seu domínio de competência, desinteressando-se, ou então, conseguindo ser peritas na área, não apresentam nenhum aspecto revolucionário para atingir o reconhecimento. A personalidade, a motivação, o ambiente familiar, a oportunidade e a sorte desempenham papéis muito mais importante que o nível de aptidão (Winner, 1998).

1.1.2 - VERTENTE DA IDENTIFICAÇÃO

Ainda não se sabe a origem da sobredotação, mas parece ser uma combinação de causas endógenas (genéticas, congénitas e hereditárias) e fatores ambientais (Roberts, 2003).

Talvez porque não se saiba a causa, sente-se a necessidade de usar uma diversidade de instrumentos para medir as capacidades das crianças sobredotadas (Johnsen, 2004).

Em 1980, Renzulli, Reis & Smith (1980) apresentaram uma metodologia flexível para a identificação de alunos sobredotados, referida como *Revolving Door Identification Model*. Os alunos podem ser sinalizados por professores, colegas ou pais. O processo de identificação está dividido em três etapas sequenciais, a *Exploratória geral*, a *Aprendizagem em grupo* e os *Projetos individuais ou grupais*. A primeira etapa, *Exploratória Geral*, tem por objetivo clarificar os interesses e capacidades dos jovens sobredotados, escolher áreas relacionadas ou afins e desenvolver métodos de investigação dos problemas. Pode operacionalizar-se através de visitas a museus, laboratórios, encontros

entre jovens e pesquisadores das áreas escolhidas. Deste modo, o professor ou orientador assiste à formulação e execução de todo o processo de investigação. Na segunda etapa, a *Aprendizagem em Grupo*, são utilizadas técnicas e métodos, visando o aparecimento de novas ideias, cinética, situações futuristas, simulação e outras, relacionadas com o objetivo principal de aprofundar o processo iniciado na etapa anterior. A terceira e última etapa avalia os *Projetos Individuais ou Grupais* e caracteriza-se pela liberdade na escolha do tema a investigar, nos métodos a utilizar para a recolha de dados e nas conclusões finais da investigação.

São identificados como jovens sobredotados os que, durante as três etapas, se evidenciam na capacidade de pensamento lógico, liderança, criatividade e atitudes motivacionais. A ideia principal do desenvolvimento deste processo de identificação assenta no conhecimento de que a deteção do sobredotado, não se dá por contactos esporádicos, mas sim com a criação de condições para que os comportamentos que lhes são específicos apareçam.

Esta metodologia permite uma maior validade no processo de identificação, inclusão de grande número de crianças ou jovens, uma vez que há oportunidades variadas e frequentes de observação de comportamentos que revelam sobredotação com maior tempo de observação. De salientar que não se restringe à aplicação de testes.

Estudos efetuados por Delisle, Reis e Gubbins (1981), Reis e Renzulli (2004) e Cooper (1983), revelam a eficácia deste modelo e uma grande aceitação por parte de todos os elementos envolvidos (alunos, pais, professores e investigadores deste domínio).

Embora seja comum no meio académico quantificar a inteligência (os testes de quociente de inteligência são um exemplo), Gardner (1983) desaprova tais ideias e não propõe nenhum método para quantificar as inteligências múltiplas. Isto, porém, não impede outros teóricos de o fazerem. Mate (1990), por exemplo, utiliza diferentes baterias de testes consoante a área que pretende avaliar, podendo assim, obter-se uma informação completa acerca do desenvolvimento físico, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento da imaginação, desenvolvimento emocional, desenvolvimento

da sensibilidade, desenvolvimento social, da motivação, da criatividade, do desempenho nas áreas de aprendizagem, da capacidade de liderança, da aptidão para a arte, música, drama, comunicação e capacidade de planificação. Para esta autora, só com este procedimento avaliativo se pode traçar um programa de intervenção, adaptado às necessidades de cada criança.

Pelo contrário, no Brasil, Guenther (2000) utiliza um único instrumento. Para esta autora, “[...] *um guia prático para observação de sobredotados, deve reflectir tanto características, traços e atributos gerais, como também achar pistas para expressão de certas dimensões específicas de talento*” Guenther (2000, p.16).

Assim, organizou uma lista de vinte e cinco itens para observação na sala de aula. O professor é o responsável pelo preenchimento da lista e indicará os dois alunos que correspondem a cada item. As características apontadas permitem estabelecer um conjunto de características gerais das crianças portadoras de talentos nas seguintes áreas: inteligência e capacidade geral, capacidade pronunciada (expressa como talento académico), criatividade, talento psicossocial e talento psicomotor (vide anexo 3).

Em Portugal destacam-se os autores, Nelson Lima, Leandro de Almeida e Ema Oliveira.

Lima (1999), refere que para identificar os sobredotados, para além da aplicação de testes para avaliar o quociente de inteligência, devem também determinar-se os domínios intelectuais que estão mais desenvolvidos. O Instituto que preside¹¹ utiliza os seguintes procedimentos para uma avaliação rigorosa do potencial destas crianças: (i) estudo de caso, que pode incluir a solicitação de documentos de escolas (por exemplo, escola de música, do clube desportivo que frequente) ou a observação e análise de provas (desenhos, trabalhos manuais, textos escritos pela criança); (ii) avaliação das suas capacidades cognitivas e comportamentais com testes que incluem provas de percepção, atenção, memória, destreza mental, identificação do estilo cognitivo, nível das habilidades criativa, analítica e execução, aptidões sociais e controlo emocional; (iii) elaboração do perfil da sua personalidade; (iv) análise dos resultados e (v) elaboração de relatório em que, através de gráficos, se

¹¹ Instituto da Inteligência

descreve o perfil cognitivo e psicológico da criança com o máximo de detalhes possíveis.

Também os estudiosos Almeida e Oliveira (2000) propõem uma avaliação multi-dimensional (áreas e dimensões), multi-referencial (pais, professores, psicólogos e outros agentes), multi-método (meios, processos, instrumentos), multi-temporal (momentos, estádios do desenvolvimento), multi-contextual (tarefas na escola, em casa e outros contextos) e multi-etápica (fases ou módulos de apoio).

A necessidade de definir o processo da identificação dos sobredotados passa a ser premente quando os responsáveis pela educação começam a tomar consciência que a escola, através dos seus programas regulares, não consegue responder às necessidades dos alunos sobredotados (quer sejam, linguísticos, espaciais, quinestésico-corporais, entre outros), nem desenvolvem a sua área de excecionalidade Clark (2002) e conseqüentemente origina um problema educativo.

1.1.3 - VERTENTE DA INTERVENÇÃO

Embora a criança sobredotada possua capacidades excepcionais e características próprias, necessita, por vezes, de uma educação adaptada às suas necessidades, quer sejam a nível cognitivo, quer abarquem o nível afetivo, social e motor (Alencar, 2007).

A maior parte das identificações dos sobredotados do sexo masculino ocorre entre os 12 e os 16 anos pelo facto de, ser nesta altura, que começa a aparecer o insucesso escolar e a necessidade de se procurar ajuda na resolução desta questão (Cruz, 2003).

Curiosamente, este facto é totalmente contrário no caso das raparigas sobredotadas, que conseguem obter bons resultados escolares por serem mais

estudiosas e apresentarem uma maturidade, que lhes permite a integração e a dispersão da conflitualidade (Cruz, 2003).

A maior parte dos investigadores da área da sobredotação admitem que o currículo destinado aos alunos sobredotados deveria ser específico, tendo em conta as suas características e necessidades destes alunos (Pocinho, 2008, 2009; Oliveira, 2007; Clark, 2002; Schiever & Maker, 1997; Maker, 1982; Kaplan, 1979), pois muitos sobredotados deparam-se com problemas, quando os factores, intensidade emocional, atitude idealista e capacidade de perspetivar diferentes possibilidades e alternativas, se juntam de forma específica e o meio social (em especial os pais e os professores) não lhe consegue dar uma resposta eficaz (Mönks, 2000).

"Estas crianças mostram desinteresse pela escola, têm problemas de concentração e nas relações interpessoais e baixa resistência à frustração. Os professores não são ensinados para isto. Em vez de estimulados e aceites, estes alunos disfarçam a sua inteligência para evitar maus-tratos dos colegas. Andamos a desperdiçar matéria-prima" (Carvalho, 2011).

Para estes alunos, o ritmo de trabalho deveria ser marcado pelos próprios. Tal como é proclamado na declaração de Salamanca, e tendo em conta o princípio da escola inclusiva, seria de todo benéfico uma diferenciação curricular, que poderia divergir entre

"um módulo curricular que mais se aprofunda até à construção de programas educativos individualizados, aplicados dentro do horário académico regular, que abarcam uma maior amplitude temática e um maior nível de complexidade dos conteúdos oferecidos pelo currículo" (Acereda & Sastre, 1998; Alonso & Benito, 1992; Troxclair, 2000 cit. Oliveira, 2007, p. 72).

Só assim estes jovens podem desenvolver um "locus de controlo interno" (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988), pois têm oportunidade de experienciar situações, nas quais exercem controlo sobre as suas ações. O meio social, atendendo às suas necessidades, irá ajudá-los a desenvolver um

sentimento básico para um autoconceito positivo, pois têm a sensação de que conseguem controlar a sua própria vida.

A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, pioneira em Portugal no que concerne a estudos e trabalhos na área da sobredotação, foi a responsável pela organização da Conferência Nacional sobre Crianças Sobredotadas (1987) onde foi debatido a escolha do modelo de atendimento do sobredotado mais adequado para Portugal, de onde surgiram *“várias recomendações ao governo e ao sistema educativo (...) e foram difundidas na comunicação social, tomando os programas de intervenção em curso noutros países”* (Fleith et al., 2010, p.78).

Contudo, o atendimento aos alunos sobredotados, decorre quase exclusivamente da sensibilidade e iniciativa autónoma dos educadores, professores e técnicos, pois a legislação nesta área, em Portugal, é quase inexistente (Fleith et al., 2010).

A legislação Portuguesa apenas contempla princípios que promovem a implementação de medidas diferentes, consoante as necessidades dos alunos. O documento aprovado e decretado pela Constituição da República Portuguesa, na sessão plenária de 2 de Abril de 1976 (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto), prevê como tarefas fundamentais do Estado (artigo 9.º) a promoção do “bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais” (alínea d), assumindo que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (Artigo 74.º (Ensino), ponto 1). A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que *“é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* (Lei 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei 115/97, de 19 de Setembro e, pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 2.º (Princípios gerais), ponto 2). Este direito é reivindicado pelas associações, defendendo medidas educativas individualizadas para os alunos sobredotados (Fleith et al., 2010).

O Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos alunos dos três ciclos do ensino básico, contemplando unicamente uma medida educativa aos sobredotados, que pode ser lida no capítulo IV — *Condições especiais de avaliação - Casos especiais de progressão*, nomeadamente nos artigos 72º, *“Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas (i) Concluir o 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1º ciclo em três anos; (ii) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo do 2º e 3º ciclo”*.

Atualmente, os alunos sobredotados podem apenas usufruir dos *“Planos de Desenvolvimento”* descritos no Despacho Normativo 50/2005 de 9 de Novembro, artigo 5º. Estes planos aplicam-se *“aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem”* (ponto 2), sugerindo as seguintes modalidades de apoio (ponto 3): pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria (para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno) e atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo. (Almeida & Oliveira, 2010; Miranda, Almeida, & Almeida, 2010).

Almeida & Oliveira (2010) sugerem que é premente criar legislação mais clara, relativamente aos sobredotados, uma vez que a escola atual aposta na diferenciação curricular, na diversificação dos métodos, no sentido de atendermos a todos e a cada um individualmente. Alertam ainda para o cumprimento da subscrição das orientações europeias por parte do Governo.

As Associações chamam a si este tipo de acção, dado que o Governo não intervém diretamente junto da população sobredotada que necessita de apoio.

Um exemplo atual é o da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS), que promove atividades específicas para crianças

sobredotadas, nas escolas públicas. O objetivo é dar formação aos professores, para que possam ajudar crianças com capacidades acima, da média a melhorarem a sua integração escolar e acompanhar os pais destes alunos (Coelho, 2011).

Dado que “*as crianças sobredotadas têm necessidades educativas específicas,...*” (Serra, 2008, p.144), os especialistas na área da sobredotação (Torre, 2003; Reyero & Tourón, 2003) referem a existências de quatro medidas que permitem atenuar as dificuldades escolares: aceleração, *mentorship*, adaptações curriculares e programas de enriquecimento. Estas medidas podem ser aplicadas em combinação, ou isoladamente.

A **aceleração** é a medida mais contundente e eficaz. Permite aos alunos, com altas capacidades de aprendizagem, aumentar o nível e/ou o ritmo de ensino, utilizando métodos que reduzam o tempo de permanência no sistema escolar normal, de acordo com os seus níveis de realização e a sua capacidade e/ou ritmo de aprendizagem (Oliveira, 2007; Clark, 2002; Feldhusen, 1991). No entanto, segundo Reyero & Tourón (2003) é a opção mais gravosa e receada pelas autoridades educativas, pois desde a sua implantação oficial na escola St. Louis de Missouri, em 1862, que se passaram a realizar numerosas revisões empíricas e teóricas. Os professores e os administradores escolares não aceitam que esta proposta possa ter efeitos positivos.

Em Portugal, O Despacho Normativo 1/2005 contempla que o aluno ingresse antecipadamente na escola, complete o 1º ciclo em três anos ou transite de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo do 2º e 3º ciclo.

Mentorship (Oliveira, 2007) ou “Tutor”, isto é, uma pessoa de confiança do aluno, que compreende as suas necessidades e o acompanha nos seus processos de aprendizagem, ajudando-o a descobrir novos campos de interesse, a desfrutar dos já conhecidos e evitar os obstáculos que o sistema educativo lhe vai criando. É uma figura muito característica do mundo anglo-saxónico. No sistema educativo Português é contemplado como uma

modalidade de apoio: “*programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno*” (Despacho Normativo 50/2005).

A **adaptação curricular** (Mönks, & Pflüger, 2005; Serra, 2004) procura que o ritmo dos programas educativos se harmonize com as capacidades e os conhecimentos do aluno sobredotado, podendo aplicar-se de muitas formas. Por exemplo, a criança, sem ter sido inscrita num curso superior, passa parte do dia a ter aulas com outras mais velhas, ou são-lhe proporcionadas introduções pessoais reduzidas e atividades práticas específicas, ou frequenta cursos à distância com apoios multimédia. Esta medida exige muita flexibilidade por parte da escola, pelo que, até a nível internacional, é muito difícil encontrar exemplos.

Em Portugal desconhecemos qualquer escola que aplique estas adaptações, até porque não são contempladas na nossa legislação. Como já foi dito, os alunos podem unicamente usufruir de “planos de desenvolvimento” ou de “modalidades de apoio” nomeadamente: pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno ou atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo. (Despacho Normativo 50/2005).

Os **programas de enriquecimento**, ou programas extracurriculares, são proporcionados pelas Associações da área da sobredotação, normalmente aos sábados ou aos fins-de-semana e têm como principais objetivos: desenvolver o pensamento divergente, enriquecer o conhecimento nas áreas das ciências, das artes e das tecnologias, fomentar o sentimento geral de sucesso na realização inovadora de tarefas, a par do desenvolvimento da capacidade de encontrar e resolver problemas através da disponibilização de uma grande variedade de materiais e de recursos (Serra, 2004).

Mas, para que as medidas se possam aplicar, no caso de virem a ser legisladas são necessários recursos humanos. Assim, deveriam, então, ser incluídas na formação de professores, módulos sobre sobredotação, já que, a maioria dos professores, psicólogos e outros técnicos ligados à educação na

maior parte das vezes não estão sensibilizados para perceberem o fenómeno do sobredotado, nas escolas.

Como já foi dito, o apoio aos sobredotados a nível governamental é raríssimo, tanto pela inexistência de legislação, como pelo facto dos recursos humanos existentes serem insensíveis à necessidade de ajuda aos sobredotados. Poucas são as escolas públicas e privadas que organizam clubes e *ateliês*, reunindo os seus alunos mais capazes em programas de enriquecimento curricular e extracurricular, em função dos respetivos talentos (Almeida & Miranda, 2005; Miranda, 2008).

Por esta razão, as Associações existentes na área da sobredotação, para além de desenvolvem programas de atendimento a estes alunos (consulta psicológica e apoio educativo individualizado), proporcionam acompanhamento às escolas e às famílias.

No entanto, não podemos deixar de referir o Programa Regional de Apoio aos Sobredotados (PRAS), implementado na Região Autónoma da Madeira, onde os Professores Leandro de Almeida e Marcelino Pereira iniciaram uma oficina de formação, orientada para os recursos humanos (professores dos vários graus de ensino, psicólogos, técnicos da área social e de motricidade humana) estando atualmente integrados nas estruturas escolares de educação especial e coordenados através da Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação (DIEERS). Esta Divisão tem como objetivo a sinalização dos alunos sobredotados e a aplicação de instrumentos de apoio à intervenção de alunos sinalizados, de acordo com as suas características específicas. Existe ainda o Gabinete Coordenador de Apoio à Sobredotação, que presta apoio ao nível da investigação, ação e intervenção junto de sobredotados, sensibilização de docentes e técnicos, além da identificação e avaliação de potenciais sobredotados em diferentes áreas, tais como a pedagógica, a psicológica, a motricidade e a social (Fleith et al., 2010).

Consideramos um bom exemplo a seguir no continente.

EM SÍNTESE

Ao longo deste capítulo verificámos que o interesse pela sobredotação foi crescente ao longo do século XX e o seu conceito tem vindo a mudar, de acordo com a investigação que, sobre este tema, tem vindo a ser feita. No entanto, e mesmo com o contributo de várias teorias na tentativa de clarificar a sobredotação, este termo continua a ser ambíguo e com significados múltiplos, atestando a dificuldade em conciliar as diferentes definições (Mönks & Katzko, 2005).

Nas sociedades primitivas, a sobredotação era uma qualidade sobrenatural de origem divina; na Idade Média passou a ser considerada como produto das forças do mal e no Renascimento, tanto estava ligada à genialidade, como à psicopatologia.

No século XX e até à década de 60, a inteligência passou a ser um marco fixo e imutável. Terman (1925) mostrou não haver associação entre o quociente de inteligência e a psicopatologia. Porém, consoante o grau de quociente de inteligência poderiam ser encontradas associações com psicopatologias e dificuldades de ajustamento, se o quociente de inteligência fosse superior a 150 (Hollingworth, 1942).

A partir dos anos 60, o conceito de sobredotação deixa de assentar unicamente no quociente de inteligência e passa a ser um conceito mais multidimensional, não circunscrito apenas a variáveis cognitivas. Então, várias concepções teóricas vão surgindo e impondo a sobredotação como sendo um conjunto de factores, que têm que interagir entre si e que se revelam por excelência, quando a sociedade lhes favorece condições e os valoriza. A *Teoria dos três anéis de Renzulli* (1978) consiste na interacção de três agrupamentos básicos de traços humanos: capacidade intelectual acima da média, criatividade elevada e grande motivação e persistência na tarefa. A interacção entre estes três aspectos e a sua aplicação a uma área potencialmente valorizada da acção humana, constituem as condições para a sobredotação e talento. Posteriormente, Mönks (1988) acrescentou a este

modelo outros factores de influência (família, escola e pares), defendendo que a sobredotação depende de inter-relação entre os seis factores, apelidando a sua teoria de *Modelo Multi-Factorial de Sobredotação*. Gardner (1983, 2006), amplia o conceito de inteligência apresentando *A Teoria das Inteligências Múltiplas*, considera a existência de várias inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, quinestésico-corporal, intrapessoal e interpessoal, inteligência naturalista e a inteligência existencial). O Modelo Pentagonal de Sternberg (1986) destaca o 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. Finalmente, destacamos o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2004), que diferencia claramente a sobredotação de talento, caracterizando a sobredotação, pela existência de capacidades naturais, em pelo menos um domínio (intelectual, criativo, sócio afetivo e/ou sensório-motor). O talento surge quando os catalisadores (intrapessoais e ambientais) associados ao fator sorte/oportunidade têm um impacto positivo sobre o indivíduo, verificando-se uma prestação muito superior à média das prestações de outros sujeitos na mesma área. Parece-nos uma teoria que se associa muito à carreira desportiva, pois o indivíduo possuidor de factores endógenos especiais, quando submetido a factores exógenos ideais, permite antever um desempenho desportivo de grande nível. No primeiro grupo de factores, podemos incluir os potenciais genéticos, psíquicos, físico, bem como a tendência natural. A vida privada, condições ambientais, condições do treino e competição e método de vida são um conjunto de factores exteriores (catalisadores) ao indivíduo e que, atuando sobre ele, podem influenciar significativamente a sua prestação desportiva atingindo o estatuto de talento desportivo, ou segundo Gagné (2004), talento atlético. Podemos então considerar como talento, todo o indivíduo com determinadas características biopsicossociais que, perante determinadas condições, deixa antever, com segurança, a possibilidade de obtenção de elevados rendimentos, nas etapas de prestações elevadas.

Em conformidade com o conceito de sobredotação, também a terminologia para nos referirmos a um indivíduo que possua dons excepcionais,

seja em uma, ou em várias áreas, é múltiplo: sobredotado, talento, génio e prodígio, entre outras. Contudo, o termo *sobredotado* parece estar conotado com áreas mais académicas, literárias e científicas, enquanto que o termo *talento* parece estar associado às artes.

Os procedimentos para identificação dos superdotados são variados, desde métodos mais simplificados aos mais complexos. No entanto, deve adotar-se o método que permita incluir todas as camadas sociais, para que se possa estabelecer um plano adequado de atendimento a partir de um diagnóstico analítico-diferencial. Em todos os modelos de identificação de sobredotados abordados, constata-se que a classificação dos indivíduos sobredotados não assenta num perfil único, mas sim na compreensão do jovem através da diversificação das suas características múltiplas.

Mas, ser sobredotado também é, muitas vezes, revelar dificuldades e necessidade de ter acompanhamento no campo cognitivo, afetivo, social e motor (Alencar, 2007). Segundo Torre (2003) e Reyero & Tourón (2003) existem quatro medidas escolares que podem atenuar as dificuldades escolares: aceleração, *mentorship*, adaptações curriculares e programas de enriquecimento. Só as duas primeiras medidas são passíveis de ser executadas à luz da legislação educativa portuguesa. As outras, em Portugal, são reclamadas pelos sobredotados e pelas suas famílias junto das Associações existentes na área da sobredotação.

1.2 - CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS

INTRODUÇÃO

“Embora a caracterização dos sobredotados seja facilmente encontrada na literatura, tratar dessa questão exige perícia e muita responsabilidade...”

(Fleith, 2007, p.43).

Todos os indivíduos possuem características semelhantes, mas nem todos têm as mesmas, fazendo com que se distingam entre si. Com os sobredotados, acontece a mesma coisa. Apesar das características comuns que os sobredotados possam possuir, o que os distingue é o nível de ação e/ou de conhecimentos onde revelam a sua excelência. A multiplicidade é tanta, que origina uma dificuldade extrema quando se pretende apontar padrões cognitivos, afetivos ou comportamentais em sujeitos de uma determinada área de excelência (Fleith, 2007).

Assim, dada a variedade de terminologia, a inexistente consistência de categorização das áreas de sobredotação e a diversificação das particularidades das crianças dentro de cada área, torna-se difícil apresentar uma listagem geral de características da população sobredotada. Ainda a acrescentar às dificuldades citadas *“[...] algumas crianças tentam dissimular algumas das características, especialmente as que parecem ser desencorajadas pelo meio social que as envolve”* (Mamede, Serra, & Sousa, 2004, p.52).

Optamos por fazer dois tipos de caracterização dos sobredotados a caracterização sintética e caraterização analítica. Ainda na caracterização sintética apresentamos as caraterísticas dos sobredotados atendendo a três escalões etários que nos foram sugeridos pela docente responsável por metodologia da investigação da Universidade Portucalense: até aos dez anos,

dos onze aos dezasseis e, finalmente, o escalão que engloba o jovens a partir dos dezassete anos. Esta divisão assenta no facto de: dos zero aos dez anos é a fase da infância: entra-se na escolaridade e inicia-se a vida desportiva; dos onze aos dezasseis, período da adolescência, o jovem contata com outro currículo escolar, mais exigente, pois passa a frequentar várias disciplinas, e desenvolve a sua autonomia pessoal e a partir dos dezassete anos inicia-se a fase adulta e fazem-se opções escolares, que determinam a sua vida profissional futura.

1.2.1 - CARACTERIZAÇÃO SINTÉTICA

Os pais são os primeiros a aperceber-se das características dos seus filhos durante a primeira infância. Descrevem os sobredotados como crianças que fazem uso de um vocabulário complexo desde muito cedo, têm grande ânsia de saber e aprendem com um mínimo de instruções, lêem rapidamente, são extremamente sensíveis, são perfeccionistas, não gostam de errar, nem de ver ninguém errar, são distraídas, muito afetivas, têm grande sentido de justiça e são muito críticas consigo próprias e com os outros (Cruz, 2003).

Kirk e Gallagher (2002) referem que a criança sobredotada, normalmente, inicia a aquisição da leitura antes dos seis anos de idade e interessa-se por temas abstratos como literatura, debates e história antiga. São crianças mais altas e fortes do que o padrão e com um ajustamento emocional superior, perpetuado ao longo da sua vida.

Contrariamente, Winner (1998) afirma que muitos sobredotados apresentam alergias, asma, colite e miastenia grave.

Santos (2005), Serra (2004) e Renzulli (1994) afirmam que os sobredotados possuem um vocabulário avançado para a idade e para o nível

de escolaridade, facilmente compreendem os princípios subjacentes, têm hábitos de leitura emancipada, dominam rapidamente a informação, preferem livros que normalmente interessam a crianças mais velhas, evocam facilmente os factos, generalizam conhecimentos, ideias e soluções, atingem resultados e conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento, iniciam as suas próprias atividades, persistem na realização e finalização das tarefas, aborrecem-se com tarefas rotineiras, procuram a perfeição, desinteressam-se com situações de passividade, resolvem os problemas e relacionam ideias com originalidade, revelam curiosidade elevada perante um grande número de coisas, preocupam-se pelos problemas do mundo, detêm juízo crítico face às opiniões dos outros, têm ambições muito elevadas, gostam de se relacionar com indivíduos mais velhos, adaptam-se facilmente a novas situações e às mudanças de rotina, têm autoconfiança e sucesso com os pares e assumem a responsabilidade das situações.

Ao compararmos a caracterização dos pais com a de Santos (2005), Serra (2004) e Renzulli (1994), verificamos que os estudiosos da área só não assinalam os sobredotados como distraídos, o que nos permite afirmar que todas as características citadas pelos pais têm continuidade, à exceção da capacidade de atenção.

Renzulli (1994) acrescenta ainda aos sobredotados a capacidade intelectual superior à média e grande capacidade de trabalho.

Winner (1998) salienta que há muitos sobredotados esquerdinos, que demonstram uma maior rapidez de raciocínio em determinadas áreas, especificamente no raciocínio lógico matemático, na inteligência verbal e na inteligência espacial. A incidência desta característica é cerca de duas vezes maior, por comparação com a população normal, nos sujeitos extremamente dotados nas áreas verbal e matemática. (Benbow, 1988).

Mas, ser diferente, não significa ser melhor. Muitas vezes os sobredotados revelam dificuldades, principalmente em se adaptar. As dificuldades específicas dos sobredotados são apelidadas por Terrassier (2006) de síndrome de dissincronia. A dissincronia entre a idade emocional e idade mental pode levar a ansiedade, transtornos neuróticos, paranoia,

obsessão ou episódios psicossomáticos. O desajuste entre a velocidade do pensamento e da velocidade de escrita, pode originar problemas de escrita surgindo as supressões ou frases incompletas. A discrepância entre palavra e pensamento, pode originar gaguez, pois as crianças têm dificuldade em expressar um pensamento que é mais rápido do que palavras. A dissincronia social e acadêmica resulta em dificuldades de integração no seio familiar e escolar (Alencar & Virgolim, 2001; Silverman, 2002).

Os sobredotados podem mesmo apresentar graves dificuldades de aprendizagem escolar (dificuldades para ler, escrever e soletrar) e serem excelentes em alguma área fora do contexto escola. Alencar & Virgolim (2001) apelidam esta temática de *Subrendimento Escolar e Distúrbios de Aprendizagem em Alunos Superdotados*, ou seja, *superdotados subrealizadores (underachieving gifted)* (Butler-Por, 1993; Alencar & Virgolim, 2001) que engloba os *Gifted/Learning Disabled* e os Sobredotados com *Distúrbios de Aprendizagem* (Karnes & Johnson, 1991; Yewchuk, 1993; Yewchuk & Lupart, 1993).

Também Winner (1998) e Serra (2008) referem que de uma maneira geral, os sobredotados podem apresentar problemas de escrita, de fala, dificuldades na matemática, hiperatividade e problemas de leitura.

Serra (2005) e Webb (1993), relacionam estes problemas com a característica que o sobredotado pode apresentar, nomeadamente, medo crónico de desaprovação, crítica e rejeição face ao perfeccionismo, insatisfação e infelicidade, relativamente aos altos padrões de desempenho, sentimentos de impotência, depressão e baixa auto estima, pela preocupação excessiva em não errar, sentimentos de inferioridade, fracasso e culpa, face à autocrítica excessiva, frustração por não ter recursos para solucionar os problemas da sociedade, por ter uma grande sensibilidade e alto senso de justiça. Pode também apresentar sub-rendimento escolar por não poder exprimir as suas ideias, que de um modo geral, são divergentes, relativamente à norma. Muito crédulo e confiante por ser assaz observador e aberto a coisas e situações invulgares e pouco correntes, mostra grande resistência às instruções dos outros, podendo ser bastante desobediente por gostar de conceitos abstratos,

de resolver os seus próprios problemas e ter uma forma de pensar muito independente. Devido ao seu elevado interesse nas relações entre conceitos, pode evidenciar dificuldades em aceitar o que para ele, não é lógico. Pode ser demasiado exigente consigo próprio, e com os outros, podendo estar sempre insatisfeito, e sendo exageradamente auto e hetero crítico. Obcecado por criar e descobrir as coisas por si mesmo, não aceita seguir o caminho habitual geralmente adotado, pois desfruta, criando e inventando novos caminhos para realizar algo. Resiste fortemente às interrupções pois tem uma grande capacidade de concentração, ignorando o que o rodeia, quando está ocupado nas suas tarefas. Pode ser muito rígido e inflexível, pois persiste com os seus próprios objetivos. Precisa de ter êxito, é vulnerável ao fracasso e à rejeição pelos outros pois é supersensível, necessitando de suporte emocional e sente-se frustrado com a inatividade ou a falta de progresso pois é energético e ativo.

Muitos sobredotados aprendem precocemente a evitar o isolamento, hostilidade e agressividade, adotando propositadamente a tática de "faking bad" (Cropley, 1993, citado por Alencar & Virgolin, 2001).

Também ocorre frequentemente o "efeito pigmalião negativo", ou seja, os alunos não são incentivados pelos professores para além do padrão médio de desempenho (Alencar & Virgolin, 2001; Terrassier, 1981). A expectativa dos docentes, face a aprendizagem dos alunos sobredotados, é baixa pois desconhecem o seu real potencial (Terrassier, 1981) o que inibirá o professor de os estimular ao máximo (Coriat, 1990). Terrassier (1981) adverte que a os alunos elaboram uma representação de si mesmos tendo como base um meio ambiente incapaz de reconhecer suas capacidades, do qual resultarão inibições intelectuais e sentimentos depressivos e de culpabilidade em relação às manifestações da inteligência.

1.2.1.1 - CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS DOS 0 AOS 10 ANOS

Segundo Winner (1998), as crianças sobredotadas que têm um quociente de inteligência muito elevado antes de terem atingido os cinco anos de idade, demonstram longos períodos de atenção e boa memória de reconhecimento, preferem novidades, apresentam um desenvolvimento físico precoce, usam prematuramente a linguagem oral, reagem exageradamente ao barulho, à dor e à frustração, aprendem com um mínimo de instruções, são intelectualmente curiosas, apresentam persistência e concentração nas tarefas do seu interesse, mostram grandes níveis de energia, que conduzem a um alto poder de concentração ou à hiperatividade, têm boa consciência metacognitiva e interesses obsessivos, iniciam a leitura quase sempre antes dos quatro anos de idade, têm fascínio pelos números, são exímias no raciocínio lógico e abstrato, revelam dificuldades na redação manual, preferindo a redação datilografada, optam pela brincadeira solitária e a companhia de crianças mais velhas, preocupam-se com as questões filosóficas e morais e detêm bom sentido de humor.

