

Influência dos Professores na Competência Percebida e na Competência Objectiva de Alunos Brilhantes

Ana Rodrigues da Costa¹
Luísa Faria²

Este estudo tem como principais objectivos avaliar a influência do *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos na competência percebida e na competência objectiva dos próprios alunos, "brilhantes" (QI \geq 120 na ECNI e Classe \geq 4 na BPRD), e "não brilhantes" (QI $<$ 120 na ECNI e Classe $<$ 4 na BPRD).

A amostra compreende 572 alunos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade, 115 dos quais "brilhantes", tendo sido avaliada a sua realização escolar através das notas no 3º Período (competência objectiva), o seu auto-conceito (competência percebida) através da adaptação portuguesa de Faria e Fontaine (1995) do *Self-Perception Profile for Children* de Harter e o *feedback* dos professores através de uma escala construída por Rodrigues da Costa e Faria (2000), a partir das mesmas dimensões da anterior.

Os resultados dos estudos correlacionais apontam, no que se refere à relação entre o *feedback* dos professores e a Competência Percebida dos alunos, para a congruência existente nas dimensões de competência escolar e de auto-avaliação, para correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores nos domínios físicos e de auto-estima global e a avaliação dos alunos acerca da sua aceitação social e para correlações positivas e significativas entre o *feedback* dos professores nas dimensões de Competência Escolar e de Conduta com a Competência Objectiva dos alunos. Globalmente, as correlações existentes entre o *feedback* dos professores e a competência percebida dos alunos são mais intensas e positivas para os alunos "brilhantes". Finalmente, os resultados deste estudo são discutidos e enquadrados no âmbito da identificação e intervenção junto de alunos com capacidades cognitivas acima da média.

Introdução

A identificação de *crianças sobredotadas* tem sido um domínio muito controverso e coloca dois tipos de problemas: o da definição do conceito e o dos métodos e instrumentos de avaliação usados, sobretudo os que se referem às aptidões intelectuais ou criativas dos indivíduos (Novaes, 1973).

Entre os autores que defendem a identificação das crianças sobredotadas salientamos as posições assumidas por Renzulli (1978), que argumenta que tal identificação se justifica pelas contribuições positivas que estes indiví-

duos poderão dar à sociedade, e por Silverman (1989), que considera as necessidades educativas especiais destas crianças como um motivo importante para se proceder à sua identificação.

Em nossa opinião, e na de diversos autores, esta identificação deve ser efectuada o mais precocemente possível. Assim, Whitmore (1980) propõe que a mesma se efectue no momento de entrada no sistema escolar, porque quanto mais cedo se proceder à identificação mais facilmente se poderá responder, adequadamente, às necessidades inerentes à sobredotação e, deste modo, inverter processos crónicos e acentuados de baixo rendimento (Clark, 1992; Whitmore, 1980).

Poderemos acrescentar, ainda, que a identificação precoce destas crianças permite proporcionar-lhes ambientes pedagógicos adequados, motivadores e facilitadores da optimização das suas aptidões, ao mesmo tempo que se evitam problemas como o desinteresse escolar que se pode manifestar através de condutas disruptivas, baixo nível de esforço e de par-

1 Docente da Escola Superior de Educação de Fafe. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

2 Professora Associada da FPCEUP. Membro do Instituto de Consulta Psicológica. Formação e Desenvolvimento.

ticipação nas actividades da aula, bem como por manifestações de imaturidade emocional e abandono aprendido, entre outros comportamentos.

Estes comportamentos podem ter diversas causas, nomeadamente o facto dos professores não responderem a questões pertinentes e, por vezes, de difícil resposta colocadas por estes alunos; a um ensino demasiado expositivo, orientado e repetitivo; à não aceitação pelos pares e pelos professores do seu elevado envolvimento nas tarefas, pelo que tenderão a nivelar-se pelos pares, o que poderá contribuir para a inibição e, até mesmo, para a anulação das suas aptidões, uma vez que o meio ambiente não lhes proporciona as devidas oportunidades.

Mas, por um lado, se a sua identificação precoce pode proporcionar um ajustamento escolar adequado, por outro lado, há que ponderar a possibilidade de erro e as consequências tanto para os identificados como sobredotados sem o serem, como para os que sendo-o, sejam excluídos, uma vez que qualquer que seja o modelo de identificação escolhido, este não é infalível (Lombardo, 1997; Tourón, Peralta & Repáraz, 1998; Whitmore, 1980).

Processos de identificação dos sobredotados a nível intelectual

Hagen (1980) considera que para se proceder a uma correcta identificação do sobredotado dever-se-á: (i) definir que conceito ou que dimensões da sobredotação vão ser alvo de atenção; (ii) seleccionar os indicadores adequados a tais dimensões, tendo em consideração as diversas fontes de informação e os instrumentos de medida para a recolha de dados; e, finalmente, (iii) determinar, com rigor, como se vai utilizar a informação, antes da recolha de dados.

Para tal, poderão ser utilizados vários instrumentos de medida – por exemplo, testes de inteligência geral, testes de aptidões específicas e testes de rendimento – e, como fontes de informação, poder-se-á recorrer às nomeações dos professores, dos pais, dos pares e à auto-nomeação.

Por fim, salienta-se que a identificação de crianças intelectualmente sobredotadas engloba duas fases - a de *rastreio ou despistagem (screening)* e a de *identificação ou diagnóstico* - que passamos a descrever.

Fase de rastreio ou despistagem

Nesta fase devem incluir-se o maior número possível de indivíduos e recorrer a diferentes tipos de identificação, bem como a um leque diversificado de informações, para minimizar a possibilidade de erro, ou seja, de se incluírem sobredotados que o não são e de se excluírem os que o são. Pretende-se que o rastreio tenha um cariz multidimensional, que permita elaborar um perfil do aluno, tendo em consideração as suas habilidades, a par das suas áreas fortes e fracas (Tourón *et al.*, 1998).

