

## Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS)

Feliciano H. Veiga & Paulo Marques  
(Universidade de Lisboa)

**Resumo:** A falta de instrumentos de avaliação das percepções dos professores acerca dos alunos sobredotados justificou o desenvolvimento da denominada "Escala de Representações dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados", -ERPAS. A amostra foi constituída por 407 professores de diferentes níveis de ensino (pré-escolar ao secundário), de diferentes zonas do país, englobando sujeitos diferenciados ainda quanto ao sexo, à idade, ao tempo de serviço, às habilitações e à categoria profissional. Os resultados da análise factorial permitiram observar a multidimensionalidade da versão final desta escala, que apresentou três factores específicos: precocidade das capacidades, inovação, e dificuldade de relacionamento. A escala construída revelou possuir adequadas qualidades psicométricas (fidelidade e validade), quer no seu todo quer nos sub-factores. Posteriores estudos poderão ampliar a validade externa e, ainda, as qualidades da escala no âmbito da investigação educacional.

**Palavras-chave:** Sobredotação; Identificação; Representações dos professores; Escala.

Embora a literatura relativa à sobredotação comece a ser vasta e dispersa, os investigadores têm centrado a atenção em estratégias de avaliação cognitiva, mas também em avaliações inferenciais, como a observação do comportamento, em geral, feita pelos professores ou pelos pais. Num estudo muito recentemente realizado entre nós (Almeida et al., 2000), com professores do 1º ciclo, procurou-se avaliar as dimensões mais consideradas pelos professores na identificação do aluno sobredotado, tendo surgido as dimensões cognitiva e académica como as mais pontuadas e a área das expressões como a menos pontuada.

Ao longo do tempo, o conceito de sobredotação tem sofrido uma evolução desde as definições mais conservadoras como as de Terman (1925), nas quais e até 1954 o autor atribua a inteligência a um único factor, fruto essencialmente da hereditariedade, considerando como sobredotado todo o indivíduo cujo percentil do seu Q.I. se situasse em 1% do topo, relativamente à população em geral, passando por outras mais liberais como a de Witty (1958), em que a sobredotação está patente em crianças "cujo desempenho, numa actividade humana potencialmente valorizada, é consideravelmente notável". Também Sternberg e Davidson (1986) apresentaram um conjunto de 17 conceptualizações da sobredotação.

O alcance dos conceitos é variado, com alguns a concentrarem-se primeiramente nos aspectos psicológicos da sobredotação intelectual e outros a incluírem o contexto social, no qual o desenvolvimento da sobredotação é impellido culturalmente em alguns domínios, mas não reconhecido noutros (Csikszentmihalyi & Robinson; 1986, Tannenbaum, 1986).

Nas conceptualizações que focam aspectos psicológicos, as teorias e as definições tendem a incluir os construtos de inteligência, criatividade e motivação, separadamente ou em combinação. Feldhusen (1986) no seu conceito de sobredotação inclui a capacidade intelectual geral e motivação para a tarefa. Mais recentemente, Feldhusen e Jarwan (1993) agruparam as diversas definições de sobredotação e talento em seis categorias: (i) psicométricas, (ii) atributos, (iii) centradas em necessidades sociais, (iv) educacionalmente orientadas, (v) com base em talentos especiais, e (vi) multidimensionais. Cropley (1993) refere que "um Q.I. elevado não explica de forma satisfatória o desempenho de um sobredotado".