Cruz (2003) acrescenta que possuem um vocabulário complexo desde muito cedo, têm grande ânsia de saber e aprendem com um mínimo de instruções, lêem rapidamente, são extremamente sensíveis, são perfeccionistas, não gostam de errar, nem de ver ninguém errar, são distraídas, muito afetivas, têm grande sentido de justiça e são muito críticas consigo próprias e com os outros.

São crianças mais altas, mais fortes e com um ajustamento emocional superior relativamente ao padrão normal de desenvolvimento. A leitura precoce está associada ao interesse por temas abstratos como literatura, debates e história antiga (Kirk e Gallagher, 2002).

Santos (2005), Serra (2004) e Renzulli (1994) reiteram o já referido e completam a sua descrição, afirmando que os sobredotados, facilmente compreendem os princípios subjacentes ao lido ou ao descrito por alguém, dominando rapidamente a informação, evocam facilmente os factos,

generalizam conhecimentos, ideias e soluções, atingem resultados e conhecimentos excepcionais, numa ou mais áreas de atividade.

Nesta faixa etária, apresentam como áreas fracas, as competências motoras, principalmente ao nível da motricidade fina, menos desenvolvidas que as suas capacidades cognitivas (Terrassier, 1985; Winner, 1998).

1.2.1.2 - CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS DOS 11 AOS 16 ANOS

É durante esta faixa etária que os domínios de apego, amizade, sexualidade, desempenho, autonomia e identidade (apesar de se manterem em transformação ao longo de toda a vida) se revelam com características específicas e marcantes (Mönks, 2000, p. 50).

Mönks (1992) concluiu que só nos domínios da identidade e do desempenho, o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes sobredotados era distinto do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes não sobredotados. Isto é, os adolescentes sobredotados com elevado desempenho escolar possuem um autoconceito académico muito elevado, enquanto que os adolescentes sobredotados com baixo desempenho escolar possuem um autoconceito académico muito baixo, que se repercute nos autoconceitos geral e social; deste modo, os sentimentos negativos destes adolescentes relativamente às suas capacidades, contribuem para a criação de um conceito de identidade menos positivo e repercutem-se no seu funcionamento social; o domínio cognitivo do comportamento surge como uma fonte de conflito interno, colocando o adolescente sobredotado perante um dilema: a aceitação social ou o desempenho escolar; o pré-adolescente sobredotado consegue produzir operações formais e utilizar um raciocínio abstracto, embora seja considerado “normal” apenas a partir da adolescência; O comportamento social do sobredotado poderá não estar tão avançado quanto o seu raciocínio social.

Os indivíduos com altas capacidades cognitivas apresentam, por vezes, problemas sócio emocionais significativos, necessitando de intervenções diferenciadas, por parte da escola e da família, para prevenir ou atenuar as suas dificuldades (Silverman, 1991).

Geralmente, os tempos livres são passados sozinhos pois os sobredotados apresentam grande capacidade para tolerar a solidão, o que muitas vezes, conduz à depressão e ao isolamento social (Winner, 1998).

Santos (2009) explica que durante esta fase etária é frequente os sobredotados apresentarem uma série de problemas, que poderão ter de ultrapassar, nomeadamente, autoconfiança vs. assumir/reconhecer as suas qualidades/defeitos, a dissonância, o correr riscos, a competição intensa, a impaciência e a consciência precoce da identidade.

O primeiro problema, autoconfiança vs. assumir/reconhecer as suas qualidades/defeitos, ocorre porque estes adolescentes, tanto "assumem" plenamente a sua sobredotação, como a questionam, apresentando o chamado "síndrome do impostor" (Clance, 1985; Rodríguez, 2003; Pérez, 2003). Este comportamento deriva da necessidade que têm em serem aceites pelo grupo de pares.

A dissonância passa pela obsessão em serem perfeccionistas, esbatendo-se, esta característica, na adolescência. Reconhecem autonomamente a diferença entre o que tinham planeado fazer e o que efectivamente, conseguiram concretizar.

O correr riscos varia na razão inversamente proporcional ao desenvolvimento, isto é, quando são crianças, arriscam mais do que as restantes, e quando são adolescentes, são menos arrojados do que os restantes jovens.

A competição intensa verifica-se, porque os adolescentes sobredotados estão em constante *suspense* e permanentemente em dúvida consigo próprios, no sentido de não terem a certeza de conseguir concretizar todas as expectativas, que lhe são projetadas e que muitas vezes não vão de encontro às suas necessidades, podendo levar a um estado de frustração e desalento (Torrance, 1998; Lubart, 2007; Wechsler, 1998; Alencar & Fleith, 2003).

A impaciência revela-se, tal como na maioria dos adolescentes. Os sobredotados são impacientes reagindo impulsivamente a muitas situações, encontrando respostas que, por vezes não existem. Esses erros levam ao descrédito por parte do grupo de pares.

Apresentam também uma consciência precoce da identidade, devido às pressões que sofrem, à competição muito presente no quotidiano e à sua falta de tolerância, relativamente a situações de ambiguidade (Silverman, 2002).

No entanto, Winner (1998) assume uma posição contraditória ao referir que os adolescentes sobredotados sabem qual o percurso de vida que querem prosseguir.

1.2.1.3 - CARACTERÍSTICAS DOS SOBREDOTADOS APÓS OS 17 ANOS

Biren (2011) afirma que no adulto sobredotado ou *adulte à haut potentiel*, o cérebro está em constante funcionamento, processando rapidamente a informação, revelando-se mais agitado (salta de uma área para outra), é mais exigente, mais impaciente, capaz de seguir duas conversas paralelas ou falar, escrever, sonhar e ouvir em paralelo, tem o pensamento divergente, é de aprendizagem rápida ou aprende por si próprio e tem excelente memória. Apresenta hipersensibilidade corporal, exacerbação dos cinco sentidos (vê, sente e percebe o que os outros não vêem, não sentem, nem percebem). Tem curiosidade em saber e entender tudo, aplica vocabulário extenso, é criativo, tem gosto pela experimentação, é perseverante, tem grande senso de humor, revela forte sentido de justiça, é imparcial, respeitador das regras bem entendidas, idealista, altruísta e altamente perfeccionista. Em contrapartida, tem tendência para questionar a autoridade infundada e pode revelar *deficit* de atenção e frustração, se não conseguir encontrar as pessoas ou recursos para realizar as suas ideias.

Como já verificámos anteriormente, ser sobredotado, não tem só benefícios. O facto de ser excepcional numa área, pode traduzir-se em problemas e desajustes psicossociais. Por exemplo, se um aluno domina alguma(s) área(s) acima da média dos jovens da sua idade, pode conduzi-lo à exclusão social por parte de alguns colegas (Pocinho, 2008).

Por outro lado, também a circunstância de se encontrar num nível de conhecimentos diferente da média dos seus colegas, pode criar dificuldades aos professores que, nem sempre são capazes de saber lidar com estes problemas e, por isso, contribuem inadvertidamente para que estes alunos demonstrem rebeldia, comportamentos de oposição de conduta, numa tentativa de chamar a atenção sobre si (Serra, 2004).

Estas características denominadas por assincronismo, ou seja, falta de sincronização entre os ritmos de desenvolvimento intelectual, afectivo e motor, em relação ao ritmo considerado normal (Pérez, 2009), pode causar problemas, quer de desempenho, quer de personalidade e/ou problemas sociais (Sánchez & Avilés, 2000; Acereda & Sastre, 1998).

Torna-se então necessário o apoio a estes jovens para evitar consequências (i) socio emocionais, que podem desencadear irritabilidade, sentimento de inferioridade, culpabilização externa, isolamento, baixa auto estima, rejeição de valores, descrença em si próprio, passividade, tendências suicidas e procura de marginalidade; (ii) escolares, fruto do insucesso académico, atitude negativa face à escola, apatia, desatenção, irreverência, falta de persistência, culpabilização dos professores pelos insucessos, desinteresse, hiperatividade e preferência pelos grupos marginais; e (iii) familiares, revelando agressividade, instabilidade emocional, isolamento, arrogância, intolerância, desobediência, infelicidade e sentimento de rejeição (Serra, 2004).

Winner (1998) afirma que na generalidade, os sobredotados têm um grupo de interesses que mantêm ao longo da sua vida, mas que muitas vezes são condicionadas por fatores que, tanto podem impulsionar, como travar a atividade que os leva a estados de “fluência” onde imergem profundamente e se esquecem de tudo o resto.

1.2.2 - CARACTERIZAÇÃO ANALÍTICA

O modo analítico é caracterizado por apresentar as particularidades dos sobredotados, tendo em conta as áreas de sobredotação (Falcão, 1992).

Comparamos três autores Juntune (1987), Lima (1999) e Almeida (2000, citado por Baptista, 2002), que optam pela caracterização do perfil das crianças ou jovens tendo em conta seis áreas de excelência.

Juntune (1987, citado por Falcão, 1992) categoriza os sobredotados em seis capacidades de excelência: (i) psicomotricidade - o indivíduo apresenta alta *performance* nas atividades desportivas, tem capacidades motoras excepcionais, demonstrando precisão de movimentos, boa coordenação, boa capacidade de manipulação e elevado nível de energia; (ii) artes visuais e expressões - o indivíduo revela bom nível nas relações espaciais, capacidade fora do comum de auto expressão de sentimentos através da arte, da dança, do drama e da música, boa coordenação motora, expressão criativa e desejo de “produzir” – auto produção (não se satisfaz com meras cópias); (iii) pensamento criativo - o indivíduo revela pensamento independente e original tanto na expressão oral como na escrita, apresenta diversas soluções para um dado problema, possui sentido de humor, cria e inventa, motivado por tarefas criativas, improvisa frequentemente e não se importa de ser diferente da maioria; (iv) liderança - o indivíduo assume a responsabilidade, é exigente consigo próprio e com os outros, expressa-se de forma concisa e fluente, assume as consequências e implicações das tomadas de decisão, raciocina bem e toma decisões acertadas, gosta de estruturar bem o seu pensamento, é bem aceite pelos companheiros, é autoconfiante e organizado; (v) académica específica - o indivíduo demonstra boa capacidade de memorização, alto nível de compreensão, apresenta conhecimentos elevados e sucesso académico em determinadas áreas do seu interesse, aprofundando os seus saberes com entusiasmo e vigor; (vi) intelectual geral - o indivíduo formula abstrações,

processa informação em sentidos complexos, é observador, é inquiridor, sente-se estimulado com novas ideias, gosta de lançar hipóteses, aprende rapidamente e utiliza um vasto vocabulário.

Lima (1999) categoriza os sobredotados em seis áreas de excelência: (i) psicomotor – revela uma boa habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, nomeadamente no desporto, evidenciando habilidades e desempenho fora do comum relativamente à velocidade, agilidade de movimentos, força e resistência, controlo e coordenação motora; predomina a inteligência corporal-cinestésica (capacidade para utilizar e controlar o corpo em tarefas motoras complexas ou em manipular objetos de forma criativa para resolver novos problemas); é frequente ter uma boa capacidade de relacionamento; (ii) talento especial (artístico, literário ou técnico) - destaca-se por evidenciar capacidades especiais e alto desempenho nas áreas das artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias e técnicas; apresenta uma inteligência geral razoável; (iii) criativo - tem imaginação, originalidade, capacidade para resolver de forma diferente e inovadora, podendo até reagir de forma extravagante; possui facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade de pensamento; caracteriza-se também, por um alto quociente de criatividade e elevada inteligência geral; tem potencialidades para qualquer área profissional; (iv) líder - apresenta capacidades de liderança e de resolução de situações sociais complexas, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade no trato com os outros. Tem também capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e influência; predomina a inteligência emocional¹² e a inteligência interpessoal¹³; (v) lógico-matemático - é geralmente conhecido por “pequeno cientista”. Tem flexibilidade e fluência de pensamento, utilizando a abstração para fazer associações; possui um elevado nível de compreensão e memória; apresenta, ainda, uma capacidade de resolver e lidar com problemas que exijam aptidões analíticas e raciocínio lógico; predomina a inteligência lógico-matemática e, muitas vezes, a inteligência musical; (vi) cognitivo - demonstra

¹² capacidade para estabelecer transações efetivas consigo e com os outros, tendo conhecimento dos sentimentos, temperamentos e intenções próprias

¹³ capacidade para compreender a condição e a natureza humana e a dinâmica dos grupos sociais

aptidões intelectuais específicas de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, capacidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; está orientado para a atividade e produção acadêmica, ensino e investigação; revela uma inteligência geral (conjunto das atividades múltiplas) muito acima da média.

Almeida (2000, citado por Baptista, 2002) categoriza os sobredotados em seis aptidões: (i) motoras - excelente desempenho atlético e boa coordenação motora, nomeadamente ao nível da atividade física e desportiva; (ii) artísticas - habilidades superiores em áreas de expressão, tais como a pintura, escultura, dança, música e teatro entre outras; (iii) mecânicas - fácil codificação; resolução de problemas técnico-práticos; manuseio de conceitos e equipamentos mecânicos, eletrónicos, computacionais, entre outros; (iv) sociais - altas habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal; compreensão dos sentimentos dos outros (ajuda) ou organização e liderança de situações de grupo; (v) académicas - fácil aprendizagem; desempenho excecional na escola, num ou mais domínios curriculares; (vi) intelectuais - elevada perceção e memória; altas habilidades de organização, de relacionamento da informação, de análise, de síntese e de resolução de problemas.

Como se verifica, todos os autores são unânimes na afirmação de que a criança ou jovem pode ter uma ou várias capacidades de excelência, áreas de excecionalidade ou aptidões.

De salientar que Almeida (2000, citado por Baptista, 2002) refere, que na sobredotação os fatores criatividade (habilidade de fluência e flexibilidade de ideias e de soluções, ou a originalidade das produções) e motivação (envolvimento, entusiasmo e persistência nas tarefas, ou o interesse intrínseco pela aprendizagem e a realização em determinada área ou áreas) estão presentes e são confluentes.

EM SÍNTESE

Para caracterizar um sobredotado não podemos cingir-nos a um único perfil. Tal como todos os sujeitos, apresentam diferenças individuais que os distinguem. Só através de uma avaliação, que como vimos também não é consensual, podemos traçar um conjunto de características que os identificam com uma prestação excecional numa determina área.

A visão reducionista de caracterização do sobredotado baseado no quociente de inteligência, vem dando lugar a uma caracterização multidimensional com envolvimento dos sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais (Alencar & Fleith, 2001).

De acordo com esta evolução, descrevemos as características gerais (caracterização sintética) dos sobredotados que, de uma forma geral, parecem ser as mesmas para quase todos os investigadores. Para além de um conjunto de características de excelência numa determinada área, são também frequentes os casos onde aparecem dificuldades de integração, *deficits* psicomotoras e dificuldades escolares.

Na caracterização analítica, verificamos que existem 6 áreas que são igualmente perfiladas pelos três autores comparados, alterando unicamente a designação de excelência, isto é, Juntune (1987, cit. Por Falcão, 1992) utiliza o termo *capacidade de excelência*, Lima (1999) utiliza o termo *área de excelência* e Almeida (2000, citado por Baptista, 2002) utiliza o termo *aptidões*. Nesta caracterização não são referenciadas as dificuldades encontradas por parte de cada grupo de sobredotados.

Em duas décadas, mesmo com a ampliação do conceito de inteligência e com a aparição de novas teorias de sobredotação, embora se constatem alterações na terminologia utilizada pelos autores, verifica-se a constância ao nível das características que perfilam cada área.

1.3 - TALENTOS PSICOMOTORES

O estudo da inteligência desperta interesse aos estudiosos das áreas da psicologia, educação física e pedagogia (Junior, 2005).

No desporto, a inteligência que mais se salienta, é a corporal-cinestésica, que permite aos indivíduos a resolução de problemas, o controlo dos movimentos do próprio corpo e a possibilidade de manipular objetos com habilidade. Os aspectos cognitivos do uso do corpo são expressos pela capacidade de usar o corpo para expressar emoções, jogar jogos ou inventar algo. Contudo tem de haver uma envolvimento de utilização de inteligências para que a performance seja elevada (Gardner, 1995).

Na mesma linha de pensamento, Botelho et al. (2002) afirmam que a inteligência é uma conjugação das capacidades de compreensão, atenção, velocidade e memorização, que permite ao sujeito desempenhar as tarefas com maior rigor e perspicácia.

Note-se que um desportista tem que resolver as situações problema em milésimos de segundo, utilizando uma forma altamente habilidosa e surpreendente para optar pela decisão de maior sucesso. Assim, tal como existem indivíduos que apresentam uma prestação excelente na área da matemática, ou das ciências, também existem pessoas com desenvoltura excelente na área desportiva e, conseqüentemente, na área psicomotora (Junior, 2005).

Se um individuo revela alto desempenho nas atividades físicas, elevada performance do movimento corporal, elevadas capacidades motoras coordenativas e condicionais e gosto pelas experiências físicas e/ou desportivas, então, estamos na presença de alguém que se salienta no domínio das habilidades sensório-motoras (Guenther, 2006).

A mesma autora salienta a possibilidade de existirem talentos diferenciados e combinados, em virtude de o talento poder ter origens em mais do que um domínio (Guenther, 2006).

Outros autores também descrevem o sobredotado ou talentoso na área corporal e/ou desportiva. Assim, Lima (1999) afirma que os sujeitos possuem excelência psicomotora, se revelarem uma boa habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, nomeadamente no desporto, evidenciando habilidades e desempenho fora do comum, relativamente à velocidade, agilidade de movimento, força, resistência, controlo e coordenação motora, predominando, deste modo, a inteligência corporal-cinestésica¹⁴. É também frequente terem uma boa capacidade de relacionamento. Na mesma linha de pensamento, Almeida (2000) descreve o sobredotado na aptidão motora, como sendo excelente no desempenho atlético e apresentando boa coordenação motora, nomeadamente ao nível da atividade física e desportiva.

Verificamos então, que a sobredotação psicomotora se manifesta através de um excelente desempenho ao nível da atividade física e desportiva. No entanto, ressalva-se, desde já, a escassa literatura encontrada sobre esta temática.

Como vimos anteriormente, um talento *“é a combinação de diversas capacidades integradas numa configuração perceptível na sua maneira de ser, responder, agir, actuar, desempenhar e produzir”* (Guenther, 2006, np). É um indivíduo que tem uma aptidão acima da média num determinado campo de ação e cuja aptidão pode ser desenvolvida, de acordo com a oportunidade de estimulação e do processo de socialização ao qual é submetido (Calantónio, 2007).

A denominação de talento desportivo, é aplicado a pessoas que possuem um potencial, uma aptidão especial ou uma grande aptidão no desempenho desportivo (Calantonio, 2007).

A seleção e deteção de talentos é uma área de conhecimento relativamente recente, que, para além de ser um tema vago e ainda por explorar, os seus procedimentos metodológicos são ainda controversos e originadores de grandes debates (Morouço, 2011).

¹⁴ Capacidade para utilizar e controlar o corpo em tarefas motoras complexas ou em manipular objetos de forma criativa para resolver novos problemas (Lima, 1999).

Marques (1993) propõe um modelo de identificação de talento desportivo baseado em três níveis: (i) talento motor geral: criança com bom repertório motor, movimentos fluidos e seguros e grande facilidade e velocidade na aprendizagem das estruturas gestuais e motoras; (ii) crianças com disponibilidade superior à média para integração em programas de preparação desportiva e obtenção de sucessos desportivos; e (iii) talento específico para um determinado desporto ou especialidade desportiva.

É ainda pertinente acrescentar a designação de talento psicomotor, adotada por Guenther (2000, 2003) e reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil, que se baseia na demonstração de capacidades sensório-motoras, de talento desportivo e desempenho físico-motor. Para isto, a criança ou jovem, tem de ser simultaneamente uma das melhores da turma nas atividades extracurriculares, no desempenho em desporto e exercícios físicos e nas habilidades manuais e motoras.

Na nossa investigação anterior (Baptista, 2002) também adotamos a mesma designação, pois constatamos que o termo *sobredotado* era aplicado prioritariamente aos sujeitos excelentes nas áreas cognitivas, enquanto que o *talento* era aplicado aos indivíduos com elevado desempenho a nível social, artístico ou desportivo. Contudo, no que concerne ao modelo de identificação do talento psicomotor, discordamos de Guenther (2000, p. 206) por esta afirmar que “...o talento psicomotor é de mais fácil concretização e observação”.

No sentido de contribuir para o conhecimento das características dos talentos psicomotores, em 2002 concluímos a dissertação de mestrado (Baptista, 2002) que aqui apresentamos. O estudo foi aplicado a onze sujeitos, dois do sexo feminino e nove do sexo masculino, com uma média de idades de onze anos e cinco meses, ou seja, que se encontravam no estágio 1 do estatuto maturacional¹⁵ (pré-púbere). Frequentavam o sexto ano de escolaridade. O facto de a amostra ser, na sua maioria, do sexo masculino, foi de encontro aos resultados obtidos por Pereira (1998), confirmando uma

¹⁵ De acordo com Tanner & Whitehouse (1982) existem 5 estádios maturacionais: estágio 1- estágio pré-púbere de desenvolvimento, com ausência do desenvolvimento das características sexuais secundárias; estágio 2 – início do desenvolvimento das características sexuais secundárias; estágio 3 e 4 – indica a continuidade da maturação das características sexuais secundárias; estágio 5 – estado adulto.

distribuição atípica, relativamente ao género na identificação de crianças sobredotadas, com uma supremacia significativa de rapazes. De facto, *“a expressão da sobredotação pode assumir diferenças nos dois sexos, sobretudo pelas variáveis sociais envolvidas, e pelas percepções diferenciadas com que pais e professores analisam os níveis elevados de capacidade e de realização de rapazes e raparigas”* (Almeida et al., 2002, p.165). Ainda segundo a nossa opinião, (Baptista, 2002), a família pareceu promover mais o desporto no sexo masculino do que no feminino, aspeto que está diretamente ligado aos valores sociais. Todos os indivíduos da amostra foram considerados indivíduos treinados, com sucesso desportivo ao nível das competições regionais e nacionais. Os desportos praticados eram diversificados, assim como o início da respectiva prática: dois sujeitos iniciaram a prática do futebol com 8 anos; dois iniciaram a prática da ginástica artística aos 6 anos; um sujeito iniciou a prática do andebol aos 6 anos; um sujeito iniciou a prática da ginástica acrobática aos 8 anos; um sujeito iniciou a prática do karaté aos 4 anos; um sujeito iniciou a prática da natação aos 8 anos; um sujeito iniciou a prática do ténis aos 10 anos; um sujeito iniciou a prática da vela aos 8 anos e um sujeito iniciou a prática do voleibol aos 9 anos.

Relativamente ao estatuto sócio familiar dos sujeitos da amostra, verificou-se que 18% dos sujeitos pertencia ao nível socioeconómico médio e os restantes 82% enquadravam-se no nível socioeconómico alto (Classificação Nacional de Profissões). Também nos programas de atendimento aos talentosos e dotados, referenciados por diversos autores (Maker, 1996; Passow e Frasier, 1996), se verificou que a representação de grupos sócio-económico-culturais privilegiados, aparece em proporção maior que a probabilidade esperada, e que os grupos socioeconomicamente desprivilegiados ou socioculturalmente carenciados, aparecem em proporções significativamente menores. Contudo, Almeida et al. (2002, p.87) referem que *“na área desportiva vários atletas de elite são oriundos de classes sociais bastante carentes”*. Ao nível do desenvolvimento psicomotor, as aquisições das áreas de audição e linguagem falada e de maturidade social foram adquiridas de acordo com as idades padrão referidas na escala de Sheridan (adaptada por Fonseca, 1989). Tendo

como referência a mesma escala, as aquisições da área de postura e motricidade global foram adquiridas antes das idades padrão, com exceção da aquisição de sentar sozinho (que está de acordo com as idades padrões). Constatamos (Baptista, 2002) que a idade média dos sujeitos para a aquisição de sustentação da cabeça, se verificou um mês antes, o gatinhar foi adquirido quatro meses antes, o andar sete meses antes e o saltar treze meses antes. Assim, da análise dos resultados sobre o desenvolvimento psicomotor, constatamos que os sujeitos do estudo, para além de terem um desenvolvimento antecipado, comparativamente com outros da mesma idade, o que vai de encontro ao estudo feito por Terman (1925-1959), vão ampliando esse tempo com o decorrer do desenvolvimento. Isto é, enquanto a sustentação da cabeça se verifica logo à nascença (antecipando cerca de um mês), o saltar que é uma aquisição que se faz mais tardiamente, antecipou-se cerca de treze meses. Contudo, as áreas de audição e linguagem falada e de maturidade social foram conquistadas dentro da idade padrão, o que nos levou a pensar que este tipo de sobredotados, possivelmente, não iria adquirir o processo de leitura precocemente, tal como é verificado em sobredotados de outras áreas.

Foi também quantificado o quociente médio de inteligência (Wechsler, 1999), dos indivíduos da amostra, demonstrando que estes pertenciam à categoria média-superior, por apresentar o resultado de cento e vinte e seis. Não podíamos assim corroborar a opinião de Kirk & Gallagher (2002, p.69) quando referem que *“na maioria das crianças há uma relação substancialmente positiva entre superdotação intelectual e desempenho talentoso”*. Tal como já afirmámos anteriormente, consideramos (Baptista, 2002), ser mais correto, atribuir a este grupo de estudo a designação de talentos psicomotores, em oposição ao termo sobredotados psicomotores. Reforçamos ainda a nossa ideia através da análise terminológica por área, atendendo a que a “sobredotação” é um termo aplicado prioritariamente aos sujeitos que são caracterizados excelentes nas áreas cognitivas (intelectuais e académicas), enquanto que o “talento” é primordialmente utilizado para as crianças e jovens com elevado desempenho a nível social, artístico ou desportivo. Deste modo,

não consideramos que o fator G da inteligência fosse um aspeto a valorizar na deteção de talentos psicomotores, até porque já num estudo feito em 1986/1987, referido por Brito et al. (1991), com fundistas, velocistas e triatlonistas, este fator oscilava, para a mesma modalidade, entre o superior e o médio-inferior.

No nosso estudo anterior (Baptista, 2002) também analisamos o desempenho académico nos dois períodos do ano letivo 2001/2002, verificando-se que dos onze sujeitos, apenas um obteve nível inferior a três na disciplina de Língua Portuguesa (que no entendimento da professora se deveu ao desinteresse pela matéria), havendo outro com nível dois a Educação Visual e Tecnológica (devido ao seu mau comportamento, segundo explicação fornecida pelos respetivos professores). Salientou-se que o aluno que possuía o maior quociente de inteligência do grupo (quociente de inteligência de 145), apresentou nível dois na disciplina de Língua Portuguesa e que, paralelamente, não teve aproveitamento excecional em nenhuma disciplina (todas com nível três), com exceção da Educação Física (nível cinco). Este facto vai de encontro a alguns casos citados por Esgalhado (2001), sobre pessoas que se tornaram famosas pela sua genialidade, como Leonardo Da Vinci, apesar das dificuldades de aprendizagem evidenciadas na escola.

Relativamente ao perfil psicomotor (Fonseca, 1992) médio do grupo da amostra, concluímos (Baptista, 2002) que atingem o perfil hiperpráxico, ou seja, é um perfil característico de crianças sem dificuldades de aprendizagem e que não apresentam em nenhum fator, uma pontuação inferior a três. De salientar, que as áreas fracas identificadas (noção do corpo, praxia global e praxia fina), obtiveram nível três de realização, ou seja, as áreas fracas dos sujeitos da amostra não podem ser caracterizadas como dificuldades ou incapacidades de realização da tarefa. No entanto, fomos de opinião que indivíduos com este perfil, poderiam beneficiar com a intervenção da terapia psicomotora em grupo, com o objetivo de elevar a execução das praxias e, simultaneamente, aumentar a consciencialização do esquema corporal.

Os mesmos sujeitos foram avaliados através da análise do preenchimento da *Lista de itens para observação na sala de aula* (Guenther,

2000), pelos conselhos de turmas, constatando-se que todos os indivíduos da amostra foram os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão (com exceção de um sujeito), os melhores, nas áreas de matemática e ciências, os melhores em atividades extracurriculares, mais independentes, pois iniciavam o próprio trabalho e faziam-no sozinhos, eram mais seguros e confiantes em si, mais capazes de pensar e tirar conclusões, com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos e que sobressaiam em habilidades manuais e motoras. Realçamos ainda, que determinados sujeitos apresentaram características gerais de crianças portadoras de talentos, em particular: na *inteligência e capacidade geral*, demonstrando vivacidade mental, auto motivação e confiança (Guenther, 2000).

No mesmo estudo (Baptista, 2002), não distinguimos nenhum dos sujeitos por possuir *talento psicossocial* (Guenther, 2000), reiterando os resultados obtidos na Escala de Competência Percebida (Harter, 1985), no domínio de competência social, cujo valor (2.6) é o mais baixo desta escala. Contrariamente, todos os indivíduos foram assinalados com *talento psicomotor* (Guenther, 2000), evidenciando habilidades sensório-motoras, de talento desportivo e desempenho físico-motor. Nos *Testes de Aptidão Física* (Marques et al., 1990) os valores médios dos sujeitos da amostra foram, na generalidade, inferiores aos encontrados na população de referência. No entanto, obtiveram níveis médios superiores aos valores padronizados nas provas de *corrida de 50 metros* (sujeitos femininos com onze anos), *lançamento de bola de hóquei de campo* (sujeitos femininos com onze anos), *10x5 metros* (sujeitos femininos com onze anos), *sit up's* (sujeitos masculinos com doze anos) e *corrida de 12 minutos* (sujeitos masculinos com onze e doze anos). Segundo Maia (2000) só são considerados talentos desportivos, os indivíduos que revelem *performance* elevada expressa nos resultados excelentes obtidos na área de aptidão motora. Se atendêssemos a esta condição, a população em estudo, não podia ser sinalizada como talentosa, pois face aos resultados dos testes motores aplicados, nenhum elemento desse grupo sobressaiu dos valores padronizados. Contudo, e após comparação da análise bibliográfica, consideramos (Baptista, 2002) que, por outro lado, os resultados obtidos pelos

sujeitos da amostra, iam de encontro à definição de Lima (1999) para quem, os “sobredotados psicomotores” apresentam um desempenho fora do comum na velocidade, agilidade, força, resistência e coordenação motora.

No mesmo estudo (Baptista, 2002), e relativamente aos resultados do teste de auto estima global (Harter, 1985), constatamos que o nível de auto conceito foi considerado médio, pois os sujeitos da amostra obtiveram uma cotação de valor três. Brito (1996) refere que atletas de elevado nível mundial revelam ter uma auto estima muito elevada e pouca sensibilidade relativamente aos outros. Pelos resultados obtidos no seu estudo, diz ser curial referir que a auto estima global é um fator que se revela alto para todos os atletas e a competência social média se deve ao facto do atleta ter um perfil que lhe permita pensar que tem de ser melhor do que os outros, no sentido de obter melhores resultados nas competições. No nosso primeiro estudo (Baptista, 2002) concluímos que era necessário continuar um percurso de investigação e sistematização dos conhecimentos, de forma a estabelecer padrões que consensualizem a identificação das características dos talentos psicomotores.

Como síntese diríamos que todos os autores são da opinião que ao nível da sobredotação psicomotora, não é fundamental possuir um elevado quociente de inteligência, sendo determinante a excelência do desempenho desportivo que se caracteriza por uma *performance* elevada nos indicadores velocidade, agilidade, força, resistência e coordenação motora.

Ainda não há uma terminologia uniforme para caracterizar os indivíduos com desempenho excepcional na área psicomotora. Note-se também que, na literatura consultada, é escassa a referência a critérios, testes e valores padronizados médios que permitam identificar e determinar, de forma perentória, os indivíduos com excepcional relevância na área da psicomotricidade.

Apesar disso, é lícito concluir que as componentes sociais e psíquicas e os níveis característicos do modelo de identificação de talento desportivo são referenciais a ter em conta na seleção e deteção de talentos desportivos ou psicomotores.