De acordo com Tannenbaum (1983), chama-se a atenção para os cuidados a ter no tratamento de uma quantidade excessiva de informação e, também, para não se sobrevalorizar a importância de testes parciais, cujo significado nem sempre é representativo do comportamento dos indivíduos. Ora, os dados recolhidos através das nomeações efectuadas pelos professores, os resultados obtidos em testes colectivos de inteligência e, por vezes, as nomeações dos pares, dos pais e o rendimento escolar são muito usados nesta fase, pelo que, de seguida, os abordaremos mais detalhadamente.

Os testes de inteligência de administração colectiva

Gallagher (1965) aponta, entre as limitações dos testes colectivos, o facto de poderem não identificar alunos brilhantes que tenham dificuldades de leitura, problemas emocionais e motivacionais.

De um modo geral, os testes de inteligência são considerados uma medida de rastreio eficaz dos sobredotados. Sattler (1992), embora concorde com esta afirmação, considera que os testes colectivos de inteligência tendem a subavaliar os valores de QI e, até, que haverá casos em que subestimam as capacidades intelectuais de muitas crianças sobredotadas.

Perante este quadro, alguns autores estabe-

lecem o intervalo de QI entre 125 e 130 para a identificação dos sobredotados. Clark (1988, *in* Pereira, 1998) sugere que, nestas circunstâncias, seja legítimo estabelecer como limite mínimo um QI de 115, de forma a evitar que um grande número de crianças sobredotadas sejam rejeitadas erradamente.

Uma outra crítica, muito comum, é a de que os testes de QI podem conduzir a discriminações sistemáticas das minorias, uma vez que os seus itens não respeitam as especificidades culturais (Sattler, 1992). Uma das críticas mais acutilantes é feita por Winner (1999), ao considerar que se está a negar aos grupos minoritários a oportunidade de desenvolverem os seus potenciais. Dirige, no entanto, a crítica à sociedade e não aos viés culturais de que os testes de QI poderão estar imbuídos.

Esta autora critica ainda os testes não verbais, como por exemplo, o *Teste das Matrizes Progressivas de Raven*, porque estes identificam essencialmente aptidões espaciais, salientando ainda que os testes de QI avaliam somente uma pequena parte das faculdades humanas, especialmente as que têm a ver com a linguagem e com os números, mas que não existem provas suficientes de que a sobredotação em áreas não académicas como, por exemplo, as artes e a música, exija um QI excepcional.

Refira-se, ainda, que Sternberg e Davidson (1986) consideram que, embora os testes de inteligência sejam um contributo na definição da sobredotação, não permitem, *per si*, identificar todo o tipo de capacidades e aptidões, ou de diferenças qualitativas, que parecem existir, em termos de pensamento e de *insight*, entre os sobredotados e os não sobredotados.

Nomeações efectuadas pelos professores

As nomeações efectuadas pelos professores, apesar de serem um dos métodos mais utilizados para a sinalização de crianças sobredotadas, podem encerrar vários problemas, nomeadamente pelas dificuldades em sinalizarem alunos com problemas motivacionais, de privação cultural ou emocionais, quando estes apresentam baixa realização escolar, e com comportamentos disruptivos ou apatia em relação aos conteúdos programáticos veiculados pela escola (Gallagher, 1965).

Benito (1992), Falcão (1992), González e Gotzens (1998), Sattler (1992) e Tourón e colaboradores (1998) mostram, nas suas investigações, que as nomeações dos professores são pouco credíveis, o que poderá ficar a dever-se ao pouco conhecimento que têm desta problemática, bem como aos estereótipos e mitos que existem à volta da sobredotação, como, por exemplo, o de associarem o termo sobredotado unicamente aos alunos que são aplicados, obedientes, que não causam problemas e que têm bom rendimento académico, uma vez que, em diversos países europeus, tal como em Portugal, não faz parte dos *curricula* dos cursos vocacionados para o ensino o estudo da problemática da sobredotação (Monks, 1996). No nosso país tem-se tentado obviar este facto através de conferências, de acções de formação para professores, algumas delas patrocinadas pelo Ministério da Educação e outras por Associações que têm como objectivo o estudo, a identificação e o atendimento destas crianças, entre as quais temos a *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação* (ANEIS), a *Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento* (APEPICTA) e o *Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança* (CPCIL).

Quattrochi (1974), Tannenbaum (1983) e Wolfle (1989) posicionam-se de forma diferente, pois consideram que a sinalização efectuada pelos professores é bastante eficaz, já que estes têm a oportunidade de trabalhar diariamente com os alunos, o que lhes permite observar as suas capacidades e habilidades académicas. Pereira (1998) confere alguma credibilidade à identificação efectuada pelos professores, mas aponta limitações, na mesma linha de Gallagher, acrescentando que o nível sócio-económico dos alunos e o sexo também são factores influenciadores da identificação, considerando que os professores são mais eficazes na sinalização dos alunos pertencentes à classe média e ao sexo masculino. Do ponto de vista deste autor, estas limitações podem ser colmatadas se forem usados inventários de comportamento fiáveis e válidos pelos professores sinalizadores. Feldhusen (1986), Koopmans-Dayton (1986) e Koopmans-Dayton e Feldhusen (1987), citados por Feldhusen (s/d), demonstraram que os

professores das áreas vocacionais (agricultura, negócios, comércio e economia nacional) reconheciam e identificavam os jovens com talentos especiais, oferecendo-lhes oportunidades educativas individuais e apropriadas.

Os estudos efectuados em Portugal, neste domínio, nos últimos anos, por Almeida e Nogueira (1988), Almeida, Santos, Oliveira e Cruz (1999), Falcão (1992) e Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro e Abreu (1996), mostram que os professores tendem a associar a sobredotação ao sucesso escolar ou a níveis superiores de realização nos testes de inteligência, valorizando os alunos que apresentam competências e realizações mais elevadas nas áreas cognitivas e de aprendizagem (Almeida *et al.*, 1999), ao mesmo tempo que colocam a ênfase nas dificuldades de interacção social, na inadaptação escolar e nas dificuldades de concentração dos alunos sobredotados.