Não obstante os diversos trabalhos e estudos, ainda hoje não existe uma definição consensual relativa à sobredotação. Robinson e Olszewski-Kubilius (1996) salientam que esta diversidade reflecte a substancial variabilidade entre crianças excepcionais que se desviam positivamente em relação à média. A maioria das definições, quer sejam baseadas em questões psicológicas quer de educação, têm-se afastado da equivalência entre sobredotação e inteligência, tal como é definida pelos testes de Q.I.:

Actualmente convivem duas orientações na identificação de sobredotados (Guenther, 2000): (i) medidas estandarizadas e (ii) processo de identificação ao longo do tempo, baseado na sequência de acontecimentos naturais do dia-a-dia, orientado pela observação contínua, directa e cuidadosa. Hoje assiste-se, ao nível

da investigação, ao abandono de uma abordagem reducionista, centrada no aspecto cognitivo, avaliado do ponto de vista da precocidade de produção e desempenho (testes de Q.I.), para uma outra mais ampla e abrangente face à natureza da inteligência e do conceito de sobredotação, por forma a permitirem identificar todo o tipo de capacidades e aptidões (Almeida *et al.*, 2000; Guenther, 2000) e a encontrar formas mais eficientes e precisas de reconhecer as crianças que apresentam sinais de potencial e capacidades superiores, com maior garantia de exactidão, de modo a tornar a identificação num processo mais efectivo e, como tal, a dissipar alguns mitos (Tourón & Reyero, 2000), existentes em torno da sobredotação.

Apesar desta evolução a maioria dos trabalhos de investigação disponíveis para consulta continuam a centrar-se em estudos nos quais a sobredotação intelectual é a variável fundamental (Robinson & Clinkenbeard, 1998).

O desenvolvimento dos sobredotados em populações diversificadas tem sido dirigido de duas formas: (i) o conceito de sobredotação foi alargado de modo a reconhecer influências culturais e sociais explícitas nos indicadores comportamentais associados à sobredotação, (ii) adaptação dos procedimentos escolares, de modo a terem em conta a diversidade, incluído assim formas de avaliação formais e informais para além dos testes de Q.I.

Nesta perspectiva, vários têm sido os autores que procuram elaborar instrumentos (Almeida *et al.*, 2000; Castillo, 1998; Cropper, 1997; Veiga & Marques, 1998) e modelos (Johnsen, 1997) de identificação que parecem mais derivados dos vários pontos de vista, e apoiados sobretudo em aspectos informais de detecção que não apenas aqueles que estão associadas a medições (Chan, 2000; Olszewski-Kubilius, 1998).

Neste contexto, Lindz e Macrine (2001) propõem uma abordagem alternativa para a identificação de alunos sobredotados com proveniências culturais e linguísticas diversas, nos primeiros cinco anos de escolaridade. Esta abordagem, denominada de *Avaliação Dinâmica*, tem por base procedimentos do tipo pré-teste intervenção pós-teste, no qual o avaliador intervém auxiliando na compreensão dos princípios fundamentais subjacentes à resolução da tarefa. Outro dos aspectos importantes do referido estudo (Lindz & Macrine, 2001) é também o facto de este colher informações úteis ao processo de identificação junto de todas as partes relevantes, ou seja: professores, pais e pares. No que se refere aos primeiros, os

autores colheram informações através de uma Escala de Avaliação da Sobredotação e Talento – GATES (Guilliam *et al.*, 1996), na qual são descritos comportamentos e características de alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. A GATES é composta por 5 subescalas (capacidade intelectual, habilidade académica, criatividade, liderança e talento artístico), e os itens são classificados de 1 (baixo) a 9 (alto), consoante a criança em análise.

O presente estudo pretende desenvolver uma escala (ERPAS) destinada a ser aplicada a professores, como auxiliar da identificação dos sinais de potencial e talento dos alunos, valorizados pelos professores.

Antes da apresentação dos resultados obtidos no processo de elaboração da escala, passámos a descrever os aspectos mais ligados à metodologia adoptada.

### Metodologia

Apresenta-se, aqui, a metodologia utilizada no presente estudo, com informação acerca da recolha e elaboração dos itens, com elementos acerca do estudo piloto havido, dos sujeitos que responderam à escala e, ainda, acerca do procedimento utilizado.