Capítulo 2
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

“As crianças e jovens sobredotados constituem, na sociedade global, uma promessa de melhor futuro para todos; saibamos educá-los para que as suas performances se realizem maximamente”

(Serra, 2008, p. 145)

Esta investigação pretende estudar, ao longo do tempo, um grupo de talentos psicomotores que já foram alvo de um outro estudo elaborado por nós em 2002¹⁶, pesquisando informação sobre esta população no espaço temporal que vai desde o nascimento aos vinte anos de idade. No sentido de reunirmos todas as informações necessárias à compreensão da pertinência e consecução desta investigação abordámos: (i) a contextualização do estudo; (ii) as questões metodológicas; (iii) os objetivos gerais e específicos; (iv) as questões do estudo; (v) a amostra e (vi) o protocolo de recolha de informação (vii) e o instrumento utilizado.

2.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Dado que atualmente se vive num cenário mundial de conflitos, instabilidades e, indeterminações de toda ordem, o bem mais precioso que uma nação pode ter em apoio ao seu desenvolvimento são os recursos

¹⁶ Dissertação de mestrado de Baptista (2002)

humanos (Davidson & Sternberg, 1987, 2005). Torna-se assim crucial, proporcionar a identificação e o desenvolvimento de talentos e/ou sobredotados (Morgado, 2011).

Em Portugal, a investigação na área de sobredotados ou de talentos decorre de projetos de investigação e de teses de mestrado e de doutoramento realizadas no ensino universitário, sendo abordados, essencialmente, temas sobre as percepções de professores, pais e alunos, caracterização e avaliação dos mesmos e avaliação dos programas de apoio (Alencar, Fleith, Almeida & Miranda, 2010). A investigação é ainda insuficiente, quer a nível internacional quer a nível nacional (Oliveira, 2007).

Inserido neste pensamento, torna-se então premente, estudar o perfil dos talentos psicomotores, pois estes dão a conhecer ao mundo a sua suprema performance na modalidade desportiva praticada, suscitando por parte dos assistentes a curiosidade da nacionalidade do atleta e do país que ele representa. Associado a este facto está o local do evento desportivo que mobiliza indivíduos de todos os cantos do mundo, para poder visualizar ao vivo o desporto, originando movimentação económica.

Partindo destes pressupostos, em 2002 iniciamos o nosso estudo nesta área de investigação, mesmo sabendo, *à priori*, que é uma temática desvalorizada pelos professores (Almeida et al., 2002). No entanto, e dada a nossa formação básica do ensino da Educação Física, paralelamente à nossa especialização em psicomotricidade, achamos importante colaborar na caracterização dos talentos psicomotores.

Desse estudo resultou a nossa dissertação de mestrado intitulada “*Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores: estudo em crianças de ambos os sexos do 2º ciclo de escolaridade*” (Baptista, 2002). Desde o início, foi nossa intenção contribuir para a obtenção do saber, a nível da construção da identidade pessoal dos talentos psicomotores. Esta identidade é considerada a tarefa mais importante da adolescência e o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro (Aznar-Farias, Schoen-Ferreira & Silveiras, 2003).

Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que, identidade, é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

Na dissertação acima citada, o protocolo de recolha de informação foi a seguinte: *grelha para entrevista de anamnese* para analisar o sexo, a idade, o estatuto sócio familiar (IEFP) e o desenvolvimento psicomotor (escala de Sheridan, adaptada por Fonseca, 1989), bateria psicomotora (Fonseca, 1992) para avaliar o perfil psicomotor, *wisc-r* (Wechsler, 1999) para avaliar o quociente de inteligência, pautas de avaliação de turmas para avaliar o desempenho académico, *lista de itens para observação na sala de aula* (Guenther, 2000) para avaliar as características gerais, *testes de aptidão física* (Marques et al., 1990) para avaliar a aptidão física e *escala de competência percebida* (Harter, 1985) para avaliar a auto-estima global. O tratamento dos dados recolhidos junto de cada elemento da amostra permitiu-nos a obtenção dos resultados referidos no capítulo 1 – Talentos Psicomotores.

Passados dez anos na vida dos jovens que constituíram a amostra do “*Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores: estudo em crianças de ambos os sexos do 2º ciclo de escolaridade*” (Baptista, 2002) é deveras interessante verificar o seu percurso de vida e comparar as suas opções, os seus interesses e os seus sucessos vs dificuldades sociais e académicas com outros grupos de sobredotados descritos na literatura produzida por Almeida (2000), Benbow (1988), Biren (2011), Cruz (2003), Falcão (1992), Kirk & Gallagher (2002), Lima (1999), Mönks (1992, 2000), Pocinho (2008), Renzulli (1994), Santos (2005, 2009), Serra (2004, 2005), Terrassier (1985, 2006) e Winner (1998).

Autores como Galton (1869), Terman (1925), Winner (1998) seguiram e analisaram a vida de sobredotados, descrevendo as suas características, escrevendo e publicando as suas investigações.

A investigação ligada ao estudo do ciclo de vida interessa-se pelas respostas que as pessoas dão ao longo da evolução etária, em relação às

mudanças das expectativas sociais e em relação à idade adulta (Cross, 1984, p. 168).

2.2 - QUESTÕES METODOLÓGICAS

O nosso estudo enquadra-se na investigação em Educação e segue uma metodologia¹⁷ que visa conhecer as características dos talentos sobredotados desde os zero até aos vinte anos de idade, por isso, é um estudo de caso *follow-up*.

O estudo de caso é “ [...] *um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização*” (Correia & Pardal, 1995, p.23).

Este tipo de investigação assume-se como particularista dado que se debruça unicamente sobre as características destes talentos, contribuindo para a compreensão global da identidade pessoal dos mesmos (Silva, 2005).

Recorremos à análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permita a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2009). É uma técnica de investigação científica que pretende compreender uma determinada realidade social, através da sua produção documental, submetendo-a a uma análise minuciosa, de forma a obter o seu sentido latente. Esta análise constitui uma das formas de transformação de dados qualitativos (obtidos no inquérito e nos

¹⁷ “A metodologia é a arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los” (Almeida & Pinto, 1995, p. 24).

registo biográficos) em dados quantitativos, após serem analisados em termos de frequência.

Tendo em conta o nosso trabalho e atendendo aos materiais que vamos analisar, parece-nos importante referir que a análise de conteúdo não é outra coisa senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de todos os documentos e mais concretamente dos documentos escritos (Zapico, 2007).

Utilizaremos o método misto por integrar dois tipos de métodos que se complementarão: o quantitativo e o qualitativo (Ribeiro, 2007). O primeiro privilegiará tudo aquilo que for passível de quantificar (dados dos registos biográficos e dados dos inquéritos); já o segundo enfatizará a explicação e a comparação de dados, cuja metodologia quantitativa não poderia analisar, tal como as características dos indivíduos da amostra. Poderemos assim efetuar uma triangulação dos dados que não seria possível com o uso de um único método (Biklen & Bogdan, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Esta forma de combinação de métodos é apelidada, por Fielding e Schreier (2001), de “híbridos” porque são abordagens que constituem em si uma combinatória de elementos quantitativos e qualitativos.

Na condução do nosso estudo de caso, tivemos em consideração os seguintes aspectos: planeamento (recolha bibliográfica acerca da temática de sobredotação e pesquisa de todas as informações acerca dos talentos psicomotores e dos restantes sobredotados), recolha de dados (consulta dos registos biográficos dos sujeitos, elaboração de um questionário e síntese dos dados do estudo de Baptista (2002)) e análise dos dados (quantitativamente e qualitativamente) (Dubé & Paré, 2003).

Correia & Pardal (1995) referem que o inquérito por questionário, técnica da nossa recolha de dados, é o mais utilizado no âmbito da investigação sociológica. Os sujeitos da amostra preencherão os dados do inquérito on-line limitando-se as respostas escritas, às questões que nele se encontrem definidas.

Na construção do inquérito, seguimos as recomendações de Correia & Pardal (1995), privilegiando as questões fechadas e apresentando uma lista das respostas previstas, usamos linguagem clara de forma a evitar diferentes

interpretações e para cada questão, contemplamos um número relativamente alargado (cinco opções) de alternativas de resposta. Também foi garantido o anonimato de forma a favorecer a autenticidade das respostas e permitir a comparação, quantificação e cruzamento dos dados recolhidos.

É com base nestes fundamentos que nos propomos efetuar o nosso estudo de caso *follow-up* e contribuir assim para a investigação da mente humana.

2.3 - OBJECTIVOS E QUESTÕES

2.3.1 - OBJECTIVO GERAL

Toda a nossa consulta bibliográfica se centrou na compreensão do fenómeno da sobredotação, na caracterização dos sobredotados, qualquer que fosse a sua área de excelência e recolha dos dados referentes aos talentos psicomotores. Esta compilação foi feita em torno da delineação do objetivo geral do nosso estudo *follow-up*: Caracterizar um grupo de talentos psicomotores dos zero aos vinte anos de idade, reunindo os resultados mencionados no estudo de Baptista (2002) com os dados obtidos no presente estudo.

2.3.2 - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Face ao objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos: (i) comparar as características gerais do grupo de talentos psicomotores com as características dos outros grupos de sobredotados dos 0 aos 20 anos, assim como as suas características individuais; (ii) analisar o percurso académico do grupo, desde a entrada na escolaridade até à presente data; (iii) conferir o percurso desportivo.

2.3.3 - QUESTÕES DO ESTUDO

Dado que no nosso estudo não procuramos testar qualquer hipótese, mas sim, caracterizar os sobredotados psicomotores, a nossa investigação procura responder a um conjunto sequencial de questões, no quadro dos objetivos anteriormente definidos. Face ao primeiro objetivo específico, comparar as características gerais do grupo de talentos psicomotores com as características dos outros grupos de sobredotados dos 0 aos 21 anos, assim como as suas características individuais, procuraremos responder às seguintes questões relativamente aos talentos psicomotores: (i) como é o desenvolvimento psicomotor? (ii) qual o seu QI médio? (iii) qual o seu perfil psicomotor? (iv) quais os itens assinalados para este grupo na Lista de Guenther? (v) como se revelam nos testes de aptidão física? (vi) como se classificam relativamente à autoestima? (vii) qual a lateralidade manual? (viii) aprendem a ler sozinhos antes dos seis anos de idade? (ix) sabem qual o rumo profissional e desportivo que querem seguir? (x) têm capacidade de

introversão? (xi) quais as características comuns aos outros talentos e/ou sobredotados?

Relativamente ao segundo objetivo específico, analisar o percurso académico do grupo desde a entrada na escolaridade até à presente data, propomo-nos responder às seguintes perguntas: (i) os talentos psicomotores têm sucesso escolar desde o início da escolaridade até à atualidade? (ii) usufruem de alguma medida educativa? (iii) apresentam dificuldades de aprendizagem? (iv) revelam algum síndrome de dissincronia? (v) qual o seu comportamento e desempenho nas aulas de educação física, desde o início da escolaridade até à atualidade? (vi) como são, relativamente à participação nas aulas?

O terceiro e último grupo de questões vai de encontro ao terceiro objetivo específico, conferir o percurso desportivo. Propomo-nos responder às seguintes questões: (i) quais os fatores facilitadores da sua prática desportiva? (ii) quais os fatores inibidores da sua prática desportiva? (iii) usufruem de “estados de fluência? (iv) a prática desportiva foi continua ao longo do tempo?

2.4 - AMOSTRA

Sendo o nosso estudo do tipo *follow-up*, é necessário que a amostra se mantenha constante ao longo do tempo. Mantivemos então, a mesma amostra que selecionamos no ano letivo 2001/2002 (Baptista, 2002). A uma população composta por quinhentos e seis alunos que frequentavam o segundo ciclo do Ensino Básico, aplicaram-se os critérios de seleção que a seguir se explicitam. Através da ficha de registo de avaliação de cada aluno, na disciplina de

Educação Física, verificamos quais os que tinham avaliação qualitativa de “muito bom” nos parâmetros de aquisição e compreensão de conhecimentos teórico/práticos e aplicação de conhecimentos/habilidades motoras. Foi solicitado a cada Conselho de Turma que preenchesse a *Lista de itens para observação na sala de aula* (Guenther, 2000) e apreciamos também quais os sujeitos que foram selecionados como os melhores em atividades extracurriculares, com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos e que sobressaem em habilidades manuais e motoras. Foram selecionados dezasseis sujeitos, pois só estes reuniam todos os critérios de seleção. No entanto, só entraram no estudo de Baptista (2002) onze sujeitos (dois do sexo feminino e nove do sexo masculino) pois os restantes cinco não puderam ser avaliados por doença (três sujeitos) ou ultrapassavam os doze anos de idade (limite máximo imposto por Fonseca (1992) para a avaliação psicomotora). Estes sujeitos que tinham em 2002 uma média de onze anos de idade, têm agora uma média de vinte anos. Os onze sujeitos que constituíram o nosso estudo em 2002, são os mesmos que constituem a amostra do presente estudo. Foram todos contactados telefonicamente e todos mostraram disponibilidade para participar neste estudo. Refira-se que a nossa amostra é constituída pelos onze sujeitos que já participaram no estudo de Baptista (2002) e que se disponibilizaram para continuar no estudo.

2.5 - PROTOCOLO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Uma vez que o nosso estudo é longitudinal, recolhemos o máximo de informações acerca da vida deste grupo de talentos psicomotores. Esta recolha de dados serve-nos também para efetuar um estudo transversal, pois

pretendemos verificar quais os fatores comuns entre os talentos psicomotores e os sobredotados de outras áreas.

A recolha de informação abrange três etapas: compilação da informação sobre talentos psicomotores, consulta dos registos biográficos e preenchimento dos inquéritos pelos sujeitos da amostra.

Para recolher a informação acerca dos sujeitos da amostra, compilamos as conclusões recolhidas no estudo anterior (Baptista, 2002).

Fomos autorizados pelos sujeitos da amostra a consultar os respetivos registos biográficos, na pretensão de analisar o desempenho académico, individual e do grupo, desde a entrada na escolaridade até à presente data.

Iniciamos por nos deslocar à Escola que os alunos frequentavam no ano lectivo 2001/2002, pesquisámos o percurso académico de cada um, verificando se os alunos permaneceram nesta escola ou se tinham optado por ingressar noutra, recolhendo todos os dados contidos nos registos biográficos, atas de reuniões de turma, processos individuais, pautas e *dossiers* de direção de turma.

Aquando da informação da transferência de aluno, estabelecemos contacto com a escola cujo discente prosseguiu estudos, recolhendo os dados todos sobre o percurso académico através da consulta dos documentos acima citados.

O percurso escolar é composto por três ciclos de escolaridade sequenciais, mais um ciclo designado de ensino secundário. O 1º ciclo de escolaridade é composto por quatro anos letivos de estudos e os alunos são avaliados em três períodos distintos (final do 1º período letivo, final de 2º período letivo e final do 3º período letivo) com uma menção qualitativa (“Muito Bom”, “Bom”, “Satisfaz” ou “Não Satisfaz”) às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas (dramática e musical) e Expressão Físico-Motora. O 2º ciclo de escolaridade é composto por dois anos letivos (5º ano e 6º ano) com as seguintes disciplinas em cada ano: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Tal como acontece no 1º ciclo, os alunos são avaliados no

final de cada período letivo, quantitativamente numa escala que vai do nível 1 ao nível 5, sendo o nível 1 e o nível 2 considerados níveis negativos. Os outros três níveis (3, 4 e 5) são considerados positivos e o nível de prestação positiva aumenta proporcionalmente ao número. No 3º ciclo de escolaridade os alunos são avaliados da mesma forma, mas distinguem-se no número de disciplinas, passando a ter: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I, Língua Estrangeira II, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação. O Ensino Secundário concretiza-se num ciclo de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), compreendendo quatro tipos de cursos: (i) Cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, cuja oferta formativa compreende quatro cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (ii) Cursos Tecnológicos, orientados na dupla perspetiva do mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior; (iii) Cursos Artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos; (iv) Cursos Profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Os alunos são avaliados numa escala de 0 a 20 valores, sendo os valores de 0 a 9 considerados negativos. A partir do valor 10, a avaliação é considerada positiva, atingindo o máximo de 20 valores.

O currículo do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias é visível no quadro 2.1.

**Quadro 2.1 - Currículo do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias
(adaptado do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril)**

Componentes de Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x 90 minutos)		
		10.º	11.º	12.º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
Subtotal		8	8	4
Específica	Trienal	3 a 3,5	3 a 3,5	3 a 3,5
	Opções (b): Bienal 1	3 a 3,5	3 a 3,5	-
	Bienal 2	3 a 3,5	3 a 3,5	-
	Opções (c) Anual 1	-	-	3 a 3,5
	Opções (d) Anual 2 (e)	-	-	3
Subtotal		9 a 10	9 a 10	9 a 10,5
	Formação Cívica (f)	0,5	-	-
	Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)
TOTAL (h)		17,5 a 19,5	17 a 19	13 a 15,5

Legenda:

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol)
- b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.
- c) O aluno escolhe duas disciplinas anuais sendo obrigatoriamente uma delas do conjunto de opções c.
- e) Oferta dependente do Projeto Educativo da escola.
- f) A Formação Cívica é assegurada por um só professor.
- g) Disciplina de frequência facultativa.
- h) Carga horária máxima em função das opções dos diversos cursos.

2.6 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.6.1 - REGISTOS BIOGRÁFICOS DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

O registo biográfico do aluno deve conter os elementos relativos à assiduidade e ao aproveitamento de cada discente, cabendo à escola a sua organização, conservação e gestão (Proposta de Lei nº 155/2012).

Estes documentos permitem-nos analisar os níveis de avaliação atribuídos a cada aluno, por disciplina e em cada ano lectivo, que nos permitirá obter: os níveis de desempenho académico, por sujeito, obtidos por disciplina, no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e no ensino secundário; os níveis médios de desempenho académico, do grupo, obtidos por disciplina, no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e no ensino secundário; o nível médio de desempenho, por sujeito, no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e no ensino secundário; o nível médio de desempenho, por sujeito, no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e no ensino secundário; e a média global obtida no final de cada ciclo de escolaridade.

2.6.2 - INQUÉRITO

No intuito de recolhermos informações sistemáticas pessoais, académicas, sociais, desportivas e de ocupação dos tempos livres, elaborámos um inquérito através de um questionário (Sousa & Vidigal, 2005), visando a comparação das características gerais do grupo de talentos psicomotores com

as características dos outros grupos de sobredotados. Para isso, analisámos as suas dificuldades escolares, apurámos a permanência na prática desportiva, indagámos o sucesso desportivo destes jovens, verificando a influência da família nas suas opções desportivas e académicas, investigando a influência dos pares nas suas opções desportivas académicas e, finalmente, procurámos saber a forma de ocupação dos seus tempos livres. No sentido de permitir uma maior rapidez nas respostas e limitação das variáveis ao tema em estudo, optámos por apresentar um sistema de escolha de resposta, baseado na escala de *Likert*.

O questionário foi elaborado e colocado *on-line* (https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=pt_PT&formkey=dFZKSWRIZiICeWFhUkNaTFF5YWswTkE6MQ#gid=0) através do *Google Docs*. Este inquérito é de autopreenchimento e enviado por correio eletrónico a cada elemento da amostra. Apesar de algumas desvantagens da utilização deste método - possibilidade de “contaminação” ou de distorção das respostas dos entrevistados, através do contacto com outros indivíduos no momento do preenchimento, dúvida quanto ao indivíduo que realmente preencheu o questionário - esta foi a metodologia que consideramos mais adequada para este trabalho (Lewis, Saunders & Thornhill, 2000), pois alguns dos sujeitos encontram-se bastante longe da cidade do Porto e é um meio moderno, sem demoras ou desvios de correspondência.

Na fase inicial, elaboramos um primeiro questionário partindo das questões anteriormente formuladas. Realizamos um pré-teste a três alunos que frequentavam o Mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e aperfeiçoámos o questionário, dando-lhe um formato definitivo.

O questionário final (anexo 4), é constituído por um texto introdutório, informando o inquirido ao que se destina a recolha das informações, e sete grupos de questões que passamos a descrever e a justificar.

O **primeiro grupo** constitui a *identificação dos sujeitos* e pretende certificar a média de idades e o sexo dos inquiridos. Para isso, formularam-se duas sub-questões: na primeira, os sujeitos selecionam a idade que têm aquando do preenchimento do inquérito e, na segunda, selecionam o sexo a que pertencem.

O **segundo grupo** organiza as questões relacionadas com *desenvolvimento e saúde*. De acordo com a pesquisa bibliográfica, referida na 1ª parte deste estudo, encontramos duas vertentes sobre este item: a de Terman (1925) que declara que os sobredotados são superiores no que concerne a nível físico, na saúde e na capacidade de adaptação social e a de Winner (1998) que afirma que muitos sobredotados apresentam alergias, asma, colite e miastenia grave.

As nossas questões pretendem averiguar com que teoria os nossos talentos se identificam, procurando saber, se o indivíduo teve algum problema de saúde, formulando as seguintes opções: “problemas ósseos”, “depressão”, “problemas de sono”, “problemas genéticos”, “perturbações alimentares”, “problemas respiratórios”, “problemas cardíacos” e “outro problema”. Os inquiridos podem optar por responder: “nunca tive este problema”, “tive até aos 10 anos”, “tive dos 11 aos 16 anos”, “tive após os 17 aos” e “tive várias vezes este problema”.

O **terceiro grupo** de questões engloba os aspetos relacionados com a *escolaridade*. É composto por sete sub-questões: (i) a predominância da lateralidade manual; (ii) perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem; (iii) usufruição de medidas especializadas educativas; (iv) reprovações; (v) curso superior que frequenta; (vi) fatores que influenciaram a escolha do curso; e (vii) relação entre aptidão física e preferência profissional.

Na primeira sub-questão, analisámos a predominância da lateralidade manual, dado que os estudos de Winner (1998) e Benbow (1998) apontam para uma prevalência do esquerdino, associado essencialmente ao raciocínio lógico-matemático, inteligência verbal e inteligência espacial, que se contrapõem aos estudos de Batistella (2001) que afirma haver uma predominância de "destro completo", seguido da lateralidade "cruzada", "indefinida" e "sinistra completa". Também Braz et al. (2005) afirmam que no estudo de crianças com indicadores de altas capacidades, estas revelaram uma lateralidade cruzada. Os inquiridos, relativamente à questão “Qual a mão que usa para escrever” poderá optar por responder “direita”, “esquerda” ou “ambas”.

A segunda sub-questão, aborda as perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem. Personagens que se destacam a nível mundial tal como Albert Einstein, Auguste Rodin e Thomas Edison, apresentaram no seu currículo escolar dificuldades para ler, escrever e soletrar (Karnes & Johnson, 1991; Yewchuk, 1993; Yewchuk & Lupart, 1993). Estas pessoas são apelidadas de “superdotados subrealizadores” do qual também fazem parte os sobredotados com distúrbios de aprendizagem (Butler-Por, 1993; Alencar & Virgolim, 2001). Também Winner (1998) e Serra (2008) referem que de uma maneira geral, os sobredotados podem apresentar problemas de escrita, de fala, dificuldades na matemática, hiperatividade e problemas de leitura. Assim, investigaremos se este grupo de talentos psicomotores apresentou alguma perturbação do desenvolvimento associada à aprendizagem, nomeadamente, problemas de linguagem e fala, problemas de escrita, hiperatividade, problemas de leitura e problemas no cálculo matemático e outro. É a nesta sub-questão, que averiguámos como é a postura dos sujeitos da amostra na sua disciplina de excelência, Educação Física, nomeadamente, se adotam uma postura passiva, não mostrando totalmente as suas capacidades (efeito pigmalião negativo de Terrassier, 1981), ou não precisam deste comportamento, até porque são os preferidos pelos colegas no momento de jogo e são um elemento necessário para conseguir a vitória, fazendo com que o prazer de ganhar, cause sentimentos de pertença ao grupo (Graça & Mesquita, 2007). Os sujeitos poderão optar por responder: “nunca tive este problema”, “tive até aos 10 anos”, “tive dos 11 aos 16 anos”, “tive após os 17 aos” e “tive várias vezes este problema”.

A terceira sub-questão analisa se os sobredotados já usufruíram de medidas especializadas educativas (Oliveira, 2007). Por isso, investigámos o percurso académico deste grupo de talentos psicomotores, desde a entrada no infantário, jardim de escola e/ou pré-escola, até à atualidade, verificando se usufruíram de alguma medida educativa e se, conseqüentemente, se verificou uma *“clara vantagem (...) nas notas escolares em todas as disciplinas, com exceção de Educação Visual e Tecnológica e Educação Física”* (Oliveira, 2007, p. 210). Relativamente a esta questão, os inquiridos optarão por responder afirmativa

ou negativamente, se usufruíram de alguma medida de apoio educativo, no ensino pré-escolar ou infantil, no 1º, 2º ou 3º ciclos de escolaridade ou no ensino secundário. Aqui, surge a segunda questão aberta, que dá a possibilidade do sujeito nos esclarecer qual foi a medida que usufruiu e quando.

Na quarta sub-questão, verificámos o índice de aprovação e de reprovação dos talentos psicomotores. Consoante o nível de ensino, os sujeitos podem optar por responder se nunca reprovaram, se reprovaram uma vez, se reprovaram duas ou mais vezes, se interromperam os estudos temporariamente, ou se ainda não estão neste ciclo de ensino. Com o propósito de analisar a(s) razão(ões) da(s) reprovação(ões) e/ou interrupção dos estudos elaborámos duas questões abertas: “se reprovou, qual a razão?” e “se interrompeu os estudos, qual a razão?”.

A quinta sub-questão visa saber informações sobre o curso frequentado pelos sujeitos, através da seguinte questão aberta: “Qual o curso superior que frequenta?”. Com as informações recolhidas investigámos qual ou quais as vias de prosseguimento de estudos dos talentos psicomotores, assim como as áreas de estudos.

A sexta sub-questão, “Fatores que influenciaram a escolha do Curso”, prende-se com a investigação de Winner (1998), ao referir que os adolescentes sobredotados sabem qual o percurso de vida que querem tomar. No entanto, devemos investigar, se decidiram a escolha dos cursos por si próprios, ou foram influenciados por fatores que alteraram a sua ideia inicial, pois esta decisão acarreta consigo implicações para a carreira, e para tudo aquilo que dela decorra. São considerados os aspetos económicos e sociais tomando por fundamento teórico as teorias do Capital Humano e da Sinalização. As questões efetuadas vão no sentido de tornar possível averiguar, se a família (Santos, 2005), o investimento económico (Becker, 1993), a empregabilidade (Alves, 2007), os pares (Santos, 2005) e a média da entrada no curso escolhido, influenciaram a sua decisão. Os fatores são apresentados em grelha e os inquiridos podem optar por responder “sim” ou “não”.

A sétima sub-questão é composta por duas perguntas abertas interrelacionadas. Dado tratar-se de talentos psicomotores e porque no nosso estudo anterior, (Baptista, 2002, p.100) estes mesmos jovens, que na altura frequentavam o 2º ciclo do ensino básico se revelaram “*bons alunos na disciplina de Educação Física, nomeadamente em aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos...*”, foram assinalados nas suas turmas como sendo os melhores no desempenho em desporto e exercícios físicos, sobressaiam em habilidades manuais e motoras e nos testes de aptidão física e “*revelaram, na generalidade, níveis médios de realização inferiores aos valores padrões médios da população de referência*”, torna-se pertinente verificar se a escolha do curso vai de encontro à sua disponibilidade praxica, isto é, se decidiram escolher uma via profissional ligada ao desporto. Para obtermos uma conclusão acerca desta temática formulamos duas questões abertas: “Vai ou está a seguir um curso relacionado com desporto? Porquê?” e “Vai ou está a seguir um curso que não está relacionado com desporto? Porquê?”.

O **quarto grupo** de questões foi elaborado de forma a delinear o perfil deste grupo de talentos psicomotores, baseado na auto *caracterização*. Divide-se em duas sub-questões: (i) características e (ii) aprendizagem da leitura.

A primeira sub-questão “Como se Caracteriza” decorre da compilação das características gerais dos sobredotados, apresentadas segundo Biren (2011), Cruz (2003), Kirk & Gallagher (2002), Mönks (1992, 2000), Pocinho (2008), Renzulli (1994), Santos (2005, 2009), Serra (2004, 2005, 2008), Terrassier (1985, 2006) e Winner (1998). Verificaremos, então, se os sobredotados psicomotores possuem as seguintes características: abertura a ideias novas, descobrem e criam coisas por si próprios (recusando os procedimentos habitualmente aceites), generalizam conhecimentos, ideias e soluções, têm riqueza verbal, detêm sede de conhecimentos, possuem um vasto leque de interesses, fruem conduta planificada e reflexiva, usam de conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de conhecimento, criativos, têm dificuldade em aceitar o que não é lógico aos seus olhos, dominam rapidamente a informação, são persistentes na prossecução dos seus

objetivos, aprendem com facilidade, fixam-se nos critérios e nos objetivos da tarefa, preferem ler livros que normalmente interessam a crianças e jovens mais velhos, possuem iniciativa e autonomia funcional, resolvem os problemas de forma original, aduzem pensamento crítico e organizado, revelam autoconfiança, procuram a perfeição, demonstram capacidade de liderança, detêm tendência para se levar muito a sério, são energéticos e ativos, são muito críticos com os outros e consigo mesmos, adaptam-se facilmente a novas situações e mudanças de rotina, gostam de inventar e criar novas formas para realizar alguma coisa, manifestam ideias divergentes e atitudes não conformistas na escola, são independentes, não se satisfazem com a rotina, interessam-se e preocupam-se pelos problemas do mundo, gostam de relacionar-se com pessoas mais velhas, mostram grande resistência às instruções dos outros e podem ser desobedientes, podem estar sempre insatisfeitos, podem ser muito rígidos e inflexíveis, sentem-se frustrados com a inatividade e com a falta de progressos, têm sucesso com os pares, são teimosos, ostentam tendência a assumir a responsabilidade nas situações, mostram propensão para iniciar as suas próprias atividades e demonstram versatilidade de interesses. Relativamente a cada característica, os sujeitos da amostra, poderão responder “nunca”, “raramente”, “algumas vezes”, “quase sempre” ou “sempre”.

É ainda neste grupo de questões que saberemos se os nossos talentos psicomotores apresentam como característica o saber ler, antes da idade média de aprendizagem, dado que segundo Kirk e Gallagher (2002), Renzulli (1994), Santos (2005), Serra (2004) e Winner (1998) este processo é alcançado autonomamente pelos sobredotados, normalmente entre os quatro e os seis anos de idade, antes da entrada na escolaridade. É através da aquisição do processo de leitura, que o indivíduo pode apropriar-se de informação e atribuir-lhe um significado, passando a ter possibilidade de ler sobre a temática que mais gosta (Oliveira & Santos, 2005). Foi dentro deste quadro teórico que formulamos a questão - “aprendeu a ler sozinho antes de entrar no primeiro ciclo de escolaridade?” - ao que o inquirido pode responder afirmativa ou negativamente.

O **quinto grupo** de questões relaciona-se com os aspetos ligados à *prática desportiva*. Os sobredotados, na sua generalidade, têm um grupo de interesses que mantêm ao longo da sua vida, mas que muitas vezes são condicionadas por factores, que tanto podem impulsionar, como travar a atividade (Winner, 1998). No sentido de verificarmos quais os fatores incentivadores e condicionadores da continuidade da prática desportiva, emergiram sub-questões sobre: (i) a prática desportiva do sujeito, (ii) as adaptações familiares necessárias para a prática de desporto, (iii) os motivos que levaram os sujeitos a continuar ou desistir da prática desportiva, (iv) a importância atribuída aos fatores para a prática desportiva e (v) os sentimentos despoletados pela prática desportiva.

Relativamente à primeira sub-questão, foi fornecida uma grelha de desportos, tendo em conta o estudo de Baptista (2002) que referia os desportos que os sujeitos praticavam há 10 anos atrás. Os elementos da amostra poderiam optar por “nunca pratiquei”, “pratiquei até aos 10 anos”, “pratiquei entre os 11 e os 16 anos” e “pratiquei após os 17 anos”, permitindo aferir a continuidade ou interrupção desse desporto e a experimentação ou não de várias valências desportivas.

A segunda sub-questão prende-se com as adaptações necessárias para a prática desportiva, quer sejam a nível económico, quer sejam a nível financeiro ou outro. Tammelin et al. (2003) referem que as privações financeiras dos pais podem restringir a participação dos jovens. A resposta é articulada com os itens de “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes”, “Quase sempre” ou “Sempre”.

