Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Estudo das características de um grupo de talentos psicomotores

Estudo em crianças de ambos os sexos do 2.º ciclo de escolaridade

Maria Aurora
[illegible] Lima Baptista

[illegible] 2002

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA

Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

OFERTA

ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DE UM GRUPO DE TALENTOS PSICOMOTORES

Estudo em crianças de ambos os sexos do 2° ciclo de escolaridade

Dissertação apresentada com vista à obtenção
do grau de Mestre em Ciências do Desporto
no âmbito da especialização de Actividade Física Adaptada

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO
013034

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO
BIBLIOTECA
N.º 13034
DATA 2002/09/18

Orientador: Prof. Doutor Urbano Moreno Marques

Maria Aurora de Lima Baptista

Porto, Maio de 2002

043 Ma
02B
ex. 2

FCDEF

Aos meus pais, irmão, cunhada, afilhada e
minha filha Carla

AGRADECIMENTOS

Apesar deste trabalho ser eminentemente individual, estou consciente que a sua elaboração só foi possível por ter o apoio, o incentivo e a colaboração de algumas pessoas em particular, pelo que aqui quero deixar o meu agradecimento e apreço.

Ao Prof. Doutor Urbano Marques, pelo seu perfil rigoroso e profundamente humano. Sem a sua permanente disponibilidade, incentivo, motivação e profissionalismo, não teria sido possível a realização deste trabalho.

À Profª. Doutora Maria Adília Silva por tornar todas as situações complicadas em situações simples.

Ao Prof. Doutor Leandro de Almeida pela disponibilidade em fornecer toda a informação necessária.

À Drª Cristina Palhares (da ANEIS) e à Drª Helena Serra (da APCS) por facilitarem os contactos com os encarregados de educação dos jovens da amostra.

Ao Eduardo Santos, pela ajuda permanente na pesquisa, redacção e elaboração deste trabalho em paralelo com o seu incentivo e motivação. Relevo ainda o seu profissionalismo e a sua disponibilidade.

À Marta Brandão e ao Miguel, por ficarem privados da companhia do Eduardo, demonstrando sempre uma enorme compreensão.

À Deolinda Barros por toda a bibliografia e material facultados.

À Isabel Queirós, por se ter disponibilizado para a aplicação dos testes psicológicos e me fornecer toda a informação necessária à compreensão dos mesmos.

À Luísa Magalhães, por mais uma vez demonstrar a sua amizade, incentivando-me e ajudando-me nos últimos momentos da feitura do trabalho.

Aos Órgãos de Gestão da Escola Básica 2°/3° Ciclos da Senhora da Hora, em especial à Drª Helena Nogueira, pela cedência das instalações.

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.

Ao meu irmão Paulo e à minha cunhada Lina, pelo apoio emocional que me deram.

Aos meus Pais, pela disponibilidade incondicional para ficarem com a minha filha, libertando-me sempre da preocupação com o tempo.

À minha filha Carla, por todos os momentos em que ficou privada da minha companhia e dedicação.

A todos, um incondicional e eterno Obrigada!

RESUMO

O presente estudo visa analisar as características de um grupo de indivíduos considerados talentos psicomotores.

Foi seleccionada uma amostra de 11 crianças, 9 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, de 11 anos de idade (em média), a frequentar o 2° ciclo de escolaridade na Escola Básica 2°/3° ciclos da Senhora da Hora, concelho de Matosinhos, distrito do Porto, no ano lectivo 2001/2002.

O protocolo de recolha de informação foi o seguinte: Grelha para Entrevista de Anamnese, Wisc-R (Wechsler, 1999), Pautas de Avaliação de Turma, Lista de Itens para Observação na Sala de Aula (Guenther, 2000), Bateria Psicomotora (Fonseca, 1992), Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990) e Escala de Competência Percebida (Harter, 1985).

Os procedimentos estatísticos usados foram as medidas descritivas média e desvio padrão.

Os principais resultados foram os seguintes: (1) as crianças talentosas psicomotoras têm um estatuto socioeconómico alto, o que favorece a sua prática desportiva; (2) estas crianças manifestam um desenvolvimento psicomotor precoce a nível das aquisições da área de postura e motricidade global; (3) estes jovens apresentam um Quociente de Inteligência médio-superior; (4) os talentos psicomotores têm um bom desempenho académico; (5) embora sejam bons alunos na disciplina de Educação Física, nomeadamente em aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, não são excelentes em todas as matérias abordadas; (6) ao nível da Lista de Guenther, os sujeitos foram todos assinalados nos itens 2, 4, 11, 16, 18, 23 e 24, permitindo caracterizá-los unicamente como talentos psicomotores; (7) o perfil psicomotor dos talentos psicomotores é hiperpráxico; (8) Nos testes de aptidão física os sujeitos do estudo revelaram, na generalidade, níveis médios de realização inferiores aos valores padrões médios da população de referência; (9) os talentos psicomotores revelam ter uma elevada auto-estima.

O trabalho inicialmente desenhado para o estudo de "sobredotados psicomotores" veio comprovar que esta designação deve ser alterada para "talentos psicomotores".

Palavras-chave: Sobredotado Psicomotor; Quociente de Inteligência; Rendimento Académico; Aptidão Física; Auto-Estima; Talento Psicomotor.

Summary

The present study aims to analyze the features of a particular group of individuals considered psychomotor talented.

A group of eleven children was chosen, nine of the male sex and two of the female sex, aged eleven (on average), who are attending the second Level of scholarity at Basic School of Senhora da Hora, county of Matosinhos, district of Oporto, during the school year of 2001/2002.

The protocol used to gather information was the following: Table for Anamnesis Interview, WISC-R (Wechsler, 1999), Registers for Class Evaluation, a List of Items for Observation in the Classroom (Guenther, 2000) Psychomotor Battery (Fonseca, 1992), Tests of Physical Ability (Marques et al., 1990) and a Perceived Competence Scale (Harter, 1985).

The statistic procedures used were both the average descriptive measures and the standard deviation.

The main conclusions were: (1) those psychomotor talented children belong to a high socio-economic statue, which helps their sportive training; (2) those children show a premature psychomotor development towards the acquisitions concerning the attitude and global moving fields; (3) those children show a superior medium Intelligence Quotient; (4) the psychomotor talented show a good scholar performance; (5) although they are good at Physical Education, in the acquisition, comprehension or application of knowledge, they are not excellent at all the approached subjects; (6) they stay in the items 2, 4, 11, 16, 18, 23 and 24 on the List by Guenther, which allow characterized them only as psychomotor talented; (7) the psychomotor profile of the psychomotor talented is hyper praxis; (8) in the physic ability tests, those individuals, who were submitted to this study, show in general, inferior medium levels of achievement towards the values of the average standard of the population regarded as a reference; (9) the psychomotor talented show a high self-esteem.

The former designed work for the "psychomotor over gifted" children study proves that this designation should be changed to "psychomotor talented".

Key-words: Psychomotor Over gifted Children, Intelligence Quotient, Scholar Progress, Physical Ability, Self-Esteem, Psychomotor Talents.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif d'analyser les caractéristiques d'un groupe d'individus considérés comme des talentueux psychomoteurs.

Un échantillon de 11 enfants a été choisi, 9 du sexe masculin et 2 du sexe féminin, âgés de 11 ans en (en moyenne), à suivre de 2 éme cycle de scolarité à l'école EB 2°/3° Cycles de Senhora da Hora, Matosinhos, ville de Porto, de l'année scolaire 2001/2002.

Le protocole de recueil des données a été le suivant : Grille pour un Rendez-vous de Anamnèse, Wisc-R (Wechsler, 1999), Relevés de Notes de la Classe, Liste de Sujets D'observation dans la Classe (Guenther, 2000), Batterie Psychomotrice (Fonseca, 1992), Testes D'aptitudes Physiques (Marques et al., 1990) et Échelle de Compétence Perçue (Harter, 1985).

Les procédures statiques utilisées étaient les paramètres descriptifs tels que la moyenne et l'écart type.

Les principaux résultats ont été les suivants : (1) les enfants talentueux ont un statut socio-économique élevé, ce qui favorise la pratique sportive ; (2) ces enfants manifestent un développement psychomoteur précoce au niveau des acquis dans le domaine de la posture et de la motricité globale ; (3) ces jeunes présentent un Quotient Intellectuel moyen-supérieur ; (4) les talents psychomoteurs ont un bon niveau scolaire ; (5) bien qu'ils soient de bons élèves dans la discipline d'Éducation Physique, nommément en acquisition, en compréhension et en application des connaissances, ils ne sont pas excellents dans toutes les matières abordées ; (6) ils se situent dans les items 2, 4, 11, 16, 18, 23 e 24 de la liste de Guenther, permettent les caractérises uniquement comme des talents psychomoteurs ; (7) le profil psychomoteur des talents psychomoteurs est hyper praxie ; (8) dans les tests d'aptitude physique les sujets de l'étude ont révélé, dans la généralité, des niveaux moyens de réalisation inférieurs aux valeurs types moyens de la population de référence; (9) les talents psychomoteurs révèlent avoir une auto-estime élevée.

Le travail initialement prévu pour l'étude des "surdoués psychomoteur" est venu confirmer que cette dénomination doit être changée en "talents psychomoteurs".

Mots clés: Surdoués Psychomoteur ; Quotient Intellectuel ; Rendement Scolaire ; Aptitude Physique ; Auto-Estime ; Talent Psychomoteur.

ÍNDICE GERAL

	Página
Agradecimentos.....	
Resumo.....	i
Summary.....	ii
Résumé.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Quadros.....	vi
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Gráficos.....	vii
Lista de abreviaturas.....	vii
1- INTRODUÇÃO	1
2- REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1- Conceito de sobredotação.....	7
2.2- Identificação de sobredotados.....	23
2.3- Psicomotricidade e sobredotação.....	38
2.3.1- Conceito de psicomotricidade.....	38
2.3.2- A importância da psicomotricidade para os sobredotados.....	40
2.4- Sobredotados psicomotores.....	45
3- METODOLOGIA	50
3.1- Objectivos do estudo.....	50
3.1.1- Objectivo principal.....	50
3.1.2- Objectivos secundários.....	50
3.2- Hipóteses do estudo.....	51
3.3- Variáveis do estudo.....	52
3.1.1- Variáveis dependentes.....	52
3.1.2- Variáveis independentes.....	52
3.4- População do estudo.....	52
3.5- Caracterização da amostra.....	54

Página

3.6- Instrumentos de avaliação..... 55
3.6.1- Grelha para entrevista de anamnese. 55
3.6.2- Wisc-R (Wechsler, 1999)..... 57
3.6.3- Pautas de avaliação de Turmas..... 58
3.6.4- Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000)..... 58
3.6.5- Bateria Psicomotora (Fonseca, 1992) 63
3.6.6- Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990)..... 69
3.6.7- Escala de Competência Percebida (Harter, 1985)..... 75
3.7- Procedimentos estatísticos..... 76

4- RESULTADOS 77

4.1- Apresentação dos resultados..... 77
4.1.1- Grelha para entrevista de anamnese. 77
4.1.2- Wisc-R (Wechsler, 1999)..... 80
4.1.3- Pautas de avaliação de Turmas..... 81
4.1.4- Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000)..... 82
4.1.5- Bateria Psicomotora (Fonseca, 1992) 85
4.1.6- Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990)..... 88
4.1.7- Escala de Competência Percebida (Harter, 1985)..... 92
4.2- Discussão dos resultados..... 93

5- CONCLUSÕES 100

6- SUGESTÕES 102

7- BIBLIOGRAFIA 103

8- ANEXOS 109

ÍNDICE DE QUADROS

		Página
Quadro 2.1:	Características dos sobredotados, de acordo com a área de excepcionalidade (Almeida, 2000).....	32
Quadro 2.2:	Características dos sobredotados.....	35
Quadro 3.1:	Critérios de selecção da amostra	53
Quadro 3.2:	Caracterização dos 16 sujeitos seleccionados.....	53
Quadro 3.3:	Caracterização da amostra final.....	54
Quadro 3.4:	Protocolo de recolha de informação.....	55
Quadro 3.5:	Agrupamento das profissões por categorias socioprofissionais.....	56
Quadro 3.6:	Critério de conjugação das categorias socioprofissionais.....	56
Quadro 3.7:	Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990, p.39).	70
Quadro 4.1:	Idade dos sujeitos da amostra.....	77
Quadro 4.2:	Desenvolvimento psicomotor dos sujeitos da amostra....	78
Quadro 4.3:	Prática desportiva dos indivíduos da amostra.....	80
Quadro 4.4:	Quociente de Inteligência dos sujeitos da amostra.....	80
Quadro 4.5:	Níveis obtidos por disciplina durante o 1° período pelos indivíduos da amostra	81
Quadro 4.6:	Níveis obtidos por disciplina durante o 2° período pelos indivíduos da amostra.....	81
Quadro 4.7:	Itens assinalados da Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000).....	83
Quadro 4.8:	Resultados obtidos pelos sujeitos da amostra nos subfactores da Bateria Psicomotora.....	85
Quadro 4.9:	Avaliação psicomotora dos sujeitos da amostra.....	86
Quadro 4.10:	Avaliação psicomotora do grupo de comparação.....	87
Quadro 4.11:	Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos masculinos com 11 anos de idade..	89
Quadro 4.12:	Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos femininos com 11 anos de idade...	89
Quadro 4.13:	Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos masculinos com 12 anos de idade..	89

ÍNDICE DE FIGURAS

		Página
Figura 2.1:	Concepção dos três anéis de sobredotação (Renzulli, 1978).....	13
Figura 2.2:	Modelo pentagonal (Sternberg, 1985).....	16
Figura 2.3:	Modelo multi-factores de sobredotação (Mönks, 1988, 1992).....	19

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		Página
Gráfico 4.1:	Nível socioeconómico.....	77
Gráfico 4.2:	Média de idades do desenvolvimento psicomotor dos sujeitos da amostra.....	79
Gráfico 4.3:	Níveis médios obtidos nas disciplinas curriculares pelos sujeitos da amostra.....	82
Gráfico 4.4:	Características gerais dos sujeitos da amostra...	84
Gráfico 4.5:	Perfil Psicomotor.....	88
Gráfico 4.6:	Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos masculinos com 11 anos.....	90
Gráfico 4.7:	Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos femininos com 11 anos.....	91
Gráfico 4.8:	Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos masculinos com 12 anos.....	91
Gráfico 4.9:	Resultados da Escala de Competência Percebida....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

QI: Quociente de Inteligência.

1- INTRODUÇÃO

Cada cultura, de acordo com os seus valores e estilo de vida, "define o talentoso de acordo com a sua própria imagem e ajusta a natureza da pessoa superdotada àquela cultura" (Kirk e Gallagher, 1987, p.66). Dito de outro modo, cada sociedade, nos diferentes momentos da História, determina e modela que tipos de dotação e talento devem ser desenvolvidos ou ignorados, através da sua escala de valores (Guenther, 2000). Por exemplo, na Grécia antiga valorizava-se o orador, enquanto que Roma adulava o engenheiro e o soldado.

"Ao mesmo tempo, na sinalização e identificação, torna-se necessário atender a alguns estereótipos sociais na leitura diferencial dos altos desempenhos em diferentes grupos sócio-culturais ou, ainda, nos dois géneros" (Almeida et al., 2000, p.85).

O estudo da sobredotação registou grandes progressos desde a década de 1920, quando Lewis Terman, na Universidade de Standford, iniciou uma investigação longitudinal psicológica com mais de mil e quinhentas crianças de elevado quociente de inteligência. Este quantificador foi o factor de definição de sobredotado nos Estados Unidos. Assim, as crianças declaradas sobredotadas eram detentoras de um quociente de inteligência de 130 ou 140.

Nas duas últimas décadas tem-se tentado ampliar o conceito de sobredotado, incluindo-se outras dimensões de capacidade, tais como a capacidade intelectual geral, a aptidão académica específica, o pensamento criativo e produtivo, a capacidade de liderança e o alto desempenho

nas artes visuais e de representação (Marland, 1972, citado por Kirk e Gallagher, 1987; Almeida e Oliveira, 2000).

"O conceito mais actual de sobredotação vai além do pensamento analítico, lógico e linear, podendo ser também entendido em termos de resolução de problemas, comportamento criativo ou inventivo, aptidão académica, liderança e realização artística, incluindo, portanto, um vasto leque de habilidades humanas" (Almeida et al., 2000, p.84).

"Assim, as crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto harmonioso de características em determinadas áreas de realização humana, tomadas de forma isolada ou combinada" (Almeida et al., 2000, p.85).

Apesar da tentativa de alargamento da definição de criança sobredotada e da procura de ir além do domínio estritamente cognitivo, ainda é dada grande ênfase aos testes de inteligência para se identificar estas crianças, pois são instrumentos bem desenvolvidos, fidedignos e que seleccionam as operações intelectuais cruciais para o desempenho elevado nas actividades escolares (Kirk e Gallagher, 1987).

Contudo, atribuir à inteligência um papel exclusivo na explicação do desempenho académico e profissional dos indivíduos não é um procedimento adequado, pois este reclama por variáveis psicológicas e sociais que não as estritamente cognitivas (Almeida e Oliveira, 2000).

Na escola, há sobredotados que apresentam um desempenho superior a todos os outros alunos da mesma idade em todas as operações intelectuais, tais como: a memória de curto prazo, a memória de longo prazo, o estabelecimento de relações, a identificação de classificação, o raciocínio convergente, o raciocínio divergente e a avaliação. Para se

conseguir ter um desempenho superior nestas operações intelectuais é necessário, por um lado, uma capacidade inata, e por outro lado, que o ambiente onde a criança vive lhe propicie a oportunidade de experimentar vivências relacionadas com a(s) sua(s) área(s) de interesse. Todo o educador deve ter em conta que o desempenho que o sobredotado pode demonstrar é condicionado por factores como a possibilidade de experienciar, a motivação, o interesse, a estabilidade emocional, a veneração de heróis, a insistência familiar e, até mesmo, das possibilidades socioeconómicas familiares (Winner, 1996).

No entanto, um dos mitos ligados à sobredotação, que persiste, é o de que o aluno sobredotado tem de obter elevados desempenhos em todos os domínios de aprendizagem. Assim, contrariamente à crença popular, o aluno sobredotado "não tem que saber tudo, e não tem que ser auto-suficiente, podendo necessitar usualmente de ajuda" (Esgalhado, 2001, p.92).

De acordo com Van TasselBaska (1991), citado por Conover (1996), o sobredotado com dificuldades de aprendizagem é aquele que evidencia uma inteligência superior e um défice académico específico, que, segundo Baum (1984), pode situar-se ao nível da memória ou da percepção, suscitando dificuldades na leitura, na matemática ou na escrita.

Por outro lado, também há crianças sobredotadas que passam a maior parte do tempo escolar a realizar tarefas cujo grau de exigência se situa quase sempre abaixo do nível potencial de rendimento (Simões, 2001).

A ausência de condições adequadas na escola para responder às necessidades específicas das crianças sobredotadas, conduz a algumas dificuldades, nomeadamente o

desinteresse, a perturbação do bom funcionamento das aulas e consequentemente à sua desintegração (Dias, 2000).

Para apoiar estes alunos é necessário criar legislação ou clarificar e especificar a legislação vigente, uma vez que o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, embora dirigido a alunos com necessidades educativas especiais, é estabelecido por princípios que se destinam preferencialmente a alunos com deficiência. É, então, fundamental que a escola tenha enquadramentos legais que forneçam uma base clara para a actuação da comunidade educativa, para que essa possa fornecer respostas adequadas a cada tipologia de necessidades educativas (Almeida e Oliveira, 2000).

Uma vez que a identificação de crianças talentosas e bem dotadas 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 objectivos 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 (Moon et al., 1991).

Foi dentro deste quadro referencial que determinamos o nosso estudo, que se baseia na caracterização de um grupo de alunos da Escola Básica 2°/3° ciclos da Senhora da Hora - Matosinhos, com potencial desportivo, mesmo sabendo à priori que esta é uma área de sobredotação desvalorizada pelos professores (Almeida et al., 2000).

No entanto, o seu estudo torna-se pertinente pois os indivíduos portadores de talento desportivo "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).

A avaliação dos sujeitos da amostra foi direccionada a partir dos estudos de Almeida e Oliveira (2000) procurando incluir-se o maior número possível de informações e salvaguardando a sua objectividade.

A sinalização dos sujeitos da amostra foi feita pelos professores, pois são estes que, para além de terem a oportunidade de trabalhar diariamente com os alunos (o que lhes permite uma observação contextualizada e contínua das suas capacidades ou habilidades escolares), possuem a "vantagem de poderem comparar os desempenhos individuais, na sua qualidade e níveis atingidos, tomando o grupo de pares como parâmetro de referência" (Almeida et al., 2000, p.86).

Definindo como objectivo central do nosso estudo analisar as características de um grupo de indivíduos considerados sobredotados psicomotores pesquisou-se a metodologia adequada à sua consecução.

Deste modo, baseamo-nos primeiro na identificação feita pelos professores de Educação Física dos alunos considerados excelentes na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos disciplinares. Paralelamente, os restantes professores preencheram a *Lista de itens para observação na sala de aula* de Guenther (2000). Finalmente, e após a identificação do grupo de investigação e selecção da amostra, aplicaram-se os testes específicos: Wisc-R (Weschsler, 1999), Bateria Psicomotora (Fonseca, 1992), Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990) e Escala de competência percebida (Harter, 1985).

O presente trabalho está dividido em quatro partes fundamentais:

1ª : Revisão da literatura mais relevante no âmbito da sobredotação;

2ª : Descrição da estrutura da amostra e dos procedimentos, das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha e tratamento dos dados;

3ª : Apresentação dos resultados obtidos e respectiva discussão;

4ª : Principais conclusões do estudo.

2- REVISÃO DA LITERATURA

2.1- CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO

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.

Se analisarmos os diversos conceitos aplicados ao termo de sobredotação verificamos que actualmente não existe unanimidade e que a sua caracterização ainda é vaga. 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).

Na exposição cronológica que se segue, tal como Pereira (2000), distinguimos três períodos fundamentais:

1° Período: Desde as sociedades primitivas até ao início do século XX;

2° Período: Desde o início do século XX (com o aparecimento dos primeiros testes de inteligência) até à década de sessenta;

3° Período: Desde a década de sessenta até à actualidade.

1° Período

Desde as sociedades primitivas até ao início do século XX

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 (Grinder, 1993).

Já Platão referia que na Grécia os indivíduos com inteligência superior eram seleccionados, independentemente da sua classe, para que a sua educação fosse promovida para benefício do Estado (Terrassier, 1994).

Na Idade Média, por seu lado, 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 excepcionalidade (os génios, os sábios, os grandes cientistas) passa a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico. Contudo, a área de excepcionalidade 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).

2° Período

Desde o início do século XX até à década de sessenta

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 então uma escala métrica, que mais não é do que um teste de medida do denominado

"Quociente de Inteligência" (QI). Este teste indica um valor para expressar a inteligência individual obtida pela comparação de desempenho com um grupo representativo de pessoas da mesma idade, em que o QI médio é indicado com o valor de 100.

Nesta época o sobredotado é considerado como tendo um carácter monolítico da inteligência (factor G) e o seu QI médio deve ser igual ou superior a 140.

"Até aqui a metodologia de análise tinha sido essencialmente retrospectiva, com sujeitos adultos e com grau elevado de excepcionalidade, 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)

No entanto, terá sido Galton[1] o primeiro a definir as características de "sobredotação infantil" e a classificar como sinónimos os conceitos de génio e de talento e a associar ao seu estudo o domínio da inteligência (Cruz, 1999).

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 excepcional é acompanhada pela excepcionalidade num conjunto de atributos que são desejados socialmente: saúde, personalidade e aptidões atléticas (Reis, 1989; Craven, 1992; Grinder,

[1] Segundo Pereira (2000), Galton é o autor do séc. XIX que mais se destaca em estudos do domínio de sobredotação.

1993; Terrassier, 1994). 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 QI médio acima dos 140. A sua concepção teórica central assenta no facto de que a inteligência é um traço fixo e imutável, cujo desenvolvimento ocorre através de um processo maturacional.

Curiosamente, Hollingword (1942) é considerada a pioneira do estudo das necessidades sociais e emocionais da criança sobredotada. Tal como Terman, considera o QI 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 QI igual ou superior a 130 e defende que só as crianças com QI 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 directa com o quociente de inteligência.

3° Período

Desde a década de sessenta até à actualidade

A partir da década de 60 assinala-se uma nova viragem no estudo da sobredotação, marcada por uma ampliação gradual do conceito. Reconhecem-se as limitações dos testes de QI, procede-se a novas reconceptualizações da inteligência (abordagens multifactoriais) e recorre-se a novas metodologias, nas quais a tónica deixa de ser colocada ao nível dos resultados para se centrar nos processos (Almeida, 1988).

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

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

No entendimento de Becker (1959, 1966), o sobredotado tem que ser definido no contexto social. Considera que os bem dotados são conhecidos a seu tempo e propõe a teoria do "*desvio social*" argumentando que a sociedade é que define a sobredotação ao valorizar determinadas habilidades.

Neste seguimento, Guilford (1967) apresenta um modelo de sobredotação em que o factor "criatividade" se assume como uma variável importante, valorizando o aspecto do raciocínio divergente.

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, 1988).