### Recolha e elaboração dos itens

Um estudo prévio sobre as representações dos professores acerca da sobredotação (Veiga *et al.*, 1995) permitiu proceder à recolha de uma base de potenciais indicadores. Dadas as preocupações crescentes com a sobredotação e a divulgação da importância de um atendimento adequado aos alunos sobredotados pela escola em geral, esperava-se uma enorme abertura dos professores na colaboração de recolha de itens representativos da sobredotação —, o que, de facto, se veio a verificar.

No campo dos modelos teóricos, foram vários os autores que nos sugeriram uma relação, de tais itens, como relatado também em estudo prévio (Veiga & Marques, 1998). Na tarefa de construção dos itens a incluir num instrumento de representações acerca da sobredotação, foi também importante a revisão a que se procedeu dos instrumentos que têm sido elaborados com vista à avaliação da sobredotação.

Após verificação — através de um estudo piloto, como se verá — de que os reactivos escolhidos apresentavam características de bons itens (Everett & Entreklin, 1980; Guilford & Fruchter, 1981; Harman, 1980), estes passaram a integrar o instrumento que, por ser destinado a avaliar as cognições que os professores têm dos alunos sobredotados, foi designada por *Escala de Representações dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados (ERPAS)*.

A escala, desenvolvida neste contexto, além de estar em consonância com as teorias multidimensionais da sobredotação, apresenta a vantagem de, globalmente, integrar os elementos que previamente se haviam encontrado, em perguntas abertas, junto de professores envolvidos em estudo prévio (Veiga *et al.*, 1995).

### Estudo piloto

Depois de se ter submetido uma 1ª versão da escala à apreciação e discussão de um grupo de 6 professores de diferentes níveis de ensino e de dois psicólogos escolares, procedeu-se a pequenos reajustamentos, melhorando a formulação de alguns itens.

Após numeração dos itens, elaboraram-se as instruções da escala e a respectiva folha de respostas. Quanto à gradação das respostas, escolheu-se uma escala de tipo Likert, relativa à frequência dos comportamentos: completamente em desacordo (1), bastante em desacordo (2), mais em desacordo que de acordo (3), mais de acordo que em desacordo (4), bastante de acordo (5), completamente de acordo (6). Os scores mais elevados correspondem a níveis superiores do conteúdo semântico a avaliar, conforme o factor em presença. Com vista a estudar o poder discriminativo dos itens e o coeficiente de consistência da escala, seleccionaram-se aleatoriamente 43 professores, aos quais se passou a escala. Esta situação foi também aproveitada para recolher as reacções às instruções de resposta, e aos itens em geral.

### Sujeitos e procedimento

A amostra foi constituída por 407 professores de diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário); de diferentes zonas do país, englobando sujeitos diferenciados ainda quanto ao sexo, à idade, ao tempo de serviço, às habilitações

e à categoria profissional. A distribuição da amostra pelas diferentes variáveis e categorias pode ser observado na apresentação dos resultados, mais adiante.

Os questionários foram administrados aos professores no ano lectivo de 1999/2000. Mais especificamente, os professores encontravam-se em situação de formação em serviço quando lhes foi pedido para colaborar num estudo acerca da sobredotação, respondendo, para isso, ao inquérito que na altura lhes foi distribuído. A elevada taxa de respostas prendeu-se, naturalmente, com este tipo de recolha de dados, em situação natural.

## Resultados

Os dados obtidos com a ERPAS foram introduzidos em computador e submetidos a procedimentos de análise estatística habitualmente utilizados neste tipo de investigação. Apresentam-se em seguida os resultados obtidos, em primeiro lugar os respeitantes à fidelidade e depois os relativos à validade.

### Fidelidade dos resultados e análise dos itens

Para o estudo da fidelidade dos resultados, procedeu-se ao cálculo da consistência interna da escala (índice de homogeneidade *alpha*), recorrendo-se ao procedimento *reliability* do SPSS. Este método fornece, além dos índices *alpha*, elementos estatísticos de interesse sobre cada item, como a média e o desvio-padrão.