Por sua vez, Falcão (1992) considera que este quadro referencial é alterado quando os professores têm conhecimentos mais exactos e profundos acerca da problemática da sobredotação, pois referem que os sobredotados podem não ser "bons alunos", podem ter problemas de adaptação escolar e necessitarem de apoios específicos por parte dos docentes, que não estão correctamente preparados para os efectuarem.

De acordo com Lombardo (1997), a observação, por parte dos professores, é útil para identificar este tipo de alunos se for efectuada de forma sistemática e centrada nos aspectos a seguir enunciados: "amplitude, precisão e complexidade do seu vocabulário; qualidade, originalidade e intencionalidade das suas perguntas; amplitude e profundidade dos seus conhecimentos em geral ou sobre uma área específica; habilidade para comunicar as suas ideias; tendência para ser crítico, exigente e perfeccionista nos seus trabalhos; persistência e empenho nas tarefas; tendência para se interessar pelo que o rodeia; imaginação para idealizar jogos, planos, aplicações inovadoras dos objectos, etc., e independência no trabalho" (p. 66).

Estas observações, para a obtenção de maior eficácia e credibilidade, deverão ser registadas

aos professores instrumentos construídos para a avaliação dos aspectos referidos.

Em síntese, pode-se afirmar que a inclusão, nos *currícula* dos cursos vocacionados para o ensino, do estudo desta problemática, com especial ênfase para os indicadores de desenvolvimento e para as características comportamentais dos sobredotados, contribuirá para que os docentes se tornem sinalizadores eficazes e credíveis, uma vez que passam muito tempo com os indivíduos em questão (Falcão, 1992; González & Gotzens, 1998; Pereira, 1998).

Os pais e os pares

As informações fornecidas pelos pais são especialmente úteis quanto aos indicadores desenvolvimentais, pois estes são observadores privilegiados dos comportamentos exibidos pelos filhos em situações diversas, que vão desde as brincadeiras aos trabalhos escolares. Também poderão fornecer informações quanto aos interesses da criança, ao tipo de questões que coloca, ao que lhe desperta interesse e ao que a motiva. Os pais são considerados também como bons identificadores do QI do sobredotado (Ciha, Harris, Hoffman & Potter, 1974, *in* Winner, 1999; Robinson & Robinson, 1992; Silverman, 1993). No entanto, estas informações poderão ser afectadas pelo envolvimento afectivo, tornando os pais elementos simultaneamente próximos e interessados no processo (Gallagher, 1965).

Kaufman e Sexton (1983, *in* Winner, 1999) constataram que 83% de noventa e oito pais estavam conscientes dos dons dos filhos antes de estes frequentarem a escola.

Os pares constituem uma outra fonte de informação, apesar de pouco utilizada. No entanto, são os pares que de uma forma progressivamente mais precisa, à medida que vão crescendo, podem fornecer informações sobre as competências específicas dos outros sujeitos, em muitas e variadas situações, que vão desde a realização de tarefas escolares às actividades extracurriculares, passando pelas competências sociais, identificando os mais simpáticos, os mais divertidos, os líderes, a

in González e Gotzens, 1998), informações estas que não são passíveis de obter através de provas objectivas ou de outras fontes, pois são os pares que valorizam as características que facilitam a relação social com os companheiros e a sua criatividade (Smith, 1982; Whitmore, 1985; Wolfle, 1989).

Para melhor objectivarem as informações devem fornecê-las através de questionários, de escalas ou de inventários apropriados.

O rendimento escolar

Considera-se, geralmente, que os alunos com um rendimento escolar mais elevado têm mais aptidões do que aqueles que têm um rendimento escolar mais baixo. Mas nem sempre as notas escolares são indicadores absolutamente fiáveis de conhecimentos elevados ou de um potencial intelectual acima da média, isto porque, na sua atribuição, interferem variados factores nem sempre explícitos, tais como o comportamento do aluno, a relação professor-aluno e as expectativas positivas ou negativas do professor. A este propósito, Falcão (1992) refere que, por vezes, as notas escolares poderão ser atribuídas quer como forma de motivar o aluno, quer como punição. Como também já referimos, nem sempre os alunos intelectualmente dotados têm um rendimento escolar acima da média.

Fase de identificação ou diagnóstico

À fase de rastreio segue-se a fase de identificação ou diagnóstico, na qual os indivíduos sinalizados são, geralmente, submetidos a testes de inteligência de administração individual, testes de aptidões específicas, testes de criatividade e testes de pensamento divergente, entre outros (Tuttle, Becker & Sousa, 1988).

Como referem Tourón e colaboradores (1998), poderão, também, ser submetidos à apreciação de um comité de especialistas que, perante as informações recolhidas, dará o seu aval para a entrada dos indivíduos em programas adequados às necessidades demonstradas (programas esses que são geralmente de enriquecimento).

mas, é necessário proceder a avaliações periódicas das aprendizagens destes indivíduos, para que os programas melhor se adaptem aos seus interesses específicos e possam fornecer as ajudas específicas às suas necessidades individuais (Tourón *et al.*, 1998).

Relação entre percepção dos professores e auto-conceito e auto-avaliação dos alunos

A percepção que as crianças têm da realidade e a forma como interpretam a informação que daí advém é afectada pela maturidade das suas capacidades cognitivas, bem como pelas mudanças paralelas dos agentes de socialização, das oportunidades de comparação social e dos papéis sociais (Higgins & Parsons, 1983, cit. Phillips & Zimmerman, 1990), enfatizando-se as mudanças do meio educacional envolvente, dado que o desenvolvimento das concepções acerca da capacidade se relaciona progressivamente com avaliações normativas e comparações sociais (Festinger, 1954; Stipek, 1984).

Phillips (1984, 1987) sustenta que as crianças que subestimam as suas capacidades acreditam que os adultos significativos, pais e professores, têm impressões desfavoráveis das suas capacidades, pelo que se caracterizam por terem expectativas de sucesso irrealisticamente baixas, pouca persistência e esforço reduzido nas tarefas, a par de níveis de ansiedade mais elevados em situação de avaliação.

Assim, parece-nos importante compreender a relação entre a percepção dos professores e o auto-conceito e a auto-avaliação dos alunos.