A terceira sub-questão procura saber qual ou quais os motivos que levaram os sujeitos a continuar, ou desistir da prática desportiva, tendo em conta os fatores sociais e psicológicos que, de acordo com Dishman (1994) e Barreiros & Neto (2005), influenciam a adesão ou abandono da prática de atividades físicas e que, igualmente, determinam a continuidade dessas práticas no grupo de sujeitos implicados no presente estudo. Elaboraram-se as opções de resposta, de acordo com os aspetos referidos por Barros (2002), Loureiro (2003), Ribeiro (2002) e Silva & Silva (2003). Por volta dos 12 anos de

idade, muitos são os atletas que abandonam o desporto, pois encontram-se num período crítico do desenvolvimento da autoestima, do desenvolvimento social e da formação da personalidade. Paralelamente, associa-se o pouco incentivo dos pais, a falta de condições financeiras, os problemas de relacionamento com o técnico e colegas, dificuldade em enfrentar situações de *stress* e competição, problemas emocionais causados pela monotonia e aborrecimentos dos treinos (Calantonio, 2007). Partindo deste pressuposto e, de que muitas vezes os pais dos sobredotados os incentivam, quando novos, a avançar nos seus conhecimentos, mas que paralelamente estes jovens têm dificuldades de relacionamento com pares da mesma idade [dissincronia (Alencar & Virgolim, 2001)], elaborámos o próximo grupo de questões no sentido de indagar o que acontece com os talentos psicomotores. As questões formuladas nesta sub-questão basearam-se na existência de dois grupos de fatores: os que incentivam a prática desportiva e os que a impedem. No primeiro grupo podemos enunciar a “Possibilidade de ter contacto frequente com informações desportivas”, “Possibilidade de ter contacto frequente com informações científicas ou artísticas”, “Incentivado pelos pais a fazer o que tinha jeito”, “Pais e treinadores exigiram-lhe que desse o melhor em tudo”, “Os seus pais concederam-lhe uma independência considerável”, “Os seus pais tinham altas expectativas em relação a si”, “Os seus pais sempre o apoiaram”, “Os seus pais davam o exemplo de praticar desporto”, “Os seus pais encorajaram-no a especializar-se numa modalidade desportiva” e “Os seus pais encorajaram-no a praticar desporto”. No segundo grupo, são fatores que impedem a adesão de atividades físicas: “Os seus pais consideravam fundamentais as atividades intelectuais em prol das atividades físicas”, “Sentia-se aborrecido nos treinos”, “Os meus pais não o incentivavam”, “Os outros eram melhores do que você”, “Relacionava-se mal com os colegas”, “Relacionava-se mal com os treinadores”, “Ficava muito *stressado* durante as competições”, “Teve uma lesão que o impediu de continuar a praticar desporto” e “Não teve lugar na equipa”. As questões são articuladas com as opções de resposta: “Nunca”, “Até aos 10 anos”, “Dos 11 aos 16 anos”, “Depois dos 17 anos” e “Sempre”.

A quarta sub-questão procura saber qual a importância atribuída aos factores, abaixo enumerados, para a prática desportiva. A prática desportiva parece ser determinada por um conjunto de variáveis multifactoriais (Dishman, Heat & Washburn, 2004; Mota & Sallis, 2002; Macedo, 2008) que podem atuar isoladamente, ou em simultâneo. Estas variáveis podem ser de três tipos: intrapessoais, variáveis sociais e culturais e variáveis ambientais. De destacar os estudos de Marco & Verardi (2008) que demonstram que pais, professores, técnicos e pares têm muita responsabilidade na promoção da prática desportiva principalmente na faixa etária que caracteriza crianças e adolescentes. Os pais podem incentivar ou desincentivar, de modo direto, ou indireto (transporte, recursos materiais) a atividade física dos filhos (Dowda et al. 2003). Os pares apresentam grande importância na adoção de comportamentos ativos por se assumirem como uma força social marcante na vida dos jovens (Mota e Sallis, 2002; Rebelo, 2009). Os factores propostos estão ordenados tendo em conta as três variáveis. Dentro da variável intrapessoal são mencionados os seguintes factores: “capacidade individual”, “concentração, hábitos de trabalho, iniciativa, planeamento (autogestão)” e “força de vontade, persistência, esforço (volição)”. Na variável social e cultural relatamos os seguintes factores: “opinião dos colegas”, “opinião dos pais”, “opinião dos professores” e “os amigos também praticarem desporto”. A variável ambiental é avaliada com o item de “meio físico onde treino”. Cada item é avaliado em relação de importância: “Nenhuma”, “Pouca”, “Alguma”, “Muita” e “Extrema”.

Já foi referido, no capítulo 2, que muitas vezes, os sobredotados imergem profundamente nas atividades que são das suas preferências, levando-os a estados de “fluência”, onde se esquecem de tudo o resto (Winner, 1998). A quinta sub-questão investiga se os talentos psicomotores também vivenciam estes *estados* quando praticam o desporto da sua preferência. Propusemos a questão: “Quando pratica o desporto da sua preferência empenha-se tanto, que se esquece de tudo o resto?”, ao que os inquiridos podem optar por responder afirmativa ou negativamente.

O **sexto grupo** é dedicado à ocupação dos *tempos livres*, já que em geral, os sobredotados passam a maior parte do tempo sozinhos, têm grande

capacidade para tolerar a solidão o que muitas vezes conduz à depressão e ao isolamento social (Winner, 1998). Acontecerá a mesma coisa com este grupo de talentos psicomotores? No sentido de concluirmos como é passado o tempo livre deste grupo de sujeitos, foi-lhes proposto que respondessem “sempre”, “quase sempre”, “algumas vezes”, “raramente” ou “nunca” às seguintes questões: “passo a maior parte do tempo sozinho”, “sinto-me isolado socialmente”, “tenho depressões por estar muito tempo só” e “tenho grande capacidade para tolerar a solidão”.

O **sétimo grupo** do inquérito, *outras informações*, termina com uma questão aberta, que permite aos sujeitos revelarem outras informações que considerem importantes para este estudo.

Resumindo, para além do texto introdutório, este inquérito tem sete grupos de questões: (i) **identificação**, com duas sub-questões, das quais, uma é aberta (ii) **desenvolvimento e saúde**, apresenta uma questão, (iii) **escolaridade**, com onze sub-questões, das quais, seis são abertas (iv) **caraterização**, com duas sub-questões, (v) **prática desportiva**, apresenta cinco sub-questões, (vi) **tempos livres**, com duas questões, das quais, uma é aberta e (vii) **outras informações**, apresenta uma questão aberta, totalizando vinte e quatro questões, das quais, nove são abertas.

EM SÍNTESE

O nosso estudo enquadra-se na investigação em Educação e segue uma metodologia, que visa conhecer as características dos talentos psicomotores desde os zero até aos vinte anos de idade, por isso, é um estudo de caso *follow-up* (Sousa & Vidigal, 2005). Esta investigação é do tipo longitudinal e transversal (Sousa & Vidigal, 2005).

Foi estabelecido um objetivo geral: caracterizar um grupo de talentos psicomotores, dos zero aos vinte anos de idade, reunindo os resultados mencionados no estudo de Baptista (2002) com os dados recolhidos no presente estudo. A partir deste, foram delineados três objetivos específicos. Dado que no nosso estudo, não procuramos testar qualquer hipótese, mas sim caracterizar os sobredotados psicomotores, a nossa investigação procurou responder a um conjunto sequencial de questões no quadro dos objetivos anteriormente definidos.

A nossa amostra é constituída pelos mesmos onze sujeitos que integraram o nosso estudo em 2002 (Baptista, 2002).

Utilizámos um método misto do tipo híbrido, que integra dois tipos de métodos que se complementam: o quantitativo e o qualitativo (Ribeiro, 2007), com o objetivo de efetuar uma triangulação dos dados que não seria possível com o uso de um único método.

Na condução do nosso estudo de caso tivemos em consideração os seguintes aspetos: planeamento (recolha bibliográfica acerca da temática de sobredotação e pesquisa de todas as informações, acerca dos talentos psicomotores e dos restantes sobredotados) recolha de dados (consulta dos registos biográficos dos sujeitos, elaboração de um inquérito por questionário, estudo dos resultados da dissertação de Baptista (2002)) e análise quantitativa e qualitativa dos dados (Dubé & Paré, 2003).

O inquérito por questionário foi elaborado e colocado *on-line* através do *Google Docs*: https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=pt_PT&formkey=dFZKSWRIZjICeWFhUkNaTFF5YWswTkE6MQ#gid=0. Os sujeitos da amostra preencheram os dados do inquérito *on-line* limitando-se as respostas escritas, às questões abertas. Nas restantes questões, os sujeitos assinalam a resposta mais adequada por cada item descrito na horizontal com a possibilidade exposta na vertical.

Este inquérito, para além do texto introdutório, tem sete grupos de questões: (i) identificação, com duas sub-questões, das quais, uma é aberta (ii) desenvolvimento e saúde, apresenta uma questão, (iii) escolaridade, com onze sub-questões, das quais, seis são abertas (iv) caracterização, com duas sub-

questões, (v) prática desportiva, apresenta cinco sub-questões, (vi) tempos livres, com duas questões, das quais, uma é aberta e (vii) outras informações, apresenta uma questão aberta. No total, temos vinte e quatro questões, das quais, nove são abertas.

Capítulo 3
RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Os nossos resultados reflectem a compreensão e entendimento dos fenómenos estudados em contextos específico, sem a preocupação de generalizar os resultados alcançados (Goldenberg, 2003).

Contudo e dado que obtivemos dados quantitativos da aplicação dos questionários podemos tirar generalizações acerca deste grupo de talentos psicomotores (Creswell, 2007).

Os dados são apresentados pela ordem que é mencionada no protocolo de recolha de informação. Foram tratados no programa *Microsoft Office Excel* 2007 e serão apresentados sob a forma de gráficos e quadros (Creswell, 2007). Posteriormente, a discussão dos resultados baseia-se na análise dos dados obtidos por comparação com os dados recolhidos na primeira parte da nossa investigação.

3.1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1.1 - REGISTOS BIOGRÁFICOS DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

Após a recolha dos dados dos registos biográficos obtidos para cada aluno, tratámos os níveis obtidos por cada sujeito em cada disciplina e apresentámos os resultados sobre o desempenho académico individual e do grupo da amostra desde a entrada na escolaridade até ao 12º ano de escolaridade.

Quadro 3.1 - Níveis individuais e médios de desempenho académico, obtidos por disciplina, no 1º ciclo de escolaridade

Disciplina Sujeito	Disciplina		Estudo	Exp.	Exp.	Exp. Físico	Exp.	Média por
	LP	Mat	Meio	Plástica	Dramática	Motora	Musical	Sujeito
2	B	B	B	MB	MB	MB	B	MB
4	B	B	B	S	B	MB	B	B
7	MB	MB	MB	S	MB	MB	B	MB
10	S	B	B	B	B	MB	B	B
1	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
5	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
6	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
8	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
11	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB
9	S	S	S	S	S	MB	S	S
								Média Global
Média por disciplina	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	MB

Legenda

LP – Língua Portuguesa

Mat – Matemática

Exp. Expressão

S – Satisfaz

B – Bom

MB – Muito Bom

Da análise do quadro 3.1, verificamos que os sujeitos da amostra revelam uma média global de desempenho académico durante o 1º ciclo de “Muito Bom”, decorrente da média por disciplina ser de “Muito Bom” a 5 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Dramática e Expressão Físico Motora) e de “Bom” a 2 disciplinas (Expressão Plástica e Expressão Musical).

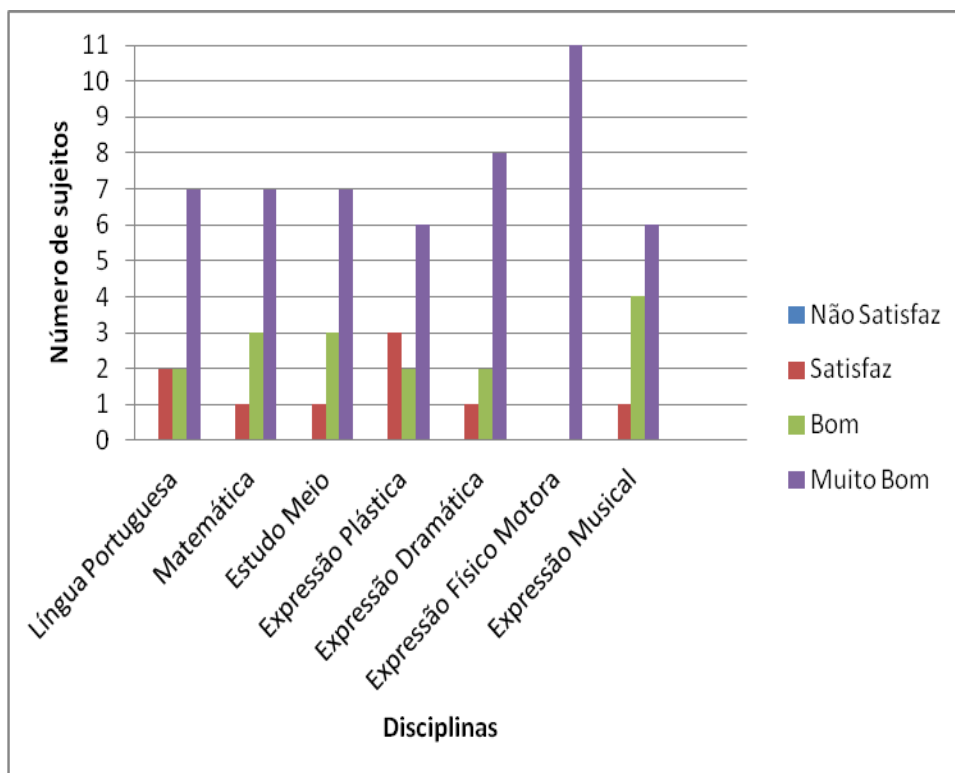
Se examinarmos o nível médio de rendimento académico por sujeito, verificamos que 8 deles conseguiram “Muito Bom” (sujeitos um, dois, três, cinco, seis, sete, oito e onze), 2 sujeitos alcançaram “Bom” (sujeitos quatro e dez) e somente 1 sujeito, o número nove, obteve uma classificação média de “Satisfaz”.

Dos 77 níveis referenciados no quadro 3.1 (produto do número de sujeitos pelo número de disciplinas), 52 níveis são de “Muito Bom”, 16 níveis são de “Bom” e 9 níveis são de “Satisfaz”, sendo que 6 destes níveis de “Satisfaz” pertencem a um só aluno, o sujeito número nove.

Ainda da observação do quadro 3.1, verificamos que na disciplina de Língua Portuguesa, 7 sujeitos (um, três, cinco, seis, sete, oito e onze) alcançaram o nível médio de “Muito Bom”, 2 sujeitos (dois e quatro) alcançaram o nível de “Bom” e 2 sujeitos (nove e dez) alcançaram o nível de “Satisfaz”. Nas disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio 7 sujeitos (um, três, cinco, seis, sete, oito e onze) alcançaram o nível médio de “Muito Bom”, 3 sujeitos (dois, quatro e dez) alcançaram o nível de “Bom” e 1 sujeito (nove) alcançou o nível de “Satisfaz”. Na disciplina de Expressão Plástica, 6 sujeitos (um, dois, três, cinco, seis e oito) alcançaram o nível médio de “Muito Bom”, 2 sujeitos (dez e onze) alcançaram o nível de “Bom” e 3 sujeitos (quatro, sete e nove) alcançaram o nível de “Satisfaz”. Na disciplina de Expressão Dramática, 8 sujeitos (um, dois, três, cinco, seis, sete, oito e onze) alcançaram o nível médio de “Muito Bom”, 2 sujeitos (quatro e dez) alcançaram o nível de “Bom” e 1 sujeito, o nove, alcançou o nível de “Satisfaz”. Na disciplina de Expressão Físico Motora todos os sujeitos conseguiram o nível máximo de avaliação, isto é, todos os sujeitos obtiveram a média de “Muito Bom”. Na disciplina de Expressão Musical, 6 sujeitos (um, três, cinco, seis, oito e onze) alcançaram o nível médio de “Muito Bom”, 4 sujeitos (dois, quatro, sete e dez) alcançaram o nível de “Bom” e 1 sujeito, o nove, alcançou o nível de “Satisfaz”.

Se transpusermos estes dados para uma representação gráfica obtemos o gráfico 3.1.

Gráfico 3.1 - Níveis médios académicos, alcançados por disciplina, durante o 1º ciclo



Conclui-se, da análise deste gráfico (3.1), que a disciplina de Expressão Físico Motora é a que obtém maior sucesso junto dos sujeitos, uma vez que todos eles obtiveram o nível médio no 1º ciclo de “Muito Bom”. É seguida da disciplina de Expressão Dramática, cujo nível de “Muito Bom” é obtido por 8 sujeitos. Posteriormente, apresentam-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, cujo nível de “Muito Bom” é alcançado por 7 sujeitos. Por último, temos as disciplinas de Expressão Plástica e Expressão Musical, cujo nível de “Muito Bom”, foi alcançado por 6 sujeitos. De salientar que nenhum sujeito obteve menção de “Não Satisfaz” a nenhuma disciplina.

Quadro 3.2 - Níveis individuais e médios, obtidos por disciplina, no 2º ciclo, e respetivas médias finais

Sujeito	LP	Inglês	História	Mat	CN	EVT	EM	EF	Média por Sujeito
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
2	4	5	4	4	5	5	4	5	4,50
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
4	4	4	4	4	5	3	4	5	4,13
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
7	5	5	5	4	5	3	4	5	4,50
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
9	3	3	3	3	3	3	3	5	3,25
10	3	4	3	4	4	4	4	5	3,88
11	5	5	5	5	5	3	5	5	4,75
									Média Global
Média por disciplina	4,45	4,64	4,45	4,45	4,73	4,18	4,45	5,00	4,55

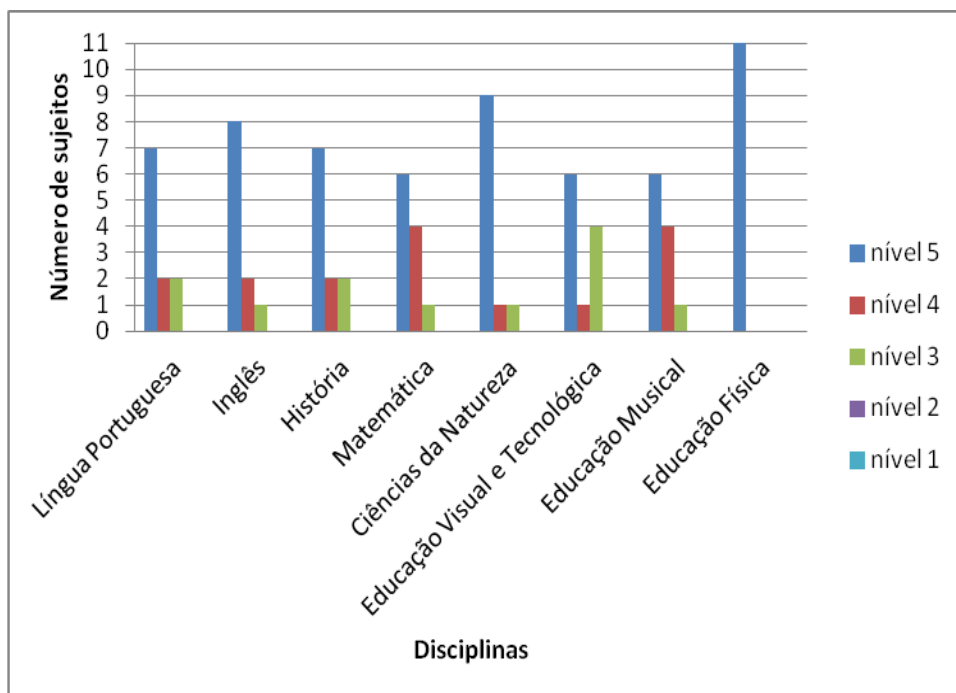
Legenda

LP – Língua Portuguesa EVT – Educação Visual e Tecnológica
 Mat – Matemática EM - Educação Musical
 CN – Ciências da Natureza EF - Educação Física

Pela análise do quadro 3.2, afirmamos que a média global de aproveitamento no 2º ciclo pelos sujeitos da amostra é de 4,55 na escala de avaliação de 1 a 5, sendo 1 o nível mais baixo e 5 o mais elevado. Os níveis 1 e 2 são considerados negativos e os níveis 3, 4 e 5 positivos. Há 5 sujeitos (sujeito um, três, cinco, seis e oito) com média final de 5,00, isto é, com o desempenho máximo que se pode obter aquando da frequência do 2º ciclo de escolaridade. De realçar, que estes sujeitos obtiveram nível 5 a todas as disciplinas. Um dos sujeitos (o onze) obteve nível médio de 4,75 dado que obteve nível 5 a todas as disciplinas, com exceção da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, onde obteve nível 3. Dois dos sujeitos (o dois e o sete) obtiveram nível de 4,50 durante a frequência do 2º ciclo, um sujeito (o quatro) obteve nível médio de desempenho académico de segundo ciclo de 4,13, um sujeito (o dez) obteve 3,88 e finalmente, um sujeito (o nove) obteve nível de 3,25. De salientar dois aspectos, o primeiro é que este último sujeito foi o que

obteve o nível mais fraco de desempenho durante o 1º ciclo do ensino básico e o segundo aspeto é o facto de nenhum aluno obter um nível considerado negativo (níveis 2 ou 1) a nenhuma disciplina.

Gráfico 3.2 - Níveis médios académicos, alcançados por disciplina, durante o 2º ciclo



O gráfico 3.2 expressa visualmente a média obtida durante o segundo ciclo a cada disciplina. Verificamos uma supremacia do desempenho na disciplina de Educação Física (todos os sujeitos obtiveram nível 5), seguida da disciplina de Ciências da Natureza (9 sujeitos obtiveram nível 5). Em terceiro lugar, surge a disciplina de Inglês, com 8 sujeitos a alcançarem o nível 5. Em quarto, as disciplinas de Língua Portuguesa e História, onde 7 sujeitos obtiveram nível 5. Finalmente, em quinto lugar, as disciplinas de Matemática, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, que mesmo em último, conseguem com que o nível 5 seja obtido por seis alunos, ou seja, mais do que 50% da amostra.

Quadro 3.3 - Níveis médios de desempenho académico, obtidos por disciplina, no 3º ciclo, e respetivas médias finais

Sujeito	LP	Inglês	Francês	História	Geografia	Mat	CN	FQ	EV	ET	EF	TIC	Média por Sujeito
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
2	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4,75
3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	4,67
4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	3,75
5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4,58
6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,83
7	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	5	5	3,83
8	4	4	3	4	4	5	4	3	5	5	5	5	4,25
9	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	5	5	3,33
10	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3,58
11	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	5	5	3,83
Média por disciplina	3,91	4,09	3,82	4,00	4,09	4,00	4,18	3,82	4,09	4,00	4,73	4,82	4,13

Legenda

LP – Língua Portuguesa
 Mat – Matemática
 CN – Ciências Naturais
 FQ – Físico Química

EV – Educação Visual
 ET – Educação Tecnológica
 EM - Educação Musical
 EF - Educação Física

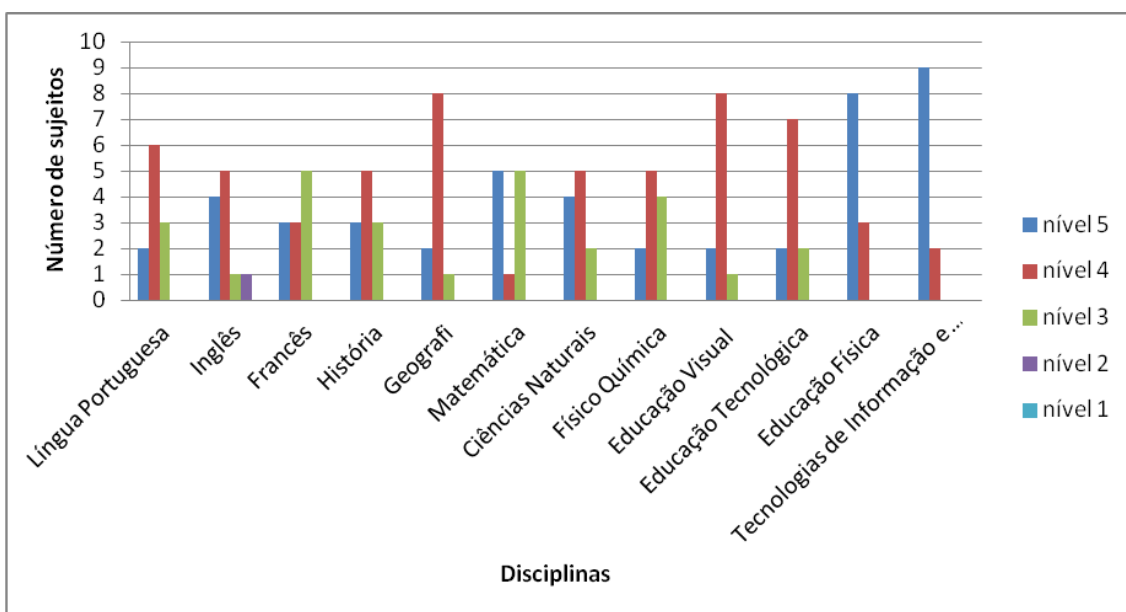
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

A escala de avaliação no 3º ciclo baseia-se também em cinco níveis, de 1 a 5, sendo 1, o nível mais baixo e 5 o mais elevado. Os níveis 1 e 2 são níveis negativos e os níveis 3, 4 e 5, positivos. Relativamente ao 3º ciclo do ensino básico, constata-se (quadro 3.3) que o desempenho académico dos sujeitos da amostra, decresceu em relação aos dois ciclos anteriores. A média global de frequência no 3º ciclo, obtida pelos sujeitos da amostra é de 4,13. O desempenho máximo individual médio nas disciplinas foi de 4,85, obtido pelo sujeito 6. Posteriormente, e ordenando por ordem decrescente, apresenta-se o sujeito 2 com uma média final de 4,75, o sujeito 3, com 4,67, o sujeito 5, com 4,58, o sujeito 8, com 4,25, o sujeito 1, com 4,00, os sujeitos 7 e 11, com 3,83, o sujeito 4, com 3,75, o sujeito 10, com 3,58 e finalmente o sujeito 9, com a média final de 3,33.

De salientar, que de um currículo com 8 disciplinas (2º ciclo), os sujeitos passaram para um currículo com 12 disciplinas (3º ciclo). No entanto, dos 132

níveis constantes na tabela (produto do número de disciplinas pelo número de sujeitos), só há um nível negativo, o do sujeito número nove, que obteve nível 2 na disciplina de Inglês. Note-se que este sujeito teve os desempenhos mais fracos nos ciclos anteriores. Os restantes sujeitos conseguiram 46 resultados de nível 5, 59 resultados de nível 4 e 27 resultados de nível 3.

Gráfico 3.3 - Níveis médios académicos, alcançados por disciplina, durante o 3º ciclo



O gráfico 3.3 traduz os níveis médios obtidos no 3º ciclo pelos sujeitos da amostra às várias disciplinas. Relativamente ao nível 5 obtido nas várias disciplinas, podemos aferir o seguinte: foi na disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação que foi alcançado por mais sujeitos (9 sujeitos). Seguidamente, apresenta-se a disciplina de Educação Física, com 8 sujeitos. Depois, temos a disciplina de Matemática com 5 sujeitos. Ciências Naturais e Inglês conseguiram que 4 sujeitos alcançassem o nível 5. Posteriormente, temos as disciplinas de Francês e de História com 3 sujeitos e, finalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Físico Química e Educação Tecnológica, cujo nível 5 foi alcançado apenas por 2 sujeitos.

Quadro 3.4 - Níveis médios de desempenho académico, obtidos por disciplina, no ensino secundário, e respetivas médias finais

Sujeito	Português	Inglês	Filosofia	EF	Mat	FQ	BG	Biologia	Física	TIC	AP	Média por Sujeito
1	14	15	13	18	11	13	13		14	14	17	14,20
2	17	18	17	19	18	19	20		17	20	19	18,40
3	17	18	17	18	16	17	18		18	16	18	17,30
4	16	13	14	16	14	13	14	16		17	18	14,78
5	16	17	17	19	15	12	17	18		16	19	16,60
6	18	17	18	19	18	19	19	19		19	20	18,60
7	15	17	17	19	15	12	17	18		16	20	16,60
8	14	17	17	19	16	12	17		16	16	20	16,40
9	12	10	10	17	12	12	14		12	15	17	13,10
10	14	16	15	20	13	15	15	15		18	20	16,10
11	17	17	17	19	15	12	17	18		16	20	16,80
Média por disciplina	15,45	15,91	15,64	18,45	14,82	14,18	16,45	17,33	15,40	16,64	19,00	Média Global 16,26

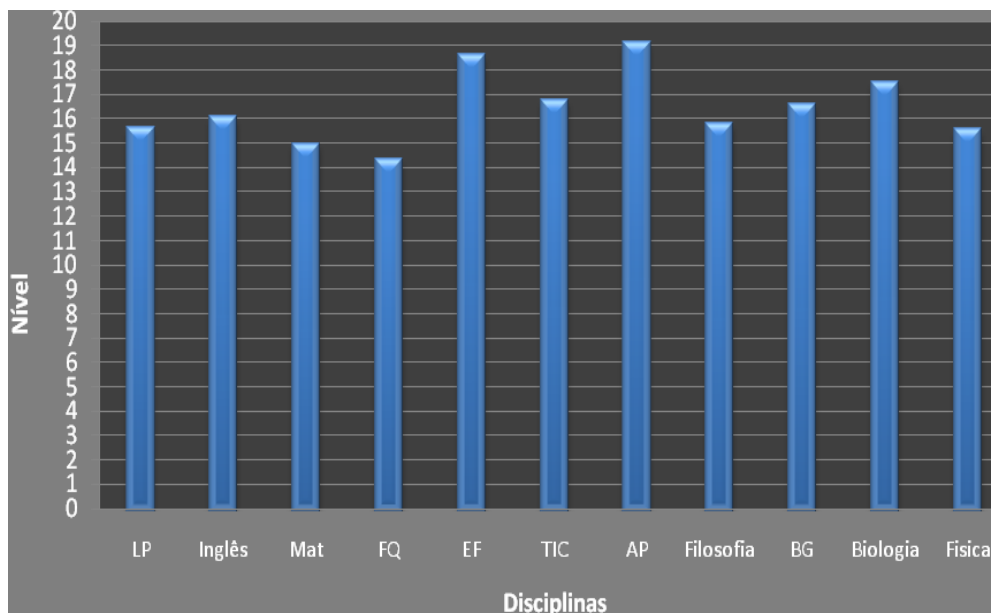
Legenda

EF - Educação Física BG – Biologia e Geologia
 Mat – Matemática TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
 FQ – Física e Química AP – Área de Projeto

A avaliação no ensino secundário baseia-se numa escala de valores de 0 a 20, sendo 0 considerado o valor mais baixo e 20 o mais elevado. Abaixo de 10 valores é considerado negativa e, acima de 10 valores a avaliação é positiva, até ao máximo de 20 valores. O quadro 3.4 revela os níveis médios de desempenho académico, obtidos por cada sujeito da amostra e por cada disciplina, no ensino secundário. A média global de todas as disciplinas e por todos os alunos é de 16,26 valores. O sujeito número nove volta a ser o aluno com desempenho académico mais fraco, com a média de 13,10 valores. A média mais alta é obtida pelo sujeito seis, com 18,60 valores. A análise decrescente da média por sujeito permite-nos organizar os sujeitos do seguinte modo: primeiro lugar, como já foi dito, o sujeito seis com 18,60 valores, o sujeito dois com 18,40 valores, o sujeito três com 17,30 valores, o sujeito onze com 16,80 valores, os sujeitos cinco e sete com 16,60 valores, o sujeito oito

com 16,40, o sujeito dez com 16,10 valores, o sujeito quatro com 14,78 valores, o sujeito um com 14,20 valores e, finalmente, o sujeito nove com 13,10 valores.

Gráfico 3.4 - Níveis médios obtidos pelos sujeitos nas disciplinas no ensino secundário



Se analisarmos a média obtida pelos sujeitos às várias disciplinas, (gráfico 3.4) concluímos que a disciplina de Área de Projeto foi a que obteve maior sucesso, com uma média de 19 valores, seguida da disciplina de Educação Física com 18,45 valores. Logo a seguir, a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação com 16,64 valores, depois as disciplinas de Biologia e Geologia com 16,45 valores, a disciplina de Inglês com 15,91 valores, a disciplina de Filosofia com 15,64 valores, a disciplina de Português com 15,45 valores, a disciplina de Física com 15,40 valores, a disciplina de Matemática com 14,82 valores e, finalmente, a disciplina com a média mais baixa, obtida pelos sujeitos da mostra, Físico-química com uma média de 14,18 valores.