Verifica-se, assim, a ampliação do conceito de sobredotado. A descrição passa a ser mais detalhada e reconhece-se a necessidade de programas especiais e a menção a distintas áreas específicas, que retiram o protagonismo ao carácter monolítico da inteligência. Consequentemente, os procedimentos de identificação passam a basear-se em critérios múltiplos.

No entanto, na definição do Comissário Marland, ainda não são reconhecidos os aspectos 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 actuação 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 e 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).

Segundo Renzulli (1978, 1986) a concepção de sobredotação deve basear-se num modelo que assenta na intercepção de três anéis, que devem intervir em igual medida, e que o autor denomina *the three-ring conception of giftness* (figura 2.1). O primeiro anel relativo a uma capacidade intelectual superior à média (capacidades gerais - de processamento da informação, pensamento abstracto, memória, raciocínio verbal, numérico, relações espaciais,

etc.); o segundo, abrangendo uma criatividade elevada (originalidade, flexibilidade, abertura à experiência, etc.); e o terceiro referindo-se a uma grande motivação e persistência na tarefa (motivação, entusiasmo, fascínio, autoconfiança e perseverança).

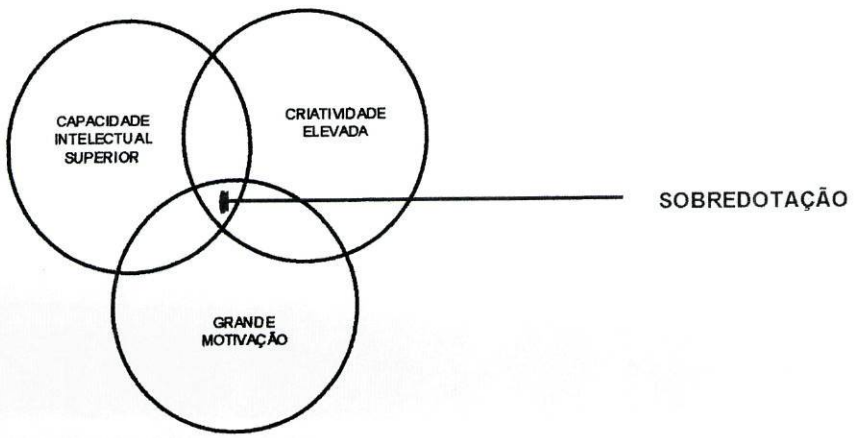


Figura 2.1: Concepção dos três anéis de sobredotação (Renzulli, 1978).

Em síntese, para Renzulli (1994), os sobredotados apresentam um nível elevado de inteligência (pensamento convergente), criatividade (pensamento divergente) e motivação para algo.

"A presença solitária de qualquer um dos grupos (anéis) não faz a sobredotação" (Renzulli, 1994, p.54), simplesmente exprime um talento.

Por outro lado, após ter recorrido a diversas fontes informativas (análises biográficas, estudos neurológicos, trabalhos de psicometria, entre outras), Gardner (1983) entendeu que o estudo da sobredotação, no adulto ou na criança, devia atender ao desempenho em domínios específicos e ao 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:

1. **Linguística** (sensibilidade para a língua falada e escrita, habilidade para aprender idiomas e capacidade de utilizar a linguagem para atingir certos objectivos);
2. **Musical** (capacidade para perceber, combinar e compor sons não verbais em sequências rítmicas harmoniosas e melódicas);
3. **Lógico-matemática** (capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente);
4. **Espacial** (capacidade de analisar as relações espaciais entre o seu corpo e os objectos ou entre eles);
5. **Quinestésico-corporal** (capacidade para utilizar e controlar o corpo e a motricidade em tarefas motoras complexas e em situações novas ou manipular objectos de forma criativa e diferenciada para resolver problemas; permite obter desempenhos de alto nível em disciplinas e actividades como a dança, o desporto, a escultura e o teatro);
6. **Social (interpessoal)** (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 interacção

com outros grupos sociais, independentemente da cultura, da raça ou da religião);

7. **Pessoal (intrapessoal)** (capacidade de auto-conhecimento, adaptando a sua maneira de agir face ao reconhecimento das suas forças e fraquezas, desejos e medos; facilidade em conseguir auto-disciplina, manter a perseverança e auto-confiança).

Neste modelo, Gardner (1983) 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.

Tannenbaum (1983, 1986, 1993), no seu modelo psicossocial de sobredotação, adopta a designação talento e menciona quatro categorias de acordo com a classificação social que lhes é dada.

1ª Categoria: *Talentos raros*, que se caracterizam pelo carácter inovador e funcional das suas ideias e/ou projectos, que tornam o mundo mais inteligível, seguro ou saudável (é o caso de Freud, ao propor uma teoria revolucionária para a saúde mental).

2ª Categoria: *Talentos extraordinários*, cujos contributos se delimitam a áreas culturais (por exemplo: Bach e Miguel Ângelo).

3ª Categoria: *Talentos relativos a uma especialidade* que representam os especialistas ou peritos num determinado domínio (médicos, advogados, arquitectos, entre outros).

4ª Categoria: *Talentos anómalos*, são sujeitos que apresentam um elevado grau de excelência nalgumas áreas, mas a quem a sociedade não dá um valor particular e, nalguns casos, até menospreza (por exemplo: muitos dos que figuram no *guinness book)*.

Sternberg (1985), apresenta igualmente um modelo de sobredotação que podemos observar na figura 2.2. Segundo este autor, os indivíduos sobredotados recorrem eficazmente às competências metacognitivas superiores, as quais envolvem a identificação do problema, a planificação da sua resolução e a monitorização do sucesso da estratégia. Além disso, manifestam uma capacidade superior para utilizar o conhecimento sobre um tema.

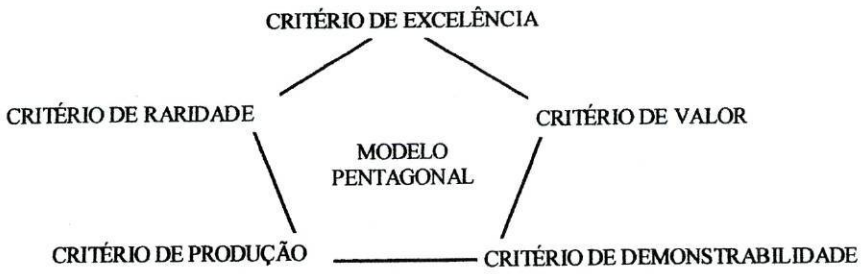


Figura 2.2: Modelo pentagonal (Sternberg, 1985).

De acordo com Renzulli (1986), há que destacar dois tipos de sobredotação, atendendo ao contexto em que se manifesta a excepcionalidade:

- *sobredotação em contexto escolar* (são os sujeitos que têm um bom desempenho escolar, que aprendem rapidamente e que apresentam um nível de compreensão elevado);
- *sobredotação orientada para a produção criativa* (contempla os indivíduos que se caracterizam pelo desenvolvimento de produtos originais).

No seguimento dos seus estudos, este autor (1992) propõe uma definição de sobredotação como sendo um acesso superior e a aptidão para usar as estratégias intelectuais básicas.

De outro modo, Milgram (1989), distingue quatro áreas de excepcionalidade:

1. aptidão intelectual geral;
2. aptidão intelectual específica;
3. pensamento criativo geral;
4. talento criativo específico.

Cada uma destas áreas pode manifestar-se em quatro graus diferentes: não-dotado, ligeiro, moderado e profundo.

No entendimento de Yague (1986, p.4) "a expressão de crianças bem dotadas, usa-se tecnicamente para qualificar todos os jovens que se diferenciam chamativa e objectivamente dos demais, pela sua forma de utilizar os recursos que possuem, a facilidade com que aprendem a melhorar o nível do que produzem, em alguma actividade concreta (talentos) ou ao interrogar-se e conceptualizar situações problemáticas (inteligência geral) ".

Este autor considera que a utilização de terminologia como "crianças prodígio", "crianças precoces", "génios infantis", "sobredotados", são expressões redutoras ou exageradamente abrangentes, pelo que prefere a expressão "bem dotadas", uma vez que considera ser um termo mais modesto e menos carregado de conotações psicométricas.

Pelo contrário, Feldhusen (1986), considera que o termo *gifted*, que se pode interpretar como "intelectualmente sobredotado" é imprescindível e inequívoco. Este termo será empregue em indivíduos que possuem habilidades intelectuais gerais, auto-conceito positivo, motivação e talento para as tarefas. Ainda segundo o mesmo autor, a consciencialização da sobredotação em crianças e adolescentes é o melhor sinal de predisposição para aprendizagens superiores.

Bamberger (1986), estudou a sobredotação no adulto e na criança, atendendo ao desempenho em domínios específicos e ao uso de medidas particulares de identificação (por exemplo, testes escolares de aptidão matemática). Desta

forma, contornam-se os problemas teóricos da definição, pois ela é feita de acordo com o objectivo de estudo.

Roselló (1987) sugere que o termo sobredotado deve usar-se quando:

1. certos indivíduos têm uma inteligência humana excepcional;
2. certos indivíduos são excepcionais num certo tipo de habilidade ou destreza, que se concretize em actividades que não necessitam de estar ligadas às inteligências (normalmente são reconhecidos como talentosos);
3. os indivíduos respondem de forma excepcional às situações de modo inventivo e singular (normalmente são reconhecidos como criativos).

Por seu lado, Sternberg e Davidson (1987), propõem quatro generalizações sobre sobredotação:

1. grande inteligência geral e habilidades excepcionais específicas em campos da sua especialidade;
2. capacidade especial para diversos tipos de habilidade;
3. habilidades excepcionais para resolver problemas ou pensar de modo brilhante;
4. habilidades excepcionais para compreender relações de ordem superior.

Sternberg e Davidson (1987) propõem, ainda, uma taxonomia baseada nas representações sociais da sobredotação, dividida em quatro grandes grupos: o primeiro constituído por todas as aptidões intelectuais (verbal, espacial, etc.); o segundo representando o conjunto das aptidões artísticas (pintura, música, dança, etc.) e o terceiro agrupamento contemplando todo o tipo de competências de ajustamento muito específicas, incluindo a

adaptação, a selecção, e a modelagem dos ambientes físico e interpessoal em que os sujeitos se movem (advogados, médicos, entre outros). A quarta e última categoria agrega todas as aptidões físicas, integrando os vários desportos.

Mönks (1988, 1992) apresenta a concepção de sobredotação num modelo multi-factorial, que designa de *Modelo Multi-Factores de Sobredotação* (figura 2.3). Neste modelo, para além da intercepção dos anéis de Renzulli, são igualmente importantes os contextos socioculturais que rodeiam o indivíduo: escola, pares e família.

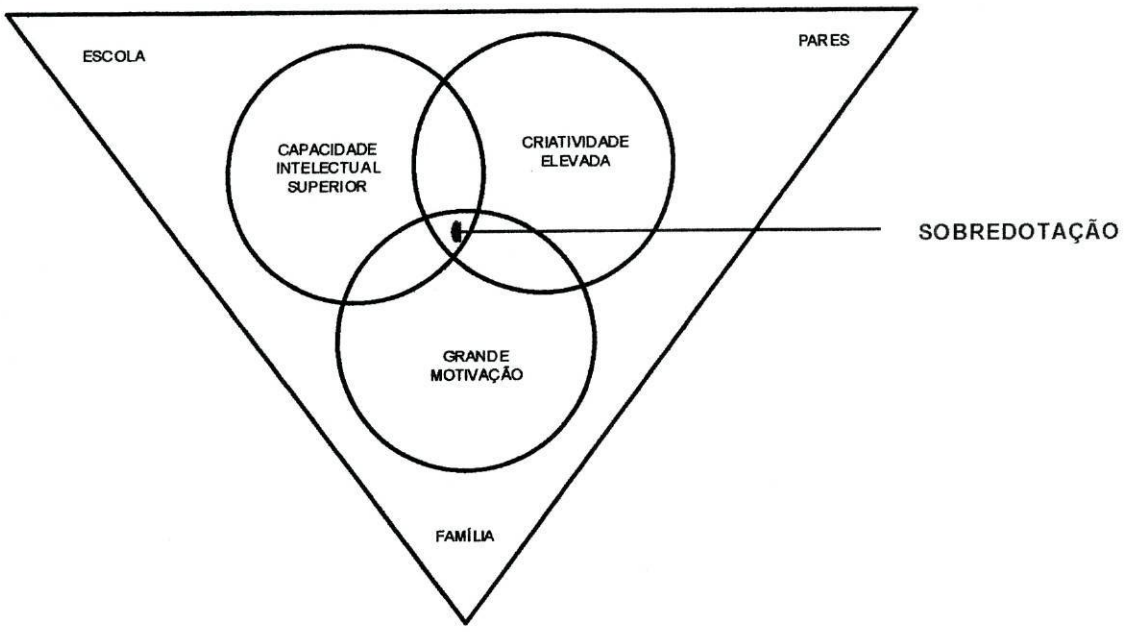


Figura 2.3: Modelo multi-factores de sobredotação (Mönks, 1988, 1992).

Já Cramer (1991) operacionaliza o termo sobredotado em três secções distintas:

- *a criança sobredotada* (dá-se ênfase ao potencial - desempenho muito elevado em testes de QI);
- *o adulto sobredotado* (salienta-se a *performance* - desempenho excepcional numa área específica do saber);
- *a sobredotação em geral* (ambos os aspectos são contemplados).

Em Portugal, só em Dezembro de 1992 a Direcção Geral de Ensino Básico e Secundário publica uma brochura de apoio à Reforma Educativa, dirigida aos professores do 1° ciclo, com o principal objectivo de os sensibilizar para a problemática da Sobredotação, contribuindo para um maior conhecimento das características e necessidades das crianças sobredotadas em idade escolar.

A definição de sobredotação, proposta pela Equipa Técnica do Ministério da Educação, fundamenta-se nas concepções teóricas de Renzulli (1986). Na sua definição incluem-se as crianças e jovens que não tendo uma capacidade intelectual superior à média apresentam talentos excepcionais em áreas não reconhecidas pelos testes de QI.

Segundo Eysenck e Barrett (1993) a sobredotação, independentemente da análise de outros factores, envolve sempre um QI elevado. Na opinião destes autores, o verdadeiro génio criativo e os talentos específicos excepcionais são indissociáveis da inteligência elevada. Para eles, a música ou a pintura podem ser consideradas aptidões únicas mas, quando se trata de um verdadeiro génio, verifica-se a existência de uma alta aptidão associada a uma inteligência elevada.

O estudioso Terrassier (1994) caracteriza a criança sobredotada essencialmente pelo desenvolvimento intelectual precoce. É da opinião que os testes psicométricos continuam a ser o meio mais fiável de identificar e avaliar a

precocidade de uma criança. Como critério estabelece um valor de QI superior a 125 e reconhece dois graus distintos da sobredotação: crianças profundamente dotadas e crianças precoces intelectualmente.

Benito (1994) corrobora o critério de Terrassier, mas impõe um QI mínimo de 130, e associa-lhe os factores criatividade e motivação intrínseca.

Por seu lado, Casillas (1996) adopta a terminologia de "desempenho excepcional" que poderá ser obtido na realidade quotidiana em qualquer área de carácter humano, que interesse a um sujeito, num determinado tempo e não em situações simuladas. O desempenho excepcional caracteriza-se, assim, por um alto nível de criatividade, capacidade elevada e altos indicadores emotivos.

Para Lima (1999), um sobredotado é "... aquele 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".

Resulta do atrás exposto que o conceito de sobredotação é complexo, aberto e multidimensional, pois tem evoluído e integrado múltiplas capacidades que vão aparecendo e sendo valorizadas no ser humano, conforme as épocas.

Neste momento, coexistem diversas definições de sobredotado, o que origina confusão de interpretação e como tal deveria proceder-se à uniformização do conceito e à operacionalização criteriosa da terminologia.

Constatamos que as teorias gerais sobre inteligência e sobre o desenvolvimento e aprendizagem têm contribuído para definir sobredotação. Por sua vez, estas duas últimas

permitem enquadrar a sobredotação de forma mais global, dando relevância aos contextos socioculturais.

Para além dos factores genéticos, depreendemos que a sobredotação constitui a expressão de um conjunto de factores interactuantes, intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, que conduzem à manifestação de um desempenho excepcional numa ou mais áreas, consoante o autor, e em função das necessidades da época e das descobertas efectuadas.

O carácter evolutivo do conceito de sobredotação assenta em três factores:

1. na sua natureza multidimensional e na consciência do facto por parte de psicólogos e educadores;
2. nas mudanças operadas na própria concepção da inteligência;
3. na criatividade, na liderança, e nas habilidades artísticas, psicomotoras e/ou mecânicas e que devem ser estimuladas.

Ainda que nenhuma das definições reuna um consenso universal (Almeida, 2000), é notório o poder aglutinador do critério de QI: quociente igual ou superior a 130.

A maioria dos autores concorda na ideia de que, actualmente, sobredotação é um conjunto de factores que interagem entre si, independentemente dos factores genéticos, e que resultam num desempenho manifestamente excepcional.

2.2- IDENTIFICAÇÃO DE SOBREDOTADOS

"Cada cultura define o talentoso de acordo com a sua própria imagem e ajusta a natureza da pessoa sobredotada àquela cultura" (Kirk e Gallagher, 1987, p.16).

Na sequência do pensamento anterior e tal como acontece com a definição do conceito de sobredotação, também a identificação de sobredotado não se rege por um único critério.

Os estudiosos Renzulli e Hartman (1971) desenvolveram uma escala de identificação para adolescentes sobredotados subdividida em quatro partes:

1ª Parte: *características de aprendizagem* (itens relacionados com aspectos de vocabulário, facilidade de memória e capacidade de atenção);

2ª Parte: *características de motivação* (discriminação entre aspectos comportamentais relacionados com monotonia de trabalhos de rotina, orientação em relação aos trabalhos em curso e organização e estruturação de factos ou fenómenos que envolvem objectos, pessoas e situações);

3ª Parte: *características de criatividade* (os itens referem-se ao nível de curiosidade, aceitação de riscos e senso de humor);

4ª Parte: *características de liderança* (os itens relacionam-se com a responsabilidade, direccionamento das actividades grupais, auto-confiança e satisfação no trabalho).

Posteriormente, Renzulli e Reis (1985) apresentaram uma metodologia flexível para a identificação de alunos sobredotados, referida como *Revolving Door Identification*

Modeo. Estes alunos podem ser sinalizados por professores, colegas ou pais. O processo de identificação de alunos sobredotados está dividido em três etapas:

1ª Etapa: *exploratória geral* - tem por objectivo clarificar os interesses e habilidades 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;

2ª Etapa: *aprendizagem em grupo* - são utilizadas técnicas e métodos visando o aparecimento de novas ideias, sinética, situações futurísticas, simulação e outras relacionadas com o objectivo principal de aprofundar o processo iniciado na etapa anterior;

3ª Etapa: *projectos individuais ou grupais* - caracterizam-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 detecção do sobredotado não se dá por contactos esporádicos, mas sim com a criação de condições para que os comportamentos que lhes são específicos apareçam. Como tal, é necessário oferecer diferentes actividades a indivíduos com capacidades gerais acima da média.

Esta metodologia permite:

1) uma maior validade no processo de identificação;
2) não excluir grande número de crianças ou jovens, uma vez que há oportunidades variadas e frequentes de observação de comportamentos que revelam sobredotação;
3) não se restringir à aplicação de testes;
4) um maior tempo de observação.

Estudos efectuados por Delisle, Reis e Gubbins (1981), Reis e Renzulli (1982) e Cooper (1983), todos citados por Renzulli (1994), revelam a eficácia deste modelo e uma grande aceitação por parte de todos os elementos envolvidos (alunos, pais, professores e investigadores deste domínio).

Berché (1990), por seu lado, para a comprovação do que são crianças sobredotadas, utiliza uma bateria de testes, cujo resultado da avaliação tem que comprovar que estas têm superioridade mental, superioridade intelectual, superioridade social e emocional e, também, saúde física. Paralelamente, faz igualmente uma avaliação subjectiva afim de verificar a originalidade dos trabalhos, a rápida orientação, a concentração, o interesse por diversos temas e um desempenho excelente.

Na mesma linha de actuação encontramos Mate (1990) que utiliza, de uma forma exaustiva e de acordo com as áreas operacionalizadas, as seguintes avaliações para a identificação de crianças sobredotadas:

a) Para inventário de características do estudante nas áreas da aprendizagem, motivação, criatividade, capacidade de liderança, arte, música, drama, comunicação e planificação: a *Scale for the Rating of Behavioural Characteristics of Superior Students*, de Renzulli

e o *Questionário Biográfico para pais*, da Universidade de Denver;

b) Para avaliar as funções individuais directamente relacionadas com a aprendizagem: *Testes de Capacidade Escolar e Rendimento*, *Matrizes Progressivas*, de Raven, *Escala de Inteligência*, de Weschler, *Teste de Retenção Visual*, de Benton, *Prova de Maturidade Perceptiva*, de Santucci e *Figura Complexa*, de Rey;

c) Para avaliar as atitudes: *Teste de Atitudes Diferenciais*, *Teste de Atitudes Mentais Primárias*, *Teste de Atitudes Mentais Diferenciais*, *Teste de Atitudes Musicais*, de Seashore, *Teste de Apreciação dos Desenhos*, de Grave e *Teste de Atitudes Artísticas*, de Meyer, entre outros.

d) Para avaliar os níveis de conhecimento e aprendizagem: *Standarized Achievement Test* e *Americam College Testing Program*;

e) Para avaliar a criatividade: *Soilearning Abilities Test*, de Wallace e Kogan;

f) Para avaliar os interesses e motivação: *Registo de Preferências Vocacionais*, de Kuder;

g) Para avaliar o grau de adaptação emocional e social: *Teste de Arbol*, de Kosh e *Teste da Família*, de Corman.

Com este tipo de avaliação obtém-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 (Mate, 1990), só com este procedimento avaliativo se pode traçar um programa de intervenção adaptado às necessidades de cada criança.

De acordo com Wechsler (1985, 1988) e Ferreira (1989) os indivíduos sobredotados apresentam-se mais criativos, mais curiosos, inconformistas, com pensamento independente, questionadores da autoridade, desafiadores de regras e ideias convencionais, imprevisíveis e rebeldes. Para que estes jovens tenham uma plena integração escolar deve ser-lhes proporcionada:

- a descoberta e questionamento de conhecimentos, por oposição à sua mera aquisição;
- a avaliação através de projectos de investigação desenvolvidos de acordo com suas necessidades de conhecimento e de descoberta contrapondo-se à avaliação actual que se apoia, de forma redutora, em testes e exames.

Segundo Winner (1996), as crianças sobredotadas que apresentam um QI muito elevado antes de terem atingido os cinco anos de idade, apresentam:

I) Como sinais mais precoces:
   - longos períodos de atenção e boa memória de reconhecimento;
   - preferência por novidades;
   - desenvolvimento físico precoce;
   - uso precoce da linguagem oral;
   - reacções exageradas ao barulho, à dor e à frustração.

II) Como estilo de aprendizagem:
   - aprendizagem com um mínimo de instruções;
   - intelectualmente curiosas;

- persistência e concentração nas tarefas do seu interesse;
- grandes níveis de energia que conduzem a um alto poder de concentração ou à hiperactividade;
- boa consciência metacognitiva;
- interesses obsessivos.

III) Como aptidões relacionadas com a escola:

- iniciam a leitura quase sempre antes dos quatro anos de idade;
- têm fascínio pelos números;
- são exímias no raciocínio lógico e abstracto;
- dificuldades na redacção manual, com preferência pela redacção dactilografada.

IV) Como aspectos sociais preferem:

- a brincadeira solitária;
- a companhia de crianças mais velhas.

V) Como aspectos afectivos:

- preocupações filosóficas e morais;
- bom sentido de humor;
- experiências de temor de forma repentina (sentimentos, imagens e recordações intensas).

No entendimento de Wallace (1992) a sobredotação poderá ser atribuída aos indivíduos que apresentem desempenho notável e/ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, considerados isoladamente ou em interacção:

- capacidade intelectual geral ou qi superior;
- aptidão académica específica;
- capacidade de liderança e consciência social;
- talentos físicos e talentos especiais nas artes visuais e manuais;

- capacidade psicomotora;
- pensamento criativo ou produtivo presente em cada um dos aspectos referidos.

Lima (1999) refere que para identificar os sobredotados, para além da aplicação de testes para avaliar o QI, devem também determinar-se os domínios intelectuais que estão mais desenvolvidos. Este autor tipifica os sobredotados do seguinte modo:

- **LÓGICO-MATEMÁTICO:** é geralmente conhecido por "pequeno cientista". Tem flexibilidade e fluência de pensamento, utilizando a abstracção 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.
- **COGNITIVO:** demonstra aptidões intelectuais específicas de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, capacidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento. Está orientado para a actividade e produção académica, ensino e investigação. Revela uma inteligência geral (conjunto das actividades múltiplas) muito acima da média.
- **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. Caracteriza-se também, por um elevado quociente de criatividade e forte inteligência geral. Tem potencialidades para qualquer área profissional.

- **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 emocional (capacidade para estabelecer transacções afectivas consigo e com os outros, tendo conhecimento dos sentimentos, temperamentos e intenções próprias) e a inteligência interpessoal (capacidade para compreender a condição e a natureza humana e a dinâmica dos grupos sociais).
- **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.
- **PSICOMOTOR:** revela uma boa habilidade e interesse pelas actividades 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 objectos de forma criativa para resolver novos problemas). É frequente ter uma boa capacidade de relacionamento.