Alguns estudos referem que uma das fontes do auto-conceito dos alunos, sobretudo do auto-conceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Brookover *et al.*, 1967; Maples, 1984; Musitu, 1982, 1984; Oerter, 1989; Rampaul *et al.*, 1984, cit Veiga, 1995). A importância das percepções e das expectativas dos professores acerca do rendimento e dos comportamentos escolares dos alunos tem, assim, merecido algum destaque na investigação (Musitu, 1984; Oerter, 1989; Oliveira, 1988; Raudenbush, 1984; Rosenthal & Jacobson, 1968; Santos, 1985, cit Veiga, 1995).

referem a importância da relação entre as percepções que os professores têm do comportamento escolar dos seus alunos e o auto-conceito destes. Os resultados obtidos com a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1969, in Veiga, 1995) mostram que as percepções dos professores, acerca de três áreas comportamentais dos alunos - sala de aula, participação em grupo e atitude face à autoridade - explicam 72% da variância dos resultados naquelas dimensões do auto-conceito.

Os estudos de Rosenthal e Jacobson (1968) sugerem que as imagens que os professores têm dos alunos podem alterar e/ou modificar a forma como estes se vêem, as suas motivações e a forma como aprendem. O comportamento dos professores em relação aos alunos de quem esperam bons resultados seria mais positivo, dar-lhes-iam mais atenção e mais encorajamento e, até, mais tempo para responderem a questões colocadas pelo professor.

Esta investigação de Rosenthal e Jacobson foi criticada por muitos autores, entre os quais salientamos Thorndike (1968), Elashoff e Snow (1970) e Gilly (1980), que consideram que apresentava erros metodológicos e extrapolações pouco credíveis (cit. por Oliveira, 1988).

Clairborn (1969), Grieger (1971) e Fleming e Anttonen (1971) replicaram várias vezes a experiência de Rosenthal e Jacobson, utilizando testes de inteligência estandardizados e uma análise estatística rigorosa, não tendo encontrado efeitos significativos do preconceito experimentalmente induzido nos professores (cit. Oliveira, 1988).

Contudo, vários são os estudos que concluíram acerca do efeito das expectativas em contexto escolar. Brophy e Good (1974) consideram que as expectativas dos professores podem funcionar e funcionam efectivamente como profecias auto-realizadas.

Stipek (1981) encontrou correlações significativas entre a auto-avaliação dos alunos e a consistência do *feedback* do professor.

Outros estudos referem que quando as expectativas dos professores são negativas o aluno é menos encorajado, menos elogiado pelos sucessos e mais criticado pelos insucessos, é-lhe dado menos tempo para responder e é sentado em locais pouco estratégicos da sala de aula, exigindo-se e esperando-se menos dele

em termos de rendimento escolar, ao contrário do que acontece quando as expectativas dos professores são positivas (Brophy & Good, 1974).

Alguns estudos sustentam que os professores que lidam com alunos que têm pouco prazer em aprender, criticam mais estes pelas suas fracas motivações do que os professores que trabalham com bons alunos (Fry & Coe, 1980, in Veiga, 1995), enquanto outros estudos referem que, perante o mesmo comportamento, os alunos mais atraentes fisicamente são tratados de maneira mais positiva do que os menos atraentes fisicamente (Dion, 1972, in Veiga, 1995).

Um estudo de Nash (1976, cit. Veiga, 1995) evidencia que existe uma associação menor entre a classe social e o sucesso escolar do que entre o sucesso escolar e a percepção que os professores têm da classe social do aluno. Neste sentido, Oliveira (1988) refere que um aluno de classe social baixa pode não obter sucesso escolar porque o professor, de uma forma inconsciente, tem expectativas baixas a seu respeito, não lhe dando a atenção que merece.

Também o sexo dos alunos parece interferir nas percepções que os professores têm acerca dos seus alunos, com desvantagem para as alunas, que recebem menos reforços positivos e são menos apreciadas pelas suas realizações, especialmente em tarefas não identificadas com os estereótipos sexuais, sendo-lhes dirigidas menos perguntas complexas (Sadker & Sadker, 1990, in Veiga, 1995).

Vários estudos atribuem um efeito negativo à discrepância entre as expectativas dos professores e o conceito que o aluno tem de si próprio, dado que esta discrepância pode contribuir para uma certa "confusão de identidade", que poderá repercutir-se noutras dimensões do auto-conceito (Alawiye & Alawiye, 1988; Erikson, 1976; Harris, Rosenthal & Snodgrais, 1986; Purkey & Novak, 1984; Safran & Safran, 1987, citados por Veiga, 1995).

Brophy e Good (1974) consideram que o "efeito de Pigmaleão" começaria a estruturar-se logo no primeiro contacto entre o professor e o aluno e que estas primeiras expectativas seriam suportadas pelas primeiras avaliações quanto ao comportamento e rendimento esco-

lar, isto a par de informações que são fornecidas por outros quanto às capacidades cognitivas e comportamentais dos alunos. É a qualidade destas expectativas que vai influenciar o relacionamento professor-aluno e este tratamento diferencial do professor irá estruturar, nos alunos, percepções positivas ou negativas acerca da forma como são tratados, passando a comportar-se de acordo com a qualidade das suas percepções, logo, reforçando as expectativas dos professores, e vice-versa. As expectativas e representações assim estruturadas, para além de influenciarem a relação professor-aluno, irão interferir no sucesso académico e na auto-estima académica dos alunos (Estrela, 1986; Musitu, 1984; Oerter, 1989; Raposo, 1983; Santos, 1985, cit. por Veiga, 1995).

Brophy (1983), numa interpretação diferencial das expectativas, sintetiza inúmeros estudos e conclui que muitas das expectativas dos professores, a respeito dos alunos, surtem efeito em consequência de variáveis que são interpretadas pelo professor e pelo aluno de forma diversa. O *locus* de controlo (características, atitudes, crenças) dos professores e dos alunos, em interacção contínua, bem como as "respostas afectivas" dos discentes perante as tarefas escolares, devem ser levadas em linha de conta, pois devido à sua especificidade podem influenciar as expectativas (Oliveira, 1988).