Na disciplina de Educação Física verificámos que o sujeito dez obteve uma média de 20 valores, 6 sujeitos (sujeitos dois, cinco, seis, sete, oito e onze) obtiveram a média de 19 valores, os sujeitos um e três obtiveram a média de 18 valores, o sujeito nove obteve a média de 17 valores e, finalmente, a média mais baixa, 16 valores, obtida pelo sujeito quatro.

Quadro 3.5 – Somatório de níveis por disciplina no ensino secundário

Avaliação	Português	Inglês	Filosofia	EF	Mat	FQ	BG	Biologia	Física	TIC	AP	Somatório	Porcentagem
Valor 20	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	5	8	7%
Valor 19	0	0	0	6	0	2	1	1	0	1	2	13	12%
Valor 18	1	2	1	2	2	0	1	3	1	1	1	15	14%
Valor 17	3	5	6	1	0	1	4	0	1	1	2	24	22%
Valor 16	2	1	0	1	2	0	0	1	1	5	0	13	12%
Valor 15	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1	0	10	9%
Valor 14	3	0	1	0	1	0	2	0	1	1	0	9	8%
Valor 13	0	1	1	0	1	2	1	0	0	0	0	6	5%
Valor 12	1	0	0	0	1	5	0	0	1	0	0	8	7%
Valor 11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1%
Valor 10	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2%
Valor 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Valor 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%

Legenda

EF - Educação Física
 Mat – Matemática
 FQ – Física e Química

BG – Biologia e Geologia
 TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
 AP – Área de Projeto

Dos 110 resultados apresentados (produto encontrado entre o número de sujeitos multiplicado pelo número de disciplinas), oito correspondem a 20 valores (7%), treze a 19 valores (12%), dezasseis a 18 valores (14%), vinte e quatro a 17 valores (22%), treze a 16 valores (12%), dez a 15 valores (9%), nove a 14 valores (8%), seis a 13 valores (5%), oito a 12 valores (7%), um a 11 valores (1%) e, finalmente, o mais baixo, dois a 10 valores (2%). De salientar que, nenhum sujeito da amostra obteve classificação negativa em nenhuma disciplina, ou seja, igual ou menos de 9 valores.

3.1.2 - INQUÉRITO

Os gráficos e quadros inseridos neste item fazem referência aos dados recolhidos no inquérito, que foi preenchido *on-line* pelos sujeitos da amostra.

Passamos a apresentar os dados recolhidos no **primeiro grupo** de questões do inquérito que estão relacionados com a identificação dos sujeitos da amostra, nomeadamente a idade e o sexo.

O resumo das respostas à primeira sub-questão (idade dos sujeitos) verifica-se no quadro 3.6.

Quadro 3.6 - Idade dos sujeitos da amostra

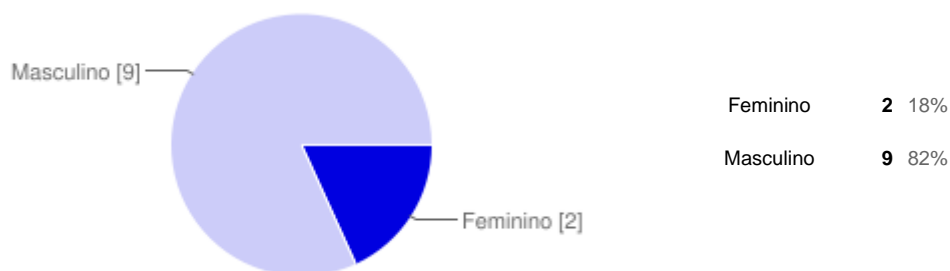
Idade do sujeito	Nº de sujeitos	Percentagem
20	9	82%
21	2	18%

Média de idades	20 anos
------------------------	---------

Podemos afirmar que a nossa amostra é composta por onze elementos, com idades compreendidas entre os 20 e os 21 anos de idade, sendo a média de idades de 20 anos.

A síntese das respostas à segunda sub-questão (sexo dos sujeitos) verifica-se no gráfico 3.5.

Gráfico 3.5 - Distribuição dos sujeitos da amostra por sexo



Da amostra constituída por onze elementos, nove (82% da amostra) são do sexo masculino e dois são do sexo feminino (18% da amostra). Concluimos, por isso, que a amostra é maioritariamente masculina.

No quadro 3.7 apresentamos o resumo da identificação dos sujeitos no que concerne à idade e sexo.

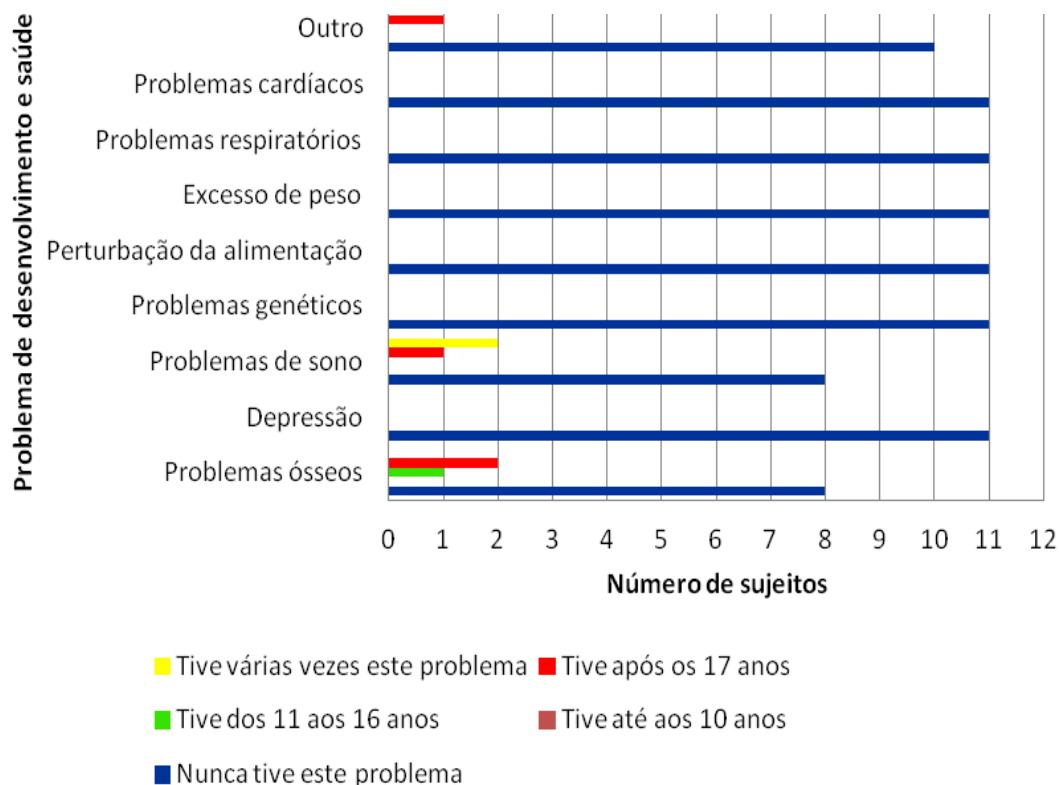
Quadro 3.7 - Idade e sexo dos sujeitos da amostra

Idade do sujeito	Nº de sujeitos	Sexo	
		Feminino	Masculino
20	9 (82%)	2 (18%)	7 (64%)
21	2 (18%)	0 (0%)	2 (18%)

A amostra é constituída por nove sujeitos com 20 anos de idade, sendo dois elementos do sexo feminino e sete elementos do sexo masculino. Os dois sujeitos com 21 anos de idade são do sexo masculino.

O **segundo grupo** de perguntas do inquérito organiza as questões relacionadas com desenvolvimento e saúde.

Gráfico 3.6 – Problemas de Desenvolvimento e Saúde



A análise do gráfico 3.6 elucida-nos acerca do desenvolvimento e saúde dos sujeitos da amostra. Dos 9 itens mencionados como problemas de desenvolvimento e saúde, seis deles, nunca foram assinalados por nenhum sujeito. Estes nunca sofreram de depressão, problemas genéticos, perturbações alimentares, excesso de peso, problemas respiratórios, nem problemas cardíacos. Três sujeitos (28% da amostra) sofreram traumatismos ósseos, sendo que em um deles, o traumatismo aconteceu entre os 11 e os 16 anos e nos outros dois sujeitos, o traumatismo aconteceu após os 17 anos. Os problemas de sono são referidos também por três sujeitos (28% da amostra), sendo que um dos sujeitos refere que tem este problema após os 17 anos e os outros dois sujeitos referem que têm várias vezes este problema. Ainda é referido “outro” problema por 1 dos elementos (9% da amostra), que ocorreu após os 17 anos.

Quadro 3.8 – Problemas de desenvolvimento e saúde por sujeito

Sujeito	Traumatismo ósseo	Depressão	Problemas de sono	Problemas genéticos	Perturbação alimentar	Excesso de peso	Problemas respiratórios	Problemas cardíacos	Problemas ósseos	Outro
1	NTEP	NTEP	TVVEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
2	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
3	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
4	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
5	NTEP	NTEP	TA17	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	TA17
6	TA17	NTEP	TVVEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
7	T11-16	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
8	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
9	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP
10	TA17	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	TA17	NTEP
11	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP	NTEP

Legenda

NTEP - Nunca tive este problema

TA10 - Tive até aos 10 anos

T11-16 - Tive dos 11 aos 16 anos

TA17 - Tive após os 17 anos

TVVEP - Tive várias vezes este problema

O quadro 3.8 permite-nos efetuar uma análise mais pormenorizada dos dados do inquérito dos problemas de desenvolvimento e saúde dos sujeitos. Neste quadro, é visível que o sujeito um teve várias vezes problemas de sono, o sujeito cinco teve problemas de sono e outro problema, após os 17 anos, o sujeito seis teve traumatismo ósseo, após os 17 anos e teve várias vezes problemas de sono, o sujeito sete teve traumatismo ósseo entre os 11 e os 16 anos e o sujeito dez teve traumatismo ósseo e outros problemas ósseos, após os 17 anos.

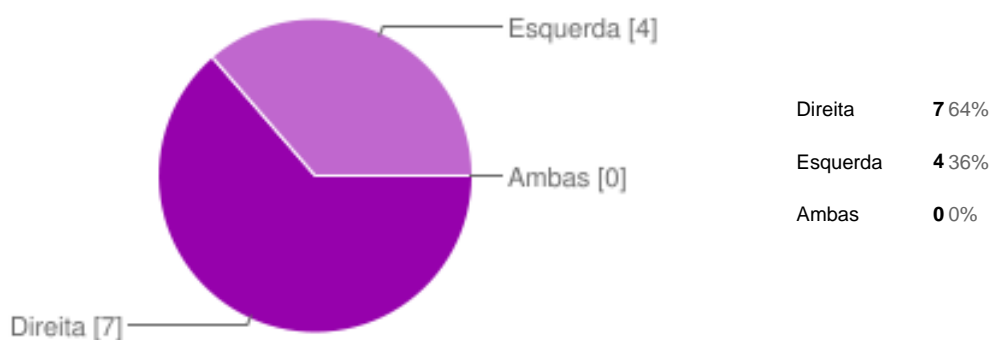
Podemos então concluir que 5 sujeitos apresentam pontualmente problemas de desenvolvimento e saúde, isto é, 46% dos sujeitos da amostra. A maior percentagem de sujeitos (54% da amostra) não apresenta nenhum problema de desenvolvimento e saúde.

O **terceiro grupo** de questões engloba os aspectos relacionados com a escolaridade, nomeadamente, (i) a predominância da lateralidade manual, (ii)

perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem, (iii) usufruição de medidas especializadas educativas, (iv) reprovações, (v) curso superior que frequenta, (vi) fatores que influenciaram a escolha do curso e (vii) relação entre aptidão física e preferência profissional.

Na primeira sub-questão analisaremos a predominância da lateralidade manual.

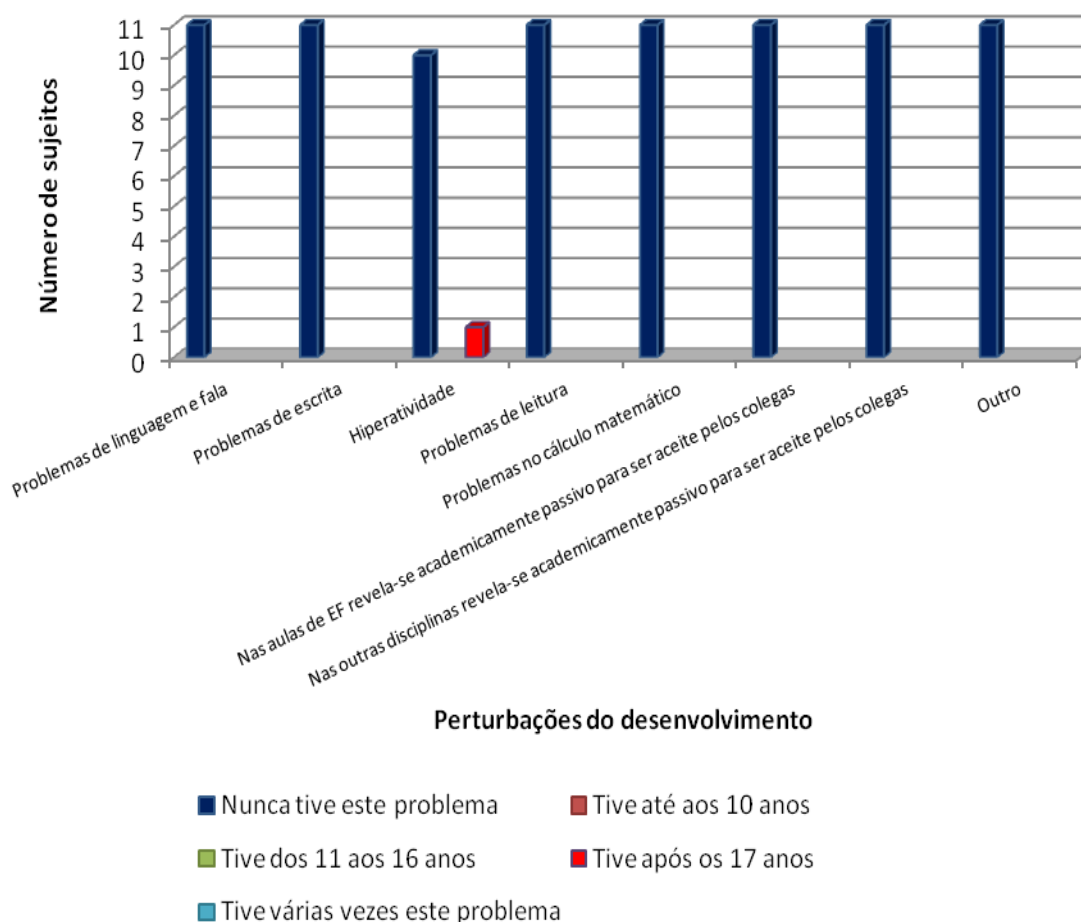
Gráfico 3.7 – Predominância da lateralidade manual



O gráfico 3.7 informa-nos que 4 indivíduos (36% da amostra) são esquerdinos manuais e 7 indivíduos (64% da amostra) são destros manuais. Podemos concluir que a maior parte dos talentos psicomotores apresentam predominância da lateralidade manual direita.

Na segunda sub-questão, estudámos as perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem

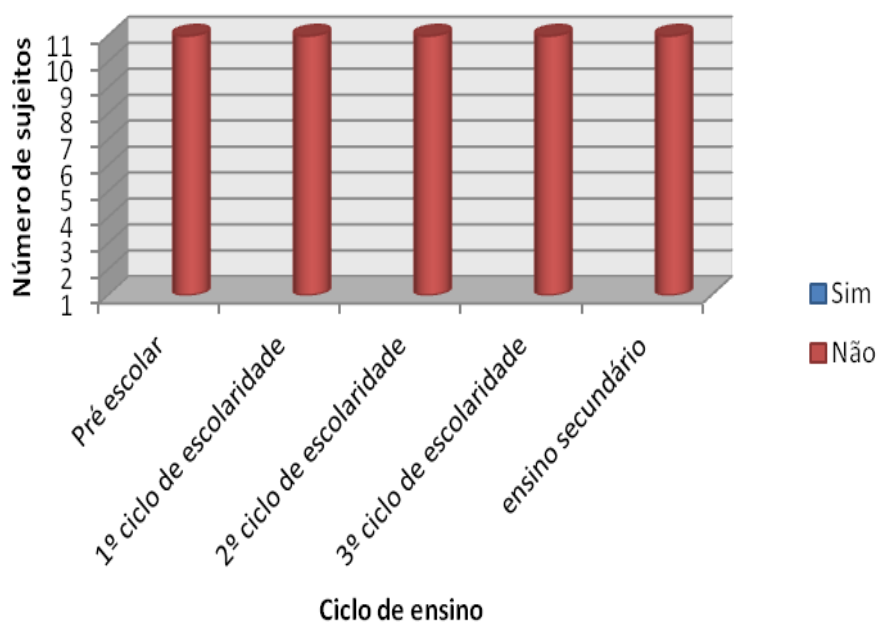
Gráfico 3.8 - Perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem



As perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem, são mencionadas no gráfico 3.8. Consta-se que só 1 elemento (9% da dos sujeitos da amostra) teve problemas de hiperatividade e após os 17 anos. Concluimos assim, que a maior parte dos sujeitos da amostra (91%) não apresenta problemas de linguagem e fala, de escrita, de leitura, de cálculo matemático, de hiperatividade nem necessita de se revelar academicamente passivo em nenhuma disciplina para ser aceite pelos colegas.

Na terceira sub-questão, verificámos qual ou quais as medidas especializadas educativas que os talentos psicomotores usufruíram.

Gráfico 3.9 – Medidas de apoio educativo usufruídas ao longo da escolaridade



O gráfico 3.9 permite-nos concluir que nenhum dos sujeitos da amostra beneficiou de qualquer medida de apoio educativo.

A questão aberta associada à pergunta anterior não foi respondida por nenhum dos sujeitos, visto que nenhum deles beneficiou de qualquer medida educativa de apoio educativo.

Na quarta sub-questão, verificámos o índice de aprovação e de reprovação dos talentos psicomotores. Foram elaboradas duas questões abertas com o intuito de analisar a(s) razão(ões) da(s) reprovação(ões) e/ou interrupção dos estudos.

Quadro 3.9 – Reprovações por ciclo de ensino por sujeito

Sujeito	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior ou Faculdade
1	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
2	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
3	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
4	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
5	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
6	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
7	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Reprovei 1 vez	Nunca Reprovei
8	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
9	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Reprovei 1 vez	Reprovei 1 vez	Ainda não estou neste nível
10	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei
11	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei	Nunca Reprovei

O quadro 3.9 permite-nos afirmar que nenhum sujeito reprovou no 1º e no 2º ciclos, 1 sujeito da amostra reprovou uma vez no 3º ciclo (sujeito nove), 2 sujeitos (sujeitos sete e nove) reprovaram uma vez no ensino secundário e 1 dos sujeitos da amostra, ainda não se encontra na faculdade (sujeito nove). O elemento que reprovou no 3º ciclo reprovou também no ensino secundário (sujeito número 9), razão pela qual, ainda não se encontra no ensino superior.

Concluimos que os sucessos escolares são superiores aos insucessos, pois que há 100% de aprovações no 1º e no 2º ciclos, 91% de aprovações no 3º ciclo, 82% de aprovações no ensino secundário e 100% no ensino superior.

Quadro 3.10 – Justificação das reprovações por sujeito

Sujeito	Se reprovou, qual a razão?	Se interrompeu os estudos, qual a razão?
7	Mudança de Estabelecimento de Ensino	
9	3ºciclo: falta de estudo Secundário: Escolhi a área errada	

Na continuidade da questão anterior, surgem duas questões abertas, cujas respostas, dadas pelos sujeitos da amostra, são passíveis de observação no quadro 3.10. Só responderam os sujeitos sete e nove, pois só estes tinham que apresentar os motivos das suas retenções. Assim, o sujeito sete, que reprovou uma vez no ensino secundário, justifica a sua reprovação por ter mudado de estabelecimento de ensino. O sujeito nove aponta como razão da sua retenção no 3º ciclo, a falta de estudo, e, no ensino secundário por ter escolhido a área errada, pelo qual depreendemos, que terá mudado para a área pretendida. Nenhum dos sujeitos respondeu que a sua reprovação se deveu à interrupção dos estudos.

Na quinta sub-questão, analisámos o curso frequentado pelos sujeitos. O quadro 3.11 fornece-nos as informações relativas à pergunta aberta “Qual o curso superior que frequenta?”

Quadro 3.11 – Curso superior que frequenta

Sujeito	Curso superior
1	Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica
2	Bioquímica
3	Medicina
4	2º Ano engenharia mecânica
5	Engenharia Informática
6	2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
7	Educação Física e Desporto
8	Engenharia biomédica
9	
10	Artes e espetáculos
11	Engenharia Civil, FEUP

Com base nas informações do quadro referido, e segundo o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino secundário e do Decreto-Lei nº 272/2007 de 26 de Julho, que estabelece as matrizes para os currículos dos

cursos científico-humanísticos do ensino secundário, organizámos o quadro 3.12 colocando os cursos mencionados pelos sujeitos, em função da área de estudos.

Após a análise do quadro já referido (quadro 3.12), podemos verificar que todos os sujeitos da amostra que se encontram no ensino superior (10 sujeitos) seguiram, no ensino secundário, a via Científico-Humanística destinada ao prosseguimento de estudos. Constatamos que 1 sujeito (número dois) frequenta um curso da área das ciências, outro (número três) frequenta um curso da área da saúde, 5 sujeitos (números um, quatro, cinco, oito e onze) frequentam cursos da área de tecnologias e 3 sujeitos (números seis, sete e dez) frequentam cursos da área da Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo.

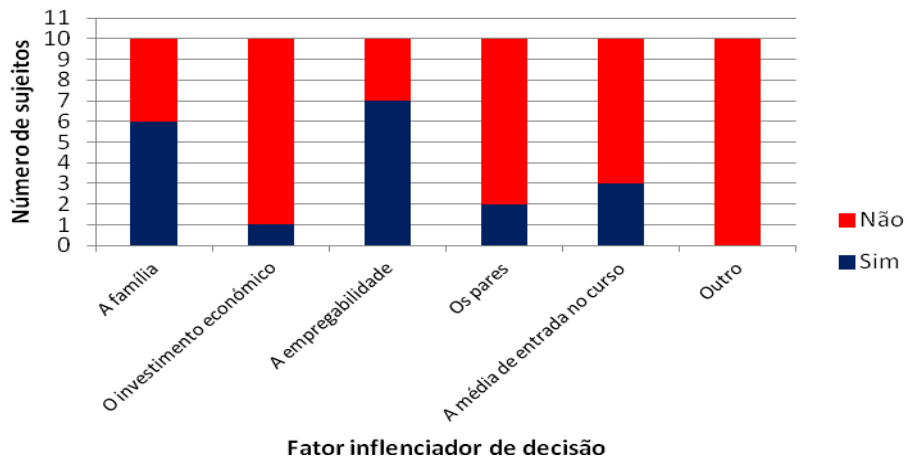
Quadro 3.12 - Área de Estudos e Cursos frequentados

Áreas de Estudos	Curso	Nº de sujeitos da amostra	Sujeito número	% de sujeitos
Área de Ciências	Bioquímica	1	2	10%
Área de Saúde	Medicina	1	3	10%
Área de Tecnologias	Engenharia Biomédica	1	8	50%
	Engenharia Civil	1	11	
	Engenharia Informática	1	5	
	Engenharia Mecânica	2	1 e 4	
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	Artes do Espetáculo	1	10	30%
	Educação Física e Desporto	2	6 e 7	

Assim, podemos concluir que a maior percentagem dos sujeitos da amostra opta por cursos na área de tecnologias (50%).

A sexta sub-questão investiga os “Fatores que influenciaram a escolha do Curso”.

Gráfico 3.10 - Fatores que influenciaram na escolha do curso superior



Tendo em conta que apenas 10 sujeitos da amostra frequentam o ensino superior, o gráfico 3.10 revela-nos informação quanto aos fatores que influenciaram a sua decisão na escolha do curso superior. Seis sujeitos (55% da amostra) afirmam que a família influenciou a sua escolha, um (9% da amostra) afirma que foi o investimento económico, sete (64% da amostra) afirmam que foi o fator empregabilidade, dois (18% da amostra) afirmam que os pares tiveram influência e, finalmente, três (27% da amostra) afirmam que foi a média de entrada no curso que influenciou a sua decisão. Não existe outro fator apontado por qualquer um dos sujeitos.

Podemos afirmar, então, que os factores que mais influenciam, na decisão da escolha do curso superior, são a família (55% da amostra) e a empregabilidade (64% da amostra), uma vez que os fatores de investimento económico, influência dos pares e média de entrada no curso se situam em valores abaixo dos 50% da amostra.

Na sétima sub-questão analisámos a relação entre aptidão física e preferência profissional (quadro 3.13).

Quadro 3.13 - Comparação das respostas com a opção de seguir um curso ligado ao desporto.

PERGUNTAS / RESPOSTAS	
VAI OU ESTÁ A SEGUIR UM CURSO RELACIONADO COM O DESPORTO? PORQUÊ?	VAI OU ESTÁ A SEGUIR UM CURSO QUE NÃO ESTÁ RELACIONADO COM O DESPORTO? PORQUÊ?
Não, porque gosto de engenharia.	Sim. Porque gosto do curso que estou.
Não.	Estou a seguir um curso não relacionado com o desporto porque apesar da prática deste me completar não me reconhecia profissionalmente a trabalhar numa área relacionada com ele, tendo outras áreas mais atrativas.
Não, porque não posso continuar no desporto	Foi a opção que mais gostei a seguir ao desporto
Não, porque não é rentável	Porque os cursos relacionados com o desporto não têm saída profissional
Não	Porque não considero um futuro profissional.
Não, por interesses pessoais, fatores socioeconómicos e empregabilidade.	Sim, por interesses pessoais, fatores socioeconómicos e empregabilidade.
Embora não diretamente relacionado, ponho a hipótese de seguir medicina desportiva.	Não
Considero que a informática está ligada a tudo mesmo ao desporto	Porque a informática tem muita saída profissional
Sim, porque gosto de ensinar crianças	Não
Sim. Sempre foi a minha área de eleição, sempre pratiquei desporto. Quero aprofundar ainda mais os meus conhecimentos ao nível desta área.	Não
Sim. Porque gosto	Não, porque gosto de desporto.

Este quadro permite-nos concluir se a escolha do curso vai de encontro à disponibilidade prática revelada pelos sujeitos. Tendo em conta as respostas fornecidas por cada um, a cada questão aberta, colocamos as respostas alinhadas de cada sujeito, de modo a perceber, se a resposta à primeira pergunta, estava em consonância com a resposta à segunda pergunta. Da observação do respetivo quadro, facilmente se percebe que todas as respostas estão em concordância.

Seis sujeitos (55% da amostra) afirmam que o seu curso não está relacionado com o desporto. As suas justificações são diversas, nomeadamente, não poderem continuar a praticar desporto, por fatores pessoais, socioeconómicos e de empregabilidade e por gostarem mais de outro curso.

Os outros 5 sujeitos (45% da amostra) referem que os seus cursos estão ligados ao desporto, embora só 3 deles frequentem cursos da área de estudos de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo. Os outros 2 afirmam que

os seus cursos estão ligados ao desporto, pelas opções que possam fazer futuramente (um dos sujeitos diz que vai optar por medicina desportiva e o outro diz que o seu curso de informática também está ligado ao desporto).

Podemos então concluir que a maior parte dos sujeitos (55%) não escolheu o curso por ir de encontro à sua disponibilidade prática. Os fatores pessoais, socioeconómicos, de empregabilidade, ou gosto por outros cursos não ligados ao desporto foram determinantes nesta decisão.

Passemos à análise do **quarto grupo** de questões: indicar as características do grupo da amostra. Este grupo está dividido em duas sub-questões, a primeira reúne as características de aprendizagem e de personalidade e a segunda pretende saber, se os sujeitos aprenderam a ler antes da idade média de aprendizagem.

Dado o número elevado de características referidas na primeira sub-questão deste grupo, optamos por apresentar os resultados em dois gráficos (3.11 e 3.12), que estão nas páginas seguintes.