Segundo Guenther (2000, p.16) "...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." Este académico descreve a metodologia usada pelo Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), no Brasil, que se baseia numa lista de itens para observação na sala de aula (que são assinalados pelos professores). As características apontadas permitem assinalar as crianças como talentosos nas seguintes áreas: inteligência e capacidade geral, capacidade pronunciada (expressa como talento académico), criatividade, talento psicossocial e talento psicomotor.

Noutra perspectiva, os estudiosos Almeida e Oliveira (2000) propõem uma avaliação multidimensional, com validade ecológica, multireferencial e multietápica. Como instrumentos na identificação de alunos sobredotados utilizam:

- provas psicológicas estandardizadas na área cognitiva;
- provas académicas de incidência curricular;
- escalas de observação para pais e professores;
- redacções de ensaios breves (tarefas específicas);
- inventários e testes de criatividade;
- grelhas para entrevistas de anamnese;
- apreciação de produção no domínio das artes;
- escalas de auto-avaliação (personalidade, auto-conceito);
- grelhas de observação directa da realização;
- relatos sobre "histórias de aprendizagem";
- escalas de motivação e ocupação de tempos livres.

Para Almeida (2000) são "sobredotados os indivíduos que apresentam um potencial elevado em qualquer uma das áreas - aptidões intelectuais, aptidões académicas,

aptidões sociais, aptidões artísticas, aptidões motoras, aptidões mecânicas - isoladas ou em combinação". Apoiando-nos ainda no estudo de Almeida (2000), evidenciam-se, no quadro 2.1, as características dos sobredotados, de acordo com a área específica.

Quadro 2.1: Características dos sobredotados, de acordo com a área de excepcionalidade (Almeida, 2000).

ÁREA	CARACTERÍSTICAS
APTIDÕES INTELECTUAIS	▪ Elevada percepção e memória; ▪ Altas habilidades de organização e relacionamento da informação, de análise e de síntese e de resolução de problemas.
APTIDÕES ACADÉMICAS	▪ Fácil aprendizagem; ▪ Desempenho excepcional na escola, num ou mais domínios curriculares.
APTIDÕES SOCIAIS	▪ Altas habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal; ▪ Compreensão dos sentimentos dos outros (ajuda) ou organização e liderança de situações de grupo.
APTIDÕES ARTÍSTICAS	▪ Habilidades superiores em áreas de expressão tais como a pintura, escultura, dança, música, teatro,...
APTIDÕES MOTORAS	▪ Excelente desempenho atlético e boa coordenação motora, nomeadamente ao nível da actividade física e desportiva.
APTIDÕES MECÂNICAS	▪ Fácil codificação; ▪ Resolução de problemas técnico-práticos; ▪ Manuseio de conceitos e equipamentos mecânicos, electrónicos, computacionais, entre outros.

Almeida (2000) refere, ainda, que na sobredotação os factores 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.

No quadro 2.2 podemos observar as "características de sobredotados", verificando-se diversidade na terminologia empregue pelos autores, podendo apenas generalizar-se como características gerais de sobredotação:

1. a curiosidade incomum;
2. a vasta gama de interesses;
3. a independência de acção e de pensamento;
4. a elevada capacidade de visualização de conceitos e relações;
5. o alto grau de sensibilidade.

Apoiando-nos nos métodos referidos na identificação de alunos sobredotados, parece ser unânime a opinião de Terman (1925), Torrance (1970) e Novaes (1979), para os quais os indivíduos sobredotados apresentam características comuns como sejam a curiosidade, a abertura a ideias novas, a flexibilidade de pensamento, a resistência à rotina, a versatilidade de interesses, a facilidade para relacionar factos, o inconformismo e a necessidade de mudança.

Em todos os modelos de identificação de sobredotados abordados neste capítulo, 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.

Podemos afirmar que a detecção das crianças sobredotadas é fundamental pois "apesar de terem uma origem genética, as potencialidades só sobrevivem num ambiente

rico em estímulos" (Lima, 2001). O conhecimento destes jovens torna possível a criação de condições para a expressão e desenvolvimento das suas qualidades excepcionais e permite resolver situações problemáticas que surgem frequentemente. Além disso, o papel do professor da turma é de extrema importância no que se refere às suas atitudes e ao modo de corresponder às necessidades dos seus alunos. Neste sentido, alertamos para o facto de existir um "enquadramento legal para a efectivação de planos curriculares adaptados, sendo uma iniciativa que cabe a cada uma das escolas" (Antunes, 2001).

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

Quadro 2.2: Características dos sobredotados.

Terman (1925) Torrance (1970) Novaes (1979)	Sisk (1987) (*)	Landau (1990)	Guenther (2000)	Almeida e Oliveira (2000)
▪ Abertura a ideias novas; ▪ Curiosidade; ▪ Facilidade para relacionar factos; ▪ Flexibilidade de pensamento; ▪ Inconformismo; ▪ Necessidade de mudança; ▪ Resistência à rotina; ▪ Versatilidade de interesses.	▪ Abertura; ▪ Adiantados dois anos ao seu nível escolar; ▪ Ambição; ▪ Autoconfiança; ▪ Bem sucedidos; ▪ Com ansiedade moral; ▪ Com bons resultados; ▪ Com capacidade de liderança; ▪ Com riqueza verbal; ▪ Com sede de conhecimentos; ▪ Com sentido de humor; ▪ Com tendência para se levar muito a sério; ▪ Com um vasto leque de interesses; ▪ Confiabilidade;	▪ Abertura; ▪ Confiabilidade; ▪ Curiosidade; ▪ Independência; ▪ Pensamento crítico; ▪ Pensamento organizado; ▪ Sensibilidade; ▪ Teimosia.	▪ Capacidade pronunciada, expressa como talento académico; ▪ Criatividade; ▪ Inteligência e capacidade geral; ▪ Talento psicomotor; ▪ Talento psicossocial.	▪ Aprofundamento e esforço de generalização; ▪ Auto- regulação na aprendizagem; ▪ Conduta planificada e reflexiva; ▪ Consciência de respostas alternativas; ▪ Definição de heurísticas de resolução; ▪ Opção por um pensamento hipotético dedutivo na análise dos problemas; ▪ Discurso justificativo das estratégias usadas; ▪ Diversidade de

Terman (1925) Torrance (1970) Novaes (1979)	Sisk (1987) (*)	Landau (1990)	Guenther (2000)	Almeida e Oliveira (2000)
	▪ Criatividade; ▪ Curiosidade; ▪ Dominadores; ▪ Empatia; ▪ Entusiasmo; ▪ Extrovertidos; ▪ Facilidade de aprendizagem; ▪ Flexibilidade; ▪ Independência; ▪ Insatisfação com a rotina; ▪ Intolerância; ▪ Introvertidos; ▪ Observadores; ▪ Ordenação; ▪ Originalidade; ▪ Pensamento crítico; ▪ Pensamento organizado; ▪ Persistência; ▪ Perspicazes; ▪ Poder de concentração; ▪ Responsabilidade; ▪ Sensibilidade;			estratégias justificadas de acordo com as tarefas; ▪ Diversidade de meios e de propostas produzidas; ▪ Existência de justificativos para a resposta dada; ▪ Fixação dos critérios e objectivos da tarefa; ▪ Flexibilidade de procedimentos e mudança quando necessário; ▪ Focalização selectiva da atenção; ▪ Iniciativa e autonomia funcional; ▪ Lógica mais

Terman (1925) Torrance (1970) Novaes (1979)	Sisk (1987) (*)	Landau (1990)	Guenther (2000)	Almeida e Oliveira (2000)
	▪ Sociabilidade; ▪ Teimosia; ▪ Versáteis.			investigativa que receptiva, na aprendizagem; ▪ Menor egocentrismo na resposta; ▪ Necessidade de acesso a fontes diversas de informação; ▪ Pouca atenção a formalismos; ▪ Retenção assente na compreensão da informação.

(*) Se o educador encontrar pelo menos cinco características é muito provável que essa criança seja um sobredotado.

2.3- PSICOMOTRICIDADE E SOBREDOTAÇÃO

2.3.1- CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Desde a Reeducação Psicomotora de Guilman (1935), passando pelo termo Terapia Psicomotora utilizado por Soubiran et al. (1947) e influenciado pelos psicólogos geneticistas como Piaget e Wallon, até às teorias mais actuais que valorizam sobretudo as relações humanas e a melhoria dos processos adaptativos, a psicomotricidade tem evoluído no sentido de se afirmar como prática diferenciada e autónoma.

Os primeiros estudos sobre psicomotricidade, com tal denominação, surgiram em França, em meados de 1950, e baseavam-se em pesquisas teóricas, no âmbito da psicologia e da psiquiatria do desenvolvimento motor da criança. Posteriormente surgiram estudos sobre o desenvolvimento da habilidade manual e sobre as aptidões motoras em função da idade (Meur e Staes, 1984).

Porém, já antes, em 1905, Dupré (citado por Gomendio, 2000) tinha adoptado a nomenclatura de *educação psicomotora*, que foi o ponto de partida para reflexões elaboradas sobre o movimento humano.

Na opinião de Sousa (1977, p.15) a psicomotricidade considera o ser "na sua globalidade, baseando-se na psicologia da criança, na psicologia genética, na neuropsicologia e na psicanálise".

Esta ideia de globalidade também é expressa por Seisdedos (1988), ao afirmar que a psicomotricidade, através do movimento, actua sobre a globalidade da pessoa, tendendo a desenvolver as suas capacidades motoras, socioafectivas e intelectuais, facilitando o seu desenvolvimento global.

Ainda de acordo com Calvo (1990) o corpo é um todo, em que o corporal e o psíquico estão unidos. Assim se justifica a concepção global do seu humano.

Aliás, Martin (1990, p. 123) avança com uma definição de psicomotricidade "como a educação do movimento, ou educação pelo movimento que procura uma melhor utilização das capacidades psíquicas".

Esta ideia converge no entendimento de Quirós e Scharger (1979) para os quais a psicomotricidade procura essencialmente uma melhor utilização das capacidades psíquicas através da educação do movimento. Para se conseguir obter este objectivo, a psicomotricidade apela a um adequado desenvolvimento postural, motor e perceptivo.

Noutro âmbito, Meur e Staes (1984, p.6) referem que na psicomotricidade "o estudo ultrapassa os problemas motores: pesquisa também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal".

Ideia recorrente é manifestada por Fonseca (1999), segundo o qual a psicomotricidade é uma abordagem nova do corpo e da motricidade humana, cujo objectivo se centra no sujeito humano total e nas suas relações com o corpo, sejam elas integrativas, emocionais, simbólicas ou cognitivas. Afirma ainda que a psicomotricidade visa desenvolver as faculdades expressivas do sujeito, assumindo uma dimensão educacional e terapêutica originais, com objectivos e meios próprios.

Para além da opinião dos autores já referenciados, encontramos duas instituições que têm reflectido de modo aprofundado sobre estas questões. Assim, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999) define psicomotricidade como sendo uma ciência cujo objectivo é o

estudo do ser humano através do seu corpo em movimento no mundo, bem como as suas faculdades em perceber e interagir com os objectos e consigo mesmo.

Em Portugal, O Núcleo de Estudos e Observação em Psicomotricidade (NEOPRAXIS) (2001) refere que "... a psicomotricidade procura aprofundar a interacção de duas componentes importantes do comportamento humano:

- Por um lado, a motricidade, entendida como um sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico sujeito a um desenvolvimento e a uma maturação;
- Por outro, o psiquismo, entendido como o funcionamento de uma actividade mental composta de dimensões sócio-afectivas e cognitivas."

Apoiando-nos em Quirós e Schrager (1979) podemos concluir, e em resultado da revisão efectuada, que a psicomotricidade procura essencialmente a educação do movimento, para melhorar a utilização das capacidades psíquicas. Para obter este objectivo, pressupõe-se que a psicomotricidade apele a um adequado desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo.

2.3.2- IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA OS SOBREDOTADOS

As primeiras manifestações do desenvolvimento mental são do tipo motor. Desde a concepção, a aprendizagem e a actividade motora desenvolvem-se paralelamente estabelecendo interacções (Martin, 1990).

Na obra de Piaget é revelada a importância do movimento, na medida em que a tomada de consciência do

corpo da criança vai-se desenvolvendo com a actividade de relação com o mundo que a rodeia (Mendes e Fonseca, 1982).

A necessidade de manipular objectos, de os experimentar, de estabelecer relações espaciais, persiste durante toda a vida (Martin, 1990).

São muitos os autores, entre eles Wallon, que fazem referência à importância do movimento no desenvolvimento psíquico da criança (Mendes e Fonseca, 1982).

Segundo Martin (1990), podemos afirmar que o movimento intervém no desenvolvimento psíquico da criança, na aquisição das aprendizagens escolares e inclusivamente nas relações com os outros.

Pelas razões acima evidenciadas, achamos interessante investigar a bibliografia existente quanto ao desenvolvimento psicomotor de sobredotados.

O estudo encontrado, que se assume como o mais pertinente, foi o de Terman[2] (1925-1959; citado por Kirk e Gallagher, 1987). No seu estudo sobre sobredotados, este autor observou que os indivíduos do grupo em questão tinham, comparativamente à generalidade da população, começado a andar e a falar dois meses antes e obtinham pontuações superiores em altura, peso e desenvolvimento físico em geral.

Martin (1990) afirma que nas crianças sobredotadas não há diferenças significativas nas capacidades perceptivo-motoras nem no controlo geral do corpo. Realça, ainda, que a coordenação está relacionada com o ajuste psicológico geral, tal como acontece com as crianças normais. Alega que os resultados dos seus estudos parecem indicar que as

[2] Este autor dedicou a maior parte da sua vida ao estudo de 1528 crianças sobredotadas que havia identificado em 1920. Acompanhou e estudou este grupo durante trinta e cinco anos, até à sua morte em 1956. Os seus estudos estão descritos em cinco volumes intitulados *Genetic Studies of Genius*.

crianças sobredotadas não apresentam dificuldades motoras específicas. Casos há que não realizam um adequado processo de maturação psicomotora por saltarem alguma etapa de desenvolvimento, como por exemplo o gatinhar. Contudo, refere a investigação efectuada por Annel com 46 crianças sobredotadas suecas, onde foi encontrada uma discordância entre o desenvolvimento psíquico e físico destas crianças.

Ainda de acordo com Martin (1990), a criança sobredotada possui capacidades excepcionais e características próprias, pelo que necessita de uma educação adaptada às suas necessidades que não sejam limitadas ao campo cognitivo, mas que abarquem também o campo afectivo, social e motor.

Tyler (1975) concedeu especial atenção às crianças sobredotadas para que estas pudessem desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Considera que a psicomotricidade não só é benéfica para elas, mas também para toda a sociedade, pois cada vez mais é aceite a ideia de que para que os talentos cheguem a aproveitar ao máximo o seu potencial, é necessário pôr ao alcance da criança todos os meios psicológicos e físicos.

Através do jogo, a criança tem a possibilidade de vivenciar experiências vitais para o intelecto em desenvolvimento e desempenhar vários papéis e sentimentos, tendo a possibilidade de identificar as actividades próprias da sua idade. Esta terapia é muito importante se tivermos em conta que as crianças sobredotadas dedicam mais tempo a actividades científicas, técnicas e de debate, próprias de adultos, que a actividades mais comuns na infância. Neste contexto, o objectivo essencial do jogo é proporcionar à criança sobredotada oportunidades de aprendizagem que sejam idóneas para a motivar, fazendo-a desenvolver os seus interesses e destrezas (Painter, 1980).

Inserida nesta perspectiva, uma técnica utilizada pela psicomotricidade é o jogo sociodramático, pois para além de favorecer as habilidades intelectuais, enriquece as relações sociais, desenvolve a criatividade e usa as condutas que o identificam com a sua sociedade (Martin, 1990).

Para Shmukler (1985), a desvalorização do desenvolvimento criativo, expressivo e emocional da criança sobredotada pode encaixar-se nas atitudes do adulto acerca do que se considera negligenciável para a sua educação, que tendem a tratar a criança como adulta e com pouca necessidade de jogar. Opina que o jogo é uma actividade relacionada com a idade, necessária a todas as crianças. Considera que, face a crianças sobredotadas, se tenta dissuadir, inclusivamente, de levar a sério as actividades educativas de "menor categoria", pensando erroneamente que não se deve ocupa-las com actividades tão pouco satisfatórias.

No âmbito das dificuldades nas aprendizagens escolares, que os sobredotados podem manifestar, a psicomotricidade torna-se necessária para os conduzir num processo pedagógico-terapêutico que favoreça o seu auto conhecimento corporal e a vivência corpo-espaço adequada à sua idade cronológica (Soubiran, 1985) e que pode atenuar essas dificuldades.

As aprendizagens de leitura, de escrita e de cálculo estão relacionadas, entre outras, com a capacidade da criança manipular objectos, movimentar-se, emocionar-se e sentir. É a capacidade de falar com o corpo, transformar o gesto num som significativo, numa palavra, sinal, signo ou símbolo, que se torna preponderante no processo de aprender (Santos, 1988).

Terrasier (1985) observou que as crianças que lêem com facilidade podem revelar dificuldades na aprendizagem da escrita. Muitas vezes, ao tentarem controlar esta situação, produzem esforço e tensão que propicia uma rigidez muscular causadora de traçados exagerados e irregulares.

De facto, Freeman (1988) constatou que as crianças com elevado QI possuíam uma escrita que se pode classificar como má e por isso davam prioridade à discussão das ideias verbalmente. Para contrariar esta situação, o mesmo autor propõe exercícios psicomotores de praxia fina, designados como grafomotricidade.

A escrita é uma habilidade motora necessária para a expressão verbal da criança e exige controlo e coordenação da visão com os músculos finos da mão (Mate, 1990).

Nesta perspectiva, Hernanz (1990) valoriza a grafomotricidade por assumir uma elevada importância na educação das crianças, uma vez que a motricidade manual possibilita o domínio da motricidade fina dos dedos e a coordenação óculo-manual permite obter uma escrita clara. Também recomenda aos pais que incentivem à prática de actividades físico desportivas como nadar, andar de bicicleta, jogos colectivos, entre outras.

Do atrás citado podemos concluir que a intervenção pedagógica-terapêutica através do movimento, tem, ao longo dos tempos, representado diferentes papéis na terapia ou reeducação de crianças com défices de aprendizagem, distúrbios emocionais, da personalidade ou da conduta.

Actualmente a educação psicomotora não se limita a ser uma técnica de reeducação, integrando-se nas correntes actuais de psicopedagogia da criança.

Assim, somos de opinião de que é necessário que a escola facilite uma adequada educação psicomotora a todas as crianças, pois há necessidade de proporcionar à criança

o maior número de meios que possibilitem todo o tipo de vivências motoras, incluindo de manipulação. A intervenção através da motricidade, numa perspectiva simultaneamente terapêutica e pedagógica, é uma "ferramenta" poderosa pela forma como contribui para a educação global e integrada de todas as crianças.

2.4- SOBREDOTADOS PSICOMOTORES

A sobredotação psicomotora abrange as crianças e/ou jovens que manifestam um excelente desempenho ao nível da actividade física e desportiva. Se esta ideia é partilhada pela grande maioria dos autores, a definição dos indivíduos com tais características ainda não é consensual. No entanto, ressalva-se, desde já, a escassa literatura encontrada sobre esta temática.

Hebbelinck (1989) refere que o Congresso Americano opta pelo termo *crianças dotadas e talentosas*, que devem ser identificadas por especialistas qualificados, e que são capazes de *performance* elevada em virtude das suas capacidades excepcionais. No entanto, a Comissão Central para a Educação, em Inglaterra, usa a terminologia de *talentos*, "para crianças e jovens entre 8 e 18 anos de idade, reconhecidas nas suas escolas como portadoras de aptidões intelectuais superiores em diferentes domínios ou que evidenciem um desenvolvimento superior e de estabilidade elevada em níveis diferenciados de *performance*" (Hebbelinck, 1989, p.39).

Entenda-se que as crianças capazes de performance elevada são aquelas que demonstram resultados ou potencialidades numa ou mais das seguintes áreas: aptidão intelectual genérica, aptidão académica específica,

criatividade e pensamento produtivo, liderança, capacidade de expressão artística e aptidão motora (Maia, 2000).

Em Portugal, na bibliografia consultada, encontramos três terminologias: sobredotado psicomotor, indivíduo com potencial elevado de aptidão motora e talento desportivo.

O *sobredotado psicomotor*, referido por Lima (1999), é caracterizado como a criança ou o jovem com "boa habilidade e interesse pelas actividades psicomotoras, nomeadamente no desporto, evidenciando habilidades e desempenho fora do comum relativamente à velocidade, agilidade de movimentos, força e resistência, controlo e coordenação motora". Segundo este autor, nestes indivíduos predomina a inteligência Corporal-Cinestésica (capacidade para utilizar e controlar o corpo em tarefas motoras complexas ou em manipular objectos de forma criativa para resolver novos problemas) e uma boa capacidade de relacionamento.

A designação de *indivíduo com potencial elevado de aptidão motora* é alusiva a crianças ou jovens com "excelente desempenho atlético e boa coordenação motora, nomeadamente ao nível da actividade física e desportiva" (Almeida, 2000).

Outra terminologia encontrada é usada por Marques (1993) e Maia (2000). Estes autores apontam para a necessidade de esclarecimento da terminologia utilizada uma vez que a "pluralidade de significado da expressão talento desportivo reflecte não só uma certa confusão conceptual, como também reitera uma ausência de processos válidos e fiáveis para a sua identificação e avaliação" (Maia, 2000, p.42).

É ainda de acrescentar a designação de *talento psicomotor*, adoptada por Guenther (2000) e reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil, que se baseia

na demonstração de habilidades sensório-motoras, de talento desportivo e desempenho físico-motor.

Parece-nos, no entanto, que o processo de identificação desta categoria de sobredotados não está devidamente clarificado nem definido.

Normalmente, o jovem atleta de sucesso é identificado por se salientar nas competições desportivas ao nível regional, nacional ou internacional (Malina, 1988; Malina e Bouchard, 1991; citados por Maia, 2000), isto é, pela sua prestação desportiva. Mas, uma vez que a prestação desportiva é determinada por "uma estrutura interactiva dos factores bio-psico-sociais" (Marques, 1993, p.49), deveriam existir critérios e normativas para a *detecção e selecção de talentos desportivos* (Marques, 1993), onde se valorizasse mais as componentes sociais e psíquicas.

A integração das componentes sociais e psíquicas no processo de selecção e detecção de talentos desportivos é ainda justificado por um trabalho de Bloom et al. (1985; citado por Marques, 1993) em que se estudaram indivíduos entre os 17 e os 35 anos, independentemente da área de excepcionalidade (desporto, matemática, neurologia, piano e escultura), que tinham sido galardoados artisticamente ou recebido altos prémios, e que tinham como factores comuns:

1. interesse e empenhamento no campo escolhido;
2. vontade de realizar trabalho intenso para obter elevada expressão na actividade escolhida;
3. elevada motivação e interesse;
4. capacidade e facilidade na aprendizagem.

Para além da inexistência de critérios para verificar estes factores, referidos na bibliografia como características essenciais dos *sobredotados psicomotores*, também não há um modelo consensual de identificação de talento desportivo.

No entanto, Hahn (1982) e Tschiene (1985; citados por Marques, 1993) propõem um modelo de identificação de talento desportivo baseado em três níveis:

1° Nível: talento motor geral: criança com "bom repertório motor, movimentos fluidos e seguros" e grande facilidade e velocidade na aprendizagem das estruturas gestuais e motoras;

2° Nível: crianças com disponibilidade superior à média para integração em programas de preparação desportiva e obtenção de sucessos desportivos;

3° Nível: talento específico para um determinado desporto ou especialidade desportiva.

Marques (1993) corrobora a opinião de Tschiene (1986) no processo de detecção e selecção de talentos desportivos, que deveria contemplar: a matriz genotípica (particularidades morfológicas, antropométricas, neuro-motoras e cárdio-pulmunares, entre outras), a aptidão para a actividade motora e desportiva em geral (traduzida por capacidade desportiva, bem como a apresentação de qualidades para a aprendizagem com sucesso e rapidez) e a elevada capacidade para uma actividade desportiva específica.

O mesmo autor refere que este processo de selecção só será possível quando os agentes educativos e treinadores estiverem em consonância.

Resulta do atrás exposto que ainda não há uma terminologia uniforme para caracterizar os indivíduos com desempenho excepcional na área psicomotora. Note-se também, na literatura consultada, a escassa referência a critérios, testes e valores padronizados médios que permitam identificar e determinar, de forma peremptória, 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 selecção e detecção de talentos desportivos ou psicomotores.

Com base na revisão efectuada adoptamos uma metodologia que se descreve pormenorizadamente no capítulo seguinte, por forma a determinar, através de testes específicos de avaliação, as características comuns aos sobredotados psicomotores, procurando, assim, contribuir para a clarificação do respectivo conceito.

3- METODOLOGIA

3.1-OBJECTIVOS DO ESTUDO

3.1.1- Objectivo Principal

- Identificar as características de um grupo de indivíduos considerados sobredotados psicomotores.