No quadro I, observá-se que a média inferior se localiza no item n.º 26 ( $X = 3.24$ ) e a superior no n.º 12 ( $X = 5.30$ ). O valor da média das médias de todos os itens foi de 4.60, com uma amplitude de 2.06 e uma variância de 0.28. A variância dos itens apresenta o valor mínimo de 0.70 e o máximo de 2.03, sendo a variância média de 1.27. No conjunto dos 26 itens finais, a escala apresenta a média de 119.63 e o desvio-padrão de 12.87.

Quadro I - Média e desvio-padrão (D. P.) dos resultados nos itens da ERPAS, considerando a amostra total.

Item	Item Final	Média inicial	D.P.
01.	01.	4.26	1.32
02.	02.	3.44	1.38
03.	03.	5.00	1.02
04.	04.	5.03	1.07
05.	05.	4.59	1.15
06.	06.	5.26	.91
07.	07.	4.80	1.10
08.	08.	4.30	1.30
09.	09.	4.79	1.08
10.	10.	5.26	.83
11.	11.	5.07	.90
12.	12.	5.30	.84
13.	13.	4.47	1.22
14.	14.	4.42	1.20
15.	15.	4.96	1.01
16.	16.	5.01	.93
17.	17.	5.03	1.00
18.	18.	4.04	1.42
19.	19.	4.33	1.28
20.	20.	4.65	.93
21.	21.	4.70	1.09
22.	22.	4.31	1.17
23.	23.	4.81	1.02
24.	24.	3.97	1.19
25.	25.	4.45	1.14
26.	26.	3.24	1.36

Outros elementos estatísticos de interesse fornecidos pelo procedimento *reliability* são a média, a variância e o coeficiente de consistência interna da escala, caso determinado item seja eliminado (Quadro II). Os valores correspondentes à coluna "correlação item-total" podem ser tomados não apenas como a correlação entre o item e a nota total (índice de homogeneidade ou consistência interna do item), mas também como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987).

Os itens com maior poder discriminativo são os seguintes: 11, 14, 25, e 29. Apenas dois itens apresentam um coeficiente de discriminação inferior a 0.31 (o n.º 5, com 0.30, e o n.º 33 também com 0.30), o que se pode interpretar como índices de discriminação aceitáveis. Estes resultados sugerem a manutenção de todos os itens da escala, pois todos eles apresentam um poder de discriminação algo moderado (entre 0.30 e 0.52), uma correlação com a nota global da escala estatisticamente

significativa a pelo menos um nível de  $p < 0.01$ , e a sua eventual eliminação pouco faria oscilar o valor do  $\alpha$ . A escala manteve portanto os 26 itens da versão em anexo ( $\alpha = 0.83$ ).

Quadro II - Média, variância e  $\alpha$  da escala ERPAS se o item for eliminado, e correlação item-total

Item	Média	Vari.	Cor.	Alpha
01.	115.3	153.9	.31	.83
02.	116.1	155.4	.31	.83
03.	114.6	155.7	.34	.82
04.	114.5	156.7	.31	.82
05.	115.0	155.6	.30	.82
07.	114.3	157.2	.33	.82
08.	114.8	153.6	.40	.82
10.	115.3	155.0	.27	.83
11.	114.8	151.0	.50	.82
12.	114.3	155.3	.46	.82
13.	114.5	156.0	.39	.82
14.	114.3	154.2	.51	.82
16.	115.1	154.5	.32	.82
17.	115.2	153.4	.36	.82
18.	114.6	154.4	.40	.82
19.	114.6	154.0	.47	.82
22.	114.5	152.7	.48	.82
23.	115.5	151.9	.33	.82
24.	115.3	153.5	.33	.82
25.	114.9	152.9	.51	.82
26.	114.9	154.5	.36	.82
27.	115.3	151.0	.46	.82
29.	114.8	151.4	.52	.82
30.	115.6	155.7	.31	.83
31.	115.1	152.8	.40	.82
33.	116.3	158.0	.30	.83