Gráfico 3.11 - Características

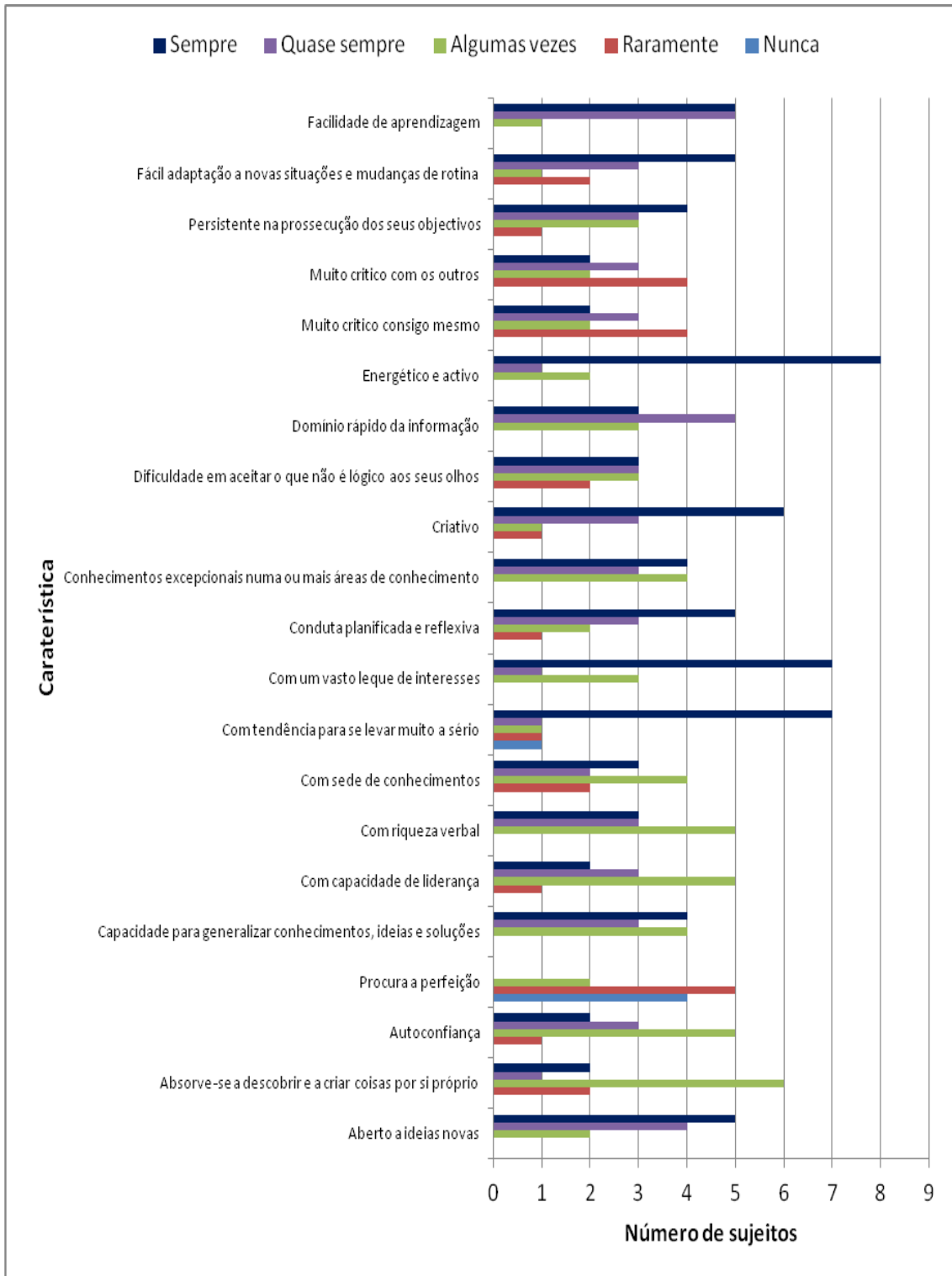
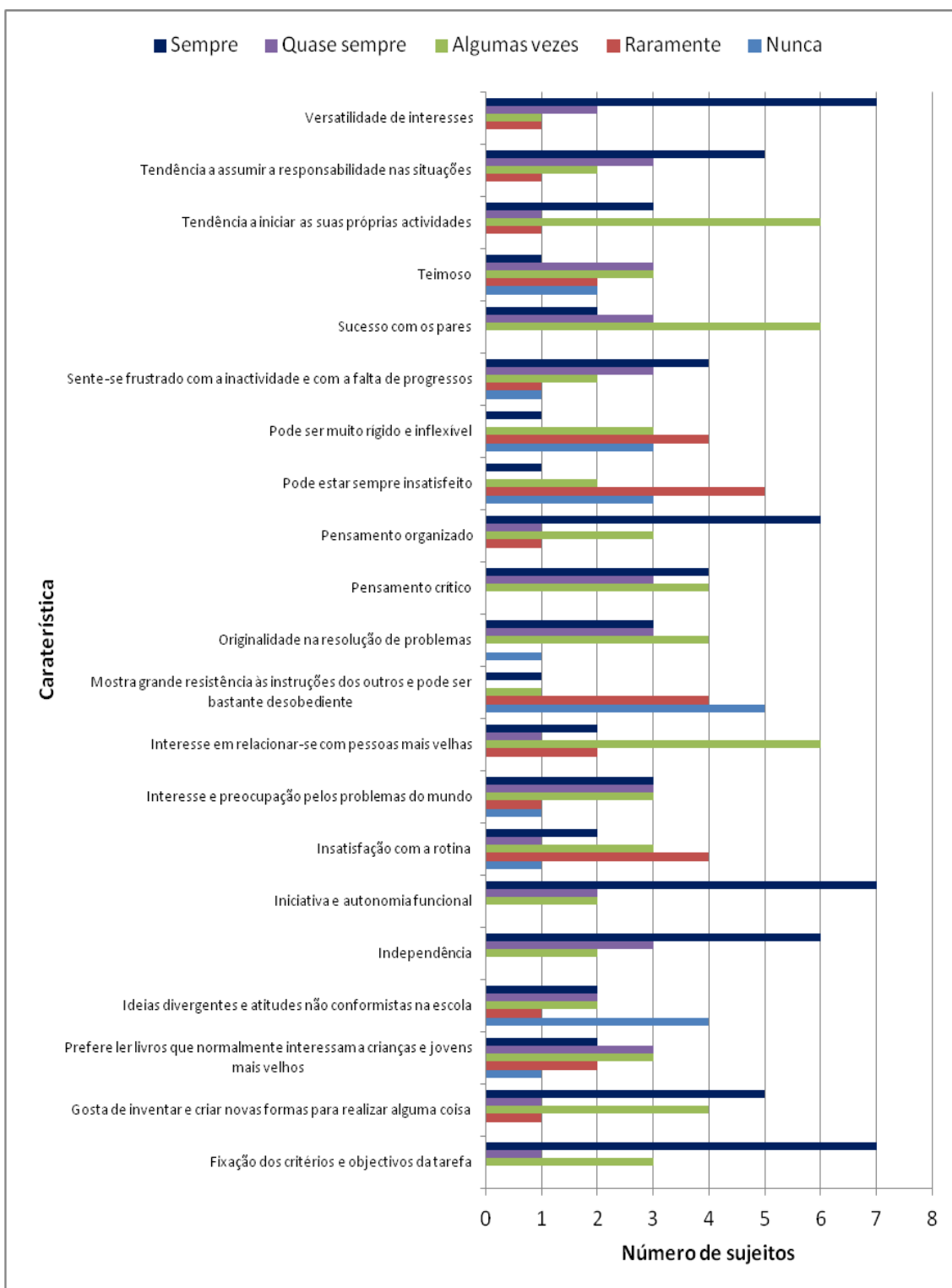


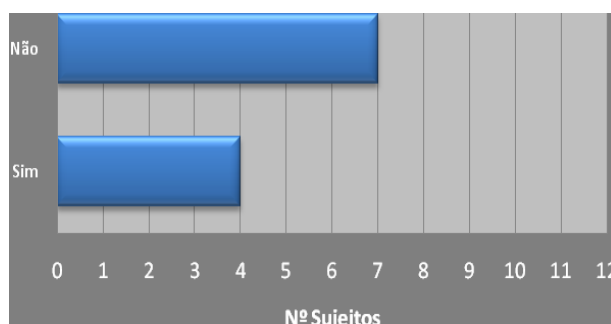
Gráfico 3.12 – Características (continuação)



Considerando como maioria, as características assinaladas por 55% dos sujeitos da amostra, ou seja, 6 ou mais, podemos concluir, da análise dos gráficos 3.11 e 3.12 que os talentos psicomotores apresentam sempre pensamento organizado, iniciativa e autonomia funcional, fixação de critérios e objetivos da tarefa, criatividade, vasto leque de interesses, com versatilidade de interesses. São independentes, enérgicos, ativos e com tendência para se levarem muito a sério. A maioria dos sujeitos ainda demonstrou, algumas vezes, tendência a iniciar as suas próprias atividades, sucesso com os pares, interesse em relacionar-se com pessoas mais velhas e absorve-se a descobrir e a criar coisas por si próprio.

Na segunda sub-questão, analisamos se os sujeitos aprenderam a ler antes da idade média de aprendizagem.

Gráfico 3.13 - Aprendizagem da leitura



O gráfico 3.13 traduz as respostas dadas pelos sujeitos da amostra, relativamente à pergunta “Aprendeu a ler sozinho, antes de entrar no 1º ciclo de escolaridade?”. Da respetiva análise conclui-se que 7 sujeitos (64% da amostra) não sabiam ler antes de entrar no 1º ciclo de escolaridade.

O **quinto grupo** de questões determinará os fatores incentivadores e condicionadores da prática desportiva, nomeadamente, (i) prática desportiva do sujeito, (ii) as adaptações familiares necessárias para a prática de desporto, (iii)

os motivos que levaram os sujeitos a desistir da prática desportiva, (iv) a importância atribuída aos fatores para a prática desportiva e (v) os sentimentos despoletados pela prática desportiva.

A primeira sub-questão, prática desportiva dos sujeitos é apresentada no quadro 3.14.

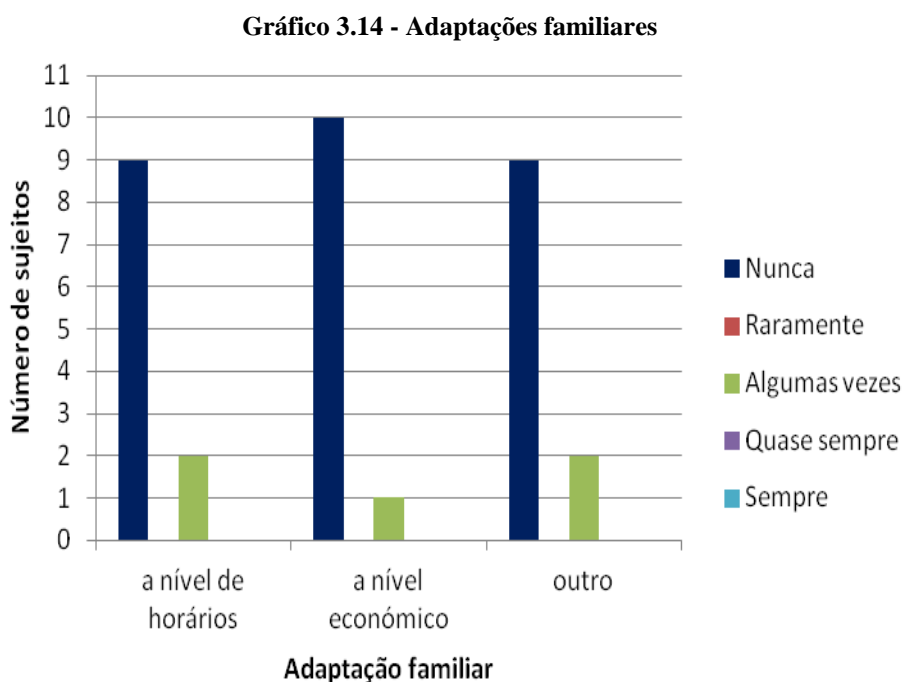
Quadro 3.14 - Prática desportiva

Desporto	Nunca pratiquei	Pratiquei até aos 10 anos	Pratiquei entre os 11 e os 16	Pratiquei desde os 17 até agora	Pratiquei sempre	Número de sujeitos que praticaram a modalidade
Andebol	10	1	1	1	1	1
Basquetebol	10	1	1	1	1	1
Futebol	9	2	2	2	2	2
Ginástica	9	2	2			2
Karaté	10	1	1	1	1	1
Natação	7	4	2	1	1	4
Ténis	10	1	1	1	1	1
Vela	10	1	1			1
Voleibol	10	1	1	1	1	1
Outro	11					

O quadro acima referido, revela-nos que, na generalidade, estes sujeitos sempre foram indivíduos ativos, mantendo a prática desportiva ao longo da adolescência (100% da amostra) e na idade de jovem adulto (73% da amostra). Com exceção das modalidades de ginástica e de vela, onde a desistência foi de 100%, e de natação, em que dos 4 sujeitos que praticaram esta modalidade, só 1 permaneceu após os 17 anos de idade, em todas as outras modalidades, verificou-se a prática das mesmas, desde a infância até à atualidade.

Podemos então concluir que os talentos psicomotores possuem interesse nas atividades desportivas, frequentando ao longo do tempo a modalidade da sua preferência.

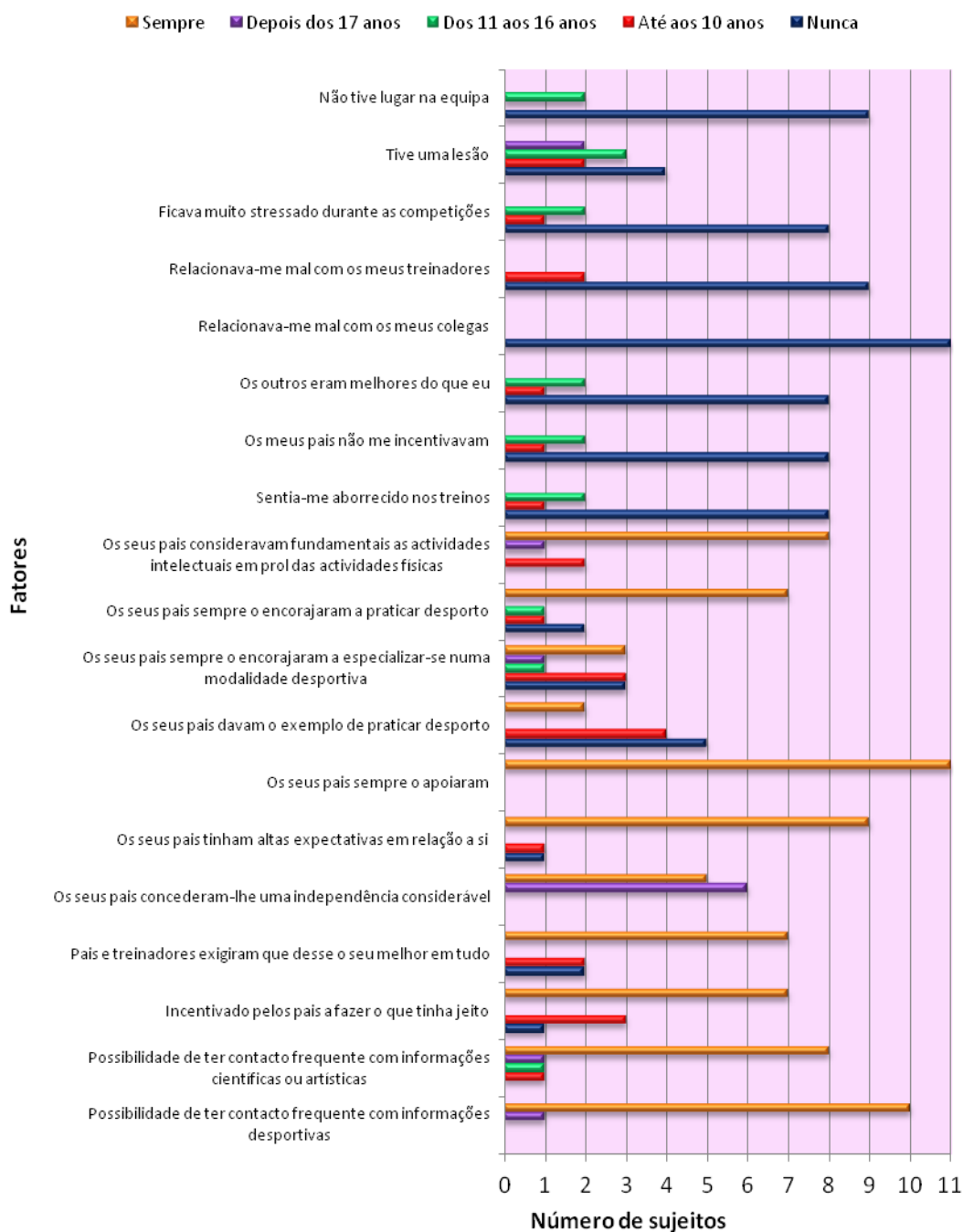
A segunda sub-questão aborda as adaptações familiares necessárias à prática de desporto a nível financeiro, a nível de horários e a outro nível não especificado. Estas podem ser analisadas no gráfico 3.14.



Através do gráfico acima apresentado, apercebemo-nos que em 82% dos sujeitos da amostra, não são necessárias nenhuma adaptações familiares a nível de horários, nem de outro nível não especificado e em 91% dos sujeitos da amostra não são necessárias nenhuma adaptações familiares a nível económico. Assim, podemos concluir que em 82% dos sujeitos da amostra não são necessárias nenhuma adaptações familiares, para que seja possível a prática desportiva.

A terceira sub-questão aborda os fatores que levaram os sujeitos a continuar, ou a desistir da prática desportiva. As respostas podem ser analisadas no gráfico 3.15

Gráfico 3.15 - Fatores que levaram os sujeitos a continuar ou desistir da prática desportiva



Uma vez que esta sub-questão foi elaborada, tendo em conta dois tipos de fatores: os que incentivam à prática desportiva e, os que ao contrário, promovem o abandono da mesma, faremos uma análise distinta dos dados. Assim, a análise do gráfico 3.15, relativa aos fatores incentivadores à prática desportiva, indica-nos que a maioria dos sujeitos (maior ou igual a seis, isto é,

igual ou superior a 55% dos sujeitos da amostra) sempre tiveram contacto frequente com informações desportivas, científicas ou artísticas, os pais, para além de terem altas expectativas em relação a eles, apoiaram-nos, encorajaram-os a praticar desporto e incentivaram-os a fazerem aquilo para que tinham jeito, tantos os pais, como os treinadores lhe exigiram que dessem o seu melhor. Depois dos 17 anos, os pais concederam-lhe uma independência considerável.

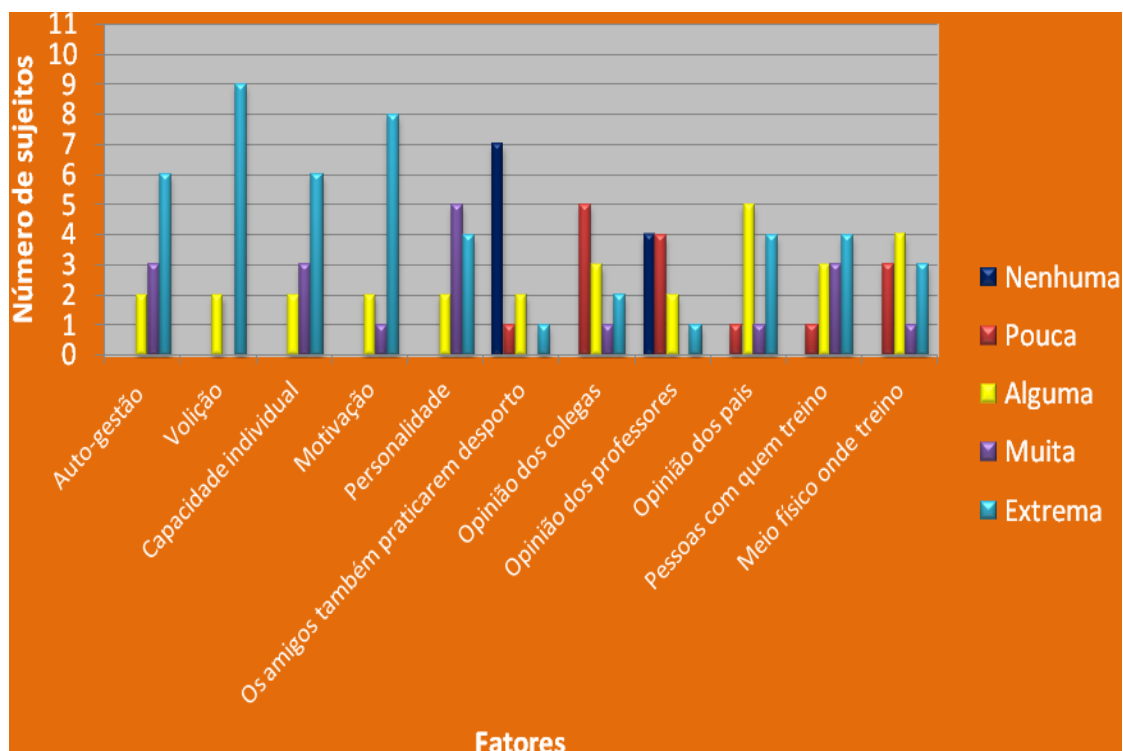
Da observação do gráfico 3.15, relativo aos fatores inibidores da prática desportiva, podemos afirmar que o fator maioritário assinalado pelos sujeitos foi o fato de os pais considerarem fundamentais as actividades intelectuais.

No entanto, e dado que só 3 sujeitos (28% da amostra) é que abandonaram o prática desportiva, tal como se referiu na primeira sub-questão deste grupo (quadro 3.13), e tendo como referência os resultados do gráfico 3.15, ainda podemos concluir que o principal fator de abandono da prática desportiva são as lesões que aconteceram entre os 11 e os 16 anos. O sentir-se aborrecido nos treinos, o não receber incentivo dos pais, os outros colegas serem melhores, o ficar stressado durante as competições e o não ter lugar na equipa são fatores que ocorreram entre os 11 e os 16 anos e que são apresentados por 2 sujeitos . O mau relacionamento com os treinadores e as lesões são fatores assinalados por 2 sujeitos, que aconteceram até aos 10 anos. O sentir-se aborrecido nos treinos, a falta de incentivo por parte dos pais, os colegas serem melhores, o relacionar-se mal com os colegas e o ficar stressado durante as competições, são factores assinalados por 1 sujeito e reportam-se ao período até aos 10 anos de idade. Há ainda 1 sujeito que assinala o mau relacionamento com os colegas, no período compreendido entre os 11 e os 16 anos.

Da análise individual dos inquéritos, concluímos que o sujeito que refere que se relacionava mal com os colegas até aos 10 anos, e o sujeito que refere o mesmo fator mas no período dos 11 aos 16 anos, é o mesmo sujeito.

A sub-questão seguinte analisa a importância atribuída pelos sujeitos aos factores, enumerados no gráfico 3.16, para a prática desportiva.

Gráfico 3.16 – Importância atribuída aos factores para a prática desportiva



Da análise do gráfico 3.16 e tendo em consideração que encaramos como maioria os factores assinalados por 55% dos sujeitos da amostra, ou seja, igual ou mais do que 6 sujeitos, podemos concluir que 4 das variáveis intrapessoais são consideradas de extrema importância para a prática desportiva: a autogestão, a volição, a capacidade individual e a motivação. Nenhuma das variáveis sociais e culturais são assinaladas por 50% dos sujeitos da amostra, assim como a variável ambiental.

Assim, concluímos que a única variável com importância para a prática desportiva, apontada pelos talentos psicomotores, é a constituída por factores intrapessoais.

A quinta e última sub-questão deste grupo de questões, investiga se os talentos psicomotores também vivenciam estados de fluência, quando praticam o desporto da sua preferência.

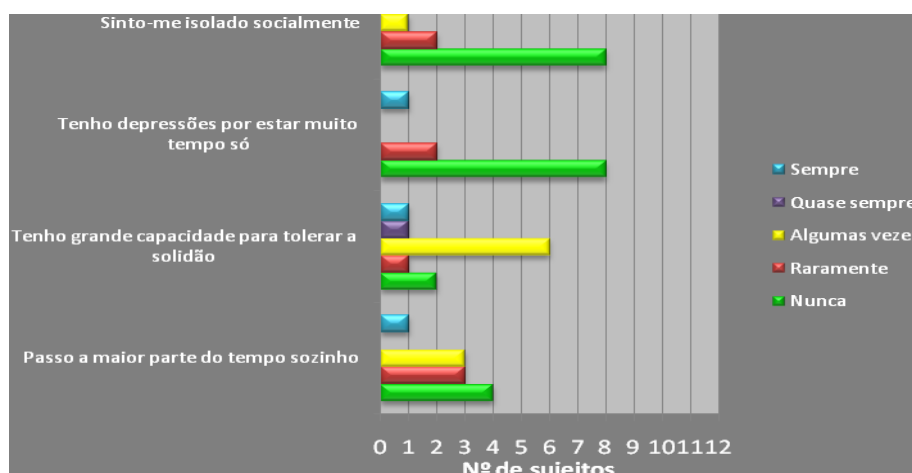
Gráfico 3.17 – Vivência do estado de fluência



Através da análise do gráfico 3.17 concluímos que a maior parte dos sujeitos da amostra (55% dos sujeitos) não imerge no estado de fluência, quando treina.

A análise do **sexto grupo** de questões do inquérito é dedicada aos tempos livres.

Gráfico 3.18 – Tempo livre



Da análise do gráfico 3.18, apercebemo-nos que durante os seus tempos livres, a maior parte dos elementos deste grupo de sujeitos (73%) “nunca” se sentem isolados socialmente nem têm depressões por passarem muito tempo sós. 55% dos sujeitos da amostra têm “algumas vezes” grande capacidade para tolerarem a solidão.

É de realçar, que só 1 sujeito (9% dos sujeitos da amostra) mencionou passar sempre a maior parte do tempo sozinho, 3 sujeitos (27% dos sujeitos da amostra) dizem que algumas vezes passam a maior parte do tempo sozinho, 3 sujeitos (27% dos sujeitos da amostra) dizem que raramente passam a maior parte do tempo sozinho e os restantes 4 sujeitos (37% dos sujeitos da amostra) dizem que nunca estão sozinhos.

Podemos concluir, então, que os talentos psicomotores não se sentem isolados socialmente, nem têm depressões por passarem muito tempo sós.

A análise às questões do inquérito termina com uma pergunta aberta elaborada no **sétimo grupo**. Nenhum dos sujeitos respondeu à pergunta formulada: “Tem mais alguma informação importante para este estudo? Revele-a”. Concluímos, assim, que não existem outras informações importantes que devam ser relatadas pelos sujeitos da amostra.

3.2 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo faremos a “discussão dos ‘resultados’, tendo em conta os referenciais teórico-metodológicos, apresentados nas partes anteriores. Esta discussão baseia-se na caracterização do desenvolvimento deste grupo de

talentos psicomotores, em comparação com outros grupos de sobredotados, deste o nascimento até à fase atual, 20 anos de idade.

O facto de a nossa amostra ser constituída por 9 rapazes e 2 raparigas, confirma a distribuição atípica relativamente ao género na identificação de crianças sobredotadas, com uma supremacia significativa de rapazes. De facto,

“a expressão da sobredotação pode assumir diferenças nos dois sexos, sobretudo pelas variáveis sociais envolvidas, e pelas percepções diferenciadas com que pais e professores analisam os níveis elevados de capacidade e de realização de rapazes e raparigas” (Almeida et al., 2002, p.87).

Em relação ao nosso estudo, a família parece promover mais o desporto no sexo masculino do que no feminino. É lógico que este aspeto está diretamente ligado aos valores sociais, levando-nos a pensar que a sociedade, há nove anos atrás, ainda valorizava mais o desporto masculino do que o desporto feminino.

Consideremos o desenvolvimento e saúde dos sujeitos da amostra. A maior percentagem de sujeitos (54% da amostra) não apresenta nenhum problema de desenvolvimento e saúde. Uma vez que os sujeitos da amostra praticam e/ou praticaram desporto federado (Baptista, 2002), a sua saúde tem que ser ótima e estar em conformidade com o solicitado pelos Centros de Medicina Desportiva do Instituto Nacional do Desporto, para serem atletas aptos para a prática desportiva (Decreto-Lei n.º 345/99 de 27 de Agosto). Assim, os talentos psicomotores inserem-se na vertente de Terman (1925), quando afirma que os sobredotados são superiores a nível físico e na saúde. Para além disso, com base no nosso estudo anterior, podemos afirmar que estes talentos também apresentam um desenvolvimento psicomotor precoce:

“Se analisarmos os resultados sobre o desenvolvimento psicomotor reparamos que os sujeitos do estudo, para além de terem um desenvolvimento antecipado, comparativamente com outros da mesma

idade, o que vai de encontro ao estudo feito por Terman (1925-1959; citado por Kirk e Gallagher, 1987), vão ampliando esse tempo com o decorrer do desenvolvimento. Isto é, enquanto que a sustentação da cabeça se verifica logo à nascença (antecipando cerca de um mês), o saltar que é uma aquisição que se faz mais tardiamente, antecipou-se cerca de 13 meses. As áreas de audição e linguagem falada e de maturidade social são conquistadas dentro da idade padrão, o que nos leva a concluir que este tipo de sobredotados não adquire o processo de leitura precocemente, tal como é verificado em sobredotados de outras áreas” (Baptista, 2002, p. 94-95).

Na verdade, 7 sujeitos (64% da amostra) não sabiam ler antes de entrar no 1º ciclo de escolaridade. Isto é, somente 4 sujeitos (uma minoria de 36% dos sujeitos da amostra) aprenderam a ler sozinhos antes de entrar no 1º ciclo, não se identificando com os dados revelados relativamente a outros sobredotados, que aprenderam a ler antes dos seis anos de idade (Cruz, 2003; Kirk & Gallagher, 2002; Renzulli, 1994; Santos, 2005; Serra, 2004; Winner, 1998).

Em termos escolares, este grupo de talentos psicomotores, revela um desempenho académico de sucesso desde o início da sua escolaridade até à presente data, pois que só 1 dos sujeitos (9% da amostra) ainda não está no ensino superior. No primeiro ciclo de escolaridade o nível médio de desempenho dos sujeitos da amostra é de “Muito Bom”, no segundo ciclo de escolaridade, a média é de 4,55 valores (que em nota arredondada é de valor 5), no terceiro ciclo de escolaridade a média é de 4,13 valores (que em nota arredondada é de valor 4) e no ensino secundário a média é de 16,26 valores (que em nota arredondada é de 16 valores). Para verificarmos o nível médio de desempenho ao longo dos ciclos, elaborámos um quadro de equivalências de desempenho académico (quadro 3.15), dado que no 1º ciclo de escolaridade a avaliação é qualitativa, no 2º e 3º ciclo de escolaridade, a avaliação é quantitativa e varia entre os níveis 1 a 5 e no ensino secundário, é igualmente quantitativa, mas varia de 0 a 20 valores.

Quadro 3.15: Quadro de equivalências de desempenho académico ao longo da escolaridade

Nível de Referência	1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário
A	Muito Bom	Nível 5	Nível 5	16,8 ao 20 valores
B	Bom	Nível 4	Nível 4	13,4 ao 16,7 valores
C	Satisfaz	Nível 3	Nível 3	10 ao 13,3 valores
D	Não Satisfaz	Nível 1 ou 2	Nível 1 ou 2	1 ao 9,9 valores

Dividimos os níveis de avaliação em quatro grupos de referência, “A”, “B”, “C” e “D”, sendo A o nível mais alto e D o nível mais baixo. Verificamos que ao longo do 1º e 2º ciclos do ensino básico, os sujeitos, atingem um nível de desempenho académico de “A” (Muito Bom, nível 5 ou de 16,8 a 20 valores), baixando para o nível de referência “B” (Bom, nível 4 ou de 13,4 a 16,7 valores) durante o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Saliente-se, pela negativa, o sujeito número nove, por ter um desempenho académico muito inferior aos restantes sujeitos da amostra e ser o único com reprovações.

Da análise das perturbações do desenvolvimento associados à aprendizagem, com exceção de um elemento (9% da dos sujeitos da amostra) que mencionou ter hiperatividade a partir dos dezassete anos, nenhum dos sujeitos referencia qualquer tipo de perturbação causadora de dificuldades de aprendizagem. Assim, podemos afirmar que este tipo de talentos não partilham da mesma caracterização de outros sobredotados, que muitas vezes necessitam de medidas de apoio que os ajudem a superar as suas dificuldades escolares (Karnes & Jonhson, 1991; Yewchuk, 1993; Buther-Por, 1993; Alencar & Virgolim, 2002; Winner, 1998; Serra, 2008) por revelarem dislexia, atrasos na fala, problemas de linguagem, gaguez, dificuldades na matemática, hiperatividade e problemas de leitura (Winner, 1998; Serra, 2008). A síndrome de dissincronia entre a velocidade de pensamento e a velocidade de escrita não parecem fazer-se sentir (Terrassier, 2006) nem podemos apelidar os nossos talentos de “superdotados subrealizadores” (Butler-Por, 1993) pois são

muito diferentes dos restantes grupos de sobredotados, que podem apresentar múltiplos problemas escolares.

Ao contrário de outros grupos de sobredotados, no nosso grupo nenhum dos sujeitos usufruiu de qualquer medida de apoio educativo (Oliveira, 2007).

Os talentos psicomotores deste estudo, para além de terem excelentes resultados na escola, revelam-se constantemente motivados para a aprendizagem, conseguindo inserir-se convenientemente com os colegas, pois 55% dos sujeitos da amostra, ou seja, 6 sujeitos, apresentam “algumas vezes” sucesso com os pares, opondo-se à característica de passividade académica para serem aceites pelos colegas, tal como é verificado noutros grupos de sobredotados (Winner, 1998).

A nível da Educação Física, apresentam constantemente um envolvimento excelente, revelador da sua disponibilidade praxica. Talvez os colegas não os rejeitem por precisarem deles para obterem um prazer mútuo de vitória de jogo (Graça & Mesquita, 2007). De salientar, que na Educação Física, todos os sujeitos em qualquer nível de escolaridade, se revelam excelentes. Destacam-se os níveis máximos atingidos na escala de avaliação no 1º ciclo de escolaridade, “Muito Bom”, obtido por todos os sujeitos da amostra; no 2º ciclo de escolaridade, o nível 5 obtido por todos os sujeitos da amostra; no 3º ciclo de escolaridade, o nível 5 obtido por oito sujeitos (73% da amostra) e no ensino secundário, cinco sujeitos (46% da amostra) atingem os vinte valores. De referir que 91% dos sujeitos da amostra, obtiveram um nível de aproveitamento a Educação Física no Ensino Secundário igual ou superior a 17 valores. Se transportarmos estes valores para a nosso quadro de equivalências (quadro 3.15), concluimos que ao longo da escolaridade, o aproveitamento dos talentos psicomotores na disciplina de Educação Física é de nível “A”. Estes dados são reveladores do interesse contínuo académico não só na generalidade das disciplinas, mas também na disciplina da sua área de excelência, Educação Física.

Pensamos que este grupo se enquadra no Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004) pois que, sendo possuidores de

habilidades naturais (sensório-motoras), desenvolvem positivamente a aprendizagem através de prática sistemática, aproveitando em seu proveito os catalisadores intrapessoais e ambientais para demonstrar o seu talento.

A lateralidade manual dominante do nosso grupo de estudo é dextra (sete sujeitos, cerca de 64% da amostra) indo de encontro aos resultados obtidos nos estudos de Batistella (2001). Quatro sujeitos são esquerdinos, ou seja 36% da amostra, taxa bastante elevada, se considerarmos que a percentagem de população mundial esquerdina que é de cerca de 10% (Haub, 1995). No entanto, o nosso grupo de talentos psicomotores, parece assumir os mesmos resultados que outros sobredotados que apresentam uma predominância da lateralidade manual esquerda, quando refletimos sobre as áreas verbal e matemática (Winner, 1998; Benbow, 1988). De fato, os talentos psicomotores apresentam um aproveitamento acadêmico escolar de nível “A” e “B” nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (quadro 3.16), segundo o nosso quadro de equivalências (quadro 3.15).