3.1.2- Objectivos Secundários

- Determinar o nível socioeconómico dos sobredotados psicomotores;
- Comparar o desenvolvimento psicomotor dos sobredotados psicomotores com o desenvolvimento psicomotor da população em geral;
- Avaliar o quociente de inteligência deste grupo;
- Analisar o desempenho académico do grupo;
- Verificar o nível académico na disciplina de Educação Física;
- Identificar as características gerais do grupo;
- Avaliar o perfil psicomotor dos sujeitos da amostra e compará-lo com o perfil psicomotor de um grupo de sobredotados noutras áreas;
- Avaliar a aptidão física dos sujeitos da amostra e compará-la com os valores padronizados para a população de referência;
- Percepcionar a auto-estima global dos sujeitos.

FCDEF

3.2- HIPÓTESES DE ESTUDO

O quadro de objectivos atrás formulados permite definir as seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 1: Os sobredotados psicomotores têm maioritariamente um estatuto socioeconómico baixo;

HIPÓTESE 2: As crianças sobredotadas nesta área manifestam um desenvolvimento psicomotor precoce;

HIPÓTESE 3: Estas crianças têm um QI inferior a 130;

HIPÓTESE 4: Os sobredotados psicomotores têm um bom desempenho académico;

HIPÓTESE 5: Estes jovens são alunos excelentes em todos os conteúdos disciplinares de Educação Física;

HIPÓTESE 6: Os sobredotados psicomotores são também sobredotados noutras áreas;

HIPÓTESE 7: O perfil psicomotor destes jovens é hiperpráxico;

HIPÓTESE 8: Os valores obtidos nos testes de aptidão física dos sujeitos encontram-se acima dos valores padronizados médios;

HIPÓTESE 9: Os sobredotados psicomotores têm uma elevada auto-estima global.

3.3 - VARIÁVEIS DO ESTUDO

3.3.1- VARIÁVEIS DEPENDENTES

Como variáveis dependentes temos o quociente de inteligência, o desempenho académico, o perfil psicomotor, a aptidão física e a auto-estima geral.

3.3.2- VARIÁVEIS INDEPENDENTES

As variáveis independentes do nosso estudo são o sexo, a idade e o nível socioeconómico a que pertencem.

3.4- POPULAÇÃO DO ESTUDO

Para a realização deste estudo foi seleccionada uma população composta por 506 crianças a frequentar o 2° ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica 2°/3° ciclos da Senhora da Hora, em Matosinhos, no ano lectivo 2001/2002.

A essa população foram aplicados os critérios de selecção que se podem observar no quadro 3.1.

Quadro 3.1: Critérios de selecção da amostra.

AGENTE INFORMATIVO	FONTE	CRITÉRIOS	
Professor da disciplina de Educação Física	Ficha de registo de avaliação	Avaliação qualitativa de muito bom nos parâmetros de:	Aquisição e compreensão de conhecimentos teórico/práticos.
			Aplicação de conhecimentos/habilidades motoras.
Conselho de Turma	*Lista de itens para observação na sala de aula* (Guenther, 2000)	Assinalados nos itens:	4: Os melhores em actividades extracurriculares.
			23: Com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos.
			24: Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.

Através deste procedimento, obtivemos um levantamento de 16 sujeitos que são caracterizados no quadro 3.2.

Quadro 3.2: Caracterização dos 16 sujeitos seleccionados.

Variáveis	N° de alunos	Idade
Raparigas	2	11
Rapazes	10	11
	2	12
	2	13

Destes 16 sujeitos, foram desconsiderados 5 pelas seguintes razões:

- 3 rapazes não puderam ser avaliados por doença;

- 2 rapazes não puderam ser avaliados por excederem os 12 anos de idade (limite máximo imposto por Fonseca (1992) para a avaliação psicomotora).

3.5- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra é então constituída por 11 sujeitos e está caracterizada no quadro 3.3.

Quadro 3.3: Caracterização da amostra final.

Variáveis	Nº de alunos	Idade
Raparigas	2	11
Rapazes	7	11
	2	12

3.6- INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O protocolo de recolha de informação é apresentado no quadro 3.4.

Quadro 3.4: Protocolo de recolha de informação.

OBJECTIVO	METODOLOGIA
Analisar o desenvolvimento psicomotor	Grelha para entrevista de anamnese
Avaliar o quociente de inteligência	Wisc-R (Wechsler, 1999)
Avaliar o desempenho académico	Pautas de avaliação de turmas
Avaliar as características gerais	Lista de itens para observação na sala aula (Guenther, 2000)
Avaliar o perfil psicomotor	Bateria Psicomotora (Fonseca, 1992)
Avaliar a aptidão física	Testes de aptidão física (Marques et al., 1990)
Avaliar a auto-estima global	Escala de Competência Percebida (Harter, 1985)

O material utilizado na metodologia encontra-se em anexo.

3.6.1- GRELHA PARA ENTREVISTA DE ANAMNESE

A ficha de anamnese fornece-nos dados importantes relativos ao sujeito em questão. Inquirindo os seus pais obtivemos os seguintes dados: sexo, idade, nível socioeconómico dos pais, desenvolvimento psicomotor e início de prática desportiva organizada e sistemática.

O nível socioeconómico familiar é resultante do nível socioprofissional dos pais. Este foi identificado a partir das respectivas profissões. Foram determinadas três

categorias socioprofissionais com base na Classificação Nacional de Profissões: alta, média e baixa (quadro 3.5). A classificação resultou da conjugação das categorias socioprofissionais dos progenitores seguindo o critério do quadro 3.6.

Quadro 3.5: Agrupamento das profissões por categorias socioprofissionais.

Categorias Socioprofissionais	ALTA: Pessoal com formação de nível superior. Quadros superiores da administração pública e quadros superiores de empresas. Especialistas de profissões científicas e intelectuais (Profissões correspondentes ao 1° e 2° grupos da Classificação Nacional de Profissões).
	MÉDIA: Técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo e similares, e comerciantes (Profissões correspondentes ao 3° e 4° grupos da Classificação Nacional de Profissões).
	BAIXA: Pessoal dos serviços e vendedores. Agricultores e outras profissões ligadas à exploração e transformação dos recursos naturais. Operários, artífices e trabalhadores similares. Trabalhadores não qualificados. Desempregados. (Profissões correspondentes do 5° ao 9° grupos da Classificação Nacional de Profissões).

Quadro 3.6: Critério de conjugação das categorias socioprofissionais.

Categorias Socioprofissionais	
	Alta + Alta = Alta
	Alta + Média = Alta
	Média + Média = Média
	Média + Baixa = Baixa
	Baixa + Baixa = Baixa

3.6.2- WISC-R (WECHSLER, 1999)

O teste utilizado foi o Wisc-R (Wechsler, 1999), adaptação espanhola pelo Departamento de I+D de TEA Ediciones e foi aplicado individualmente a cada criança, por uma psicóloga. Este teste de inteligência é um instrumento psicométrico que serve para avaliar um ou vários aspectos do potencial individual de condutas intencionais ou úteis. É constituído por um conjunto de seis testes de escala verbal e seis testes de escala manipulativa. Destes, são considerados obrigatórios cinco de cada tipo, que são aplicados alternadamente em tipologia, com a seguinte ordem:

1) Provas verbais:
   a) Informação;
   b) Semelhanças;
   c) Aritmética;
   d) Vocabulário;
   e) Compreensão.
2) Provas manipulativas:
   a) Figuras incompletas;
   b) Histórias;
   c) Cubos;
   d) Quebra-cabeças;
   e) Códigos.

O QI é calculado sobre o resultado destas dez provas.

Para a consecução da avaliação referenciada, foram utilizados os seguintes materiais:

- Teste Wisc-r;
- cronómetro;
- fichas de registo.

3.6.3- PAUTAS DE AVALIAÇÃO DE TURMAS

Para avaliar o desempenho académico dos indivíduos da amostra consultámos as pautas de avaliação de cada turma a que pertence cada sujeito e calculámos a média dos níveis obtidos às disciplinas durante o 1° e o 2° períodos do ano lectivo de 2001/2002. Não tivemos em consideração a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica em virtude de 4 indivíduos (36.4%) da amostra prescindirem desta disciplina.

Consideramos ser importante a análise deste item pois há autores que referem que o desempenho académico é baixo, uma vez que os alunos se desinteressam pelas matérias leccionadas.

3.6.4- LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA (GUENTHER, 2000)

A *Lista de itens para observação na sala de aula* de Guenther (2000) permite-nos avaliar as características gerais dos alunos de uma determinada turma.

Esta metodologia é usada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, no Brasil, e visa obter informações acerca dos alunos, reflectindo as suas características, traços e atributos gerais, e encontrando pistas de expressão de certas dimensões específicas de talento.

Esta lista apresenta como indicadores os seguintes aspectos:

- pode ser facilmente introduzida e utilizada de forma integrada no trabalho regular de sala e do ambiente escolar;

- incorpora situações variadas;
- inclui situações de desempenho e produção escolar;
- pode aplicar-se a toda a população escolar;
- é prática e de compreensão e utilização simples.

Esta lista baseia-se em 25 indicadores, aleatoriamente distribuídos, e que transcrevemos na íntegra:

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 actividades 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 activos, 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 directa, orienta-se por duas vias:
  (I) *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;
  (II) *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 académico: Nas situações escolares pode distinguir-se:
  (I) *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.

(II) *Pensamento abstracto* (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 abstracto 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 perceptividade.

  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, interacção 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.

Para o seu preenchimento foi pedido aos professores, que compõem os diversos Conselhos de Turmas, que indicassem os dois alunos (independentemente do sexo) que na sua

opinião se apresentam com as características do item inquirido.

Através do processamento dos dados constantes de cada folha de observação elaborou-se a lista de crianças que apresentam sinais de capacidade e talento nas áreas que acima citamos.

3.6.5- BATERIA PSICOMOTORA (FONSECA, 1992)

A *Bateria Psicomotora* de Fonseca (1992) permite-nos avaliar o perfil psicomotor de cada jovem da amostra.

Segundo Fonseca (1992), uma das justificações para a observação psicomotora é a existência de uma vasta quantidade de trabalhos que relacionam a integridade psicomotora com a aprendizagem eficiente.

A Bateria Psicomotora é um instrumento psicopedagógico que permite de uma forma estruturada e não estereotipada, observar vários componentes do comportamento psicomotor em indivíduos que tenham entre 4 e 12 anos de idade cronológica. Tem como objectivo a identificação da integridade psiconeurológica da criança e do jovem procurando medir a qualidade de integração, programação, elaboração e regulação, que constituem uma dinâmica que se traduz no produto da qualidade dos processos psíquicos.

Caracteriza-se, ainda, como um instrumento que associa o funcionamento das três unidades funcionais do modelo psiconeurológico de Luria à execução das tarefas dos sete factores psicomotores: tonicidade, equilibração, lateralização, noção do corpo, estruturação espácio-temporal, praxia global e praxia fina, como se expõe a seguir:

⇨ **1ª Unidade de Luria**

1. TONICIDADE

a) Extensibilidade: avalia o grau de mobilização e de amplitude que uma articulação atinge;

b) Passividade: avalia a capacidade de relaxação passiva dos membros e extremidades distais (mãos e pés);

c) Paratonia: avalia a liberdade motora a nível articular, assim como a organização tónica de base);

d) Diadacocinésias: avalia os movimentos associados fragmentados e dismétricos;

e) Sincinésias: avalia a capacidade de "inibição tónico-cinética" (Fonseca, 1992).

2. EQUILIBRAÇÃO

f) Imobilidade: avalia o grau de controlo vestibular e cerebeloso da postura;

g) Equilíbrio Estático: avalia a capacidade de controlo vestibular e cerebeloso da postura;

h) Equilíbrio Dinâmico: avalia a capacidade de execução de movimentos precisos, económicos e melódicos.

⇨ **2ª Unidade de Luria**

3. LATERALIZAÇÃO

i) Lateralização: avalia e determina a consistência da preferência dos telerreceptores (olho e ouvido) e dos proprioceptores (mão e pé);

j) Reconhecimento Direita-Esquerda: avalia a identificação e localização bilateral e contralateral e reversível de partes do corpo.

4. NOÇÃO DO CORPO

k) Sentido Quinestésico: avalia o nível de conhecimento integrado do seu corpo, fornecido pelos proprioceptores;

l) Auto-Imagem: avalia a capacidade da função proprioceptiva;

m) Imitação de Gestos: avalia a capacidade de análise visual, de posturas e de gestos, assim como a retenção visual de curto termo e respectiva transposição motora através da cópia gestual bilateral;

n) Desenho do Corpo: avalia o nível de integração somatognósica e a sua experiência psicoafectiva.

5. ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

o) Organização: avalia a capacidade espacial de calcular distâncias e os ajustamentos dos planos motores a percorrer;

p) Estrutura Dinâmica: avalia a capacidade de memorização visual de curto termo e a reprodução ordenada da esquerda para a direita;

q) Representação Topográfica: avalia a capacidade espacial global e a transferência de dados espaciais representados para dados espaciais agidos;

r) Estruturação Rítmica: avalia a capacidade de memorização auditiva e a capacidade de reprodução motora de estruturas rítmicas.

⇨ **3ª Unidade de Luria**

6. PRAXIA GLOBAL

s) Coordenação Óculo-Manual: avalia a coordenação melódica do olho/mão, com as capacidades percepto-visuais de avaliação da distância e da precisão de lançamento;

t) Coordenação Óculo-Pedal: avalia a coordenação melódica do olho/pé, com as capacidades percepto-visuais de avaliação da distância e da precisão de lançamento;

u) Dismetria: avalia a adaptação visuoespacial e visuoquinestésica dos movimentos orientados face a uma distância e a um alvo;

v) Dissociação: avalia a capacidade de individualização segmentar corporal (membros superiores ou membros inferiores) que tomam parte na planificação e execução motora de gestos intencionais e sequenciais;

w) Agilidade: avalia a capacidade de individualização segmentar corporal (quatro membros) que tomam parte na planificação e execução motora de gestos intencionais e sequenciais.

7. PRAXIA FINA

x) Coordenação Dinâmica-Manual: avalia a maturidade práxico-manual e a dissociação digital, assim como a organização visuoperceptiva, paralela com o controlo emocional;

y) Tamborilar: avalia a capacidade de dissociação digital sequencial, envolvendo a localização táctilo-quinestésica dos dedos e a sua motricidade melódica e independente;

z) Velocidade-Precisão: avalia a capacidade e o nível de coordenação práxica do lápis na mão preferencial, assim como a velocidade de reacção e a coordenação visuográfica.

Em todos os subfactores o nível de realização é avaliado numericamente da seguinte forma:

Cotação 1: Ausência de resposta ou realização imperfeita, incompleta, inadequada e descoordenada;

Cotação 2: Realização fraca, com dificuldades de controlo e revelando sinais desviantes;

Cotação 3: Realização completa, adequada e controlada;

Cotação 4: Realização perfeita, precisa, económica e controlada.

O resultado total da avaliação da Bateria Psicomotora é obtido através do somatório da média obtida em cada factor psicomotor. A cotação máxima da prova é de 28 pontos (4 X 7 factores) e a mínima é de 7 pontos (1 X 7 factores).

Tendo em conta os resultados obtidos aquando da aplicação da Bateria Psicomotora de Fonseca (1992), pode determinar-se o perfil psicomotor, ou perfil intraindividual do sujeito, que é expresso da seguinte forma:

- ⇨ **Apráxico** (ou perfil deficitário) se for cotado entre os 7 e os 8 pontos. Revelam dificuldades de aprendizagem significativas do tipo moderado ou severo e apresentam sinais disfuncionais evidentes, equivalentes a disfunções psiconeurológicas, cujo potencial de aprendizagem se caracteriza por uma lenta modificabilidade. Crianças com este perfil não realizam, ou realizam de forma imperfeita ou incompleta, a maioria das tarefas da Bateria Psicomotora.
- ⇨ **Dispráxico** se for cotado entre os 9 e os 13 pontos. São identificadas ligeiras dificuldades de aprendizagem apresentando um ou mais sinais desviantes que assumem significação neuro-evolutiva, consoante a idade e a severidade do sintoma que apresenta. Suspeita-se de uma disfunção psiconeurológica dos

dados tácteis, vestibulares e proprioceptivos, que interferem com a capacidade de planificar acções, repercutindo-se em dificuldades de aprendizagem.

- ⇨ **Eupráxico** se o perfil intraindividual for cotado entre os 14 e os 21 pontos. É obtido por jovens sem dificuldades de aprendizagem mas, embora o nível de realização seja completo, adequado e controlado na maioria dos factores, podem revelar num ou noutro subfactor imaturidade ou imprecisão de controlo. São crianças sem problemas psicomotores, pois não apresentam sinais desviantes. É pouco provável que a criança com este perfil revele dificuldades de aprendizagem significativas ou apresente sinais de disfunção cerebral mínima. Porém, esta condição não é exclusiva.
- ⇨ **Eupráxico/Hiperpráxico** se for cotado entre os 22 e os 26 pontos. Estes jovens não apresentam dificuldades de aprendizagem, e por isso revelam uma organização psiconeurológica normal.
- ⇨ **Hiperpráxico** se for cotado entre os 27 e os 28 pontos. É obtido por jovens que não denotam dificuldades de aprendizagem e não apresentam em nenhum factor uma pontuação inferior a 3.

Para a consecução das avaliações referenciada, foram utilizados os seguintes materiais:

- 1 tapete de ginástica;
- fita métrica;
- mesa;
- bola de ténis;
- cronómetro;
- banco sueco;
- papel branco e papel quadriculado pequeno;

- fósforos;
- metrónomo;
- clip's;
- fichas de registo de dados.

A validade deste tipo de avaliação está demonstrada por Fonseca (1988).

Para compararmos o perfil psicomotor dos sujeitos da amostra, aplicamos o mesmo teste a um grupo de 25 crianças sobredotadas noutras áreas (11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Estas crianças foram identificadas pela Associação Nacional de Estudo e Intervenção de Sobredotados (ANEIS) e pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS).

3.6.6- TESTES DE APTIDÃO FÍSICA (MARQUES ET AL., 1990)

Os testes de aptidão física utilizados estão descritos por Marques et al. (1990) e são passíveis de execução por jovens treinados entre os 10 e os 14 anos de idade cronológica. De acordo com Marques et al. (1990) são considerados indivíduos treinados aqueles que praticam uma actividade desportiva organizada e sistemática, há mais de seis meses, com uma duração mínima de duas horas semanais de actividade desportiva extra-escola.

Estes testes procuram expressar de forma objectiva as capacidades motoras da população escolar portuguesa (Marques et al., 1990). Os mesmos autores referem que as capacidades motoras condicionais e coordenativas são elementos centrais da capacidade de prestação motora ou da aptidão física.

Os testes de aptidão física, a capacidade que se avalia e a sua aplicação anterior estão descritos no quadro 3.7.

Quadro 3.7: Testes de Aptidão Física (Marques et al., 1990, p.39).

TESTE	CAPACIDADE QUE SE AVALIA	APLICAÇÃO
Sit and reach	Mobilidade articular	IND (1981), Eurofit (1988)
Corrida de 50 metros	Velocidade de corrida	IND (1981)
Arremesso peso de 2Kgs	Força superior	Açores (Sobral 1986, 1989)
Lançamento bola Hóquei Campo	Força superior	Açores (Sobral 1986, 1989
Salto comprimento sem balanço	Força inferior	Açores (Sobral 1986, 1989
10 x 5 metros	Agilidade	Eurofit (1988
Dinamometria da mão	Força estática	Açores (Sobral 1986, 1989), Eurofit (1988)
Sit up's (60 segundos)	Força abdominal	Açores (Sobral 1986, 1989)
Corrida 12 minutos	Resistência	Adaptação teste de Cooper

Os testes anteriormente descritos foram aplicados a uma amostra de 212 indivíduos dos dois sexos, no quadro do programa EUROFIT, no projecto FACDEX (Marques et al., 1992).

Embora haja uma tendência para a uniformização de procedimentos (Conselho da Europa, 1988 citado por Marques et al., 1990) pode dizer-se que os critérios de avaliação da aptidão física, em crianças e jovens, variam de estudo para estudo, oscilando entre os 4 e os 10 testes.

Por não dispormos de um peso de borracha de 2 Kgs para realizar a prova de *arremesso de peso de 2 Kgs* e avaliar

deste modo a força superior, apenas foi possível efectuar o *lançamento da bola de hóquei de campo* para determinar os valores daquela capacidade condicional.

Seguidamente, descrevem-se os testes constantes do protocolo utilizado:

- *Sit and reach*: medição da mobilidade articular da coluna e da tensão dos músculos dorso-lombares e isquio-tibiais. O aluno deve estar na posição de sentado, com o tronco inclinado para a frente, sem flexionar os joelhos e colocar as mãos estendidas para a frente, procurando atingir com os dedos das mãos a maior distância possível. São permitidas duas tentativas.
- *Corrida de 50 metros*: medição da velocidade de deslocamento. O aluno deve partir da posição alta e, após a voz de "aos seus lugares", visualizar o baixar do membro superior elevado do professor, acompanhado de um sinal sonoro, correndo a distância de 50 metros o mais rápido possível.
- *Lançamento da bola de Hóquei de Campo*: medição da força explosiva dos membros superiores. O aluno deve agarrar a bola, efectuar corrida preparatória, lançá-la por cima do ombro, o mais longe possível, sem transpor a linha de delimitação.
- *Salto em comprimento sem balanço*: medição da força explosiva dos membros inferiores. O aluno, a partir da posição alta e com os pés juntos atrás da linha, deve saltar a pés juntos o mais longe possível.
- *10 x 5 metros*: medição da agilidade (velocidade e mudança de direcção). O aluno, partindo da posição alta, com um pé mais avançado e imediatamente atrás da linha de partida, deve correr o mais rápido possível até à outra linha transpondo-a, com ambos

os pés, e voltando de novo à linha de partida. Deve executar esta tarefa 5 vezes seguidas.

- *Dinamometria da mão*: medição da força máxima estática da mão. O aluno deve pegar o dinamómetro com a mão preferencial, afastá-lo do corpo e pressioná-lo de forma progressiva e contínua durante 2 segundos. Dispõe de duas tentativas.
- *Sit up's (60 segundos)*: medição da força resistente dos músculos abdominais. O aluno, em posição de decúbito dorsal, braços cruzados sobre o peito, joelhos flectidos a 90 graus e pés apoiados no tapete, deve executar o maior número de flexões do tronco sobre a coxa, tocando com os cotovelos nos joelhos e mantendo os braços sempre na mesma posição. Durante a realização do teste o aluno é auxiliado por um colaborador que lhe segura os tornozelos e conta em voz alta o número de movimentos correctamente efectuados.
- *Corrida 12 minutos*: medição da resistência cardio-respiratória (capacidade máxima funcional). O aluno deve percorrer a maior distância possível em 12 minutos, podendo parar ou caminhar. No nosso estudo foi utilizada uma pista de 185 metros de perímetro.

Para a consecução das avaliações referenciadas foram utilizados os seguintes materiais:

- caixa específica para medir a mobilidade articular;
- 2 cronómetros;
- fita métrica;
- 1 apito;
- 1 bola de hóquei em campo;
- 4 mecos de madeira;
- pau de giz;

- 1 dinamómetro manual com punho adaptável;
- 1 tapete de ginástica;
- fichas de registo.

É importante salientar que a variabilidade da expressão da aptidão física "é condicionada por múltiplos factores, desenvolvendo-se em dependência com a idade, o sexo, o grau de maturação biológica, o meio sócio-cultural e sob a influência de actividades físicas, isto é, actividades de acentuação motora" (Marques et al., 1992, p.34).

Para o nosso estudo, interessa perceber a relação entre a aptidão física e o nível maturacional, que segundo Sobral (1990, p.13) é entendida como "a regulação genética das transformações que assinalam o desenvolvimento de um indivíduo, a que se associam também os efeitos duradouros de diversas aprendizagens. Embora seja prática corrente reduzir a maturação ao seu significado biológico, trata-se com efeito de um processo que reúne as duas modalidades de transmissão hereditária em que se baseia o desenvolvimento humano: a cromossómica e a cultural".

De facto, segundo Malina (1975), jovens avançados maturacionalmente apresentam níveis de força superiores a jovens atrasados maturacionalmente dentro do mesmo escalão etário. As diferenças encontradas entre eles devem-se especialmente às diferenças de "tamanho" e parecem registar maior significado entre os 13 e os 16 anos (Malina, 1980).

Neste contexto, consideramos importante avaliar o estatuto maturacional dos elementos da nossa amostra. Esta avaliação foi efectuada pela verificação do estádio de desenvolvimento genital. Mostraram-se, a cada aluno, fotografias acompanhadas por uma descrição das características de cada estádio de desenvolvimento, de acordo com os cinco estádios descritos por Tanner e Whitehouse (1982).

A utilização deste método de determinação do estatuto maturacional evita alguns constrangimentos aos alunos e, para além de ser de utilização acessível, apresenta níveis de eficácia importantes (Malina, 1988).

No momento anterior à realização/aplicação deste questionário aos alunos, foi feita uma descrição pormenorizada de cada um dos estádios e retiraram-se todas as dúvidas colocadas. Os alunos identificaram o seu estatuto maturacional de acordo com os cinco estádios definidos por Tanner e Whitehouse (1982):

Estádio 1: Pré-adolescência. Indica um estádio pré-pubertal de desenvolvimento. Ausência do desenvolvimento das características sexuais secundárias;

Estádio 2: Indica o início do desenvolvimento das características sexuais secundárias. No sexo feminino inicia o crescimento da mama. No sexo masculino inicia o crescimento do escroto e dos testículos, a pele do escroto enruga e muda de textura. Pequeno ou não crescimento do pénis, neste estádio. Em ambos os sexos dá-se o aparecimento inicial da pilosidade púbica.