Competência percebida e competência objectiva

Neste estudo adoptamos a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter e consideramos a *competência percebida* como sendo o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, em diversos domínios, e que a avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios. A *competência percebida* será, assim, um construto multidimensional que abrange seis domínios do auto-conceito: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento/conduita e auto-estima global, avaliados através da adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for*

Children (SPPC) de Harter (Faria & Fontaine, 1995). Solicitámos ainda aos professores que avaliassem a forma como os seus alunos se percebem em termos de competência nos mesmos domínios, através de uma "Escala de Avaliação para Professores", por nós construída para este estudo.

Definimos *competência objectiva* como sendo o grau de realização académica actual, avaliada através das notas escolares e de testes de inteligência aferidos para a população portuguesa (Rodrigues da Costa, 2000).

Objectivos e hipóteses

Alguns estudos referem que uma das fontes do auto-conceito dos alunos, sobretudo do auto-conceito académico, é a percepção que os professores têm dos seus comportamentos escolares (Brookover *et al.*, 1967; Maples, 1984; Musitu, 1982, 1984; Oerter, 1989; Rampaul *et al.*, 1984, cit. Veiga, 1995; Haynes, Hamilton-Lee e Comer, 1988; Oliveira, 1988). Ora, os professores mantêm um contacto frequente e privilegiado com os alunos, sendo capazes de avaliar a competência dos alunos em áreas não académicas. Aliás, as notas que os professores atribuem, no final dos períodos, encerram aspectos simultaneamente objectivos e subjectivos do desempenho dos alunos, podendo afectar o seu auto-conceito em áreas académicas e não académicas. Os professores parecem também apresentar atitudes mais positivas em relação aos bons alunos, estabelecendo com eles relações mais facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento.

Então, no âmbito deste estudo, temos os seguintes objectivos específicos:

(i) Avaliar a influência do *feedback* dos professores, acerca da competência percebida dos alunos na competência percebida e objectiva dos próprios alunos ("brilhantes" e "não brilhantes");

(ii) Desenvolver propostas de intervenção no sentido de promover e melhorar a competência percebida e a competência objectiva dos alunos ("brilhantes" e "não brilhantes"), bem como a congruência entre ambas.

A concretização do primeiro destes objectivos, implica as seguintes hipóteses:

H1 - O feedback dos professores acerca da competência percebida dos alunos tem relações positivas com a percepção de competência percebida dos alunos e com a sua competência objectiva;

H2 - A relação entre o feedback dos professores e a competência percebida e objectiva dos alunos é mais intensa e positiva para os alunos "brilhantes".

Finalmente, o segundo objectivo poderá concretizar-se após a discussão dos resultados, no quadro de uma reflexão orientada para a prática.

Método

Amostras

No Quadro 1, referente à distribuição dos alunos "brilhantes", ao considerarmos as variáveis zona de residência, sexo, ano de escolaridade e nível sócio-económico (NSE), observamos que: existem mais alunos no Grande Porto (60,9%) do que em Vila Nova de Famalicão

(39,1%), há uma predominância do sexo masculino (53,9% vs. 46,1% do sexo feminino), no 4º ano é maior o número de alunos (42,6%) do que no 6º ano (31,3%) e no 8º ano (26,1%) e o número de alunos pertencentes ao NSE Alto (47%) é superior ao dos outros NSE (32,1% do NSE Médio e 20,9% do NSE Baixo).

O Quadro 2 refere-se à distribuição dos alunos "não brilhantes", em função da zona de residência, do sexo, do ano de escolaridade e do NSE. Podemos salientar que: há mais alunos em Vila Nova de Famalicão (54,3%) do que no Grande Porto (45,7%), existe um número ligeiramente superior de raparigas (51% vs. 49% de rapazes), o número de alunos aumenta com o ano de escolaridade (4º ano - 30,6%; 6º ano - 34,1% e 8º ano - 35,2%) e existem mais alunos do NSE Baixo (51,4%) do que do Médio (32,2%) e do Alto (16,4%).

Instrumentos

Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI)
É uma bateria de testes de inteligência

Quadro 1.

Distribuição da amostra de alunos "brilhantes"* em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total			
	Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano										
NSE A	11	4	15	8	7	15	19	11	30	
M	2	1	3	7	2	9	9	3	12	
B	-	3	3	4	-	4	4	3	7	
Total	13	8	21	19	9	28	32	17	49	
6º ano										
NSE A	9	2	11	-	-	-	9	2	11	
M	4	6	10	1	3	4	5	9	14	
B	1	1	2	4	5	9	5	6	11	
Total	14	9	23	5	8	13	19	17	36	
8º ano										
NSE A	4	10	14	-	-	-	4	10	14	
M	4	4	8	1	2	3	5	6	11	
B	2	3	5	-	-	-	2	3	5	
Total	10	17	27	1	2	3	11	19	30	
Total										
NSE A	23	16	39	8	7	15	31	23	54	
M	10	11	21	9	7	16	19	18	37	
B	3	7	10	9	5	14	12	12	24	
Total	36	34	70	26	19	45	62	53	115	

* Q1≥120 na ECNI (4º e 6º anos) ou Classe≥4 na BPRD (8º ano).

Quadro 2.

Distribuição da amostra de alunos "não brilhantes"* em função da zona de residência, sexo, ano de escolaridade e NSE

Zona	Porto			Famalicão			Total			
	Sexo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
4º ano										
NSE A	2	2	4	11	7	18	13	9	22	
M	7	9	16	13	23	36	20	32	52	
B	17	23	40	10	16	26	27	39	66	
Total	26	34	60	34	46	80	60	80	140	
6º ano										
NSE A	14	11	25	-	2	2	14	13	27	
M	10	5	15	12	14	26	22	19	41	
B	18	17	35	24	29	53	42	46	88	
Total	42	33	75	36	45	81	78	78	156	
8º ano										
NSE A	16	7	23	3	-	3	19	7	26	
M	18	9	27	10	17	27	28	26	54	
B	14	10	24	25	32	57	39	42	81	
Total	48	26	74	38	49	87	86	75	161	
Total										
NSE A	32	20	52	14	9	23	46	29	75	
M	35	23	58	35	54	89	70	77	147	
B	49	50	99	59	77	136	108	127	235	
Total	116	93	209	108	140	248	224	263	457	

* Q1<120 na ECNI (4º e 6º anos) ou Classe<4 na BPRD (8º ano).

geral, que fornece uma medida compósita de inteligência, adaptada ao contexto português por Miranda (1983). Utilizamos, para os 4º e 6º anos, uma versão reduzida, compreendendo as subescalas Vocabulário, Matrizes e Séries Numéricas, dos Cadernos III e IV, respectivamente.