Os nossos talentos psicomotores parecem também saber qual o rumo a tomar nas suas vidas profissionais já que a grande maioria evidencia estar no curso da sua preferência. A decisão de ingresso nos cursos, foi orientada na maioria dos sujeitos pelo fator familiar (Santos, 2005) e pelo fator de empregabilidade (Alves, 2007). A disponibilidade prático e os resultados obtidos na disciplina de Educação Física, parecem não ter grande importância na escolha do curso, pelo menos para os seis sujeitos (55% da amostra) que afirmam que o seu curso não está relacionado com o desporto. Podemos, então, concluir que a escolha do curso pela maioria dos sujeitos, recai numa saída profissional que não se relaciona com o desporto, mas por outras razões: não poder continuar a praticar desporto, fatores pessoais, fatores socioeconómicos, fatores de empregabilidade e por gostar mais de outro curso.

Quadro 3.16: Quadro de aproveitamento acadêmico ao longo da escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Nível de ensino	Aproveitamento	Língua Portuguesa	Matemática
1º Ciclo do Ensino Básico	Aproveitamento acadêmico	MB	MB
	Nível de equivalência segundo o nosso quadro 3.14	A	A
2º Ciclo do Ensino Básico	Aproveitamento acadêmico	5	5
	Nível de equivalência segundo o nosso quadro 3.14	A	A
3º Ciclo do Ensino Básico	Aproveitamento acadêmico	4	4
	Nível de equivalência segundo o nosso quadro 3.14	B	B
Ensino Secundário	Aproveitamento acadêmico	16	15
	Nível de equivalência segundo o nosso quadro 3.14	B	B

Estes jovens parecem manifestar a consciência de que podem praticar desporto para satisfazerem as suas necessidades endógenas, sem que para isso tenham que fazer do desporto uma via profissional.

As características comuns entre os talentos psicomotores e outros sobredotados (Biren, 2011; Cruz, 2003; Kirk & Gallagher, 2002; Mönks, 1992, 2000; Pocinho, 2008; Renzulli, 1994; Santos, 2005, 2009; Serra, 2004, 2005, 2008; Terrassier, 1985, 2006; Winner, 1998) são: pensamento organizado, iniciativa e autonomia funcional, fixação de critérios e objetivos da tarefa, criatividade, versatilidade de interesses, independentes, enérgicos e ativos e com tendência para se levarem muito a sério. A maioria dos sujeitos ainda demonstrou, algumas vezes, tendência a iniciar as suas próprias atividades, sucesso com os pares e interesse em relacionar-se com pessoas mais velhas. Segundo Webb (1993) e Serra (2005) as características acima referidas podem levar a padrões desajustados de comportamento como por exemplo, o fazer perguntas que incomodam o professor, questionar e tender a rejeitar o que é tido como conhecido, impacientar-se diante da lentidão dos colegas,

negligenciar deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizados, rejeitar o que é imposto pelos pais ou colegas e resistir à interrupção.

A nível desportivo constata-se que a maior parte dos sujeitos (73% da amostra), ainda treina o mesmo desporto mencionado em 2002. Estes sujeitos, e de acordo com Dishman (1981), parecem estar rodeados por fatores psicológicos e sociológicos que influenciam a adesão à prática de atividades físicas e que determinam a continuidade das mesmas. Os fatores orientadores das opções de diferenciação individual (Barreiros & Neto, 2005) na maior parte dos sujeitos da nossa amostra, são influenciados e impulsionados pelos seus progenitores (tinham altas expectativas em relação aos filhos, exigiram que dessem o seu melhor em tudo, incentivaram-nos a fazer aquilo para que tinham jeito, sempre os apoiaram e encorajaram a praticar desporto e a especializarem-se numa modalidade, concedendo-lhes uma independência considerável), pela possibilidade de terem acesso frequente a informações de carácter científico, artístico e desportivo e pelo facto de não ser necessária nenhuma adaptação familiar permanente, para que pudessem treinar (Järvelin et al., 2003). Sallis & Nader (1988), Pereira (1999) e Maia (2000) afirmam existir uma associação positiva e significativa influenciadora da prática desportiva se os pais derem o exemplo de praticar desporto, o que acontece com seis pais dos sujeitos da amostra (cerca de 64%). Assim e tal como se revela nos outros grupos de sobredotados (Winner, 1998) a família é um fator de elevada importância.

Outro aspeto, é a constatação da boa saúde dos nossos sujeitos, que é um fato que proporciona a continuidade da prática desportiva (Hickman, Matos & Roberts, 2000). Biddle (1995) menciona que o facto de o jovem ter um estilo de vida saudável e ativo através da atividade física, é uma garantia da prática desta actividade, no futuro, tal com se verifica nos nossos jovens. Os resultados comprovam-no, 72% dos sujeitos da nossa amostra continuaram a atividade física na adolescência e continuam actualmente, já jovens adultos, continuando fiéis à prática do desporto, que iniciaram entre os 4 e os 10 anos de idade.

Por sua vez, Alves (2000) destaca a importância da existência de um bom clima organizacional, determinante no grau de satisfação das relações interpessoais (atleta/atletas/treinador) e na obtenção do rendimento desportivo. Nenhum dos sujeitos da amostra indicou que se relaciona mal com o treinador ou com os colegas. Os nossos talentos psicomotores apontam que as razões que os fizeram desistir do desporto (três elementos, 27% da população da amostra) foram as lesões, a pressão parental, a idade avançada e não terem lugar na equipa. Saliente-se que estes sujeitos que desistiram da prática desportiva, foram os dois que treinavam ginástica e um que praticava vela.

Nem todos os fatores assinalados por Winner (1998) se registam com os nossos talentosos pois que não referem “o desinteresse”, “o fraco relacionamento com os pares” e “a incompatibilidade com os estudos”, como razões que levam os sobredotados a desviarem-se do seu rumo. No entanto, constata-se a nomeação da “pressão exagerada dos pais” e “o não ter lugar na equipa” como razões que os levam a tomar outras decisões.

Os sujeitos da amostra, ao contrário dos outros sobredotados, quando fazem o que gostam, não passam a um “estado de fluência” (Winner, 1998).

Em relação aos tempos livres, os elementos do nosso estudo são totalmente diferentes dos elementos dos restantes grupos de sobredotados, (Winner, 1998) já que nunca se sentem isolados socialmente, nem têm depressões, por passarem muito tempo sós, pois que a maior parte das vezes não estão sozinhos.

EM SÍNTESE

Analisámos os dados obtidos através dos registos biográficos e dos inquéritos respondidos pelos sujeitos da amostra, apresentando os dados em quadros, ou em representação gráfica, por possibilitar, de um modo simples e claro, uma rápida interpretação dos mesmos (Ribeiro, 2007).

Posteriormente, analisámos os resultados obtidos e comparámo-los com os dados recolhidos na primeira parte da nossa investigação, verificando os aspectos comuns, entre os nossos talentos e a generalidade dos sobredotados. Esta comparação pretende responder ao nosso objetivo geral, tendo em conta que as conclusões obtidas se referem unicamente a este grupo de investigação, sem a preocupação de generalizar os resultados (Goldenberg, 2003).

Desta discussão surgiram várias conclusões que são explanadas nas conclusões desta investigação.

CONCLUSÕES

INTRODUÇÃO

A nossa investigação consta de quatro fases essenciais: a pesquisa bibliográfica sobre a temática da sobredotação e dos talentos psicomotores, a descrição do estudo, no que concerne a metodologia, a apresentação dos resultados e respetiva discussão, e a última parte, as conclusões.

Na primeira parte, verificamos que desde os primórdios até à actualidade, ainda não existe um consenso sobre a sobredotação, nem na terminologia, nem na identificação, nem na categorização. Apercebemo-nos que a sobredotação é um processo contínuo, que valoriza ou não, determinados indivíduos, consoante a época e as necessidades sociais. Ainda não há uma terminologia uniforme para caracterizar os indivíduos com desempenho excecional na área psicomotora. Saliente-se a escassa referência a critérios, testes e valores padronizados médios que permitem identificar e determinar, de forma perentória, os indivíduos com excecional relevância na área psicomotora.

A metodologia adotada é um estudo de caso *follow-up* (Sousa & Vidigal, 2005). Delineou-se o objetivo geral (caracterizar um grupo de talentos psicomotores dos 0 aos 20 anos de idade, reunindo os dados mencionados no estudo de Baptista (2002) com os resultados obtidos no presente estudo), que originou três objetivos específicos, que procuram responder a um conjunto sequencial de questões. A amostra é constituída pelos mesmos onze sujeitos que integraram o nosso estudo em 2002 (Baptista, 2002). O método utilizado foi o misto do tipo híbrido, que integra o método quantitativo e o método qualitativo (Ribeiro, 2007), possibilitando efetuar uma triangulação dos dados, que não seria possível com o uso de um único método.

Na terceira parte do estudo, os dados obtidos (através da consulta dos registos biográficos dos sujeitos e da análise das respostas aos inquéritos), foram tratados e apresentados em quadros ou gráficos, possibilitando uma rápida interpretação dos mesmos (Ribeiro, 2007). Foi feita a discussão dos resultados, tendo em conta a comparação dos resultados obtidos no presente estudo com os dados recolhidos na primeira parte da nossa investigação.

Os dados estão apresentados sob a forma de gráficos e quadros (Creswell, 2007), pela ordem que é mencionada no protocolo de recolha de informação após serem tratados no programa *Microsoft Office Excel 2010*. A discussão dos resultados baseia-se na comparação entre os dados recolhidos nos registos biográficos dos elementos que compõem a amostra e os inquéritos, com os dados adquiridos na revisão bibliográfica, possibilitando-nos obter generalizações somente acerca deste grupo de talentos psicomotores (Creswell, 2007), que serão apresentadas na presente parte do estudo.

Nesta parte do trabalho, e dado que este estudo é do tipo *follow-up*, optamos por apresentar em primeiro lugar, as conclusões do presente estudo, e posteriormente a junção das conclusões dos dois estudos [o presente e o elaborado em 2002 (Baptista, 2002)]. Assim, os nossos resultados, estão em conformidade com o objetivo geral formulado, e caracterizam este grupo de talentos psicomotores, sem a preocupação de os generalizar a outros sobredotados (Goldenberg, 2003).

CONCLUSÕES DO PRESENTE ESTUDO

Da análise e discussão dos resultados do estudo *follow-up* da população da nossa amostra, um grupo de talentos psicomotores, resulta o seguinte quadro de conclusões: (i) os talentos psicomotores gozam de boa saúde, desde o nascimento até à actualidade, facultando-lhes a prática de atividades

desportivas; (ii) a lateralidade manual dominante dos talentos psicomotores é dextra; (iii) há uma minoria de talentos psicomotores (36%), que aprende a ler sozinha e antes de entrar no 1º ciclo; (iv) os talentos psicomotores têm sucesso escolar desde o início da escolaridade até à atualidade, atendendo que são alunos de nível Muito Bom no 1º ciclo, alunos de nível médio de 5 no 2º ciclo, alunos de nível médio de 4 no 3º ciclo e alunos de nível médio de 16 no ensino secundário; (v) os talentos psicomotores não usufruem de nenhuma medida educativa; (vi) não apresentam dificuldades de aprendizagem; (vi) não apresentam nenhum síndrome de dissincronia; (vii) revelam-se excelentes na disciplina de Educação Física, demonstrando sempre as suas capacidades e mantendo o interesse na disciplina, atingindo os níveis máximos na escala de avaliação no 1º e 2º ciclos (Muito Bom) por todos os sujeitos da amostra, pelo nível 5 atingido por 8 sujeitos no 3º ciclo e pelo nível 20 atingido por 5 sujeitos no ensino secundário; (viii) são ativos academicamente e têm “sempre”, “quase sempre” ou “algumas vezes” sucesso com os pares; (ix) sabem qual o rumo a tomar nas suas vidas profissionais e desportivas, já que só desistiram da prática do desporto por “pressão exagerado dos pais” e “por não ter lugar na equipa”; (x) mantêm uma prática desportiva regular, não manifestando qualquer doença que não seja originada por praticar desporto (lesões), mantendo um estilo de vida saudável e ativo, sendo fiéis à prática do desporto que iniciaram entre os 4 e os 10 anos de idade; (xi) ao contrário de outros grupos de sobredotados, quando fazem aquilo de que gostam, não imergem no “estado de fluência” (Winner, 1998); (xii) os tempos livres dos talentos psicomotores são totalmente diferentes dos elementos dos restantes grupos de sobredotados (Winner, 1998) já que não se sentem isolados socialmente, nem têm depressões por passarem muito tempo sós.

**CONCLUSÃO DA AGREGAÇÃO DOS RESULTADOS
DO ESTUDO DE BAPTISTA (2002)
COM OS RESULTADOS DO PRESENTE ESTUDO**

Da junção das conclusões obtidas nos dois estudos, obtivemos as seguintes conclusões globais, acerca deste grupo de talentos psicomotores: (i) manifestam um desenvolvimento psicomotor precoce a nível das aquisições da área de postura e motricidade global; (ii) apresentam um QI médio-superior; (iii) o perfil psicomotor é hiperprático (Fonseca, 1992); (iv) ao nível da Lista de Guenther (2000), são assinalados como os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão, os melhores nas áreas de matemática e ciências, os melhores em atividades extracurriculares, mais independentes, com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos, sobressaindo em habilidades manuais e motoras; (v) nos testes de aptidão física (Marques et al., 1990) revelam, na generalidade, níveis médios de realização inferiores aos valores padrão médios da população de referência; (vi) têm uma elevada autoestima (Harter, 1985); (vii) têm uma lateralidade manual dominante dextra; (viii) há uma minoria de talentos psicomotores (36%) que aprende a ler sozinha e antes de entrar no 1º ciclo, isto é, antes dos 6 anos de idade; (ix) sabem qual o rumo a tomar nas suas vidas profissionais e desportivas; a maior parte dos sujeitos (55%) não optou por cursos ligados ao desporto, por fatores pessoais, socioeconómicos, de empregabilidade e por gostar mais de outros cursos; no entanto possuem interesse nas atividades desportivas, frequentando ao longo do tempo a modalidade da sua preferência; (x) não se sentem isolados socialmente nem têm depressões, por passarem muito tempo sós; (xi) caracterizam-se por terem pensamento organizado, iniciativa e autonomia funcional, fixação de critérios e objetivos da tarefa, criatividade, vasto leque de interesses, versatilidade de interesses, serem independentes, enérgicos e ativos, com tendência para se levarem muito a sério, e iniciarem as próprias

actividades; terem sucesso com os pares e gostarem de se relacionar com pessoas mais velhas; têm sucesso escolar, desde o início da escolaridade até à atualidade; (xii) não usufruem de nenhuma medida educativa; (xiii) não revelam dificuldades de aprendizagem; (xiv) não apresentam nenhuma síndrome de dissincronia; (xv) demonstram excecionalidade na disciplina de Educação Física, demonstrando sempre as suas capacidades e mantendo o interesse pela disciplina, registando-se os níveis máximos atingidos na escala de avaliação no 1º e 2º ciclos (Muito Bom) por todos os sujeitos da amostra, pelo nível 5, atingido por 8 sujeitos (73% da amostra) no 3º ciclo e pelo nível 20, atingido por 5 sujeitos (46% da amostra) no ensino secundário; (xvi) são academicamente ativos; (xvii) são fatores facilitadores da prática desportiva o contato frequente com informações não só desportivas, mas também científicas e/ou artísticas, os pais terem altas expectativas em relação a eles, sentirem-se apoiados e encorajados por eles a praticar desporto, serem incentivados pelos pais a fazer aquilo para que têm jeito, sentirem que tanto os pais, como os treinadores, lhes exigiam que dessem o seu melhor, terem uma independência considerável, desfrutarem de boa saúde desde o nascimento e pertencerem a um estatuto socioeconómico alto; (xviii) são fatores inibidores da prática desportiva, os pais considerarem fundamentais as actividades intelectuais, em detrimento das actividades físicas, as lesões provocadas pela referida prática, o sentir-se aborrecido nos treinos, o não receber incentivo dos pais, os outros colegas serem melhores, o ficar stressado durante as competições e o não ter lugar na equipa; (xix) não imerge no “estado de fluência”, quando treinam; (xx) mantêm uma prática desportiva regular mantendo um estilo de vida saudável e ativo dando continuidade ao desporto que iniciaram entre os 4 e os 10 anos de idade.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Uma das limitações ao nosso estudo prende-se com o facto de a amostra parecer muito pequena, para que possamos retirar algumas conclusões sobre a população referenciada. No entanto, sabemos que os sobredotados são 3% a 10% da população escolar (Eurydice, 2006). Sabemos também que segundo Almeida (2000, citado por Baptista, 2002), Gardner (2005) e Lima (1999), existem pelo menos, seis categorias e/ou tipologias de sobredotados, o que daria sensivelmente uma percentagem de 0,5% a 1,7% para cada tipo de sobredotados.

Atendendo a que o nosso estudo pretende dar continuidade à nossa dissertação de mestrado, a amostra teve que se manter a mesma. Assim, após a aplicação da percentagem acima referida à população inicial [que era de 506 alunos (Baptista, 2002)], obteríamos uma população de 3 a 9 sujeitos. Uma vez que a nossa amostra é constituída por 11 sujeitos, parece-nos ser significativa para este estudo de caso *follow-up*. No entanto, estamos conscientes que, se a amostra fosse maior as conclusões teriam mais consistência.

A impossibilidade de alguns sujeitos da amostra, poderem estar presencialmente connosco foi outra das limitações ao nosso estudo. Este fato levou-nos a organizar um inquérito que foi apresentado e respondido on-line inviabilizando a possibilidade de se organizar quer entrevista por pautas¹⁸ (Gil, 1999), quer entrevista em grupo¹⁹ (Lakatos & Marconi, 2001).

Esta condicionante também nos impediu de reaplicar os testes de aptidão física (Marques et al., 1990) que tinham sido aplicados no nosso estudo em 2002 (Baptista, 2002) que nos permitiriam verificar se os resultados obtidos anteriormente por este grupo se mantinham ou se tinham sido alterados.

A possibilidade de entrevistar os pais era uma mais-valia para o nosso estudo, pois poderíamos verificar a consistência das respostas do inquérito (Alferes, 1997), dadas pelos sujeitos da amostra. A informação obtida, poderia

¹⁸ A entrevista por pautas é semiestruturada, orientando-se por uma relação de pontos de interesses que o entrevistador deve de explorar ao longo do seu curso. O entrevistador deve fazer poucas perguntas diretas e deixar o entrevistado falar livremente. As perguntas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si.

¹⁹ A entrevista em grupo permite evidenciar diferentes perspectivas.

ser acrescida, pela descrição dos pais, de situações vivenciadas pelos sujeitos da amostra. Contudo, a maior parte dos pais não mostrou receptividade.

A finalizar, e embora já tenha sido referido em capítulos anteriores, a multiplicidade de métodos de identificação de sobredotados (Pereira, 2000; Almeida, 2002; Almeida & Oliveira, 2010) não ajuda a uma definição precisa de sobredotados ou de talentos, tornando-se inviável a selecção de grupos de sobredotados de outras áreas para compararmos os resultados.

REFLEXÃO

Em jeito de reflexão acerca da temática dos sobredotados, diríamos que as produções científicas são o produto de um trabalho de investigação, que na maior parte das vezes é feito paralelamente com o exercício de uma função profissional e com o acréscimo de muitas despesas. Deveriam garantir-se as condições de publicação dos trabalhos científicos, e facilitar a divulgação dos novos conhecimentos e perspectivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural, tal como é consagrado na Constituição da República Portuguesa (1976). A maior projecção do tema da sobredotação nas duas últimas décadas, em Portugal, decorre da atuação das associações, nomeadamente ao nível do apoio direto com programas e serviços oferecidos aos alunos sobredotados e às suas famílias.

Com exceção do panorama experimentado na Região Autónoma da Madeira, no Sistema de Ensino Português não há, até à data, legislação específica para sobredotados. Não existem “leis, resoluções e documentos governamentais orientando a escola no atendimento específico a estes alunos”

(Fleith et al., 2010, p.80). É premente, assegurar legalmente os direitos e proporcionar o atendimento aos alunos e suas respectivas famílias quando revelam necessidade disso. A nível académico, é necessário proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar a todos os indivíduos, inclusivamente aos talentosos ou sobredotados. É imprescindível agir e promover ativa e formalmente a inclusão. Os jovens que têm talento e/ou que são sobredotados, e que necessitem de apoio nas suas inúmeras dificuldades, devem dispor de aulas de apoio pedagógico, aulas de apoio tutorial e beneficiar da intervenção dos serviços de psicologia escolar e dos serviços de ação social.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, é necessário abarcar-se a iniciativa de formar profissionais na área de sobredotação, no sentido de continuar o trabalho já iniciado pelas associações técnico-científicas, através de seminários e congressos contribuindo para a “educação como um todo” (Delors, 1996). Os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação (Delors, 1996).

A investigação na área da sobredotação necessita de continuar, dado que o conceito de sobredotação se vai alterando de acordo com a escala de valores sociais reconhecidos (Guenther, 2003). Embora a investigação nesta temática tenha sensivelmente pouco mais de meio século, é necessário continuar a investigação mais pormenorizada em relação a cada tipo de excelência.

Dada a nossa formação em Educação Física, e a especialização nos campos da Psicomotricidade e do Ensino Especial, é aliciante estudar os talentos psicomotores, tão valorizados socialmente quando obtêm sucesso desportivo. Contudo, verificamos que o sucesso obtido por os jovens da nossa amostra não são de visibilidade social, uma vez que não obtiveram feitos marcantes a nível federado, regional, nacional nem internacional. No entanto, é

fascinante verificar que, e como o próprio nome indica, são talentos psicomotores, detentores de êxito acadêmico e social.

O talento psicomotor, continua a ser pouco estudado talvez por ser menos valorizado academicamente. Contudo, consideramos esta área muito importante pois é através dos seus talentos que muitos países saem do anonimato.

Este sentimento é partilhado por nós desde que iniciamos o nosso primeiro estudo, em 2000. Após a reflexão da temática de investigação na tese de doutoramento, não hesitamos em dar continuidade ao primeiro estudo, terminado em 2002 sobre talentos psicomotores.

Continuamos a nossa pesquisa sobre o tema, até porque no intervalo de dez anos a nossa curiosidade não estagnou.

Corroboramos com Gatti (2002) quando afirma que a pesquisa é obter conhecimentos sobre alguma coisa:

“Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. (...). Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos...” (Gatti, 2002, p. 9-10)

Na operacionalização da nossa tese, optamos por um estudo de caso do tipo *follow-up*, que se revelou complexo pela multiplicidade de informações que foi necessário contemplar, organizar e relacionar para abordar um todo, com o mesmo objetivo. No nosso caso, juntaram-se cinco temáticas: saúde, psicologia, sociologia, desporto e educação. Conseguimos pesquisar, interrelacionar e interpretar os dados, de modo a podermos caracterizar os talentos psicomotores.

Acerca da nossa pesquisa, tomamos as palavras de Demo (2006, p.18): *“Compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico”*.

Durante a elaboração da investigação descobrimos um misto de contentamento e de desalento: se por um lado, descobrimos o contentamento de ter à nossa disposição todos os sujeitos da amostra para continuarmos o estudo, por outro lado, sentimos uma enorme dificuldade para obter os dados dos registos biográficos, que nos deveriam ser fornecidos de imediato pelas escolas. Deparamos com a desorganização nas secretarias das escolas que, por não aparecerem os processos biográficos dos sujeitos da amostra, nos obrigaram a estudar todos os documentos relacionados com estes alunos (atas de reuniões de turma, processos individuais, pautas e *dossiers* de direção de turma).

Um aspeto que muito facilitou o nosso estudo, foi a possibilidade de colocar os inquéritos *on-line*. Os sujeitos da nossa amostra preencheram-no no dia, na hora e no local que lhes foi mais favorável. Os resultados do inquérito chegaram-nos de imediato, também através dos mesmos meios.

O uso da investigação quantitativa e qualitativa parece-nos a ideal para este tipo de estudos. Com a análise de conteúdo foi possível, efetuar uma triangulação dos dados, isto é, efetuarmos a análise quantitativa de todos os dados possíveis de quantificar e posteriormente explicarmos e compararmos esses mesmos dados (Dubé & Paré, 2003). Este percurso não foi diferente dos inúmeros estudos de investigação em educação. Durante muito tempo a investigação em educação, seguiu os modelos que serviram à investigação e desenvolvimento das ciências exatas, na busca da construção do conhecimento científico. Os fenómenos educacionais eram decompostos em variáveis básicas, cujo estudo analítico e, se possível, quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenómenos. Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que é difícil isolar as variáveis envolvidas, e apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito, conseguindo-se muitas vezes chegar a conclusões generalistas.

Sem a preocupação de generalizar os resultados, foi-nos possível continuar a caracterização deste grupo de talentos psicomotores, que são o alvo da nossa investigação, contribuindo para a compreensão global da identidade destes talentos (Silva, 2005). Parece-nos poder afirmar que os

talentos psicomotores possuem um desenvolvimento psicomotor precoce a nível das aquisições da área de postura e motricidade global, boa saúde, perfil psicomotor hiperprático, preferência manual direita, auto estima elevada, quociente de inteligência médio-superior, pensamento organizado, iniciativa e autonomia funcional, fixação de critérios e objetivos da tarefa, criatividade e versatilidade de interesses. Revelam bom desempenho académico (nível muito bom no 1º ciclo de escolaridade; nível 5 no 2º nível de escolaridade; nível 4 no 3º nível de escolaridade, nível 16 no ensino secundário), excelente aproveitamento na disciplina de educação física, bom desempenho desportivo, disponibilidade prática elevada e hábito de prática desportiva ao longo do seu desenvolvimento. São independentes, enérgicos e ativos e com tendência para se levarem muito a sério. Apresentam motivação para aprender, mesmo na disciplina de educação física. Relacionam-se bem com os colegas. Gostam de se relacionar com colegas mais velhos e sabem o que querem para o futuro profissional e desportivo. Não adquirem o processo de leitura precocemente (isto é, antes de entrarem na escolaridade básica), não apresentam nenhuma perturbação causadora de dificuldades de aprendizagem (dislexia, hiperactividade, atraso na fala ou problemas de fala), não revelam dificuldades de aprendizagem, não apresentam nenhuma síndrome de dissincronia, não se sentem isolados e não têm depressões.

Ao longo da nossa investigação verificamos a inexistente investigação da percentagem de crianças que entram no 1º ano de escolaridade a saber ler, a saber escrever e/ou a saber contar.

A relação entre o número de indivíduos esquerdinos e avanço intelectual correspondente, ou seja, relação entre sujeitos esquerdinos e número de génios matemáticos, desportistas e artistas [McManus (2002) supôs existir veracidade nesta relação] também foi outro tema sem informação.

Sugerimos assim investigações destas temáticas. Não podemos deixar de sugerir a continuidade do estudo atual, até porque verificamos que os sujeitos da nossa amostra estão totalmente disponíveis e são muito cooperantes.

No final desta investigação, sentimos que o nosso objetivo inicial foi alcançado, contribuindo para um maior conhecimento dos talentos psicomotores, assim como, para o conhecimento da mente humana.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis
- Alencar, E & Virgolim, A. (2001). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In E. Alencar (Org.). *Criatividade e educação dos superdotados* (174-205). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E.& Fleith, D. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2nd ed.). São Paulo: EPU.
- Alencar, E.& Fleith, D. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Alencar, E.S. (1986). *Psicologia e educação do Superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E.S. (2007). Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378.
- Alencar, E.S., Fleith, D.S., Almeida, L. S & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 75-88. Acedido Maio 28, 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n16/n16a07.pdf>.
- Alferes, V.R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida et al. (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, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. & Miranda, L. (2005). Odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos do 2o ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 6, 221-236.
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. Almeida, E.P. Oliveira & A.S. Melo (Org.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (43-53). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 85-95 Acedido Maio 25, 2011, em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268617311.pdf.
- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Inteligência: a necessidade de uma definição e avaliação contextualizadas. *Psicologica*, 1, 93-104.

- Alves, J. (2000). Liderazgo y Clima Organizacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1, 2), 122-133.
- Alves, M.G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York: MacMillan.
- Aznar-Farias, M; Schoen-Ferreira, T. & Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Baptista, M.A.L. (2002). *Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, Portugal.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J. & Neto, C. (2005). O Desenvolvimento Motor e o Género [em linha]. *Faculdade de Motricidade Humana Web site*. Acedido Outubro 1, 2011 em http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.pdf.
- Barros, F. (2002). *O abandono da prática desportiva no basquetebol*. Dissertação de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Batistella, P. (2001). *Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta-RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference of education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Benbow, C.P. (1988). Neuropsychological perspectives on mathematical talent. In Obler, L. & Fein, D (Eds.). *The exceptional Brain: Neuropsychology of talent and special abilities* (48-69). New York: The Guilford Press.
- Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (4), 292-297.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Biren, T. (2011). Adultes HP: les caractéristiques [em linha]. *HP Coaching Web site*. Acedido Setembro 23, 2011, em <http://www.hpcoaching.be/hp-coaching-ahp-definition.htm>.
- Botelho, M. et al. (2002). Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2 (4), .7-20.
- Braz et al.(2005). Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades [em linha]. *EFDeportes Web site*. Acedido Setembro 23, 2011 em <http://www.efdeportes.com/efd82/psoc.htm>.

- Brito, A. (1996). A Psicologia do Desporto como ciência e como prática. In: J. Cruz (ed.). *Manual de Psicologia do Desporto*. S.H.O. (67-76).
- Brito, A. et al (1991). *Estudo comparativo dos perfis psicológicos de fundistas, velocistas e triatlonistas: Nível 1 nacional*. Lisboa: Direcção Geral dos Desportos.
- Butler-por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (649-668). Oxford: Pergamon Press.
- Calantonio, E. (2007). Detecção, seleção e promoção de talento esportivo: Considerações sobre a natação. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 15(1), 127-135.
- Carmo, H. & ferreira, M. (1998). *Metodologias de investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carretero, M. (2001). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.
- Cariço, L. (2004). *Estudo dos efeitos de um programa de enriquecimento no desempenho motor e no autoconceito físico de alunos sobredotados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Carvalho, G. (2011). Lidar com sobredotados [em linha]. *Observatório dos recursos educativos Web site*. Acedido em Setembro 10, 2011, em <http://www.observatorio.org.pt/observatorio/noticias.aspx?lang=pt&contentid=501768BFF4910A07E04400144F16FAAE>.
- Clance, P. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta: Peachtree Publishers.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: development the potencial of children at home and at school*. Los Angeles: Merrill Prentice Hall.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Cooper, C. (1983). *Administrators attitudes toward gifted programs based on the enrichment triad/revolving door identification model: Case studies in decision making*. Tese de Doutoramento. University of Connecticut, USA.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Correia, E. & pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Craven, H. (1992). A scientific project locked in time: The Terman genetic studies of genius, 1920-1950. *American Psychologist*, 47 (2), 183-189.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). University of California: Sage Publications.
- Cross, R. (1984). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass

- Cruz, J. (2003). *Guía para padres de niños superdotados (de supervivencia)*. Barcelona: Credeyta
- Davidson, E & Sternberg, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Davidson, J. & sternberg, R. (1987). The mind of the puzzler. *Psychology Today*, 16, 37-44.
- Decreto-Lei n.º 345/99 de 27 de Agosto. *Diário da República n.º 200/99 - I Série A*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril. *Diário da República n.º 70/11 - I Série A*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 272/2007 de 26 de Julho. *Diário da República n.º 143/07 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março. *Diário da República n.º 73/04 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Delisle, J.R., Reis, S.M. & Gubbins, E.J. (1981). The revolving door identification model and programming model. *Exceptional Children*, 48, 152-156.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Acedido em Fevereiro 25, 2012 em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.
- Demo, P. (2006). *Pesquisa princípio científico e educativo* (12th ed.). Brasil: Cortez Editora.
- Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro. *Diário da República n.º 3/05 - I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro. *Diário da República n.º 215/056 - I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dishman, R, Heat, G. & Washburn, R. (2004). Adopting and maintaining a physical active lifestyle. USA: *Human Kinetics*.
- Dishman, R. (1981). Biologic influences on exercise adherence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 143-159.
- Dishman, R. (1994). *Advances in exercise adherence*. USA: Human Kinetics.
- Dowda, M. et al. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25, 277-282.
- Dubé, L. & Paré, G. (2003). Rigor in Information Systems Positivist Case Research: Current Practices, Trends, and Recommendations. *MIS Quarterly*, 27 (4), 597-635.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Esgalhado, M. (2001). *Alunos sobredotados e com dificuldades de aprendizagem*. *Sobredotação*, 2 (1), 87-101.