Estádio 3 e 4: Indica a continuidade da maturação das características sexuais secundárias.

Estádio 5: Estado adulto. Pára o desenvolvimento das características sexuais secundárias.

3.6.7- ESCALA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA (HARTER, 1985)

Esta escala, construída por Harter (1985) e adaptada ao contexto português por Faria e Fontaine (1995), é um instrumento para a avaliação do conceito de si próprio numa perspectiva multidimensional que abrange os seguintes domínios:

- competência académica - percepção que a criança tem da sua competência ou capacidade a nível do desempenho escolar;
- aceitação social - percepção que a criança tem da sua aceitação pelos pares;
- competência atlética - percepção que a criança tem da sua capacidade para realizar actividades desportivas;
- aspecto físico - grau em que a criança se sente feliz com a sua aparência (altura, peso, corpo, rosto e cabelo);
- conduta/comportamento - modo como a criança se sente em relação ao seu comportamento;
- auto-estima global - avaliação do gosto de si própria como pessoa, do seu modo de vida e por ser como é.

Estes seis domínios constituem seis subescalas com seis itens cada uma, perfazendo um total de trinta e seis itens, cotados de 1 a 4, correspondendo 1 a "baixo autoconceito" e 4 a "elevado autoconceito", na dimensão avaliada. Somam-se os valores obtidos em cada subescala obtendo-se assim seis resultados diferentes.

3.7- PROCEDIMENTO ESTATÍSTICO

A descrição das variáveis em estudo foi efectuada a partir das medidas descritivas média e desvio padrão.

Os cálculos foram realizados no programa *Microsoft Excel*, versão 2000 para Windows.

4- RESULTADOS

4.1- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1.1- GRELHA PARA ENTREVISTA DE ANAMNESE

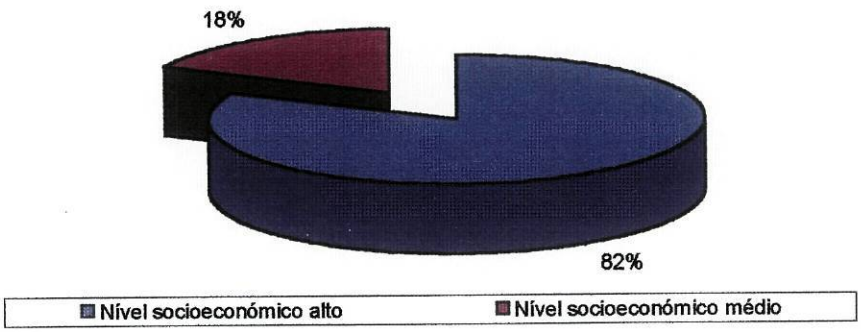
Relativamente ao sexo, temos uma amostra de 9 indivíduos do sexo masculino e 2 indivíduos de sexo feminino.

As idades dos sujeitos apresentam-se no quadro 4.1.

Quadro 4.1: Idade dos sujeitos da amostra.

SEXO	SUJEITO	IDADE	
		anos	meses
Masculino	1	11	1
	2	11	9
	3	11	8
	4	11	0
	5	11	3
	6	11	4
	7	11	5
	8	12	2
	9	12	10
Feminino	10	11	0
	11	11	2

Gráfico 4.1: Nível socioeconómico.



Analisando o gráfico 4.1, e tomando como referência as classificações relativas aos níveis socioprofissionais e que nos indiciam o nível socioeconómico, verificamos que 82% da amostra se enquadra no nível socioeconómico alto e 18% no nível socioeconómico médio.

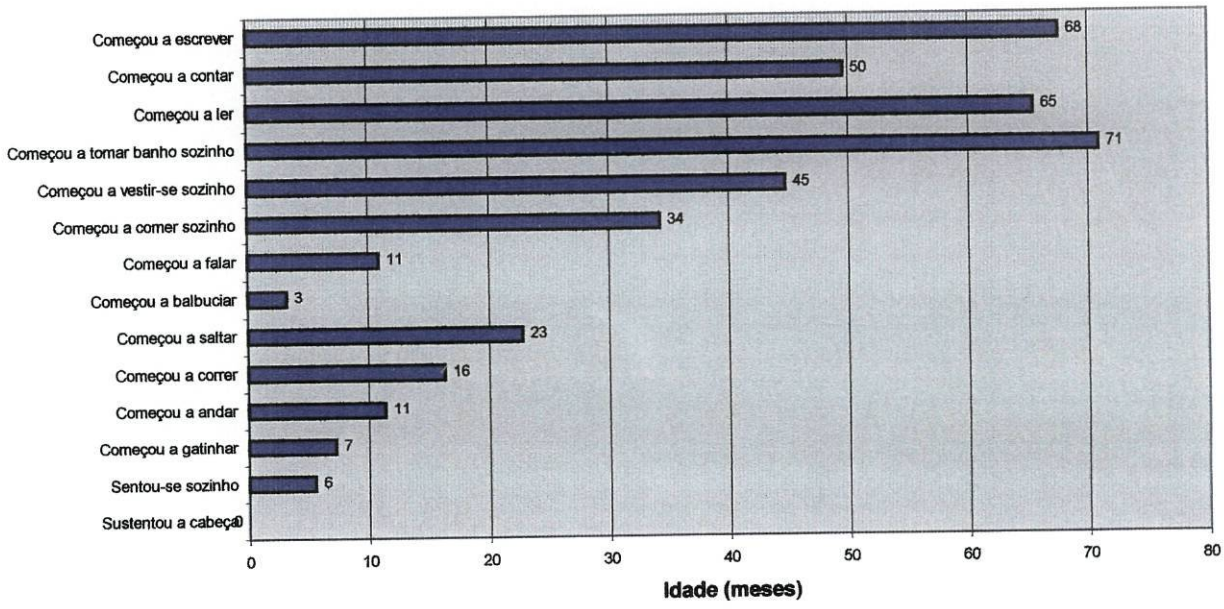
Os dados obtidos acerca do desenvolvimento psicomotor podem ser verificados no quadro 4.2.

Quadro 4.2: Desenvolvimento psicomotor dos sujeitos da amostra.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	IDADE DE AQUISIÇÃO DO SUJEITO (meses)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sustentou a cabeça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sentou-se sozinho	6	3	7	6	6	3	7	7	6	4	6
Começou a gatinhar	6	5	9	7	8	6	9	7	9	6	8
Começou a andar	12	8	12	12	12	9	14	11	14	9	12
Começou a correr	18	12	18	18	18	15	18	13	18	14	18
Começou a saltar	19	18	24	24	24	24	24	22	24	24	24
Começou a balbuciar	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3
Começou a falar	12	12	9	9	10	9	8	9	12	18	12
Começou a comer sozinho	18	14	36	39	48	36	42	36	36	36	36
Começou a vestir-se sozinho	60	36	60	36	48	36	42	48	36	48	42
Começou a tomar banho sozinho	84	48	72	72	72	72	72	72	72	72	72
Começou a ler	72	60	60	60	72	60	72	72	72	60	60
Começou a contar	72	60	18	18	60	60	60	60	60	18	60
Começou a escrever	72	60	60	60	72	60	72	72	72	72	72

A média de idades de aquisição para cada sub-área de desenvolvimento pode ser verificada no gráfico 4.2.

Gráfico 4.2: Média de idades do desenvolvimento psicomotor dos sujeitos da amostra.



Verificamos que as aquisições das áreas de audição e linguagem falada e de maturidade social (auto-suficiência) foram adquiridas de acordo com as idades padrões referidas na escala de Sheridan (adaptado por Fonseca, 1978). Tendo como referência a mesma escala, as aquisições da área de postura e motricidade global foram adquiridas antes das idades padrões, com excepção da aquisição de sentar sozinho (que está de acordo com as idades padrões). Assim, constata-se que a idade média dos sujeitos para a aquisição de sustentação da cabeça se verificou 1 mês antes, o gatinhar foi adquirido 4 meses antes, o andar foi adquirido 7 meses antes e o saltar foi adquirido 13 meses antes.

Todos os indivíduos da nossa amostra são considerados indivíduos treinados, com sucesso desportivo ao nível das competições regionais e nacionais. Os desportos por eles

praticados são diversificados. Também são diversificados os clubes onde os jovens treinam. O desporto praticado, o local de treino, assim como a data de início de prática desportiva são possíveis de ser examinados no quadro 4.3.

Quadro 4.3: Prática desportiva dos indivíduos da amostra.

N° de alunos	Desporto praticado	Clube a que pertence	Idade com que começou a praticar este desporto
1	Andebol	Padroense Futebol Clube	6 anos
2	Futebol	Futebol Clube do Porto	8 anos
1	Ginástica acrobática	Boavista Futebol Clube	8 anos
2	Ginástica artística	Sport Club do Porto	6 anos
1	Karaté	Centro Cultural da Senhora da Hora	4 anos
1	Natação	Leixões Futebol Clube	8 anos
1	Ténis	Clube Sportivo Nun'Alvares	10 anos
1	Vela	Leixões Futebol Clube	8 anos
1	Voleibol	Leixões Futebol Clube	9 anos

4.1.2- WISC-R (WECHSLER, 1999)

O quadro 4.4 apresenta os resultados obtidos através da aplicação da Wisc-R.

Quadro 4.4: Quociente de Inteligência dos sujeitos da amostra.

Sujeito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Quociente Inteligência	101	121	145	130	116	130	123	140	125	130	124

O quociente médio de inteligência dos indivíduos da nossa amostra é de 126, o que nos permite afirmar que os indivíduos pertencem à categoria média-superior.

4.1.3- PAUTAS DE AVALIAÇÃO DE TURMAS

Os níveis obtidos pelos indivíduos da amostra em cada disciplina, durante o 1° e 2° períodos do ano lectivo 2001/2002, estão representados nos quadros 4.5 e 4.6.

Quadro 4.5: Níveis obtidos por disciplina durante o 1° período pelos indivíduos da amostra.

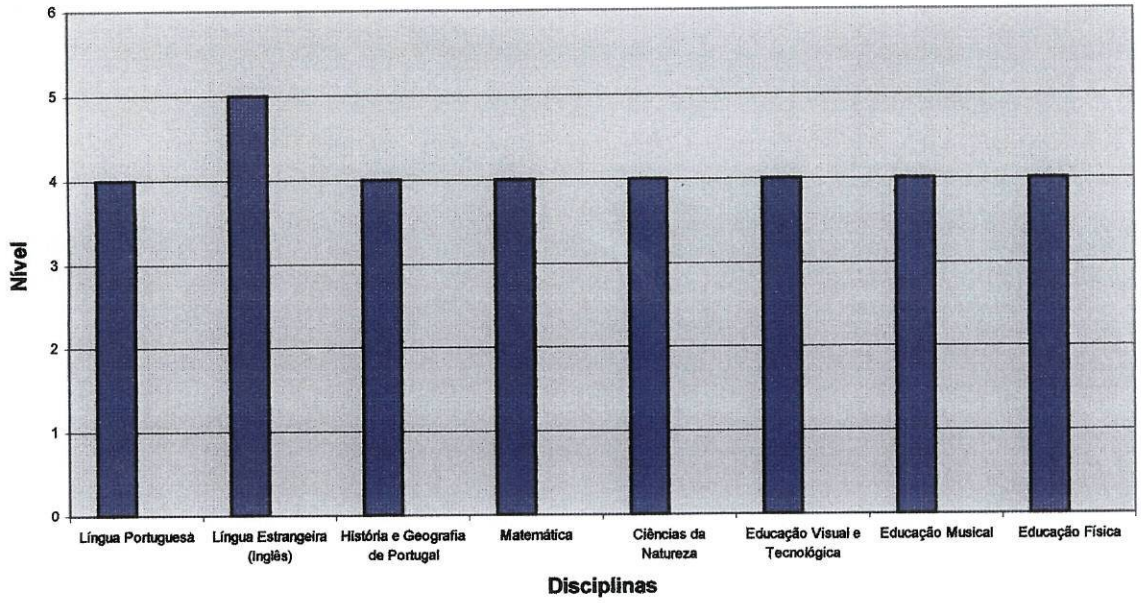
Sujeito	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira (Inglês)	História e Geografia de Portugal	Matemática	Ciências da Natureza	Educação Visual e Tecnológica	Educação Musical	Educação Física
1	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	5	5	4	4	4	4	4
3	3	4	3	3	3	3	3	4
4	4	5	5	5	4	3	3	4
5	4	5	4	4	4	4	4	5
6	5	5	5	5	5	4	5	5
7	4	5	4	3	4	2	4	5
8	4	4	5	5	5	3	3	4
9	4	4	4	5	5	5	4	4
10	3	4	3	4	3	3	3	5
11	5	5	4	4	4	3	5	4

Quadro 4.6: Níveis obtidos por disciplina durante o 2° período pelos indivíduos da amostra.

Sujeito	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira (Inglês)	História e Geografia de Portugal	Matemática	Ciências da Natureza	Educação Visual e Tecnológica	Educação Musical	Educação Física
1	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	5	5	4	5	3	3	4
3	2	3	3	3	3	3	3	5
4	4	5	5	5	4	3	3	4
5	4	5	4	4	4	4	4	5
6	5	5	5	5	5	4	5	5
7	5	5	5	3	4	3	4	4
8	4	4	3	5	5	4	5	4
9	4	5	5	4	5	5	5	4
10	3	3	2	3	3	3	3	5
11	5	5	4	5	5	4	5	4

Os níveis médios obtidos às disciplinas durante os dois períodos em análise estão demonstrados no gráfico 4.3.

Gráfico 4.3: Níveis médios obtidos nas disciplinas curriculares pelos sujeitos da amostra.



4.1.4- LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA (GUENTHER, 2000)

O preenchimento da Lista pelos professores que formam o conselho de turma, permitiu obter os resultados que se realçam no quadro 4.7.

Quadro 4.7: Itens assinalados da Lista de itens para observação na sala de aula (Guenther, 2000).

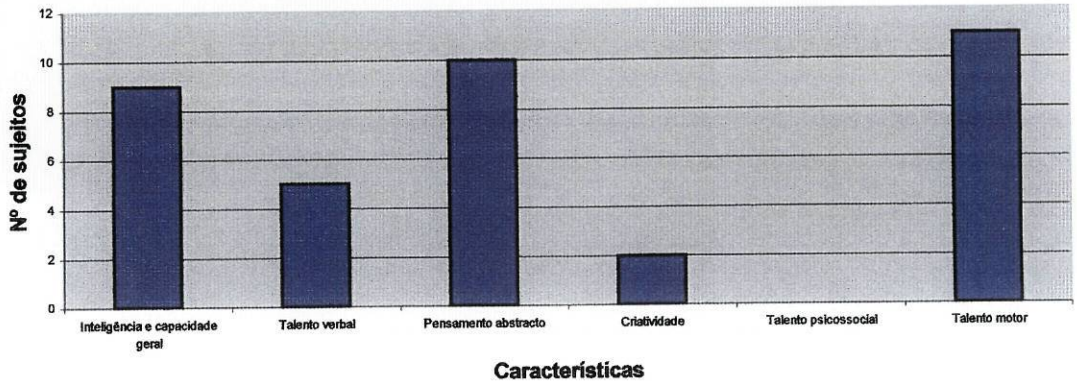
	SUJEITOS										
ITENS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Os melhores nas áreas de matemática e ciências	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Os melhores nas áreas de arte e educação artística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

Da análise do quadro 4.7 resulta que todos os indivíduos da nossa amostra são considerados como:

- os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão (com excepção do sujeito 3);
- os melhores nas áreas de matemática e ciências;
- os melhores em actividades extracurriculares;
- mais independentes, pois iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
- mais seguros e confiantes em si;
- mais capazes de pensar e tirar conclusões;
- com melhor desempenho em desporto e exercícios físicos;
- que sobressaem em habilidades manuais e motoras.

No gráfico 4.4 apresentamos as características gerais dos sujeitos da amostra. Salientamos o facto de 9 sujeitos demonstrarem *inteligência e capacidade geral* , 5 sujeitos revelarem *capacidade pronunciada, expressa como talento académico (na situação escolar de talento verbal (5 sujeitos) e na situação escolar de pensamento abstracto* (10 sujeitos) e todos os sujeitos evidenciarem *talento psicomotor*.

Gráfico 4.4: Características gerais dos sujeitos da amostra.



4.1.5- BATERIA PSICOMOTORA (FONSECA, 1992)

No quadro 4.8 podem verificar-se os resultados obtidos nos subfactores dos sujeitos da amostra, realçando-se a praxia fina como o factor onde estes obtêm níveis de realização completa, adequada e controlada (nível 3).

Quadro 4.8: Resultados obtidos pelos sujeitos da amostra nos subfactores da Bateria Psicomotora.

	TONICIDADE					EQUILIBRAÇÃO			LATERALIDADE		NOÇÃO CORPORAL				ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO TEMPORAL				PRAXIA GLOBAL					PRAXIA FINA		
Sujeito	Extensibilidade	Passividade	Paratonia	Diadacocinésias	Sincinésias	Imobilidade	Equilibrio Estático	Equilibrio Dinâmico	Lateralização	Reconhecimento Esquerda/Direita	Sentido Quinestésico	Auto-Imagem	Imitação Gestos	Desenho Corpo	Organização	Estruturação Dinâmica	Representação Topográfica	Estruturação Rítmica	Coordenação Óculo-Manual	Coordenação óculo-pedal	Dismetria	Dissociação	Agilidade	Coordenação Dinâmica/Manual	Tamborilar	Velocidade/Precisão
1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
6	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3
7	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
8	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
9	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
10	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
MÉDIA	4,0	3,9	3,9	3,7	3,7	4,0	3,5	4,0	4,0	4,0	3,8	3,6	3,5	3,8	4,0	3,5	4,0	4,0	3,4	3,3	3,0	3,3	4,0	3,5	3,6	3,5
DESVIO PADRÃO	0,0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	0,5	0,4	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5	0,5	0,5

Os resultados das avaliações psicomotoras do grupo de indivíduos da amostra e do grupo de comparação estão representados, respectivamente, nos quadros 4.9 e 4.10.

Quadro 4.9: Avaliação psicomotora dos sujeitos da amostra.

Sujeito	FACTORES PSICOMOTORES							Total de pontos	Perfil psicomotor
	Tonicidade	Equilibração	Lateralidade	Noção do Corpo	Estruturação espácio temporal	Praxia global	Praxia fina		
1	4	4	4	4	4	4	4	28	Hiperpráxico
2	4	4	4	4	4	3	3	26	Eupráxico/Hiperpráxico
3	4	4	4	3	4	4	4	27	Hiperpráxico
4	4	4	4	4	4	3	4	27	Hiperpráxico
5	4	4	4	4	4	3	3	26	Eupráxico/Hiperpráxico
6	4	4	4	4	4	4	3	27	Hiperpráxico
7	4	4	4	4	4	3	3	26	Eupráxico/Hiperpráxico
8	4	4	4	3	4	4	4	27	Hiperpráxico
9	4	4	4	4	4	4	4	28	Hiperpráxico
10	4	4	4	3	4	3	3	25	Eupráxico/Hiperpráxico
11	4	4	4	4	4	3	4	27	Hiperpráxico
MÉDIA	4	4	4	4	4	3	4	27	Hiperpráxico
DESVIO PADRÃO	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,5	0,5		

Constatamos que o perfil psicomotor médio do grupo da amostra é hiperpráxico, ou seja, é um perfil característico de crianças sem dificuldades de aprendizagem e que não apresentam em nenhum factor uma pontuação inferior a 3.

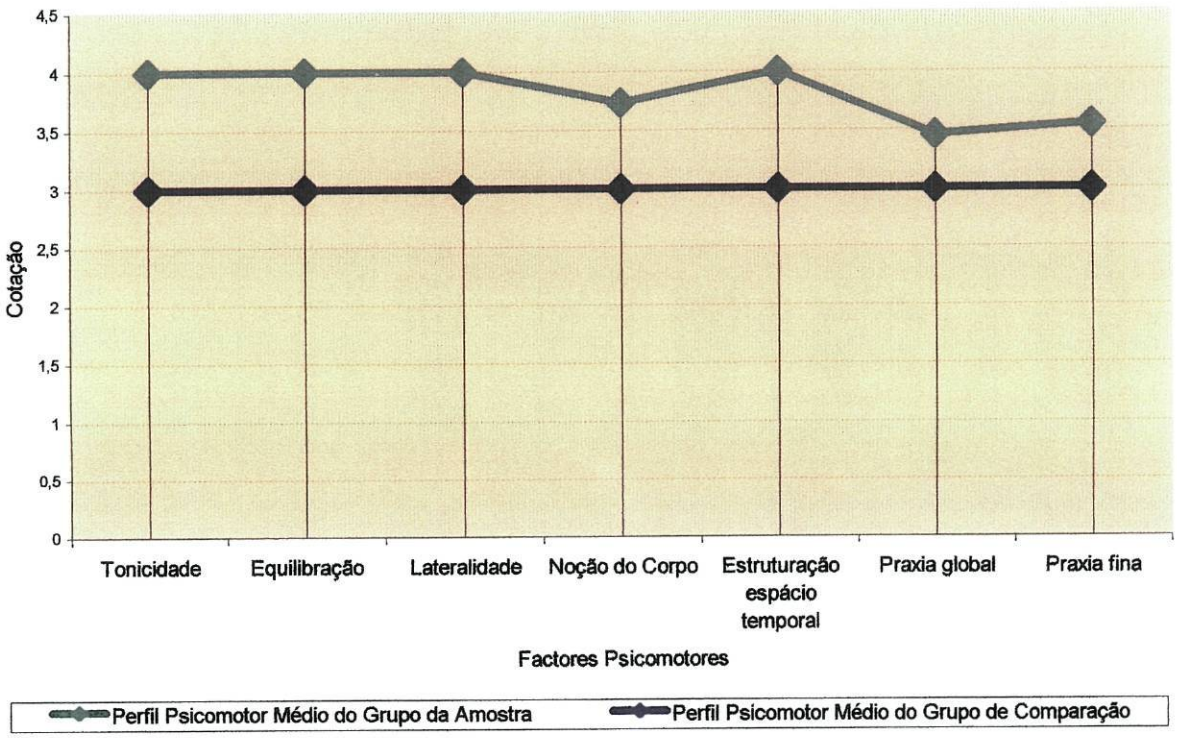
Quadro 4.10: Avaliação psicomotora do grupo de comparação.

Sujeito	FACTORES PSICOMOTORES							Total de pontos	Perfil psicomotor
	Tonicidade	Equilibração	Lateralidade	Noção do Corpo	Estruturação espácio temporal	Praxia global	Praxia fina		
1	3	**2**	3	3	3	**2**	**2**	18	Eupráxico
2	3	3	3	3	3	3	3	21	Eupráxico
3	3	3	3	3	3	**2**	**2**	19	Eupráxico
4	3	3	3	3	3	3	4	22	Eupráxico/Hiperpráxico
5	4	3	3	3	3	3	3	22	Eupráxico/Hiperpráxico
6	4	3	4	3	3	3	4	24	Eupráxico/Hiperpráxico
7	3	3	3	3	4	3	3	22	Eupráxico/Hiperpráxico
8	4	3	4	3	3	3	4	24	Eupráxico/Hiperpráxico
9	3	3	3	3	3	**2**	3	20	Eupráxico
10	4	3	4	4	4	4	4	27	Hiperpráxico
11	4	4	4	3	4	4	4	27	Hiperpráxico
12	3	3	**2**	3	**2**	**2**	**2**	17	Eupráxico
13	3	3	3	3	3	**2**	**2**	19	Eupráxico
14	3	3	3	3	3	**2**	**2**	19	Eupráxico
15	3	3	**2**	3	4	3	3	20	Eupráxico
16	3	4	3	4	3	3	3	23	Eupráxico/Hiperpráxico
17	3	3	4	4	3	**2**	**2**	21	Eupráxico
18	4	3	3	4	3	3	3	23	Eupráxico/Hiperpráxico
19	4	**2**	3	4	3	3	3	22	Eupráxico/Hiperpráxico
20	4	3	3	3	3	3	3	22	Eupráxico/Hiperpráxico
21	3	3	3	3	3	**2**	**2**	19	Eupráxico
22	4	3	3	4	3	**2**	3	22	Eupráxico/Hiperpráxico
23	3	3	**2**	3	4	3	3	20	Eupráxico
24	4	4	3	4	4	3	3	25	Eupráxico/Hiperpráxico
25	4	4	4	4	4	3	3	26	Eupráxico/Hiperpráxico
MÉDIA	3	3	3	3	3	3	3	21	Eupráxico
DESVIO PADRÃO	0,5	0,4	0,6	0,3	0,4	0,6	0,7		

O perfil obtido pelo grupo de comparação é eupráxico, característico de crianças que, apesar de não revelarem dificuldades de aprendizagem, apresentam imaturidade e imprecisão nalguns factores psicomotores, nomeadamente na praxia global (9 sujeitos) e praxia fina (7 sujeitos).

Os resultados do perfil psicomotor médio do grupo da amostra e do grupo de comparação são apresentados no gráfico 4.5, revelando que o nível de realização das tarefas é superior em todos os factores, por parte dos sujeitos da amostra do nosso estudo.

Gráfico 4.5: Perfil Psicomotor



É de salientar que em ambos os grupos os níveis de realização mais baixos encontram-se nos factores de praxia global e praxia fina.