Os vários estudos efectuados por Miranda (1982, 1984, 1988) demonstram a adequabilidade da adaptação portuguesa, evidenciada nos estudos metrológicos e diferenciais (Miranda, 1999).

Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)

A "Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial" (Almeida, 1985, 1986) avalia a realização cognitiva em aspectos ligados à operação e ao conteúdo das tarefas. Administrámos ao 8º ano de escolaridade as provas de Raciocínio Numérico (30 itens), de Raciocínio Abstracto (35 itens) e de Raciocínio Verbal (40 itens). As es-

calas evidenciam boas qualidades psicométricas.

Escala de Competência Percebida de Harter (SPPC)

Esta escala, construída por Harter (1979, 1985, in Faria & Fontaine, 1995) e adaptada ao contexto português por Faria e Fontaine (1995), é um instrumento para a avaliação do conceito de si próprio, adoptando uma perspectiva multidimensional que abrange seis domínios, que se constituem em seis subescalas com seis itens cada uma, perfazendo um total de 36 itens. As referidas subescalas são designadas de: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta/comportamento e auto-estima global. Os itens de uma mesma dimensão não se apresentam consecutivamente, sendo misturados de modo a tornar a estrutura da escala menos transparente.

Os itens são cotados de 1 a 4, correspondendo 1 a "baixo autoconceito" e 4 a "elevado autoconceito" na dimensão avalia-

da. Os valores obtidos nos itens de cada subescala são somados para se obter o resultado na respectiva dimensão.

Escala para Professores (EP)

A importância que atribuímos à percepção do professor, acerca da competência percebida dos alunos, conduziu-nos à elaboração de uma nova escala que foi construída à luz da SPPC de Harter (1985, in Faria & Fontaine, 1995), embora com algumas modificações e adaptações, uma vez que se destina a Professores do 1º ciclo e a Directores de Turma do 2º e 3º Ciclos, que avaliam a forma como os respectivos alunos se percebem em termos de competência, nos seis domínios avaliados pela SPPC.

Esta escala abrange os seis domínios já referidos e os seus itens estão misturados, havendo um item para cada domínio que pretende comparar o(a) aluno(a) com os seus pares (o que não acontece na SPPC). Formaram-se assim 6 subescalas com 7 itens cada uma, perfazendo um total de 42 itens.

Os professores avaliaram os alunos em cada item através de uma escala de Likert de 4 pontos: 1. "Raramente ou nunca"; 2. "Poucas vezes"; 3. "Algumas vezes" e 4. "Quase sempre ou sempre". A cotação é de 1 a 4 pontos, respectivamente. A pontuação total de cada subescala varia entre 7 e 28 pontos.

Questionário Sociodemográfico (QSD)

Este questionário foi construído no intuito de recolher dados sobre o(a) aluno(a) - nome, idade, sexo, ano escolar e auto-avaliação -, o seu nível sócio-económico (NSE) e o número de retenções no percurso escolar. A variável "auto-avaliação enquanto aluno" foi avaliada numa escala de Likert de 1 "Muito bom/boa" a 4 "Fraco (a)".

Procedimento

O conjunto de administrações decorreu em ambiente natural (sala de aula) tendo-se procedido da seguinte forma:

(i) Os instrumentos foram administrados colectivamente e segundo a mesma ordem - SPPC, ECNI (4º e 6º anos) ou BPRD (8º ano) e QSD -, ocupando dois tempos lectivos e, no

início de cada administração, as instruções foram lidas em voz alta, apesar de serem apresentadas na primeira página de cada instrumento;

(ii) Aos professores do 1º Ciclo e aos Directores de Turma foi solicitado que avaliassem um determinado número de alunos (brilhantes e não brilhantes, em igual número, mas estes últimos escolhidos aleatoriamente), quanto à forma como julgavam que estes se auto-avaliavam nas mesmas dimensões de competência abrangidas pelo SPPC, não tendo sido transmitidas aos professores quaisquer informações sobre a competência dos alunos.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise das correlações entre competência percebida e objectiva e o *feedback* dos professores permite-nos testar as duas hipóteses previamente formuladas.

Assim, temos que nos alunos "brilhantes" (Quadro 3, abaixo da diagonal), no que se refere à relação entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Percebida dos alunos e a Competência Percebida pelos próprios alunos, observamos as seguintes correlações: positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Atlética/Física, da Aparência Física e da Auto-Estima Global dos alunos com a Aceitação Social percebida pelos alunos; positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores sobre a Competência Atlética dos alunos e a Competência Percebida nos domínios da Aparência Física e a Competência Atlética/Física dos alunos; positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores e a Competência Percebida pelos alunos no domínio da Competência Escolar e, também, entre o *feedback* dos professores e a Auto-Avaliação dos alunos.

O *feedback* dos professores nas dimensões Competência Escolar e Conduta apresenta correlações positivas e significativas com a Competência Objectiva dos alunos.