Para o estudo da consistência interna, procedeu-se à determinação dos índices  $\alpha$  na amostra total e em vários sub-grupos. No quadro III, indicam-se os coeficientes  $\alpha$  relativos à pontuação total e aos factores (obtidos, como se verá mais adiante, por análise factorial), considerando a amostra geral, e subgrupos repartidos pelas seguintes variáveis (para além do género): nível de ensino: nível 1 (educadores do pré-escolar e do 1º ciclo); nível 2 (professores do 2º e 3º ciclos); nível 3 (professores do secundário); categoria profissional: categoria 1 (professores contratados); categoria 2 (do quadro de zona pedagógica ou de nomeação

provisória); categoria 3 (do quadro de nomeação definitiva); habilitações: habilitações 1 (sem licenciatura); habilitações 2 (com licenciatura); idade: idade 1 (professores com idade entre 22-30 anos); idade 2 (31-40 anos); idade 3 (41-60 anos); tempo de serviço: serviço 1 (professores com menos de 10 anos de serviço); serviço 2 (entrem 10-19 anos de serviço); e serviço 3 (20-35 anos).

Quadro III - Coeficientes de consistência interna (índices " $\alpha$ ") dos factores, para vários grupos

Grupos	Nº	PrC	Ino	Dir	ErpTot
Amostra total	407	.83	.70	.74	.83
Sexo Masculino	054	.82	.67	.71	.83
Sexo feminino	330	.81	.69	.72	.83
Nível 1	196	.81	.67	.71	.83
Nível 2	142	.80	.69	.72	.82
Nível 3	050	.82	.68	.71	.83
Categoria 1	094	.82	.69	.74	.82
Categoria 2	096	.80	.70	.72	.83
Categoria 3	180	.81	.68	.73	.83
Habilitações 1	201	.80	.71	.70	.85
Habilitações 2	163	.83	.67	.73	.86
Idade 1	114	.83	.68	.71	.82
Idade 2	158	.81	.67	.74	.83
Idade 3	105	.83	.66	.72	.83
Serviço 1	206	.81	.67	.72	.83
Serviço 2	109	.82	.69	.74	.83
Serviço 3	083	.83	.66	.74	.82

Legenda: PrC (Precocidade das capacidades); Ino (Inovação); Dir (Dificuldade de relacionamento); ErpTot (Factor global. \* Nota: O número de sujeitos não inclui os *miss'ing*, que variam com os grupos.

No factor inovação (INO), observam-se índices de consistência relativamente inferiores, o que poderá estar associado à maior heterogeneidade dos itens e ao seu menor número. Embora também não elevados, os índices no factor dificuldade de relacionamento (DIR) mostram-se um pouco mais elevados e mais próximos do valor habitualmente tomado como referência (0.75). Notoriamente superiores a este valor, apresentam-se os índices no factor precocidade das capacidades (PrC).

No factor geral (ErpTot) e para qualquer dos grupos em estudo, os coeficientes alpha são sempre muito altos (superiores a 0.80). Entre os diferentes grupos, não se destacam variações nos coeficientes encontrados, o que poderá reflectir a consistência que a escala apresenta para todos os grupos.

#### Validade de construto

Partiu-se aqui da hipótese de que o conteúdo da escala representa as dimensões específicas que se pretendem avaliar, encontradas na literatura revista, apresentando ainda um factor geral. Esta hipótese foi testada por meio de uma análise de componentes principais com rotação *varimax*, com definição prévia de 4 factores. O pedido limitado a 4 factores prende-se com o facto de a *Escala de Representações dos Alunos acerca da Sobredotação (ERAS)*, construída em estudo prévio (Veiga & Marques, 1998), ter também 4 factores. O estudo da validade de construto incidiu no conjunto da amostra. Como valor mínimo para a selecção dos itens a incluir nos factores da estrutura factorial da *ERPAS*, optou-se por 0.34 na matriz factorial rodada.