- Eurydice. (2006). Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa [em linha]. *EU Bookshop Web site*. Acedido Maio 21, 2011, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php.
- Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas: que sucesso escolar?* RioTinto: Asa
- Feldhusen, J.F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (112-127). New York: Cambridge University Pres.
- Feldhusen, J.F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *Gifted Child Today*, 14 (5), 10-13.
- Fielding, N. & schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. Forum: Qualitative Social Research 2(1). Acedido Dezembro, 9, 2012 em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Fleith, D.S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D.S. Fleith & E.S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D.S. et al. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 16(16), 75-88, 75-88. Acedido Maio 3, 2011, em URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n16/n16a07.pdf>.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano – da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences - The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples - La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gatti, B.A. (2002). A construção da pesquisa em educação no Brasil. *Série Pesquisa em Educação*, 1.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2003). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (7th ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Graça, A.& mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421.

- Guenther, Z. (2000). Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 7-36.
- Guenther, Z. (2003). Educação de bem dotados: alguns conceitos básicos. *Psicopedagogia*, vol. 2 (1), 30-38.
- Guenther, Z. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, 28. Acedido Setembro 24, 2011, em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile children*. USA: University of Denver.
- Haub, C. (1995). How Many People Have Ever Lived on Earth? [em linha]. *Population Reference Bureau Web site*. Acedido Outubro 10, 2011, em <http://www.prb.org/Articles/2002/HowManyPeopleHaveEverLivedonEarth.aspx>.
- Hickman, M., roberts, C., & matos, M.G. (2000). Exercise and leisure time activities. In C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, R. Smith & J. Todd (Eds.), *Health and health behaviour among young people*, 1. HEPCA series: WHO.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional. (n.d.). Classificação Nacional de Profissões [em linha]. *IEFP Web site*. Acedido Dezembro 16, 2012, em <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.
- Järvelin, M.R. et al. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood? *Preventive Medicine*, 37 (4), 375-381.
- Johnsen, S. (2004). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Texas: Prufrock Press.
- Junior, N. (2005). *Manifestações de inteligência corporal cinestésica na prática do jogo de futsal: um estudo da categoria principal masculino*. Dissertação de Mestrado, Universidade de S. Judas Tadeu, Brasil.
- Kaplan, S. (1979). *Inservice training manual: activities for developing curriculum for the gifted and talented*. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.
- Karnes, M. & Jonhson, L. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (428-437). Boston: Allyn & Bacon.
- Kirk, S. & gallagher, J. (2002). *Educação da criança excecional* (2nd ed.). Brasil: Editora Martins Fontes.
- Lakatos, E & marconi, M. (2001). *Metodologia do trabalho científico* (6th ed.). São Paulo: Atlas.
- Lei 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República, n.º 217, Série I-A. Assembleia da República.
- Lei 46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República, n.º 237, Série I. Assembleia da República.

- Lei 49/2005, de 30 de Agosto.* Diário da República, n.º 166, Série I-A. Assembleia da República.
- Lei Constitucional 1/2005, de 12 de Agosto.* Diário da República, n.º 155, Série I-A. Assembleia da República.
- Lemos, A. (2002). *A Administração de Talentos Humanos nas Organizações em Constantes Mudanças* (3rd ed.). São Paulo: Editora Franca.
- Lewis, P., Saunders, M. & Thornhill, A. (2000). *Research Methods for Business Students*. England: Prentice Hall.
- Lima, N. (1999). Mentas que Brilham. *Notícias Magazine* (347), 55-59.
- Loureiro, R. (2003). *Formação desportiva do jogador de rãguebi*. Dissertação de licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, V. (2008). *A influência de fatores demográficos e socioculturais nos níveis de atividade física. Um estudo em jovens de 3º ciclo do ensino básico do concelho de Matosinhos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, Portugal.
- Maia, J. (2000). Uma nota breve sobre a ideia de talento desportivo. *Sobredotação*, 1 (1,2), 37-45.
- Maker, J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. USA: Aspen Systems.
- Maker, J. (1996). Identification of Minority Gifted Students: A National Problem, Needed Changes and a Promising Solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1).
- Mamede, M., Serra, H. & Sousa, T. (2004). *Sobredotação: uma realidade/um desafio. Cadernos de estudo*, 1, 51-56. Acedido Outubro 25, 2011, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/90/Cad_1Sobredotacao.pdf?sequence=1
- Marco, A. & verardi, C. (2008). *Iniciação esportiva: a influência de pais, professores e técnicos*. Arquivos em Movimento. *Revista electrónica da Escola de Educação Física e Desportos*, 4 (2). Acedido Novembro 2, 2011, em http://b200.nce.ufrj.br/~revista/artigos/v4n2/artigo08_v4n2.pdf.
- Marques, A. (1993). Bases para a estruturação de um modelo de deteção e seleção de talentos desportivos em Portugal. *Espaço*, 1 (1), 47-58.
- Marques, A., et al. (1990). Aptidão física. In F. Sobral & A. Marques, A. (coord.), *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar Portuguesa*, 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Buenos Aires: Troquel.
- Maslow, A. H. (1962). *Introdução à Psicologia do Ser* (2nd ed.). Rio de Janeiro: Eldorado.

- Mate, Y. (1990). La identificación o diagnóstico del niño superdotado. In Y.B. Mate (coord.), *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Mcmanus, C. (2002). Right hand, left hand – The origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures. EUA: Harvard University Press.
- Ministério da Educação. (2012). Proposta de lei nº 155/2012 de 2012.05.31 [em linha]. *Governo da República Portuguesa Web site*. Acedido Dezembro 9, 2012, em http://www.portugal.gov.pt/media/621499/20120606_mec_proplei_estatuto_aluno_etica_escolar.pdf.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Miranda, L., almeida, L. & almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: Que apoios educativos? *Sonhar*, 1, 67-82.
- Mönks, F. & katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. Chapter to appear. In R.J. Sternberg & J.D. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.). Cambridge: University Press.
- Mönks, F. & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 european countries: inventory and perspective. Radboud University Nijmegen.
- Mönks, F. (1988). *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind*. Amersfoort, Leuven: ACCO.
- Mönks, F. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Mönks, F. (2000). Agora IX. Modelos alternativos de formação. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. *Cedefop Panorama series*. Luxemburgo: Serviço das Publicações das Comunidades Europeias, 39-54.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: E.P.U.
- Morgado, L. (2011). Portugal tem talento [em linha]. *Mais sociedade Web site*. Acedido Outubro 2, 2011, em <http://www.maissociedade.com/wp-content/uploads/2011/04/Contributo-Igualdade-Autor-Luis-Morgado-Portugal-tem-Talento.pdf>.
- Morouço, P. (2011). Questões reflexivas em torno da deteção do talento desportivo. *Revista Digital Buenos Aires*, 157. Acedido Outubro 24, 2011, em <http://www.efdeportes.com/efd157/deteccao-do-talento-desportivo.htm>.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade física e saúde: fatores de influência de atividade física nas crianças e adolescentes*. Porto: Campo das letras.
- Oliveira, E.P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho, Portugal.
- Oliveira, K. L. & santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.

- Olszewski-kubilius, P., Kulieke, M. J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 347-352.
- Passow, H., Frasier, M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18 (3), 41-49.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, Portugal.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 37-45.
- Pereira, P. (1999). *Influência parental e outros determinantes nos níveis de atividade física - Um estudo em jovens do sexo feminino dos 12 aos 19 anos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Pérez, S. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, 22, 45-59.
- Pérez, S. (2009). A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, 22 (35), 299-328.
- Pocinho, M. (2008). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Revista Diversidades: O fascinante mundo dos talentosos*, 19.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Rebello, M. (2009). *A família e a prática desportiva dos jovens*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Reis, S. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talent students: past and future perspectives. *American Psychologist*, 44 (2), 399-408.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 119-130.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180-184.
- Renzulli, J. (1986). The three ring of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sterberg & J.E. Davidson (eds), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1994). *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, S., Reis, S. & Smith, L. (1980). *The revolving door identification model*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.

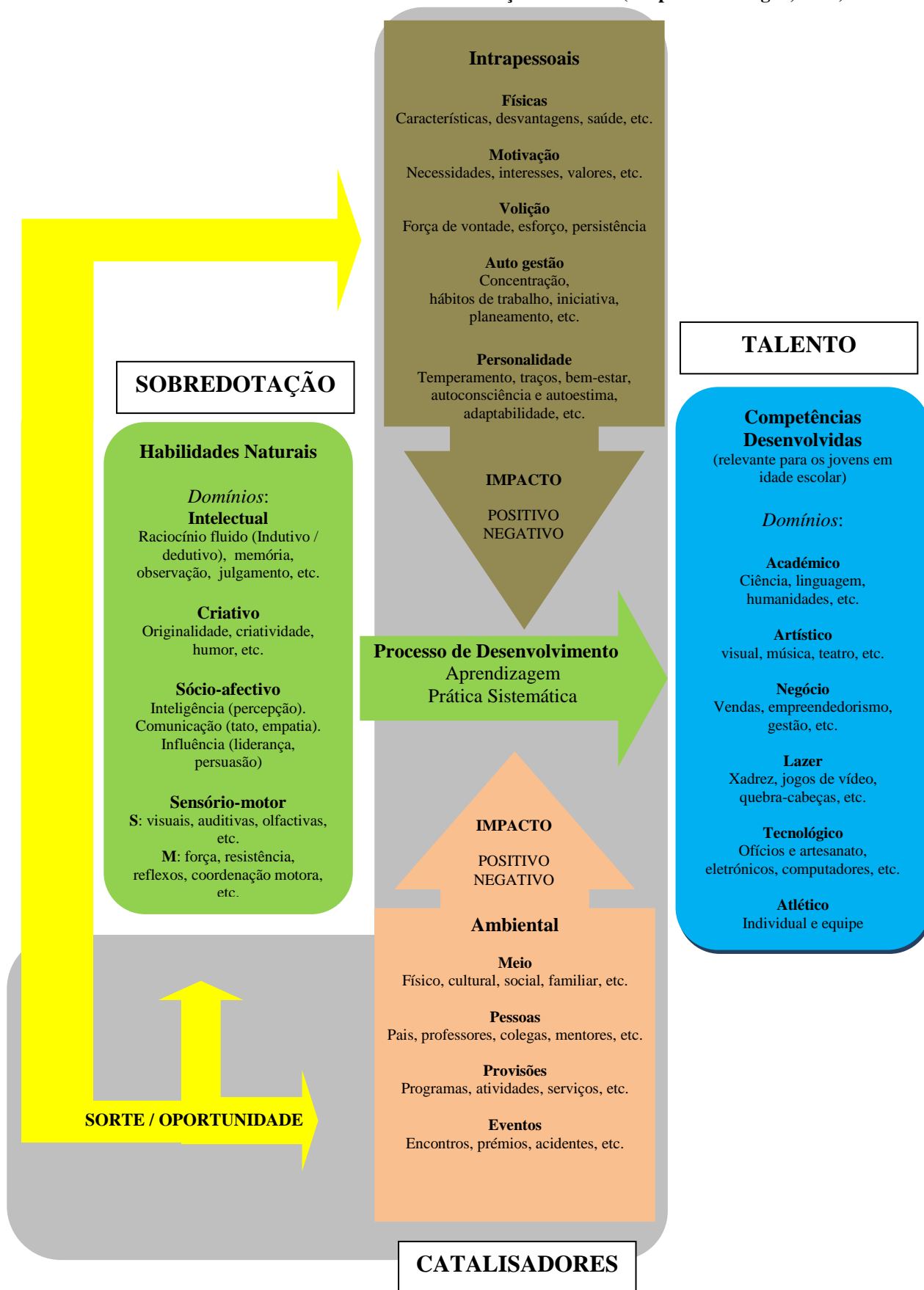
- Reyero, M & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estratégia educativa*. Corunha: Netbiblo.
- Ribeiro, J. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Ribeiro, L. (2002). Estudo dos motivos do abandono desportivo precoce em jovens basquetebolistas do sexo masculino. Dissertação de licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Roberts, J. (2003). who are gifted and talented. In: R. M. Gargiulo, *Education in Contemporary Society: an introduction to exceptionality*. United Station: Thomson Learning.
- Rodríguez, P.D (2003). La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades. In P.D. Rodríguez et al. *Mujer y sobredotación: intervención escolar (39-57)*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Rosselló, C. (1987). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Fundación Juan March.
- Sallis, J. & Nader, P. (1988). Family determinants of health behaviors. In D. Gachman (ed.), *Health behavior*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Sánchez, M. D. P. & Avilés, R. M. H. (2000). Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In M. D. P. SÁNCHEZ, J. L. C. COSTA (org.). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Santos, J. (2009). Adolescentes sobredotados - Gerir a diferença [em linha]. *Incluso Web Site*. Acedido Setembro 21, 2011, em <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2009/10/adolescentes-sobredotados-gerir.html>.
- Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 57-66.
- Schiever, S. W. & maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.), *Handbook of gifted education (2nd ed.)*(113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Serra, H. (2004). *A Criança Sobredotada*. Porto:Edições Gaia Livro.
- Serra, H. (2005). Alunos sobredotados: respostas educativas / dinâmicas de acção educativa. In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, (73-85). Porto: CPCS.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Revista Saber Educar*, 137-147. Porto: Escola Superior Paula Frassinetti.
- Silva, A. (2005). *Formação e construção de identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Silva, M. & Silva, N. (2003). Procura desportiva satisfeita e razões para o abandono da prática desportiva na população jovem da ilha do Faial. *Ludens – Ciências do Desporto*, 17 (3), 11-20.

- Silverman, L. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.
- Silverman, L. (2002). Asynchronous development. In: M. NEIHART, et al., *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* (31-37). Washington: Prufock Press.
- Sousa, A. & Vidigal, J. (2005). *Investigação em educação*. Editora Livros Horizonte: Lisboa.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*. 223-243. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In: Colangelo, N., Davis, G. (orgs.), *Handbook of gifted education*, (45-54). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (1997). **A triarchic view of giftedness: theory and practice**. In: N. Colangelo, G. A. Davis (orgs.), *Handbook of gifted education*, (43-53). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (2000). *Inteligência para o Sucesso Pessoal*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Sternberg, R. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 159-179.
- Tammelin T, et al. (2003) Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood? *Preventive Medicine*, 37 (4), 375–381.
- Tanner, J. & Whitehouse, R. (1982). *Atlas of growth normal variations and growth disorders*. USA: Work academic press.
- Telford, C. & sawrey, J. (1998). *O indivíduo excepcional* (5th ed). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: The Riverside Press Cambridge.
- Terman, L. (1925). Genetic studies of genius. *Mental and physical traits of a thousand gifted children*, 1. Sandford: Stanford University Press.
- Terman, L. (1925-1959). *Genetic studies of genius*, 1-5. California: University Press.
- Terrassier, J. (1981). The Negative Pygmalion Effect. In: A. H. Kramer, *Gifted children: challenging their potential. New perspective and alternatives*. New York: Trillium Press.
- Terrassier, J. (1985). Dissincronia: Desarrollo irregular. In J. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana: Madrid.

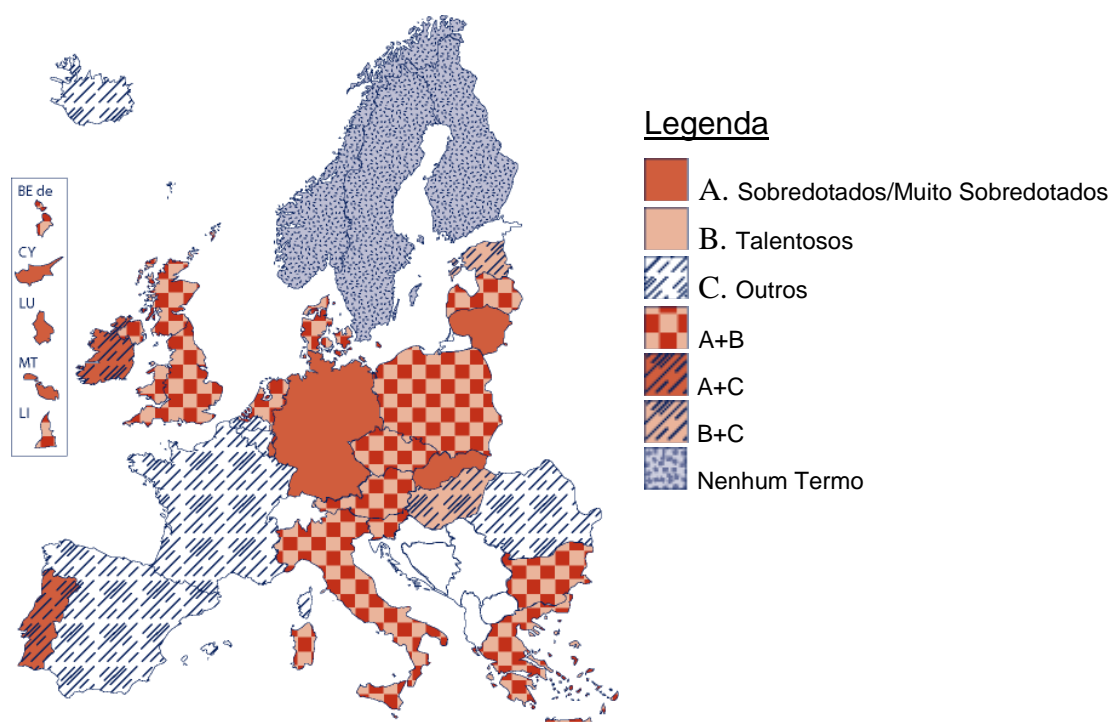
- Terrassier, J. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (7th ed.). Paris: ESF.
- Torrance, E. P. (1998). The nature of creativity as manifest in its testing. In: R. J. Sternberg, *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (43-75). New York: Cambridge University.
- Torre, M. (2003). *Stop al fracaso escolar. El cerebro al 100%*. Barcelona: Grijalbo.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (525-538). Oxford:Pergamon.
- Wechsler, D. (1999). *Wisc-r – Escala de Inteligência de Wechsler para niños* (5th ed.). Madrid, TEA Ediciones.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Horizontes pedagógicos.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: a desultory duality. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (709-725). Oxford: Pergamon Press.
- Yewchuk, C. (1993). The handicapped gifted. *International Journal of Educational Research*, 19 (1), 65-75.
- Zapico, B. (2007). Interrogantes acerca de analisis de contenido y del discurso en los textos escolares. In Ministério de Educacion de Chile, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago do Chile: M.E.Chile.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2004).



Anexo 2: Terminologia oficial ou termos mais frequentemente utilizados para designar crianças ou jovens com um potencial excecional, 2005/06 (adaptado de Eurydice, 2006, p. 8)



Nos outros estados membros o termo utilizado é:

Bélgica: “jovem de grande capacidade potencial”.

Dinamarca: “crianças com pré-requisitos especiais”.

Estónia: “criança de talento ou capacidade invulgar”.

Espanha: “aluno com grandes capacidades intelectuais” e “alunos intelectualmente sobredotados”.

França: “criança intelectualmente precoce”.

Irlanda: “estudante de capacidade excecional”.

Lituânia: “talentosos”.

Hungria: “criança com capacidades potenciais excecionais”.

Países Baixos: “excecionalmente sobredotado” e “jovens com talentos especiais”.

Roménia: “alunos capazes de elevados níveis de desempenho” e “alunos com capacidades excecionais”.

Eslováquia: “crianças sobredotadas” (crianças com grandes capacidades intelectuais) e “crianças talentosas” (crianças com grandes capacidades artísticas ou desportivas).

Finlândia: “sobredotado”

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): “capaz”, “muito capaz”, “mais capaz”, “excepcionalmente capaz” e “de elevada capacidade”.

Islândia: “crianças com capacidade potencial especial em determinadas áreas”.

Bulgária: “criança claramente talentosa ou sobredotada”.

Anexo 3: Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000)

A. Indique em cada item, os dois alunos, menino ou menina, que na sua opinião, se apresentam:

1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística
4. Os melhores em atividades extracurriculares
5. Mais verbais, falantes e conversadores
6. Mais curiosos, interessados, perguntadores
7. Mais participativos e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade
10. Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados
13. Mais originais e criativos
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas
15. Preocupados com o bem-estar dos outros
16. Mais seguros e confiantes em si
17. Mais ativos, perspicazes, observadores
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas
20. Mais solitários e ignorados
21. Mais levados, engraçados, 'arteiros'
22. Que você considera mais inteligentes
23. Com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

B. Existe na sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento?

(Pode anexar qualquer material que julgar pertinente.)

C. Comentários e observações que deseje fazer: _____

Partindo das características observadas pelos professores, Guenther (2000) estabelece um conjunto de características gerais das crianças portadoras de talentos, que passamos a enunciar:

Inteligência e Capacidade Geral: expressa o modo como o indivíduo se posiciona perante as situações vividas, primordialmente pela configuração do seu quadro de referência e visão de mundo. A busca desse "potencial geral", na observação direta, orienta-se por duas vias:

Vivacidade mental: expressa curiosidade, questiona, interroga, pergunta; enfrenta e aprecia desafios; senso de humor; boa memória; amplo fundo de conhecimento e informação; aprende, compreende, apreende por vários meios;

Auto motivação e confiança: pensa por si próprio, revelando independência; persistência; compromisso com a tarefa; motivação interna; aceitação em correr riscos; responsabilidade; segurança; confiança; empenhamento e iniciativa própria.

Considera-se portador de sinais de talento e capacidade intelectual geral a criança cujo nome foi anotado em pelo menos seis dos seguintes itens: 4; 6; 9; 10; 11; 12; 17; 18; 21; 22; 25; ou pelo menos quatro dos seguintes indicadores: 9; 11; 13; 17; 18; 22; 25.

Capacidade pronunciada, expressa como talento acadêmico: Nas situações escolares pode distinguir-se:

Talento verbal (associado ao desempenho nas áreas de comunicação e linguagem). O aluno tem facilidade na expressão verbal e tem boa *performance* nas áreas da linguagem falada e escrita. Revela gosto e eficiência no lidar com as palavras. Considera-se portador de sinais de talento verbal a criança cujo nome foi anotado em pelo menos três dos seguintes itens: 1; 5; 7; 18 e 22.

Pensamento abstrato (associado ao desempenho nas áreas das ciências e matemática). O aluno, para além de elevada capacidade de concentração, tem facilidade em organizar o pensamento, identificando as causas, estabelecendo relações e formando conceitos. Considera-se

portador de sinais de pensamento abstrato a criança cujo nome foi anotado em pelo menos três dos seguintes itens: 2,6,7,10,13,17,18,22 e 25.

Criatividade: é considerada como uma dimensão da inteligência. Entre os teóricos parece haver concordância de que não existe talento criativo sem uma base de inteligência, ou alta capacidade intelectual. Associam-se à criatividade e produção original, científica ou artística, traços como: pensamento holístico; pensamento intuitivo; originalidade; fluência; ser diferente; senso crítico e autocrítica; sensibilidade e percepibilidade. Considera-se portador de sinais de criatividade acentuada e/ou talento artístico, a criança cujo nome foi anotado em pelo menos quatro dos seguintes itens: 3; 8; 10; 13; 17; 25 ou em três mas que obrigatoriamente têm de incluir o 3 e o 13.

Talento psicossocial: recentemente reintegrado como “inteligência emocional”, não assegura bases muito concretas para a sua observação, não havendo suficiente especificidade nas concepções de liderança, habilidade de relações humanas, interação e vivência grupal. São apontados como traços e características de portadores de talento psicossocial: a cooperação, o sentido de justiça, o respeito pelo outro (considera, ouve), a sensibilidade às necessidades dos outros, a bondade, a amizade, o sentido de grupo, a sintonia com o grupo, a transmissão de energia própria para o grupo, entre outras. Considera-se portador de sinais de talento psicossocial a criança cujo nome foi anotado em pelo menos quatro dos seguintes itens: 4; 7; 14; 15; 16; 19.

Pela experiência de Guenther (2000), parece existir uma provável presença de talento psicossocial na área das relações humanas, mas não necessariamente com traços de liderança na combinação dos itens 4, 7, 14 e 15. Para que a criança revele traços de liderança também se deve incluir o item 16.

Talento psicomotor: esta área apoia-se na demonstração de habilidades sensório-motoras, de talento desportivo e desempenho físico-motor. Considera-se portador de sinais de talento psicomotor a criança cujo nome foi anotado nos seguintes itens: 4, 23 e 24.

Anexo 4 – Inquérito publicado em
https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?hl=pt_PT&formkey=dFZKSWRIZjIjCeWFhUkNaTFF5YWswTkE6MO#gid=0



TALENTOS PSICOMOTORES

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Educação, da Universidade Portucalense, a fim de que seja possível produzir a respetiva tese. Para tal, gostávamos de contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já, agradecemos a disponibilidade e colaboração. Os questionários são anónimos e as suas respostas são confidenciais.

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

*Idade

*sexo

- Feminino
- Masculino

DESENVOLVIMENTO E SAÚDE

*Assinale, a(s) situação(ões) vivenciada(s)

	Nunca tive este problema	Tive até aos 10 anos	Tive dos 11 aos 16 anos	Tive após os 17 anos	Tive várias vezes este problema
Problemas ósseos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depressão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de sono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas genéticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perturbação alimentar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excesso de peso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas respiratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas cardíacos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCOLARIDADE

*Qual a mão que usa para escrever?

- Direita
- Esquerda
- Ambas

*Assinale, a(s) situação(ões) vivenciada(s)

	Nunca tive este problema	Tive até aos 10 anos	Tive dos 11 aos 16 anos	Tive após os 17 anos	Tive várias vezes este problema
Problemas de linguagem e fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hiperatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de cálculo matemático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca tive este problema	Tive até aos 10 anos	Tive dos 11 aos 16 anos	Tive após os 17 anos	Tive várias vezes este problema
Nas aulas de Educação Física revela-se academicamente passivo para ser aceite pelos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas outras disciplinas revela-se academicamente passivo para ser aceite pelos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Usufriuiu de alguma medida educativa: aceleração, apoio educativo ou outra?

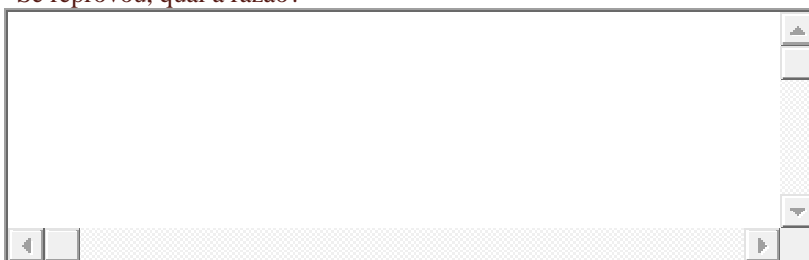
	Sim	Não
No ensino pré escolar ou infantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No 1º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No 2º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No 3º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No ensino secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Se SIM, qual foi a medida que usufruiu e quando.

*Reprovações

	Nunca Reprovei	Reprovei 1 vez	Reprovei 2 ou mais vezes	Interrompi os estudos temporariamente	Ainda não estou neste nível
1º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º ciclo de escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Superior ou Faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

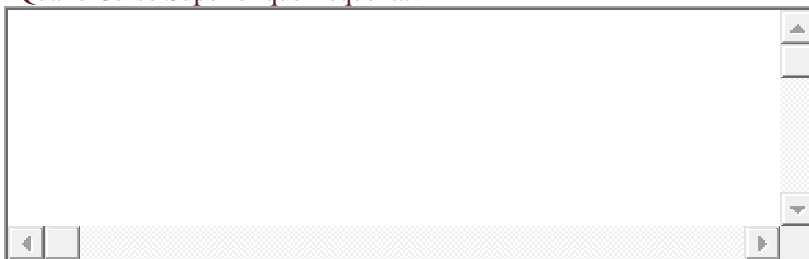
*Se reprovou, qual a razão?



*Se interrompeu os estudos, qual a razão?



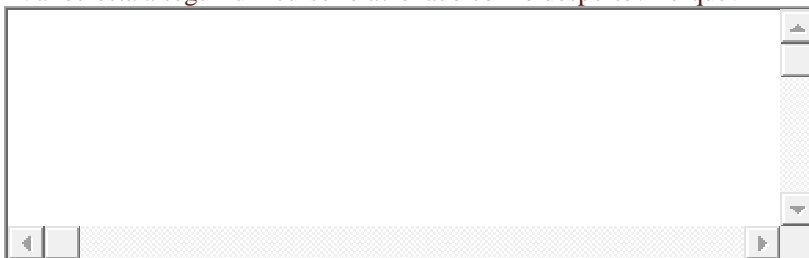
*Qual o Curso Superior que frequenta?



*Fatores que influenciaram a escolha do Curso

	Sim	Não
A família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O investimento económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A empregabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A média de entrada no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Vai ou está a seguir um curso relacionado com o desporto? Porquê?



*Vai ou está a seguir um curso que NÃO está relacionado com o desporto? Porquê?

CARACTERIZAÇÃO

*Como se caracteriza?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Facilidade de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fácil adaptação a novas situações e mudanças de rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persistente na prossecução dos seus objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito crítico com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito crítico consigo mesmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Energético e ativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio rápido da informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em aceitar o que não é lógico aos seus olhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conduta planificada e reflexiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com vasto leque de interesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com tendência para se levar muito a sério	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com sede de conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com riqueza verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com capacidade de liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persistente na prossecução dos seus objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias e soluções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procura a perfeição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Autoconfiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Absorve-se a descobrir e criar coisas por si próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aberto a novas ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versatilidade de interesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tendência a assumir a responsabilidade nas situações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tendência a iniciar as suas próprias atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teimoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sucesso com os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente-se frustrado com a inatividade e com a falta de progressos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pode ser muito rígido e inflexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pode estar sempre insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento organizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Originalidade na resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostra grande resistência às instruções dos outros e pode ser bastante desobediente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse em relacionar-se com pessoas mais velhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse e preocupação pelos problemas do mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insatisfação com a rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa e autonomia funcional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ideias divergentes e atitudes não conformistas na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefere ler livros que normalmente interessam a crianças e jovens mais velhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosta de inventar e criar novas formas para realizar alguma coisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fixação de critérios e objetivos na tarefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Aprendizagem da leitura

	Sim	Não
Apreendeu a ler sozinho antes de entrar no 1º ciclo de escolaridade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PRÁTICA DESPORTIVA

*Quais os desportos que praticou regularmente?

	Nunca praticuei	Pratiquei até aos 10 anos	Pratiquei dos 11 aos 16 anos	Pratiquei após os 17 anos	Sempre praticuei
Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karaté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Quais as adaptações que a sua família fez para poder praticar desporto?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
A nível de horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nível económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Face a cada item, assinale de acordo com a sua vivência.

	Nunca	Até aos 10 anos	Dos 11 aos 16 anos	Depois dos 17 anos	Sempre
Possibilidade de ter contacto frequente com informações desportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de ter contacto frequente com informações científicas ou artísticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Até aos 10 anos	Dos 11 aos 16 anos	Depois dos 17 anos	Sempre
Incentivado pelos pais a fazer o que tinha jeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais e treinadores sempre lhe exigiram que desse o seu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais concederam-lhe uma independência considerável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais tinham altas expectativas em relação a si	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais sempre o apoiaram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais sempre davam o exemplo de praticar desporto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais sempre o encorajaram a especializar-se numa modalidade desportiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais sempre o encorajaram a praticar desporto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais consideravam fundamentais as atividades intelectuais em prol das atividades físicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentia-me aborrecido nos treinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os seus pais não o incentivavam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os outros eram melhores do que eu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionava-me mal com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionava-me mal com os meus treinadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficava muito stressado durante as competições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive uma lesão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não tive lugar na equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Assinale de acordo com a importância que atribui a cada fator.

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita	Extrema
Capacidade individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Força de vontade, persistência, esforço (volição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concentração, hábitos de trabalho, iniciativa, planeamento (autogestão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meio físico onde treino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pessoas com quem treino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinião dos pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinião dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinião dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os amigos também praticarem desporto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

	Sim	Não
Quando pratica o desporto da sua preferência empenha-se tanto que se esquece de tudo o resto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES *

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Passo a maior parte do tempo sozinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho grande capacidade para tolerar a solidão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho depressões por estar muito tempo só	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me isolado socialmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tem mais alguma informação importante para este estudo? Revele-a.

Obrigada pela sua participação.

Enviar

Tecnologia do [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)