Nos alunos "não brilhantes" (Quadro 3, acima da diagonal), no que se refere à relação entre o *feedback* dos professores acerca da Competência Percebida dos alunos e a Com-

Quadro 3. Matriz de correlações entre Competência Percebida (subescalas de auto-conceito da SPPC e auto-avaliação), *feedback* dos professores (subescalas da EP) e Competência Objectiva (notas escolares), em alunos "brilhantes" e "não brilhantes"

	Auto-Avali.	EP C. Esc.	EP C. Ail.	EP Cond.	EP Apar.F.	EP Ac. Soc.	EP Aut.-est.	SPPC C. Esc.	SPPC C. Ail.	SPPC Cond.	SPPC Apar.F.	SPPC Ac. Soc.	SPPC Aut.-Est.	Mat.	Port.	Ed. Fis.	Média	
Auto-Avali.	0,659**																	0,444**
EP	0,612**	0,712**																0,602**
Esc.		0,520*	0,789**															0,203
EP		0,086	0,077															0,408*
C.																		0,344
Ail.																		0,527**
Cond	0,268*	0,547**	0,168															-0,161
EP																		0,590**
Ap. F.	-0,031	-0,143	0,426	0,335														0,302**
EP																		0,323
A.	0,366	0,639**	0,499*	0,592**	0,227													0,180**
Soc.																		0,502*
EP																		0,302**
A-Est.	0,195	0,230	0,442	0,436	0,735**	0,566*												0,296
SPPC																		0,251**
C.	0,603**	0,502**	-0,069	0,204	0,027	0,189	0,171											0,406**
Esc.																		0,281**
SPPC																		0,083
C.	0,083	0,083	0,476**	-0,079	0,307	0,088	0,178	0,181										0,094
Ail.																		0,195**
SPPC																		0,171**
Cond.	0,376**	0,202	0,204	0,265*	0,407	0,379	0,186	0,483**	0,079									0,464**
SPPC																		0,350**
Ap. F.	0,282**	0,194	0,446**	0,083	0,261	-0,133	0,157	0,286**	0,410**	0,364**								0,114*
SPPC																		0,305**
Ac.Soc	0,115	0,163	0,409**	0,013	0,610**	0,143	0,504*	0,264**	0,523**	0,145	0,517**							0,127*
SPPC																		0,281**
A-Est.	0,284**	0,197	0,191	0,265*	0,353	0,004	0,163	0,451**	0,366**	0,531**	0,616**	0,523**						0,171**
Mat.	0,651**	0,645**	0,051	0,353**	-0,020	0,444**	0,206	0,467**	-0,022	0,249**	0,207*	0,094	0,094	0,232*				0,464**
Port.	0,587**	0,596**	0,069	0,341**	-0,168	0,295	0,046	0,369**	-0,062	0,219*	0,175	0,031	0,031	0,198*	0,734			0,136**
Ed.	0,544**	0,536**	0,270	0,266*	0,192	0,588**	0,411	0,346**	0,160	0,105	0,109	0,155	0,143	0,530**	0,602**	0,320**		0,602**
Fis.																		0,294**
Média	0,588**	0,731**	0,089	0,315**	-0,241	0,394*	0,034	0,416**	-0,040	0,231*	0,196*	0,098	0,194*	0,835**	0,815**	0,667**		0,482**

* p < 0,05; ** p < 0,01

¹ Abaixo da diagonal.

² Acima da diagonal.

petência Percebida pelos próprios alunos, observamos que existem correlações positivas e moderadas entre o *feedback* dos professores, a Auto-Avaliação e a Auto-Estima dos alunos. De referir que entre o *feedback* dos professores e a Competência Objectiva dos alunos existem correlações positivas e significativas.

Conclusões

Ao analisarmos os estudos correlacionais podemos afirmar que o *feedback* dos professores acerca da competência percebida dos alunos apresenta correlações positivas e moderadas com a competência percebida e objectiva dos próprios alunos, o que confirma a primeira hipótese.

As correlações existentes entre o *feedback* dos professores e a competência percebida dos alunos são mais intensas e positivas nos alunos "brilhantes". Quanto às correlações entre o *feedback* dos professores e a competência objectiva dos alunos, estas são mais fortes e positivas entre o *feedback* sobre a competência escolar e as notas dos alunos "brilhantes", o que confirma a segunda hipótese.

A análise dos resultados acima referidos permite-nos concluir que a relação entre o professor e o aluno é importante para a competência percebida e para a competência objectiva do aluno. Assim, não são apenas as capacidades cognitivas acima da média dos alunos "brilhantes" que explicam estes resultados, pois a relação entre o professor e o aluno é uma importante variável a considerar.

De facto, os professores parecem estabelecer relações privilegiadas com os alunos de quem esperam boas realizações escolares, e a percepção dos alunos das expectativas positivas dos professores faz com que se comportem de acordo com essas mesmas expectativas havendo assim um reforço positivo das mesmas, o que vai contribuir para o sucesso escolar e para o aumento do auto-conceito dos alunos.

Então, considerando as evidências encontradas no nosso estudo, isto é, a importância da relação entre a percepção dos professores e o auto-conceito e a auto-avaliação dos alunos, e de acordo com Lombardo (1997), Mônks (1996), Pereira (1998) e Tannenbaum (1983),

sugerimos algumas medidas facilitadoras do sucesso escolar e da promoção do auto-conceito em alunos "brilhantes" e "não brilhantes", ou seja, de todos os alunos:

(1) aprovação de legislação que regulamentar a implementação de modelos de identificação de alunos sobredotados (em idades o mais precoces possível) e de programas de enriquecimento, no ensino regular, ou de programas específicos, extracurriculares, que respondam às necessidades destes alunos;

(2) inclusão do estudo da problemática da sobredotação nos currículos dos cursos vocacionados para o ensino;

(3) criação de cursos de formação e de especialização, no domínio da sobredotação, para professores, psicólogos e outros agentes educativos;

(4) redução das turmas para 20 alunos, o que permitirá aos professores conhecer melhor os seus alunos e investir mais e melhor na vertente relacional do processo educativo.

Afinal, apesar da sua aparente simplicidade, estas não deixam de ser sugestões que, do nosso ponto de vista e no quadro desta investigação, poderão contribuir para otimizar o potencial não só de alunos "brilhantes", mas também o dos "não brilhantes", na senda de uma Escola inclusiva, de uma Escola para todos.