Nos resultados, obtiveram-se apenas três factores específicos, com uma explicação de 48.5% da variância total. A análise realizada conduziu à eliminação de oito itens; a versão inicial da escala incluiu, para além dos itens da versão em anexo, os seguintes (agora eliminados): 6. desinteresse pelos programas; 9. domínio de estratégias pessoais; 15. interesses muito específicos; 20. motivação escolar difícil; 21. curiosidade; 28. sentido de humor; 32. sensibilidade; 34. mente aberta.

No quadro IV, apresentam-se os três factores encontrados, correspondentes à análise factorial realizada, indicando o número do item na versão inicial e final, a descrição do mesmo e a saturação obtida na matriz factorial rodada. Apresenta-se ainda a percentagem de variância explicada por cada factor.

Quadro IV - Estrutura factorial da escala ERPAS

Item nº *	Saturação
Factor 1. Precocidade das capacidades (PrC) Explica 28.60% da variância total	
10. (12.) Adiantado desenvolvimento mental.	.71
12. (14.) Inteligência elevada .....	.70
11. (13.) Memória boa .....	.66
06. (07.) Facilidade de aprendizagem .....	.63
09. (11.) Atracção pelo trabalho difícil...	.57
17. (22.) Intuição rápida .....	.50
16. (19.) Perspicácia .....	.50
03. (03.) Exigência .....	.42
23. (29.) Atracção pela complexidade .....	.40
04. (04.) Precocidade .....	.40
07. (08.) Criatividade notória .....	.34
15. (18.) Capacidade de abstracção .....	.34
Factor 2. Inovação (INO) Explica 11.40% da variância total	
14. (17.) Vivacidade .....	.74
24. (30.) Interesse pelas artes .....	.69
20. (25.) Originalidade .....	.63
22. (27.) Gosto em artiscar .....	.57
05. (05.) Clareza de ideias .....	.52
21. (26.) Independência .....	.51
Factor 3. Dificuldade de relacionamento (DIR) Explica 8.50% da variância total	
08. (10.) Dificil integração social .....	.69
18. (23.) Distracção .....	.68
25. (31.) Privacidade e notória .....	.64
19. (24.) Egocentrismo .....	.58
26. (33.) Desleixo .....	.58
02. (02.) Indisciplina .....	.56
01. (01.) Desadaptação escolar .....	.48
13. (16.) Irrequietação .....	.47

\* A numeração dos itens entre parêntesis corresponde à observada antes da segunda rotação *varimax*.

Numa comparação entre o encontrado na *Escala de Representações dos Alunos acerca da Sobredotação, ERAS* (Veiga & Marques, 1998), e o observado agora na *ERPAS*, regista-se que: os itens do factor 1 da *ERAS* passaram a constituir o factor 3 da *ERPAS*; o factor 2 mantém os mesmos itens em ambas as escalas; os itens dos factores 3 e 4 da *ERAS* aparecem no factor 1 da *ERPAS*. O desaparecimento do factor 4 na *ERPAS* tem a ver com o facto de poucos itens terem

sido aí localizados (item 8, saturação 0.30, item 19, saturação 0.33, item 22, saturação 0.31), para além de as respectivas saturações serem notoriamente baixas, sobretudo se comparadas com a respectiva saturação que apresentaram no factor 1, do qual, por isso mesmo, passaram a fazer parte. A versão final da escala ERPAS apresenta-se em anexo.

### Conclusões

Dando continuidade a anteriores estudos (Almeida et al. Veiga et al. 1995; Veiga & Marques, 1998) inseridos no âmbito de um *projecto de investigação* das representações de professores e alunos acerca da sobredotação em Portugal, procedeu-se, neste trabalho, à elaboração de uma escala destinada à avaliação das representações dos professores acerca da sobredotação. Este estudo encontra algum paralelismo com um outro muito recentemente realizado entre nós (Almeida et al., 2000), mas apenas com professores do 1º ciclo. Embora o número de professores envolvidos no estudo seja bastante elevado e heterogénico, a falta de estudos prévios do tipo do agora apresentado leva a considerá-lo de natureza exploratória.