4.1.6- TESTES DE APTIDÃO FÍSICA (MARQUES ET AL., 1990)

Nos quadros 4.11, 4.12 e 4.13 apresentamos a média e o desvio padrão dos resultados dos testes motores em função do sexo e da idade.

Quadro 4.11: Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos masculinos com 11 anos de idade.

TESTE MOTOR		*Sit and Reach*	Corrida de 50 Metros	Lançamento bola Hóquei Campo	Salto comprimento Sem Balanço	10 x 5 metros	Dinamometria Mão	*Sit up's* (60'')	Corrida 12'
		(cm)	(seg)	(m)	(cm)	(seg)	(kg)	(nº em 60 seg)	(m)
SUJEITO MASCULINO COM 11 ANOS DE IDADE	1	3,0	8,7	15,43	50,0	25,5	19,5	45,0	1480,0
	2	3,0	9,5	21,42	50,0	24,1	11,1	22,0	2312,5
	3	5,0	8,8	26,66	72,0	22,2	21,6	37,0	2127,5
	4	1,0	9,8	19,8	51,0	23,4	20,5	46,0	2173,8
	5	6,0	7,9	21,55	75,0	23,2	23,2	34,0	1942,5
	6	0,0	9,0	28,31	55,0	22,9	20,9	32,0	2497,5
	7	10,0	8,6	28,75	69,0	21,8	19,7	32,0	2127,5
MÉDIA		4,0	8,9	23,1	60,3	23,3	19,5	35,4	2094,5
DESVIO PADRÃO		3,4	0,6	4,9	11,2	1,2	3,9	8,3	321,2

Quadro 4.12: Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos femininos com 11 anos de idade.

TESTE MOTOR		*Sit and Reach*	Corrida de 50 Metros	Lançamento bola Hóquei Campo	Salto comprimento Sem Balanço	10 x 5 metros	Dinamometria Mão	*Sit up's* (60'')	Corrida 12'
		(cm)	(seg)	(m)	(cm)	(seg)	(kg)	(nº em 60 seg)	(m)
SUJEITO FEMININO COM 11 ANOS DE IDADE	1	10,0	9,8	12,65	47	23,9	15,7	44,0	1803,8
	2	3,0	10,1	20,25	32	23,4	14,4	23,0	1942,5
MÉDIA		6,5	9,9	16,5	39,5	23,6	15,1	33,5	1873,1
DESVIO PADRÃO		4,9	0,2	5,4	10,6	0,3	0,9	14,8	98,1

Quadro 4.13: Média e desvio padrão dos resultados dos testes motores dos sujeitos masculinos com 12 anos de idade.

TESTE MOTOR		*Sit and Reach*	Corrida de 50 Metros	Lançamento bola Hóquei Campo	Salto comprimento Sem Balanço	10 x 5 metros	Dinamometria Mão	*Sit up's* (60'')	Corrida 12'
		(cm)	(seg)	(m)	(cm)	(seg)	(kg)	(nº em 60 seg)	(m)
SUJEITO MASCULINO COM 12 ANOS DE IDADE	1	9,0	8,5	24,85	65,0	21,1	21,1	43,0	3145,0
	2	9,0	9,0	18,21	72,0	21,3	19,8	48,0	2035,0
MÉDIA		9,0	8,7	21,5	68,5	21,2	20,5	45,5	2590,0
DESVIO PADRÃO		0,0	0,4	4,7	4,9	0,2	0,9	3,5	784,9

A comparação dos resultados obtidos pelos sujeitos da amostra com os valores padrões, referidos por Sobral (1992), pode ser verificado nos gráficos 4.6, 4.7 e 4.8.

Gráfico 4.6: Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos masculinos com 11 anos.

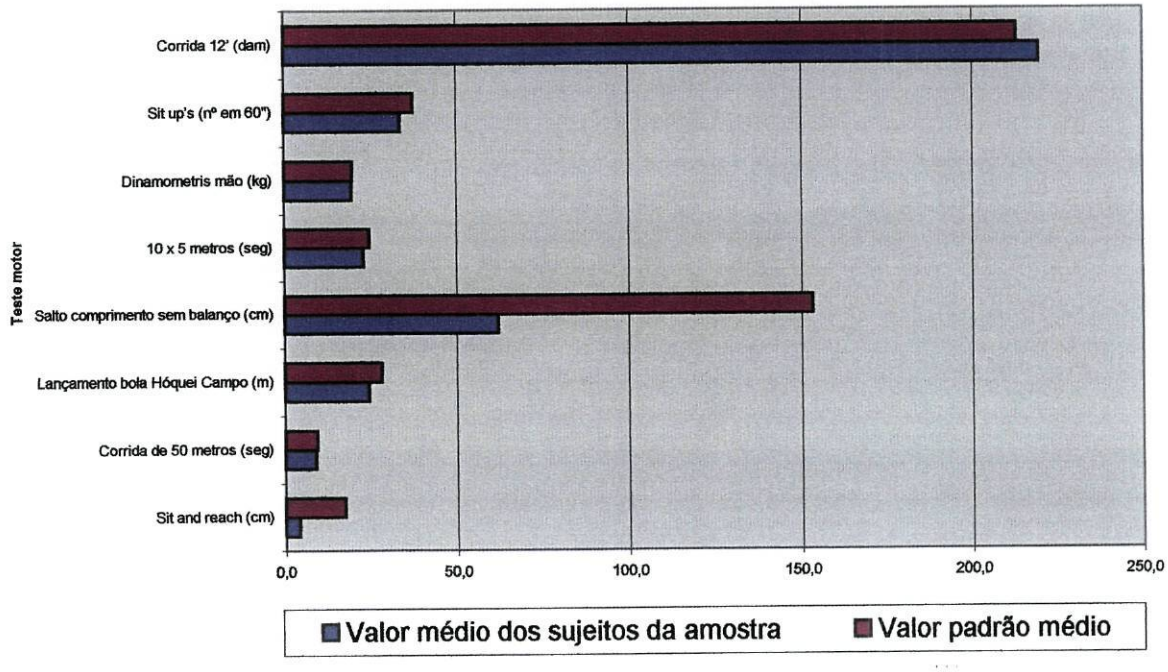


Gráfico 4.7: Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos femininos com 11 anos.

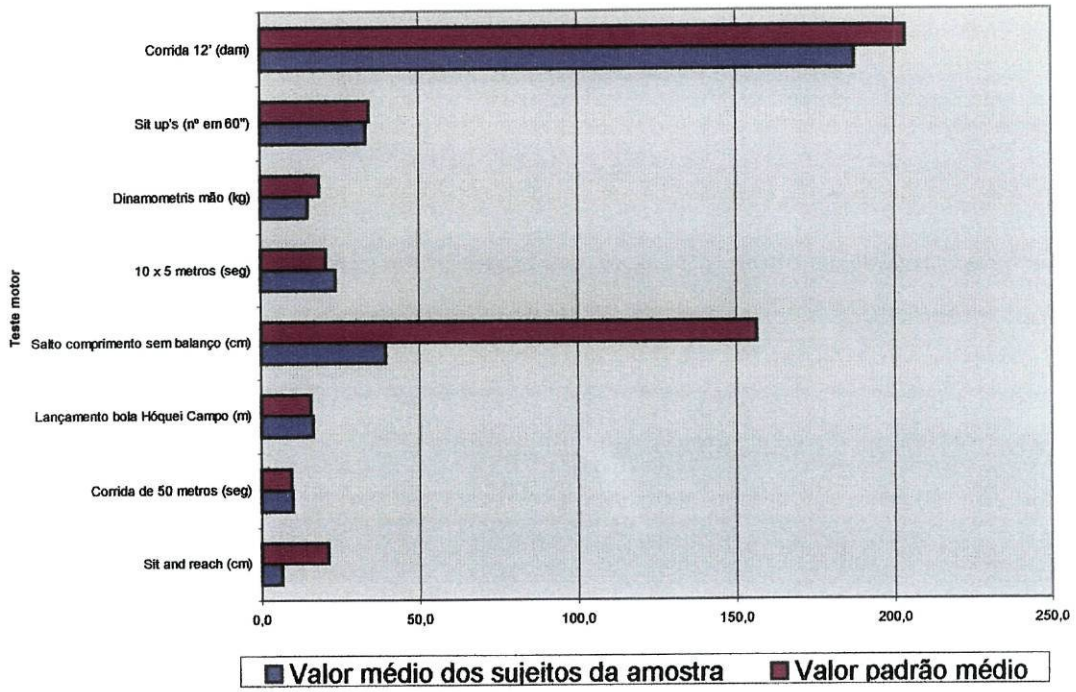
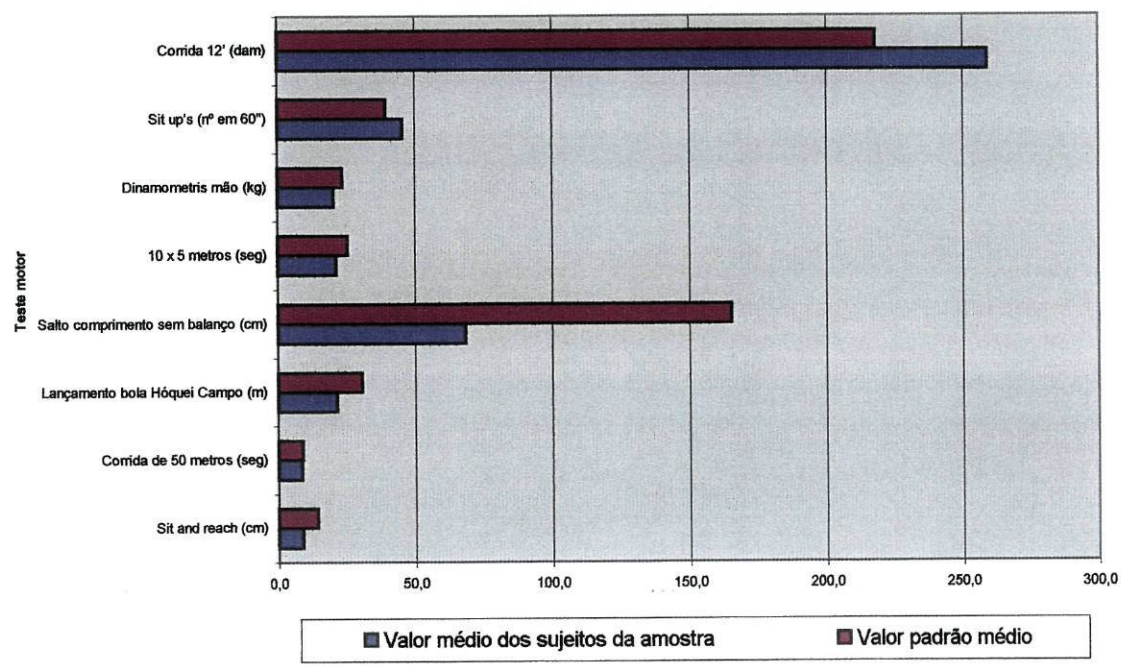


Gráfico 4.8: Comparação dos resultados dos testes de aptidão física dos sujeitos masculinos com 12 anos.



A análise dos gráficos permite verificar que os valores médios dos sujeitos da amostra são na generalidade inferiores aos encontrados na população de referencia. É de destacar o teste motor de *salto em comprimento sem balanço*, em que se comprova que todos os sujeitos da amostra têm níveis de realização bastante inferiores aos valores padrões médios.

No entanto, obtiveram-se níveis médios superiores aos valores padronizados nas seguintes provas:

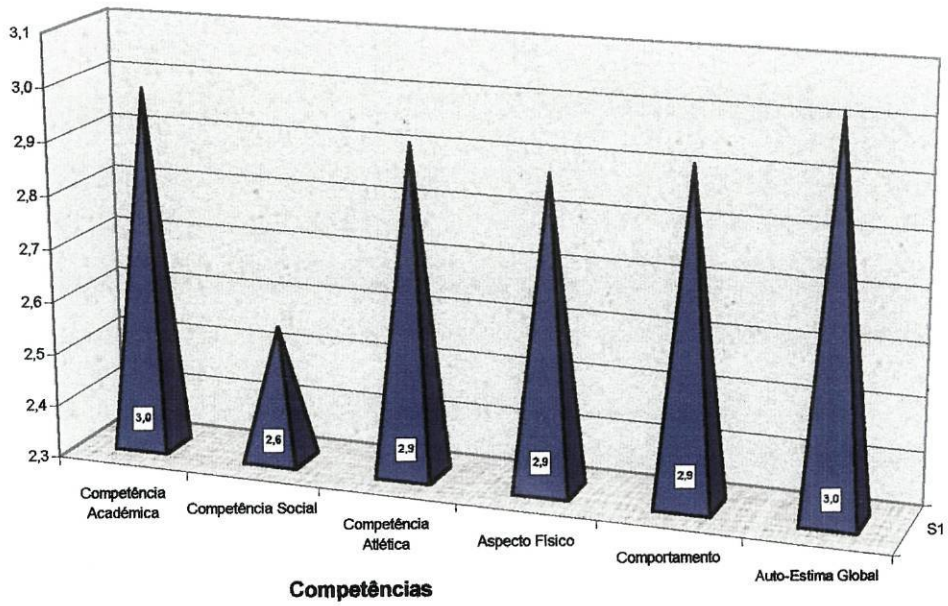
- *Corrida de 50 metros* (sujeitos femininos com 11 anos);
- *Lançamento de bola de hóquei de campo* (sujeitos femininos com 11 anos);
- *10x5 metros* (sujeitos femininos com 11 anos);
- *Sit up's* (sujeitos masculinos com 12 anos);
- *Corrida de 12 minutos* (sujeitos masculinos com 11 e 12 anos).

É de referir que, quanto ao estatuto maturacional, todos os elementos da amostra se encontram no estádio 1 (pré-púbere).

4.1.7- ESCALA DE COMPETÊNCIA PERCEBIDA (HARTER, 1985)

Os resultados da aplicação do teste de auto-estima global de Harter (1985) podem ser analisados através do gráfico 4.9, observando-se que o nível de auto conceito é considerado médio, pois tem uma cotação de valor 3.

Gráfico 4.9: Resultados da Escala de Competência Percebida.



4.2- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Parece-nos, desde logo, que a identificação dos sujeitos terá que ser sempre bem orientada por forma que seja uniforme e o mais objectiva possível, dentro dos parâmetros de orientação do investigador, uma vez que os professores divergem muito na sua identificação dos sobredotados, realçando os factores de cognição e aprendizagem (Almeida et al., 2000).

O facto da nossa amostra ser constituída por 9 rapazes e 2 raparigas vai de encontro aos resultados obtidos por Pereira (1998). Estes confirmam 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., 2000, p.87). Em relação ao no nosso estudo, a família parece promover mais o desporto no sexo masculino do que no feminino. É lógico que este aspecto está directamente ligado aos valores sociais, levando-nos a pensar que também a sociedade ainda valoriza mais o desporto masculino do que o feminino.

Os jovens da nossa amostra são maioritariamente do estatuto socioeconómico alto. Também nos programas de atendimento aos talentosos e dotados, referenciados por diversos autores (Maker, 1996; Passow e Frasier, 1996), verificou-se que a representação de grupos sócio-económico-culturais privilegiados aparece em proporção maior que a probabilidade esperada, e que os grupos sócio-economicamente desprivilegiados ou sócio-culturalmente carenciados, aparecem em proporções significativamente menores. Contrariamente, Almeida et al. (2000, p.87) referem que "na área desportiva vários atletas de elite são oriundos de classes sociais bastantes carentes". Esta contradição leva-nos a reflectir sobre a necessidade de se fazerem estudos sobre o estatuto sócioeconómico dos atletas bem sucedidos, ou seja, a que nível sócioeconómico pertencem os jovens que actualmente praticam desporto e se eventualmente alguns deles vai ser um desportista de relevo.

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.

Face ao valor médio do QI revelado pelos sujeitos da nossa amostra (QI igual a 126), inferior ao QI de 130 referenciado pela maioria dos autores pesquisados, não podemos corroborar a opinião de Kirk e Gallagher (1987, p.69) quando referem que "na maioria das crianças há uma relação substancialmente positiva entre superdotação intelectual e desempenho talentoso".

Pensamos, assim, ser mais correcto atribuir-lhes a designação de talento psicomotor em oposição ao termo sobredotado psicomotor, que por vezes encontramos na bibliografia consultada. Por outro lado, se analisarmos a terminologia por área, constatamos 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 nos parece que o factor G da inteligência seja um aspecto a valorizar na detecção de talentos psicomotores, uma vez que num estudo feito em 1986/1987, referido por Brito (1996), com fundistas, velocistas e triatlonistas, este factor oscilava, para a mesma modalidade, entre o superior e o médio-inferior.

Relativamente ao desempenho académico nos dois períodos do ano lectivo 2001/2002, verificamos que dos onze sujeitos apenas um obteve nível inferior a três na disciplina de Língua Portuguesa (porque se desinteressou pela matéria - no entendimento da professora), havendo outro com nível dois a Educação Visual e Tecnológica (devido ao seu mau comportamento, segundo explicação fornecida pelos respectivos professores). É curioso notar que o aluno que possui o maior QI do grupo (QI=145), apresentou nível dois na disciplina de Língua Portuguesa e que paralelamente não tem um aproveitamento excepcional em nenhuma disciplina (todas com nível três), com excepção 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.

Contudo, o nível médio obtido pelos jovens da amostra é quatro, valor idêntico à média obtida na disciplina de Educação Física. Se tentarmos interpretar este resultado, constatamos que estes sujeitos são excelentes no desporto que praticam extra-escola, não sendo excelentes em todas os conteúdos leccionados nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, a não existência de dificuldades de aprendizagem é confirmada pelo perfil psicomotor hiperpráxico. De salientar que as áreas fracas (noção do corpo, praxia global e praxia fina) são aqui identificadas como obtendo uma realização de nível 3 e não uma dificuldade ou incapacidade de realizar a tarefa. No entanto, somos da opinião que indivíduos com este perfil poderiam beneficiar com a intervenção da terapia psicomotora em grupo, com o objectivo de elevar a

realização nas práxias e simultaneamente aumentar a consciencialização do esquema corporal.

Através da comparação dos resultados psicomotores nos grupos avaliados, verificamos que os indivíduos da amostra têm níveis de realização superiores aos outros jovens, constatando-se uma supremacia em termos de aptidão psicomotora.

Assim sendo, parece-nos que seria ainda mais pertinente que o grupo de comparação (considerados sobredotados não psicomotores) usufruísse de terapia psicomotora para poder colmatar algumas áreas deficitárias e elevar o seu nível de prestação psicomotora.

Pela análise dos resultados obtidos na Lista de itens para observação na sala de aula, podemos afirmar que os talentos psicomotores se salientam nas áreas de linguagem, comunicação e expressão, nas áreas de matemática e ciências, nas actividades extracurriculares e nas habilidades manuais e motoras. Caracterizam-se por serem mais independentes, iniciando e concluindo os trabalhos sozinhos, seguros e confiantes em si próprios e mais capazes de pensar e tirar conclusões. Como tal, estes jovens podem ser considerados jovens talentosos pois apresentam "sinais de serem qualitativa e quantitativamente melhores, mais elaborados e eficientes, enfim superior àquilo que os seus pares e coortes, como grupo comparável, conseguem alcançar" (Guenther, 2000, p.11).

É ainda de realçar que determinados sujeitos apresentam características gerais de crianças portadoras de talentos, em particular: na *inteligência e capacidade geral*, demonstrando vivacidade mental, auto-motivação e confiança (9 sujeitos); na *capacidade pronunciada, expressa como talento académico*, revelando facilidade na expressão verbal falada e escrita, capacidade de concentração e

facilidade em organizar o pensamento, identificando as causas , estabelecendo relações e formando conceitos (5 indivíduos); e na *criatividade*, indicando originalidade nos trabalhos, senso heterocrítico, sensibilidade e perceptividade (2 indivíduos).

Não podemos deixar de referir que nenhum dos sujeitos foi distinguido por possuir *talento psicossocial*, o que vai de encontro aos resultados obtidos na Escala de Competência Percebida no domínio de competência social cujo valor (2.6) é o mais baixo desta Escala.

Contrariamente, todos os indivíduos foram assinalados com *talento psicomotor*, reflectindo habilidades sensório-motoras, de talento desportivo e desempenho físico-motor.

Partindo do pressuposto de Maia (2000) segundo o qual só são considerados talentos desportivos os indivíduos que revelem *performance* elevada expressa nos resultados excelentes obtidos na área de aptidão motora, a população em estudo não pode ser sinalizada como talentosa, pois face aos resultados dos testes motores aplicados nenhum elemento desse grupo sobressaiu dos valores padronizados.

Por outro lado, os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra, não vão 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. Estes aspectos não foram confirmados com os jovens da nossa amostra, que naquelas capacidades apenas obtiveram níveis médios de realização.

Relativamente à competência percebida salientamos o facto de nenhuma competência ter níveis de baixo auto-conceito. 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 nosso estudo, é curial referir que a auto-estima

global é um factor 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.

Por tudo o que foi dito não nos parece que a identificação do "talento psicomotor, é de mais fácil concretização e observação" (Guenther, 2000, p.206), sendo necessário continuar um percurso de investigação e sistematização dos conhecimentos que se vão afigurando por forma a estabelecer padrões que consensualizem a identificação das características dos talentos psicomotores.

5- CONCLUSÕES

Da análise e discussão dos resultados emerge o seguinte quadro de conclusões:

- As crianças talentosas psicomotoras têm um estatuto socioeconómico alto, o que lhes favorece a prática desportiva;
- Estas crianças manifestam um desenvolvimento psicomotor precoce a nível das aquisições da área de postura e motricidade global;
- Estes jovens apresentam um QI médio-superior;
- Os talentos psicomotores têm um bom desempenho académico, atendendo a que para além de obterem níveis médios de valor 4 no geral das disciplinas, são autónomos, seguros, confiantes em si próprios e capazes de pensar e tirar conclusões;
- Embora sejam bons alunos na disciplina de Educação Física, nomeadamente em aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, não são excelentes em todas as matérias abordadas;
- Ao nível da Lista de Guenther, os sujeitos foram todos assinalados nos itens 2, 4, 11, 16, 18, 23 e 24, permitindo caracterizá-los unicamente como talentos psicomotores; salienta-se que, em relação ao item 1, apenas um sujeito não foi assinalado;
- O perfil psicomotor dos talentos psicomotores é hiperpráxico, característico de jovens sem dificuldades de aprendizagem e que não apresentam em nenhum factor uma pontuação inferior a 3;
- Nos testes de aptidão física os sujeitos do estudo revelaram, na generalidade, níveis médios de realização inferiores aos valores padrões médios da população de referência;

FCDEF

- Os talentos psicomotores revelam ter uma elevada auto-estima.

Assim, confirmamos as hipóteses dois, três, quatro, sete e nove e não se comprovam as hipóteses um, cinco, seis e oito.

6- SUGESTÕES

No final deste trabalho ainda são muitas as dúvidas que se nos colocam quanto à caracterização dos talentos psicomotores. Assim, sugerimos para a efectivação de estudos posteriores:

- estudar o desenvolvimento psicomotor de todos os sobredotados, e identificar as razões assim como a idade a partir da qual alguns deles passam a interessar-se por actividades que não necessitam de movimento, tais como contar, ler e escrever.
- Constatar se todos os sujeitos considerados talentos psicomotores são qualificados entre os primeiros nas competições da sua área desportiva;
- Verificar se os sobredotados psicomotores revelam desinteresse nas aulas de Educação Física, originando um aproveitamento inferior ao que seria de esperar (principalmente quando se aborda os conteúdos da sua opção desportiva), pois sabe-se que os sobredotados cognitivos e académicos, que revelam comportamentos desviantes nas aulas, obtêm resultados académicos que não são coincidentes com as suas capacidades.

7- BIBLIOGRAFIA

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 na avaliação. Sobredotação: ANEIS, vol.1, nº1 e 2, pp.37-45.

ALMEIDA, L. S. & OLIVEIRA, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, PP.43-53.

ALMEIDA, L.S. & ROAZZI, A. (1988). Inteligência: A Necessidade de uma Definição e Avaliação Contextualizadas, Porto.

ALMEIDA, L. (2000). Documentação fornecida no Mestrado de Actividade Física Adaptada no ano lectivo 2000/2001, não publicado.

BAMBERGER, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, pp.388-413.

BENITO, Y. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In Y. Benito (ed.), *Intervención e psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.

CASILLAS, M. A. (1996). El fenómeno sobresaliente. Dossier: La atención a los sobresalientes, 5, Junho-Julho.

CONOVER, L. (1996). Gifted and learning disabled? It is possible? Newsletter, 17 (3). Online at http.//www.Idonline.org/Id indepth/gt Id/connover.html

CORTIZAS, M.J.I. (2000). En qué consiste la superdotación? In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp.28-36.

CRAVEN, H. (1992). A scientific project locked in time: The Terman genetic studies of genius, 1920-1950. American Psychologist, 47 (2), pp.183-189.

CRUZ, V. (1999). Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos. Porto: Porto Editora.

CRUZ, X. (1999). La Superdotacion Infantil, ISEP Editorial, Barcelona.

DASILVA (2000). Sobredotação: conceito, formas de identificação e intervenção. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp.37-42.