Bibliografia

- Almeida, L. S. (1985). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial* (Cadernos de Provas), Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial: Manual*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Almeida, L., Santos, C., Oliveira, E., & Cruz, C. (1999). Escala de despiste de alunos com

- altas habilidades e talentos: Estudo com professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Benito, Y. (1992). *Características psicológicas del niño superdotado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationship: Causes and consequences*. New York: H. R. Winston.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: developing potential of children at home and at school*. New York: Macmillan.
- Falcão, I. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* Porto: Edições Asa.
- Faria, L., & Fontaine, A.-M. (1995). Adaptação do *Self-perception Profile for Children* (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10, 129-142.
- Feldhusen, J. F. (s/d). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Ideación*, 12-19.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gallagher, J. (1965). *Teaching gifted students, a book of reading*. Boston: Allyn and Bacon.
- González, J. J., & Gotzens, C. (1998). El maestro y los compañeros de clase: Fuentes de identificación del alumno de temprana edad excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 3-20.
- Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Haynes, N. M., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. P. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achieving high-school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do Ensino Básico dos 6 aos 13 anos: adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1983). *Manual da Escala Colectiva de Nível Intelectual*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1984). Novos estudos metrologicos sobre a Escala Colectiva de Nível Intelectual. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 20/21, 137-159.
- Miranda, M. J. (1988). Um estudo sobre a estabilidade temporal dos resultados da Escala Colectiva de Nível Intelectual. *Psychologica*, 1, 85-92.
- Miranda, M. J. (1999). Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (Vol. 2, pp.13-19). Braga: APPORT/SHO.
- Monks, F. J. (1996). Differentiation and integration: A historical and international perspective. In *Actas do II Congresso da Federação Ibero-Americana* (pp. 23-33). Porto: ISMAI.
- Novaes, H. (1973). *Psicologia de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliveira, J. B. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7, 18-23.
- Pereira, M. A. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Quattrochi, C. G. (1974). Recognizing creative potential in preschool children. *The Gifted Child Quarterly*, 18 (3), 74-80.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60 (5), 180-184.

- Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1992). The use of standardized tests with young gifted children. In P. S. Klein & A. Tannebaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 141-170). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Rodrigues da Costa, A. (2000). *Influência da competência percebida na competência objectiva, em alunos brilhantes*. Tese de mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Edição do autor).
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher's expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children*. San Diego: J. Sattler Ed.
- Silverman, L. K. (1989). Reclaiming lost giftedness in girls. *Understanding our gifted*, 2 (7).
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talent* (pp. 3-28). Denver: Love.
- Smith, R. F. (1982). *Gifted early childhood education: An overview*. London: Saunders.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 3-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 172-175.
- Stipek, D. (1984). The development of achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tourón, J., Peralta, F., & Reparáz, C. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A., & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. In J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 115-138). Madrid: Santillana.
- Winner, E. (1999). *Crianças sobredotadas. Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Woffle, J. (1989). The gifted preschooler: Developmentally different, but still three or four years old. *Young Children*, 44, 41-48.

Résumé

Faria, Luísa & Costa, A. Rodrigues. L'influence des professeurs dans la compétence perçue et dans la compétence objective parmi les élèves brillants. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 237-251.

Cette étude a comme objectifs principaux évaluer l'influence du feedback des professeurs sur la compétence perçue des élèves dans la compétence perçue et dans la compétence objective parmi les élèves "brillants" (QI ≥ 120 dans l'ECNI et la classe ≥ 4 dans le BPRD), et parmi les élèves "non brillants" (QI < 120 dans l'ECNI et classe < 4 dans le BPRD). L'échantillon de cette étude a 572 élèves des 4ème, 6ème et 8ème années de la scolarité obligatoire, 115 desquels sont "brillants". Leur réalisation scolaire a été évaluée par les résultats scolaires du 3ème trimestre (compétence objective), leur concept de soi (compétence perçue) par l'adaptation Portugaise de Faria et Fontaine (1995) du *Self-Perception Profile for children de Harter* (SPPC) et le feedback des professeurs a été évalué par une échelle de Rodrigues da Costa et Faria (2000), avec les mêmes dimensions du SPPC. Les résultats des études de corrélation en ce qui concerne la relation entre le feedback des

professeurs et la compétence perçue des élèves démontrent la congruence entre les dimensions de compétence scolaire et l'évaluation de soi, des corrélations positives et modérées entre le feedback des professeurs dans les domaines physiques et l'estime globale de soi et l'évaluation des élèves de leur acceptation sociale et, finalement, des corrélations positives et significatives entre le feedback des professeurs dans les dimensions de compétence scolaire et de conduite et la compétence objective des élèves. Globalement, les corrélations entre le feedback des professeurs et la compétence perçue des élèves «brillants». Finalement, les résultats de cette étude sont discutés dans le cadre de l'identification et de l'intervention parmi les élèves avec des capacités cognitives supérieures à la moyenne.

Abstract

Faria, Luísa & Costa, A. Rodrigues. The influence of teachers in the perceived and objective competence of bright pupils. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 2001/2002, 237-251.

The main goals of this study are to evaluate the influence of teachers' feedback about the perceived competence of pupils in the perceived and objective competence of "bright" pupils (IQ ≥ 120 in ECNI and Grade ≥ 4 in BPRD), and "non bright" pupils (IQ < 120 in ECNI and

Grade < 4 in BPRD).

The sample of this study includes 572 pupils from 4th, 6th and 8th grades, 115 of which are considered "bright". Their school achievement was evaluated by school marks in the 3rd school term (objective competence), and their self-concept (perceived competence) was evaluated through the Portuguese adaptation by Faria and Fontaine (1995) of the *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) from Harter, finally the teachers' feedback was evaluated through a scale by Rodrigues da Costa and Faria (2000), tapping the same dimensions of the SPPC.

The results of the correlation studies concerning the relation between the teachers' feedback and the perceived competence of pupils, point to the congruence between the dimensions of scholastic competence and the self-evaluation, for positive and moderate correlations between teachers' feedback in the physical and self-esteem domains and pupils' evaluation about their social acceptance, and for positive and significant correlations between teachers' feedback about scholastic competence and conduct with pupils' objective competence. Globally, the observed correlations between teachers' feedback and pupils' perceived competence are more intense and positive for "bright" ones. Finally, the results of this study are discussed and considered in the scope of the identification and intervention among pupils with high cognitive capacities.