Observou-se que o grau geral de concordância dos professores com as características de sobredotação foi elevado, como aparece revelado pelo valor da média das médias (4.60). Os factores encontrados na análise factorial apareceram, no seu significado, de acordo com a literatura revista, embora se esperasse um maior número de factores específicos. Os dados agora encontrados devem, naturalmente, ser considerados como elementos de partida para futuros estudos.

Sugere-se que, em posterior estudo, se investigue a validade externa da escala. Considerar a hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas na ERPAS entre professores com diferentes percursos de vida, e procurar relacioná-la com escalas de avaliação algo semelhantes e já consideradas estatisticamente válidas – seriam procedimentos com utilidade na continuação do estudo da escala. É provável que, à semelhança do observado no estudo da validade externa da escala ERAS, sejam escassas as diferenciações dos resultados nos factores da ERPAS; neste caso, sugere-se a consideração dos resultados nos itens, em função de variáveis específicas.

Por último, salienta-se a utilidade da ERPAS na investigação e o seu interesse no âmbito do estudo das concepções de professores, e da formação dos mesmos.

Conhecer melhor o que os professores pensam dos alunos pode constituir uma boa forma de melhorar a formação dos próprios alunos.

\* Este estudo foi apoiado financeiramente pela JNICT/FCT e pelo Programa PRAXIS XXI, para o período 1997-2002, e desenvolvido no Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEF/CUL), R. Ernesto Vasconcelos, Edif. C1-2º, 1749-016 Lisboa, Portugal. Informações podem ser pedidas a Feliciano Veiga, email: fveiga@fc.ul.pt

### Referências

- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E. & Oliveira, C. G. (2000) O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos. In Leandro S., Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Castillo, R. L. (1998). *A study on identification procedures for placement of Mexican American children into gifted education*. New Mexico State University.
- Chan, D. W. (2000). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22, (2), 88-93.
- Cropley, A. J. (1993). Creativity as an element of giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 17-30.
- Cropper, C. B. (1997). *A generalizability theory study of a survey instrument to identify gifted and talented students: The looking for traits, attributes, and behaviors student referral form*. Texas Tech University.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). *Culture, time and the development of talent*. In Sternberg & Davidson, *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge Univ Press.
- Everett, J. E. & Entekin, L. V. (1980). Factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 2, 165-180.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. (1993). *Identification of gifted and talented youth for educational programs*. In Heller et al, 233-51.

- Feldhusen, J. F. (1986). *A Conception of giftedness*. In Sternberg & Davidson *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge Univ Press, 112-27.
- Guenther, Z. C. (2000) Identificação de talentos: Recurso a técnicas de observação directa. In Leandro S. Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 7-30.
- Guilliam, J. E., Carpenter, B. O. & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales: Examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Guliford, J. P. & Fruchter, B. (1981). *Foundations statistics in psychology and education*. London: McGraw-Hill.
- Harman, H. H. (1980). *Modern factor analyses*. Chicago: University of Chicago.
- Johnsen, S.-K. (1997). Assessment beyond definitions. *Peabody Journal of Education*, 72, (3, 4), 136-52.
- Lindz, C. S. & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International* 22 (1), 74-23.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998). Talent search: Purposes, rationale, and role in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (3), 106-13.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*. 49, 117-39.
- Robinson, N. M. & Olszewski-Kubilius, P. (1996). Gifted and talented children: Issues for pediatricians. *Pediatr. Ver.* 17 (12) 427-34.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge Univ Press.
- Terman, L. M. (1925). Genetic: Studies of genius. *Mental and physical characteristics of a thousand gifted children*, 1. Stanford, CA: Stanford Univ Press.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In Leandro S. Almeida, Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS Braga, 0, 9-19.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Alameda.