DIRECÇÃO GERAL DE ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1992). Crianças Sobredotadas - Intervenção Educativa - 1º ciclo, Lisboa: Ministério da Educação.

ESGALHADO, M. G. (2001). Alunos sobredotados e com dificuldades de aprendizagem. In Revista Sobredotação, ANEIS, vol.2, n°1, pp.87-101.

ESTRIGAS, M. L. D. & MAIA, J. A. (2001). A orientação desportiva de jovens atletas de sucesso. In Revista Sobredotação, ANEIS, vol.2, n°1, pp.117-137.

EYSENCK, H. J. & BARRETT, P. T. (1993). Brain research related to giftedness. In HELLER, K. A., MONKS, F. J. & PASSOW, A. H., *International handbook for research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, pp.115-132.

FARIA, L & FONTAINE, A. M. (1995). Adaptação do *seft-perception profile for children* de Harter a crianças e pré-adolescentes. Psicologia, 10, pp.129-142.

FELDHUNSEN, J. F. & HOOVER, S.M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self-concept and motivation. Roeper Review, 8(3), pp.140-143.

FELDHUNSEN, J. (1995). Talent identification and development in education (TIDE). Centre for Creative Learning Inc.

FELDHUNSEN, J. (1996). A conception of giftedness. In R. S. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

FONSECA, V. (1992). Manual de Observação Psicomotora. Editorial Notícias, Lisboa.

FONSECA, v. (1989). Desenvolvimento humano. Da filogénese à ontogenese da motricidade. Editorial Notícias, Lisboa.

FREEMAN, J. (1988). Los niños superdotados. Madrid, Santillana.

G.E.P.-M.E. (1990). A Criança Diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação, Lisboa.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GRINDER, R. E. (1993). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have know them. In Horowitz, F. D. & O'Bien, M. (Eds). *The gifted and the talented: developmental perspectives* (4th ed.), Washington: APA, pp. 5-35.

GUENTHER, Z. (2000). Educando Bem Dotados: Algumas Ideias Básicas. In L: S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, pp.11-18.

GUENTHER, Z. (2000). Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação directa. Sobredotação: ANEIS, vol.1, n°1 e 2, pp.7-36.

GUILFORD, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

GUILMAIN (1935). L'activité Psycho-Motrice de l'enfant. Liv. Vignés, Paris.

HARTER, S. (1985). Manual for the Self-perception profile for children. University of Denver.

HOLLINGWORD, L. S. (1942). Children above 180 QI, Standford-Binet origin and development. Yonkers, NI: World Book.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. (1987). Educação da criança excepcional. 1ª edição Brasileira, Brasil.

LIMA, Nelson (1999). Mentes que Brilham. In SERPA, A., Notícias Magazine nº 347, pp.55-59.

MAIA, J. A. R. (2000). Uma nota breve sobre a ideia de talento desportivo. Sobredotação: ANEIS, vol.1, nº1 e 2, pp.37-45.

MALINA & BOUCHARD (1991). Growth, Maturation, and Physical Activity, Human Kinetics Publishers, cap.12,16,17,18.

MALINA, R. M. (1988a). Competitive Youth Sport and Biological Maturation. In E. W. Brown & C. F. Brannta (eds.), *Competitive Sport for Children and Youth: Na Overview of Research and Issues*. Champaign: Human Kinetics Brooks.

MALINA, R.M. (1975). Maturational considerations in elite Young athletes, University of Texas, Austin Texas, USA.

MALINA, R.M. (1980). Adolescent growth, maturity and development. In Charles B. Corbin, Editor, *A Textbook of motor development*. Contributing author Arizana State University, pp.268-273, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa.

MALINA, R.M. (1984). Human Growth, Maturation, and Regular Physical Activity. In Advances in Pediatric Sports Sciences. Ed Boileau, R.A., pp.59-83, Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.

MALINA, R.M. (1988b). Biological Maturity Status of Young Athletes. In *Young athletes biological, Psychological and educational perspectives*, Robert Malina, Editor, pp.121-140, Champaign: Human Kinetics Brooks.

MALINA, R.M. (1994). Physical Activity: Relationship to Growth, maturation, and Physical Fitness. In: Physical Activity, Fitness and Heath - *International Proceeding and Consensus Statement*, pp.918-930.

MARQUES, A., COSTA, A., MAIA, J., OLIVEIRA, J. & GOMES, P. (1990). Aptidão física. In SOBRAL, F. & MARQUES, A.(Coordenação), *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar Portuguesa* (vol.I). Ministério da Educação, Lisboa.

MARQUES, A. (1993). Bases para a estruturação de um modelo de detecção e selecção de talentos desportivos em Portugal. Espaço, I(1), pp.47-58.

MARQUES, A., GOMES, P., OLIVEIRA, J., COSTA, A., GRAÇA, A. & MAIA, J. (1992). Aptidão física. In SOBRAL, F. & MARQUES, A. (Coordenação).

Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar Portuguesa (vol.II). Ministério da Educação, Lisboa.

MARLAND, S. (1972). Education of the gifted and talented. Vol I (Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education). Washington DC: Government Printing Office.

MATE, Y. B. (1990). La identificación o diagnóstico del niño superdotado. In MATE, Y. B. (Coordenadora), *Problemática del niño superdotado*. Colección Ciencias de La Educación, Ediciones Amarú, Salamanca.

MEUR, A. & STAES,L. (1984). Psicomotricidade, educação e reeducação. Edições Manole, Brasil.

MILGRAM, R. M. (1989). Teaching gifted and talent learners in regular classrooms. Springfield: Thomas.

MÖNKS, F. J. (1988). Del rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind. Amersfoort/Leuven: ACCO.

MÖNKS, F. J. (1992).Desarrollo de los adolescentes superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

MOON, S., FELDHUSEN, J. & KELLY, K. (1991). Identification procedures: Bridging theory and practice, G/C/T, pp.30-36.

NÚCLEO DE ESTUDOS E OBSERVAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE (2001). Online at www.fmh.utl.pt/deer/neopraxis.htm

PEREIRA, M. (2000). A criatividade como elemento de caracterização da sobredotação: conceito e avaliação. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, PP.54-61.

PEREIRA, M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. Sobredotação: ANEIS, vol.1, nº1 e 2, pp.37-45.

REIS, S. M. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talent students: past and future perspectives. American Psychologist, 44(2), pp.399-408.

RENZULLI, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexaming a definition. Phi Delta Kappan, 60 (5), pp.180-184.

RENZULLI, J. S. & REIS, S. M.(1992). El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria, in Benito, Y.: *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú Ediciones, Salamanca.

RENZULLI, J. S. (1994). Schools for talent development: *A practical Plan for total School improvement*. Creatrive Learning Press, Connecticut.

RENZULLI, J. S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e*

investigación psicoeducativa en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú.

RENZULLI, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotacion: Un modelo de desarrollo para una productividad creative. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú, pp.41-78.

RENZULLI, J.S. (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.

SEISDEDOS, A. (1988). Educación psicomototriz: historia y génesis de sus componentes básicos, Universidad Pontificia, Salamanca.

SIMÕES, M. F. J. (2001). *Abordagem desenvolvimentista da identificação de alunos sobredotados*. In Revista Sobredotação, ANEIS, vol.2, n°1, pp.57-66.

SOBRAL, F. (1986). Estatísticas e normas antropométricas e de valor físico. Região Autónoma dos Açores. Universidade técnica de Lisboa, Lisboa.

SOBRAL, F. (1989). Estado de crescimento e aptidão física na população escolar dos Açores. SREC-DREFD. ISEF-UTL, Lisboa.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (1999). Online at http://www.psicomotricidade.com.br/psicomotricidade.htm

SOUSA, A. B. (1977). Introdução à psicomotricidade. Editorial Futura, Lisboa.

STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. (1987). The mind of the puzzler. Psychology Today, pp.37-44.

STERNBERG, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. In STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.21-52.

TANNENBAUM, A. J. (1993). History of giftedness and "gifted education" in World perspective. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. & PASSOW, A. H. (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Pres, pp. 3-27.

TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Mac Millan.

TANNER, J. M., WHITEHOUSE, R.M. (1982). Atlas of growth normal variations and growth disorders. In Work Academic Press.

TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. California: Stanford, California: University Press.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius (vol. 1): Mental and physical traits of a thousand gifted children. Sandford, Stanford University Press.

TERMAN, L. M. (1925-1959). *Genetic studies of genius*, vol.I-V. Stanford, California: University Press.

TERRASSIER, J. C. (1994). Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante (3éme ed.). Paris: ESF.

TERRASSIER, J. C. (1985). Disincronía: Desarrollo irregular. In FREEMAN, J., *Los niños superdotados.* Aspectos psicológicos y pedagógicos. Aula XXI-Santillana, Madrid.

TYLER, L. E. (1975). Psicologia de las diferencias humanas. Marova, Madrid.

VAN TASSELBASKA, J. (1991). Serving the disabled gifted though educational collaboration. Journal for the Education of the Gifted, vol.14, pp.246-266.

WALLACE, B. (1992). Teaching the very able child. London: Professional Library.

WINNER, E. (1996). Crianças Sobredotadas. Horizontes Pedagógicos.

WECHSLER, D. (1999). Wisc-R - Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. 5ª Edición. TEA Ediciones, S.A., Madrid.

YAGÜE, J. G. (1986). Niños bien dotados. In Enciclopedia Temática de Educación Especial. CEPE, Madrid.

8- ANEXOS

ANAMNESE GLOBAL

Data da anamnese: / / .
*Nome:*_____
Data de nascimento: / / . *Idade:*_____
*Pai:*_____ *Profissão:*_____
*Instrução:*_____
*Mãe:*_____ *Profissão:*_____
*Instruçaõ:*_____
*Informante:*_____ *Relação:*_____
*Irmãos:*_____
Motivo da consulta:_____
(atitudes diante do motivo da consulta - corrige, ignora ou superprotege)
*Endereço:*_____
*Telefone:*_____ *Número de beneficiário:*_____

I- ANTECEDENTES PRÉ-NATAIS

1- Ordem de nascimento:_____
2- Gestação:_____
*Quanto tempo após o casamento?*_____
*Idade dos pais na concepção - Pai*_____ *Mãe*_____
*A criança foi desejada?*_____ *Fez tratamento pré-natal?*_____
*Enjoava muito?*_____ *Até quando?*_____
*Tirou radiografias?*_____ *Quando?*_____
*Quando sentiu o bebé mexer?*_____
*Condições psicológicas durante a gravidez:*_____
*Doenças durante a gravidez:*_____
(hemorragia - incompatibilidade sanguinea RH) *Em que mês?*_____
*Transfusão sanguinea:*_____

II- ANTECEDENTES NATAIS

Parto *( ) a tempo ( ) prematuro* _____ *meses*
*Local:*_____
*( ) Normal ( ) Fórceps ( ) Cesariana*_____
( ) Normal ( )Muito rápido ( ) Demorado _____
*A mãe tomou ingeriu drogas durante o parto?*_____

Condições da criança: _____

Peso: _____ *Chorou logo?* _____

III- ANTECEDENTES DE MATURAÇÃO

1- Nutriçaõ: _____

Aleitamento: Seio? _____ *Até quando?* _____

Dificuldade de sucção? _____ *Biberão* _____

Até quando? _____ *Alimentação posterior:* _____

Idade: _____ *Reação:* _____

( ) liquida _____ *( ) pastosa* _____

Apresentou engasgos? _____ *Vómitos?* _____

Alimenta-se bem? _____

2- Desenvolvimento Psicomotor: *com que idade ?*

Sustentou a cabeça (0,3) _____ *Sentou-se (0,6)* _____

Gatinhou (0,5) _____ *Formas de gatinhar* _____

Andou (1,0) _____ *Salta?* _____

Corre (1,6 - 2,0) _____ *Cai muito?* _____

Deixa cair as coisas? _____ *Esbarra nos outros constantemente?* _____

3- Dentição: *Quando apareceram os primeiros dentes? (0,6)* _____

Primeira ( ) *Segunda ( )*

4- Mastiga? _____ *Morde?* _____

Usa palhinha? _____ *Usa chávena?* _____

Engole? _____

5- Sono: *Calmo ( )* *Agitado ( )*

Dorme sozinho ou com alguém no quarto? _____

Quando foi separado do quarto dos pais? _____

Qual a atitude tomada para separá-lo? _____

Dorme bem? _____ *Acorda à noite?* _____

Fala grita ou chora dormindo? _____ *Baba?* _____

Range os dentes? _____ *Levanta-se e vai para a cama dos pais?* _____

Postura de sono _____ *Tem algum hábito especial para dormir?* _____ *Qual?* _____

6- Linguagem: _____

(facilidade para se expressar e para compreender)

Balbuciou: _____ *Idade (0,3)* _____
Com que idade falou (0,12)? _____
Apresenta algum problema? Qual? _____
Canta? _____ *Sabe músicas de memória?* _____
Responde por frases? _____ *palavras?* _____
Comunica-se por palavras? _____ *por mímica?* _____
por expressão facial? _____ *Nomeia objectos e palavras?* _____
Em casa falam somente o português? _____

7- Hábitos de higiene
Controle dos esfincteres: anal diurno _____ *vesical nocturno* _____
vesical diurno _____ *enurese nocturna* _____
Até quando? _____

8- Doenças da infância:

febre forte ( )	*sarampo* ( )	*coqueluche* ( )
convulsões ( )	*meningite* ( )	*sífilis* ( )
infecções ( )	*desidratação* ( )	*ictericia* ( )
tombo sério ( )	*alergia* ( )	*otites* ( )
veg. adenóides ( )	*papeira* ( )	*rubéola* ( )
fracturas ( )	*varicela* ( )	*mordedura de animais* ( )

doenças infecciosas dolorosas ( )

9- Sexualidade: *Apresenta curiosidade sexual?* _____
Masturba-se? _____ *Quando?* _____
Atitude dos pais: _____
Foi feita educação sexual? _____ *Por quem?* _____

IV- ANTECEDENTES HEREDITÁRIOS E FAMILIARES

Algum outro membro da família apresenta ou apresentou problema semelhante? _____
Quem? _____ *Quando?* _____
Há antecedentes de surdez na família? _____
Outras enfermidades? _____ *Alcoolismo?* _____
Epilepsia? _____
Gaguez? _____ *Sífilis?* _____
Debilidade mental? _____ *Psicopata?* _____
Os pais são consanguíneos? _____

V- INDEPENDÊNCIA E COMPREENSÃO

*Com que idade começou a : Comer sozinho?*_____
*Vestir-se*_____ *Tomar banho*_____
*Obedece ordens?*_____

VI- ESCOLARIDADE

*Frequentou o Infantário?*_____ *Época de alfabetização*_____
*Gostou de ir à escola?*_____ *Gosta de aprender as coisas?*_____
*Gosta de estudar?*_____ *Estuda música?*_____
*Faz outra actividade extra-curricular?*_____ *Qual?*_____
*Aproveitamento*_____ *Conduta*_____
*Nome da Escola*_____ *Classe que frequenta*_____
*Ficou reprovado em alguma classe?*_____ *Qual?*_____
*Nome da professora*_____ *Telefone da escola*_____

VII- SOCIABILIDADE

*Comportamento com a família*_____
*Com o grupo de brinquedos*_____
*Na presença de estranhos*_____ *Passatempo preferido*_____
*Onde passa as férias?*_____
*Brinca mais com quem?*_____ *Onde brinca?*_____
*Tem horário para brincar?*_____

VIII- HUMOR HABITUAL

*É alegre?*_____ *Tristonho?*_____ *Medroso?*_____
*Tem medo de que?*_____
*É negativista?*_____

IX- HÁBITOS

*Usou chupeta?*_____ *Até quando?*_____
*Chupou o dedo?*_____ *Apresentou ou apresenta onicofagia?*_____
*Idade de aquisição*_____ *Outros hábitos*_____
*Idade de aquisição*_____

X- TIPOS DE PUNIÇÃO

( ) sermão ( ) castigo corporal ( ) abstinência
*Qual a reacção do paciente?*_____
*Autoridade melhor acatada*_____

XI- ANTECEDENTES FAMILIARES E AMBIENTAIS

Mãe: Como se julga? ( ) calma ( ) nervosa
*E o pai?*_____
*Como tratam os filhos?*_____
*Quantas horas permanecem fora de casa?*_____
*Relação entre o casal: Respeitam-se ou há brigas que as crianças assistem?*_____
*Os pais vivem suas vidas egoisticamente sem atender as necessidades do pr. (passeios, distracções, etc.)*_____
*seu ambiente familiar proporciona elementos de experiência de vida (passeios, revistas, jogos, etc.)*_____
*Factor imitativo?*_____ *Bilingismo?*_____
*Expectativa da mãe diante da Terapia:*_____

XII- EVOLUÇÃO DO QUADRO

*Melhora em certos momentos?*_____
*Melhorou, piorou ou estacionou?*_____
*Com mudanças de ambientes?*_____

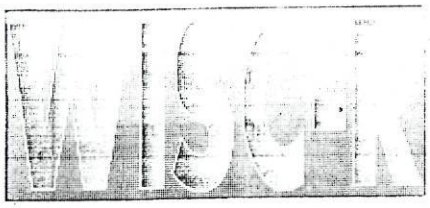
XIII- TRATAMENTOS ANTERIORES

_____
_____

XIV- IMPRESSÃO DEIXADA PELA (O) INFORMANTE

_____
_____

Nº 215



Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Revisada

CUADERNILLO DE ANOTACION Y PERFIL

Nombre y apellidos ..... Sexo .....

Actividad ..... Curso ..... Centro.....

Residencia habitual ..... Lugar de nacimiento .....

Examinado por .....

PERFIL

Punt. Típica	VERBAL: ☐ INFORMACIÓN	☐ SEMEJANZAS	☐ ARITMÉTICA	☐ VOCABULARIO	☐ COMPRENSIÓN	☐ DÍGITOS	Punt. Típica	MANIPULATIVO: ☐ FIG. INCOMP.	☐ HISTORIETAS	☐ CUBOS	☐ ROMPECABEZAS	☐ CLAVES	☐ LABERINTOS	Punt. Típica
19	.	.	.	.	.	.	19	.	.	.	.	.	.	19
18	.	.	.	.	.	.	18	.	.	.	.	.	.	18
17	.	.	.	.	.	.	17	.	.	.	.	.	.	17
16	.	.	.	.	.	.	16	.	.	.	.	.	.	16
15	.	.	.	.	.	.	15	.	.	.	.	.	.	15
14	.	.	.	.	.	.	14	.	.	.	.	.	.	14
13	.	.	.	.	.	.	13	.	.	.	.	.	.	13
12	.	.	.	.	.	.	12	.	.	.	.	.	.	12
11	.	.	.	.	.	.	11	.	.	.	.	.	.	11
10	.	.	.	.	.	.	10	.	.	.	.	.	.	10
9	.	.	.	.	.	.	9	.	.	.	.	.	.	9
8	.	.	.	.	.	.	8	.	.	.	.	.	.	8
7	.	.	.	.	.	.	7	.	.	.	.	.	.	7
6	.	.	.	.	.	.	6	.	.	.	.	.	.	6
5	.	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	.	5
4	.	.	.	.	.	.	4	.	.	.	.	.	.	4
3	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	.	3
2	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	2
1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	1

OBSERVACIONES

CÁLCULO EDAD:	Año	Mes	Día
Fecha del examen	____	____	____
Fecha de nacimiento	____	____	____
Edad	____	____	____

RESUMEN DE PUNTUACIONES

PRUEBAS VERBALES	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Información		
Semejanzas		
Aritmética		
Vocabulario		
Comprensión		
(Dígitos)		
Puntuación Verbal		
PRUEBAS MANIPULATIVAS		
Figuras incompletas		
Historietas		
Cubos		
Rompecabezas		
Claves		
(Laberintos)		
Puntuación Manipulativa		

	Puntuación Típica	CI
Puntuación Verbal		
Puntuación Manipulativa		
Puntuación Total		

Copyright © 1949, 1971, 1974 by The Psychological Corporation, New York, N. Y. 10017.
Copyright © de la adaptación española 1993 by TEA Ediciones, S. A. - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.
Edita TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 Madrid - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campano; Daganzo, 15 dpdo.; 28002 Madrid-Depósito legal: M - 12591 - 1993.

1. INFORMACION

TERMINACION: Después de 5 fallos consecutivos

Puntuación 1 ó 0

1. Orejas	
2. Perro	
3. Leche	
4. Duro	
8-10 años — 5. Dedo	
6. Semana	
11-13 años — 7. Hervir	
8. Marzo	
9. Estaciones	
10. Docena	
14-16 años — 11. América	
12. Vaca	
13. Estómago	
14. Frontera	
15. Bisiestos	
16. Sol	
17. Tonelada	
18. Aceite	
19. Independencia	
20. Chile	
21. Grecia	
22. Estatura	
23. Bombilla	
24 . Jeroglífico	
25. Hierro	
26. Barómetro	
27. Trementina	
28. Darwin	
29. Bilbao - Sevilla	
30. Cristal	

TOTAL (Punt. máxima = 30)

2. FIGURAS INCOMPLETAS

TERMINACION: Después de 4 fallos consecutivos

	Puntuación 1 ó 0		Puntuación 1 ó 0
6-7 años — 1. Peine		14. Carta (juego)	
2. Mujer		15. Niña corriendo	
3. Zorro		16. Chaqueta	
4. Mano		17. Chico	
8-16 años — 5. Gato		18. Tijera	
6. Espejo		19. Niña	
7. Reloj		20. Tornillo	
8. Elefante		21. Vaca	
9. Escalera		22. Termómetro	
10. Cómoda		23. Casa	
11. Cinturón		24. Teléfono	
12. Hombre		25. Perfil	
13. Puerta		26. Paraguas	

TOTAL (Punt. máxima = 26)

3. SEMEJANZAS

TERMINACION: Después de 3 fallos consecutivos

Puntuación 1 ó 0

1. Rueda - Pelota	
2. Vela - Lampara	
3. Piano - Guitarra	
4. Camisa - Sombrero	
	Puntuación 2, 1 ó 0
5. Manzana - Plátano	
6. Gato - Ratón	
7. Cerveza - Vino	
8. Teléfono - Radio	
9. Codo - Rodilla	
10. Metro - Kilo	
11. Cólera - Alegría	
12. Tijera - Sartén	
13. Montaña - Lago	
14. Primero - Ultimo	
15. El número 49 y el 121*	
16. Sal - Agua	
17. Libertad - Justicia	

TOTAL (Punt. máxima = 30)

4. HISTORIETAS

TERMINACION: Después de 3 fallos consecutivos

	Tiempo	Orden	Puntuación
Peso (EJEMPLO)			
1. Combate 45"	1 / 2		2 KAO; 0 1 KAO
2. Merienda 45"	1 / 2		2 CAN; 0 1 CAN
8-16 años — 3. Fuego 45"	1 / 2		2 HUMO; 0 1 HUMO
4. Puente 45"	1 / 2		2 PASO; 0 1 PASO
5. Ladrón 45"			0 — 16-45 11-15 1-10 / 3 4 5 — FUGA
6. Dormilón 45"			0 — 16-45 11-15 1-10 / 3 4 5 — HORA
7. Artista 45"			0 — 16-45 11-15 1-10 / 3 4 5 — ARTE
8. Cuatrero 45"			0 — 16-45 11-15 1-10 / 3 4 5 — LAZO
9. Lancha 60"			0 2 — 21-60 11-20 1-10 / 3 4 5 — UHIDA HUIDA
10. Jardinero 60"			0 2 — 26-60 16-25 1-15 / 3 4 5 — PSECA PESCA
11. Mueble 60"			0 2 — 26-60 16-25 1-15 / 3 4 5 — GOPEL GOLPE
12. LLuvia 60"			0 2 — 26-60 16-25 1-15 / 3 4 5 — MJOAR MOJAR

TOTAL (Punt. máxima = 48)

6. CUBOS

Elemento	Tiempo	Acierto / Error	TERMINACION: Después de 2 fallos consecutivos
1. 45"	1 / 2		2; 0 1
2. 45"	1 / 2		2; 0 1
8-16 AÑOS			
3. 45"	1 / 2		2; 0 1
4. 45"			0 — 21-45 16-20 11-15 1-10 / 4 5 6 7
5. 75"			0 — 21-75 16-20 11-15 1-10 / 4 5 6 7
6. 75"			0 — 21-75 16-20 11-15 1-10 / 4 5 6 7
7. 75"			0 — 21-75 16-20 11-15 1-10 / 4 5 6 7
8. 75"			0 — 26-75 21-25 16-20 1-15 / 4 5 6 7
9. 120"			0 — 56-120 36-55 26-35 1-25 / 4 5 6 7
10. 120"			0 — 76-120 56-75 41-55 1-40 / 4 5 6 7
11. 120"			0 — 81-120 56-80 41-55 1-40 / 4 5 6 7

TOTAL (Punt. máxima = 62)

8. ROMPECABEZAS

Se aplica completa a todos los niños

Elemento	Tiempo	Uniones correctas	Multiplicado por	Puntuación
Manzana (EJEMPLO)				
1. Niña 120"		(0-6)	1	0 1 2 3 4 5 — 31-120 21-30 1-20 / 6 7 8 — COLOCACION CORRECTA
2. Potro 150"		(0-5)	1	0 1 2 3 4 — 36-150 21-35 16-20 1-15 / 5 6 7 8 — COLOCACION CORRECTA
3. Auto 150"		(0-9)	0,5	0 1 2 3 4 — 51-150 36-50 26-35 1-25 / 5 6 7 8 — COLOCACION CORRECTA
4. Cara 180"		(0-12)	0,5	0 1 2 3 4 5 — 76-180 51-75 36-50 1-35 / 6 7 8 9 — COLOCACION CORRECTA

TOTAL (Punt. máxima = 33)

5. ARITMETICA

TERMINACION: Después de 3 fallos consecutivos

	Elemento	Respuesta	Puntuación 1 6 0
	1. 30"		
	2. 30"		
	3. 30"		
	4. 30"		
8-10 años	5. 30"		
	6. 30"		
	7. 30"		
11-13 años	8. 30"		
	9. 30"		
14-16 años	10. 30"		
	11. 30"		
	12. 30"		
	13. 30"		
	14. 45"		
	15. 45"		
	16. 75"		
	17. 75"		
	18. 75"		

TOTAL (Punt. máxima = 18)

7. VOCABULARIO

TERMINACION: Después de 5 fallos consecutivos

Puntuación 2,1 ó 0

1. Cuchillo	
2. Paraguas	
3. Reloj	
4. Sombrero	
5. Ladrón	
6. Burro	
7. Bicicleta	
8. Clavo	
9. Valiente	
10. Diamante	
11. Juntar	
12. Contagioso	
13. Alfabeto	
14. Campanario	
15. Emigrar	
16. Fábula	
17. Molestia	
18. Obligar	
19. Disparate	
20. Retirar	
21. Arriesgado	
22. Prevenir	
23. Eliminar	
24. Estrofa	
25. Espionaje	
26. Jugada	
27. Rivalidad	
28. Mantis	
29. Aflicción	
30. Enmienda	
31. Inminente	
32. Dilación	
TOTAL (Punt. máxima = 64)	

8-10 años

11-13 años

14-16 años

9. COMPRENSION

TERMINACION: Después de 4 fallos consecutivos

		Puntuación 2,1 ó 0
1.	Cortarse	
2.	Monedero	
* 3.	Humo	
4.	Pelota	
* 5.	Policía	
* 6.	Ladrillos	
7.	Pelearse	
* 8.	Cárcel	
* 9.	Matrícula	
10.	Inspección	
* 11.	Caridad	
12.	Elecciones	
13.	Sellos	
14.	Promesas	
* 15.	Libros	
* 16.	Algodón	
* 17.	Senadores	
		TOTAL (Punt. máxima = 34)

* Si el niño responde con una sóla idea, pedirle una segunda respuesta.

10. CLAVES

	Tiempo	Puntuación
A (menos de 8 años)120"		(0-50)
B (8 años o más) 120"		(0-93)

12. LABERINTOS

TERMINACION: Después de 2 fallos consecutivos.

EJEMPLO	Máximo error	Error	Puntuación
1. 30"			0 (1 Error) 1 (0 Errores) 2
2. 30"			0 (1 Error) 1 (0 Errores) 2
3. 30"			0 (1 Error) 1 (0 Errores) 2
4. 30"			0 (2 Errores) 1 (1 Error) 2 (0 Errores) 3
5. 45"			0 (2 Errores) 1 (1 Error) 2 (0 Errores) 3
6. 60"			0 (3 Errores) 1 (2 Errores) 2 (1 Error) 3 (0 Errores) 4
7. 120"			0 (3 Errores) 1 (2 Errores) 2 (1 Error) 3 (0 Errores) 4
8. 120"			0 (4 Errores) 1 (3 Errores) 2 (2 Errores) 3 (1 Error) 4 (0 Errores) 5
9. 150"			0 (4 Errores) 1 (3 Errores) 2 (2 Errores) 3 (1 Error) 4 (0 Errores) 5
			TOTAL (Punt. máxima = 30)

8-16 años

11. DIGITOS (Complementaria)

EN ORDEN DIRECTO

TERMINACION: Después de fallar en ambos intentos de un elemento. Aplicar los dos intentos aunque el niño pase el primero.

Intento 1	Acierto/ Error	Intento 2	Acierto/ Error	Punt. 2,1 ó 0
1. 3-8-6		6-1-2		
2. 3-4-1-7		6-1-5-8		
3. 8-4-2-3-9		5-2-1-8-6		
4. 3-8-9-1-7-4		7-9-6-4-8-3		
5. 5-1-7-4-2-3-8		9-8-5-2-1-6-3		
6. 1-6-4-5-9-7-6-3		2-9-7-6-3-1-5-4		
7. 5-3-8-7-1-2-4-6-9		4-2-6-9-1-7-8-3-5		
		TOTAL (Punt. máxima = 14)		

EN ORDEN INVERSO

Aplicar aunque la puntuación en DIGITOS EN ORDEN DIRECTO sea 0.

Intento 1	Acierto/ Error	Intento 2	Acierto/ Error	Punt. 2,1 ó 0
1. 2-5		6-3		
2. 5-7-4		2-5-9		
3. 7-2-9-6		8-4-9-3		
4. 4-1-3-5-7		9-7-8-5-2		
5. 1-6-5-2-9-8		3-6-7-1-9-4		
6. 8-5-9-2-3-4-2		4-5-7-9-2-8-1		
7. 6-9-1-6-3-2-5-8		3-1-7-9-5-4-8-2		
		TOTAL (Punt. máxima = 14)		

+	=
ORDEN DIRECTO	ORDEN INVERSO	TOTAL Punt. máx. = 28

SUJETO (menores de 8 años)

EJEMPLO

A

B

EJEMPLO

2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	1	2	5	1

3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	7	5	4	8	6	9	4	3

1	8	2	9	7	6	2	5	4	7	3	6	8	5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4

9	1	5	8	7	6	9	7	8	2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3

SUJETO (a partir de 8 años)

EXAMINADOR

EJEMPLO

❶

❷

❸

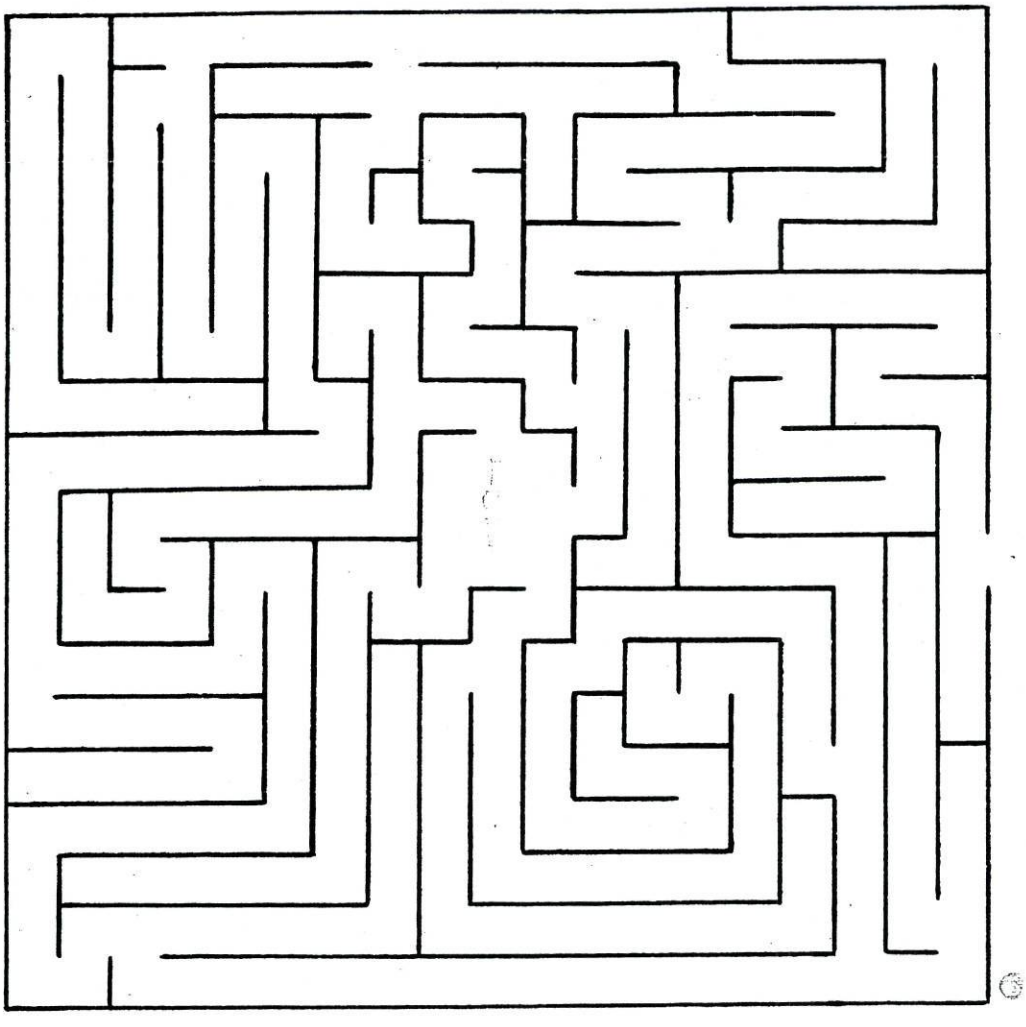
❹

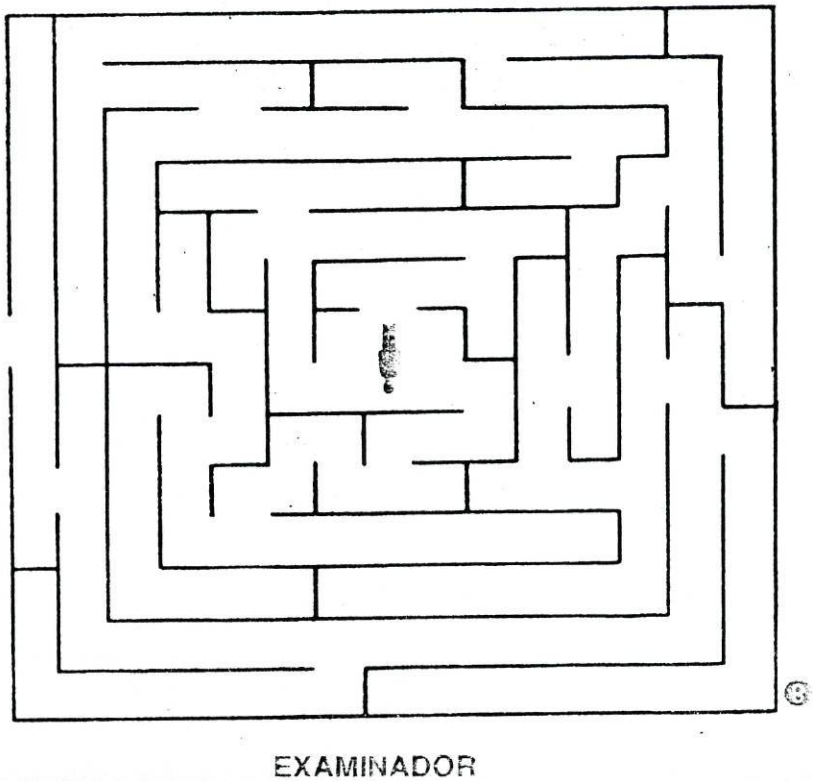
❺

❻

❼

SUJETO





EXAMINADOR

GUIA PRÁTICO PARA OBSERVAÇÃO DE SOBREDOTADOS
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 actividades 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 activos, 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:

BATERIA PSICOMOTORA (BPM)

destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança

(Vítor da Fonseca 1975)

NOME _____

SEXO _____ DATA DE NASCIMENTO ___ /___ /___ IDADE ___ANOS ___ MESES

FASES DE APRENDIZAGEM _____

OBSERVADOR _____ DATA DA OBSERVAÇÃO ___ /___ /___

PERFIL

		4	3	2	1	CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES
1.ª UNIDADE	TONICIDADE					
	EQUILIBRAÇÃO					
2.ª UNIDADE	LATERALIZAÇÃO					
	NOÇÃO DO CORPO					
	ESTRUTUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL.					
3.ª UNIDADE	PRAXIA GLOBAL					
	PRAXIA FINA					

Escala de pontuação:

1. Realização imperfeita, incompleta e descoordenada *(fraco)* perfil apráxico
2. Realização com dificuldades de controlo *(satisfatório)* perfil dispráxico
3. Realização controlada e adequada *(bom)* perfil eupráxico
4. Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada *(excelente)* perfil hiperpráxico.

RECOMENDAÇÕES (projecto terapêutico-pedagógico):

Aspecto somático: ECTO MESO ENDO

Desvios posturais:

Controlo Respiratório: Inspiração 4 3 2 1
Expiração 4 3 2 1
Apneia 4 3 2 1

DURAÇÃO : ,

FATIGABILIDADE 4 3 2 1

TONICIDADE

Hipotonicidade ☐ Hipertonicidade ☐

Extensibilidade:
Membros inferiores 4 3 2 1
Membros superiores 4 3 2 1

Passividade 4 3 2 1

Paratonia:
Membros inferiores 4 3 2 1
Membros superiores 4 3 2 1

Diadococinésias
Mão direita 4 3 2 1
Mão esquerda 4 3 2 1

Sincinésias:
Bucais 4 3 2 1
Contralaterais 4 3 2 1

EQUILIBRAÇÃO

Imobilidade 4 3 2 1

Equilíbrio estático:

apoio rectilíneo 4 3 2 1

ponta dos pés 4 3 2 1

apoio num pé ..... [E] [D] 4 3 2 1

Equilíbrio dinâmico

Marcha controlada 4 3 2 1

Evolução no banco:

1) Para a frente 4 3 2 1

2) Para trás 4 3 2 1

3) Do lado direito 4 3 2 1

4) Do lado esquerdo ... 4 3 2 1

Pé cochinho esquerdo 4 3 2 1

Pé cochinho direito 4 3 2 1

Pés juntos para frente 4 3 2 1

Pés juntos para trás 4 3 2 1

Pés juntos com olhos fechados 4 3 2 1

LATERALIZAÇÃO 4 3 2 1

- ocular ..... [E] [D]
- auditiva ..... [E] [D]
- manual ..... [E] [D]
- pedal ..... [E] [D]
- inata ..... [E] [D]
- adquirida ..... [E] [D]

OBSERVAÇÕES _____

NOÇÃO DO CORPO

Sentido Cinestésico 4 3 2 1

Reconhecimento (d-e) 4 3 2 1

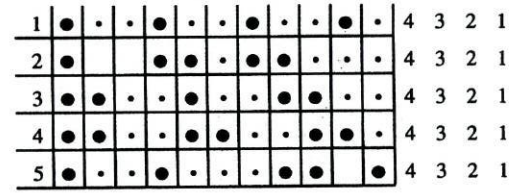
Auto-imagem (face) 4 3 2 1

Imitação de gestos 4 3 2 1

Desenho do corpo 4 3 2 1

ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

- Organização 4 3 2 1
- Estruturação dinâmica 4 3 2 1
- Representação topográfica 4 3 2 1
- Estruturação rítmica 4 3 2 1



PRAXIA GLOBAL

Coordenação óculo-manual 4 3 2 1

Coordenação óculo-pedal 4 3 2 1

Dismetria 4 3 2 1

Dissociação:

Membros superiores 4 3 2 1

Membros inferiores 4 3 2 1

Agilidade 4 3 2 1

PRAXIA FINA

Coordenação Dinâmica Manual 4 3 2 1

Tempo _____

Tamborilar 4 3 2 1

Velocidade-precisão 4 3 2 1

- Número de pontos [ ] 4 3 2 1
- Número de cruzes [ ] 4 3 2 1

ANÁLISE DO PERFIL PSICOMOTOR

O Observador

Avaliação da Aptidão Física
Registo de dados
Ficha individual

Nome: . . . . . Apelido: . . . . . Sexo: . . . .
Idade : Anos . . . . Meses . . . Nível prestação*: . . . . . .
Escola: . . . . . Modalidade desportiva: . . . . . .
Responsável pelo GDE: . . . . . .Nº ordem. . . .

Prova	Ordem realização	Resultado	Data
Sit and reach	1ª		
Corrida de 50 metros	2ª		
Arremesso peso de 2 Kgs	3ª		
Lançamento bola hóquei campo	4ª		
Salto comprimento s/ balanço	5ª		
Corrida 10 x 5 metros	6ª		
Dinamometria da mão	7ª		
Sit up's (abdominais)	8ª		
Corrida de 12 minutos	9ª		

* O nível de prestação será traduzido pelas letras T (treinado) ou NT (não treinado). Treinado será considerado o probando que tenha uma actividade desportiva organizada e sistemática, ou seja treine desde há pelo menos seis meses e com uma duração mínima de duas horas semanais de actividade desportiva extra-escola. Todos os restantes indivíduos serão considerados não treinados.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ano de escolaridade _____ Rapaz _____ Rapariga _____ Idade _____

INSTRUÇÕES

Vamos apresentar-te um conjunto de frases pois queremos saber o que tu pensas acerca de ti mesmo.

Isto não é um teste e por isso não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. Tenta ser o mais sincero(a) possível e faz com que as tuas respostas demonstrem o que sentes acerca de ti mesmo(a).

Vou-te explicar como deves responder às perguntas.

Primeiro vou-te ler o seguinte exemplo:

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
a) ☐	☐	Alguns meninos gostam de brincar fora de casa nos seus tempos livres.	Outros meninos gostam mais de ver televisão. ☐	☐

Esta frase fala-nos de dois tipos de meninos da tua idade e nós queremos saber com qual tu te pareces mais.

Assim, em primeiro lugar, tu deves decidir se te pareces mais com os meninos do lado esquerdo da folha, que gostam mais de brincar fora de casa, ou então se te pareces mais com os meninos do lado direito, que gostam mais de ver televisão. Não escrevas ainda nada e decide para já com que tipo de meninos tu és mais parecida, escolhendo o lado da folha onde queres ficar.

Agora, e uma vez que já escolheste o lado dos meninos com que tu és mais parecida, deves decidir se és exactamente como diz na frase "Exactamente como eu" ou se é "Mais ou menos como eu". Se a frase for "Exactamente como eu" põe uma cruz no quadrado que está por baixo. Se a frase for "Mais ou menos como eu" põe uma cruz no quadrado que está por baixo.

Para cada pergunta só deves colocar uma cruz. Umas vezes vais colocar a cruz no lado direito da folha, outras vezes vais colocá-la no lado esquerdo. Nunca deves colocar cruzes nos dois lados ao mesmo tempo, pois tu só colocas uma cruz no lado que se parece mais contigo.

Faz o exemplo que te mostrei e põe uma cruz no lado que escolheste e na alternativa que preferes. Agora vou-te apresentar mais frases que deves ler com atenção. Para cada uma delas apenas colocas uma cruz no lado que aches mais parecido contigo.

Se quiseres alterar alguma resposta já dada, porque te enganaste, deves fazer um círculo à volta da resposta errada e fazer uma nova cruz noutro quadrado, na mesma linha.

Se tiveres alguma dúvida, diz.

Vira a página e começa.

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
I. ☐	☐	Alguns meninos gostam de gelados de morango.	Outros meninos não gostam tanto de gelados de morango. ☐	☐
1. ☐	☐	Alguns meninos acham difícil fazer amigos.	Outros meninos acham bastante fácil fazer amigos. ☐	☐
2. ☐	☐	Alguns meninos são muito bons em todos os desportos.	Outros meninos acham que não são muito bons nos desportos. ☐	☐
3. ☐	☐	Alguns meninos gostam do seu aspecto físico.	Outros meninos não gostam do seu aspecto físico. ☐	☐
4. ☐	☐	Alguns meninos geralmente não gostam da maneira como se comportam.	Outros meninos geralmente gostam da maneira como se comportam. ☐	☐
5. ☐	☐	Alguns meninos muitas vezes estão descontentes consigo mesmo.	Outros meninos estão bastante contentes consigo mesmo. ☐	☐
6. ☐	☐	Alguns meninos acham que são tão espertos como os outros.	Outros meninos não têm a certeza de ser tão espertos como os outros. ☐	☐

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
7. ☐	☐	Alguns meninos têm muitos amigos.	Outros meninos não têm assim muitos amigos. ☐	☐
8. ☐	☐	Alguns meninos acham que são muitobons nos trabalhos escolares.	Outros meninos duvidam que sejam capazes de fazer os trabalhos escolares. ☐	☐
9. ☐	☐	Alguns meninos gostariam de ser melhores em desportos.	Outros meninos acham que já são bastante bons em desportos. ☐	☐
10. ☐	☐	Alguns meninos estão satisfeitos com o seu peso e altura.	Outros meninos gostariam que o seu peso e altura fossem diferentes. ☐	☐
11. ☐	☐	Alguns meninos geralmente fazem as coisas certas.	Outros meninos muitas vezes não fazem as coisas certas. ☐	☐
12. ☐	☐	Alguns meninos não gostam da maneira como levam a sua vida.	Outros meninos gostam da maneira como levam a sua vida. ☐	☐
13. ☐	☐	Alguns meninos são muito lentos a fazer os seus trabalhos escolares.	Outros meninos conseguem fazer os seus trabalhos escolares muito depressa. ☐	☐

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
14. ☐	☐	Alguns meninos gostariam de ter mais amigos.	Outros meninos têm os amigos que desejam. ☐	☐
15. ☐	☐	Alguns meninos acham que conseguiriam sair se bem em qualquer desporto novo que nunca experimentado antes.	Outros meninos têm medo de não se sair bem em desportos que nunca tenham experimentado antes. ☐	☐
16. ☐	☐	Alguns meninos gostariam que o seu corpo fosse diferente.	Outros meninos gostam do seu corpo tal como é. ☐	☐
17. ☐	☐	Alguns meninos geralmente comportam-se como devem.	Outros meninos muitas vezes não se comportam como devem. ☐	☐
18. ☐	☐	Alguns meninos estão satisfeitos consigo próprios.	Outros meninos muitas vezes não estão satisfeitos consigo próprios. ☐	☐
19. ☐	☐	Alguns meninos muitas vezes esquecem o que aprendem.	Outros meninos conseguem lembrar-se facilmente das coisas que aprenderam. ☐	☐

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
20. ☐	☐	Alguns meninos fazem sempre as coisas em conjunto.	Outros meninos geralmente fazem as coisas sózinhos.	☐	☐
21. ☐	☐	Alguns meninos acham que são melhores que os colegas em desportos.	Outros meninos não se acham tão bons em desportos como os colegas.	☐	☐
22. ☐	☐	Alguns meninos gostariam que o seu aspecto físico fosse diferente.	Outros meninos gostam do seu aspecto físico tal como é.	☐	☐
23. ☐	☐	Alguns meninos geralmente metem-se em sarilhos por causa das coisas que fazem.	Outros meninos geralmente não fazem coisas que os metam em sarilhos.	☐	☐
24. ☐	☐	Alguns meninos gostam do tipo de pessoas que são.	Outros meninos muitas vezes gostariam de ser outro tipo de pessoa.	☐	☐
25. ☐	☐	Alguns meninos fazem muito bem os trabalhos escolares.	Outros meninos não fazem muito bem os trabalhos escolares.	☐	☐

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
26. ☐	☐	Alguns meninos desejariam que mais colegas gostassem deles.	Outros meninos acham que a maior parte dos colegas gosta deles. ☐	☐
27. ☐	☐	Alguns meninos gostam mais de ver jogos e desportos do que jogar.	Outros meninos geralmente jogam em vez de ficarem só a ver. ☐	☐
28. ☐	☐	Alguns meninos gostariam que alguma coisa na sua cara ou cabelo fosse diferente.	Outros meninos gostam da sua cara e do seu cabelo tal como são. ☐	☐
29. ☐	☐	Alguns meninos fazem coisas que sabem que nao deviam fazer.	Outros meninos não fazem coisas que sabem que não devem fazer. ☐	☐
30. ☐	☐	Alguns meninos estão muito contentes por serem como são.	Outros meninos gostariam de ser diferentes. ☐	☐
31. ☐	☐	Alguns meninos têm dificuldades em responder às perguntas na escola.	Outros meninos quase sempre conseguem responder às perguntas. ☐	☐
32. ☐	☐	Alguns meninos são muito conhe e estimados entre entre os colegas.	Outros meninos não são conhecidos e estimados entre os colegas. ☐	☐

Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		Exactamente como eu	Mais ou menos como eu
33. ☐	☐	Alguns meninos não são muito bons em jogos novos. / Outros meninos são logo bons em jogos novos.	☐	☐
34. ☐	☐	Alguns meninos acham que têm bom aspecto físico. / Outros meninos acham que não têm bom aspecto físico.	☐	☐
35. ☐	☐	Alguns meninos comportam-se muito bem. / Outros meninos têm muita dificuldade em comportar-se bem.	☐	☐
36. ☐	☐	Alguns meninos não estão satisfeitos com a maneira como fazem muitas coisas. / Outros meninos acham boa a maneira como fazem as coisas.	☐	☐

Self-Perception Scale for Children
S-PSC - S. HARTER

Académica	Social	Atlética	Aspecto Físico	Comporta/o	Auto-Estima Global
(-) 1___	2___	(-) 3___	(-) 4___	5___	6___
(-) 7___	(-) 8___	9___	(-)10___	(-)11___	12___
13___	14___	(-)15___	16___	(-)17___	(-)18___
19___	(-)20___	(-)21___	22___	23___	(-)24___
(-)25___	26___	27___	28___	29___	(-)30___
31___	(-)32___	33___	(-)34___	(-)35___	36___
X=	X=___	X=___	X=___	X=___	X=___