Veiga, F. & Marques, P. (1998). Escala de representações dos alunos acerca da sobredotação (ERAS). In Leandro Almeida, Jorge Silveiro & Salvador Araújo (Orgs.). *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Veiga, H. F., Moura, H., Menezes, J. & Ribeiro, A. (1995). Percepções dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.) *A Escola — Um objecto de estudo*, 915-930. VI Colloque National de L'APELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Witty, P. (1958). In Henry *The 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II. Chicago: Univ Chicago Press.

**Anexo - Escala de Representação dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados - ERPAS**  
Este questionário insere-se num estudo de investigação que pretende recolher as opiniões dos professores acerca dos alunos ditos sobredotados. Pedimos-lhe o favor de dar a sua opinião relativamente aos itens do questionário, conforme possam ou não caracterizar um aluno sobredotado. Caso não tenha conhecido ainda algum sobredotado, responda em função daquilo que tem ouvido falar. O questionário é totalmente confidencial. As respostas são do tipo:

Completamente em desacordo 1; Bastante em desacordo 2; Mais em desacordo que de acordo 3; Mais de acordo que em desacordo 4; Bastante de acordo 5; Completamente de acordo 6

	1	2	3	4	5	6
01. Des adaptação escolar .....	—	—	—	—	—	—
02. Indisciplina .....	—	—	—	—	—	—
03. Exigência .....	—	—	—	—	—	—
04. Precocidade .....	—	—	—	—	—	—
05. Clareza de ideias .....	—	—	—	—	—	—
06. Facilidade de aprendizagem .....	—	—	—	—	—	—
07. Criatividade notória .....	—	—	—	—	—	—
08. Dificil integração social .....	—	—	—	—	—	—
09. Atração pelo trabalho difícil .....	—	—	—	—	—	—
10. Adaptado desenvolvimento mental .....	—	—	—	—	—	—
11. Memória boa .....	—	—	—	—	—	—
12. Inteligência elevada .....	—	—	—	—	—	—
13. Irrequietação .....	—	—	—	—	—	—
14. Vivacidade .....	—	—	—	—	—	—
15. Capacidade de abstracção .....	—	—	—	—	—	—
16. Perspicácia .....	—	—	—	—	—	—
17. Intuição rápida .....	—	—	—	—	—	—
18. Distracção .....	—	—	—	—	—	—
19. Egocentrismo .....	—	—	—	—	—	—
20. Originalidade .....	—	—	—	—	—	—
21. Independência .....	—	—	—	—	—	—
22. Gosto em arriscar .....	—	—	—	—	—	—
23. Atração pela complexidade .....	—	—	—	—	—	—
24. Interesse pelas artes .....	—	—	—	—	—	—
25. Privacidade notória .....	—	—	—	—	—	—
26. Desleixo .....	—	—	—	—	—	—



Scale of teachers' representations about gifted students:  
Construction of an evaluation scale

Feliciano H. Veiga & Paulo Marques  
(Universidade de Lisboa)

**Abstract:** The lack of evaluation instruments regarding teachers' perceptions about gifted students justified the development of the "Scale of Teachers' Representations about Gifted Students" (ERPAS). The sample was formed of 407 teachers from different teaching grades (from first to twelfth), from different places of the country, and with different genders, ages, times of service, qualifications and professional categories. The results from factorial analyses allowed the observation of the multidimensionality of the final version of this scale, showing three specific factors: precociousness of competencies, innovation and relationship difficulty. The scale revealed adequate psychometric qualities (fidelity and validity) both as a whole and in terms of its sub-factors. Further studies could increase the external validity as well as the qualities of the scale within educational research.

**Key-words:** Giftedness; identification; teacher representations; scale

Feliciano H. Veiga. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.  
Alameda da Universidade – 1600 LISBOA, Portugal