

Alunos Excelentes: Quem São? Um Estudo no Ensino Superior

Inês Pereira Morais
inespereiramorais@gmail.com

Orientação: Adelinda Araújo Candeias

Universidade de Évora -
Departamento de Psicologia & CIEP

Excelência

- **Teorias explicativas de Excelência:**

'Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento', de Gagné (1985):

Sobredotação - "a posse e uso de habilidades naturais não treinadas";

Talento - "mestria de habilidades desenvolvidas sistematicamente".

Processo de desenvolvimento do talento consiste na transformação de habilidades naturais em aptidões desenvolvidas e ocorre através de forças catalisadoras como:

a) factores interpessoais, b) factores ambientais, e c) factores de sorte.

Castelló - considera que ambos os conceitos são fenómenos de natureza intelectual e que um rendimento a nível máximo dependerá da articulação e interacção de todos os recursos de que o indivíduo dispõe, verificando-se assim uma "excepcionalidade intelectual"

Excelência

'Perspectiva do Desempenho Perito' (Ericsson)

Prática deliberada - o treino individualizado para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através da repetição e refinamentos sucessivos

Perspectiva da **'Auto-Regulação e a Prática Deliberada'** (Zimmerman)

Processos Auto-Regulatórios – importantes na procura de uma sistematização da aprendizagem, do desempenho e no alcance da excelência, regulando a prática 'deliberada' dos peritos;

As Capacidades no Desenvolvimento da Perícia' (Sternberg)

habilidades como a perícia podem ser desenvolvidas e que, conseqüentemente, também a excelência pode desenvolver-se.

1. as competências metacognitivas;
2. as competências de aprendizagem;
3. as competências de pensamento;
4. o conhecimento;
5. a motivação.

Personalidade

○ Teorias sobre Personalidade:

Perspectiva Psicanalítica – id, ego e superego

1. As forças do inconsciente, os conflitos existentes e as consequências dessas forças e conflitos no comportamento.
2. Pulsões forçarão o seu caminho até à superfície do consciente da pessoa → Mecanismos de defesa.
2. Fases de desenvolvimento psicosexual (estádios oral, anal, fálico, latência e genital);
3. Estádio fálico – Complexo de Édipo.

Perspectiva Cognitiva

1. centra-se nos processos cognitivos do indivíduo, não descurando o seu mundo exterior
2. Segundo Kelly (1955) o indivíduo é comandado por um princípio interno, definindo a forma como organiza os acontecimentos do mundo exterior.
3. Segundo Mischel (1977) o comportamento do indivíduo dependerá da situação em que se encontra, mas também dos traços de personalidade daqueles com quem interage.

Personalidade

Perspectiva Psicobiológica

1. Coloca o enfoque na relação entre as diferenças individuais e variáveis psicobiológicas;
2. Assume que determinados factores biológicos têm um papel preponderante na formação e desenvolvimento da personalidade, colocando a ênfase no papel dos genes, do código genético que cada ser humano traz consigo quando nasce e, por conseguinte, da hereditariedade.

Perspectiva dos traços

1. Assenta em quatro pressupostos básicos: *cognoscibilidade, racionalidade, variabilidade e pro-actividade.*
2. Defende que a personalidade é organizada em traços ou dimensões.
3. Principais teorias: Modelo de Personalidade de Eysenck e o Modelo dos 5 Factores.

Auto-Conceito de Competência

1. Percepção, visão ou perspectiva que cada pessoa tem acerca de si mesmo e do seu próprio funcionamento, formando-se através das experiências pelas quais o indivíduo passa ao longo da sua vida (Dixon & Kurpius, 2009)
2. “Percepção ou representação que o sujeito tem sobre si próprio” (Neves & Faria, 2009)
3. Está amplamente ligado à concepção de competência pessoal (Skaalvik & Bong 2003).

Auto-Conceito de Competência

Contrói-se com base:

1. Imagens de referência
2. Atribuições Causais
3. Avaliações positivas vindas de

outros significativos

(Skaalvik , 1997)

Inerentes à noção de auto-conceito alguns constructos psicológicos:

1. o *self*
2. o auto-conceito real e ideal
3. auto-estima e auto-imagem

(Magalhães, 2011)

Metodologia

- **Objectivo** → conhecer as características de personalidade e de auto-conceito em alunos do ensino superior com desempenho académico excelente



procurando uma compreensão mais aprofundada das variáveis pessoais na excelência académica.

- **Questões de Investigação:**

1. Que características de personalidade apresentam os alunos que se destacam pelos seus desempenhos excelentes?
2. Que concepção pessoal de competência, ou seja, que auto-conceito de competência têm os alunos academicamente excelentes?

Metodologia

- **Participantes:**

- alunos da licenciatura (1º ciclo) de Psicologia da Universidade de Évora;
- 16 valores (limite mínimo internacional para a classificação de Muito Bom), em todos os momentos avaliativos (semestres), não apresentando nenhuma unidade curricular em atraso;

Participante	Sexo	Idade	Ano
1	F	19	2º.
2	F	20	1º.
3	F	18	1º.
4	M	20	2º.

- Escolha pelo **curso de Psicologia:**

1. Maior parte dos estudos realizados incidirem sobre os alunos de cursos como Matemática ou Engenharia;
2. Psicologia é uma área particularmente interessada e que contribui para o conhecimento na área.

Metodologia

● Instrumentos:

1. Inventário de Personalidade NEO Revisto (NEO-PI-R) - Costa & McCrae, 2000:

- a) está aferido à população portuguesa;
- b) avalia vários constructos de personalidade;
- c) pode ser aplicado a jovens a partir dos 17 anos.

2. Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC) - Faria & Lima Santos, 1998:

- a) está aferido para a população portuguesa;
- b) analisa o auto-conceito de competência, através de dimensões que o caracterizam e sob vários pontos de vista: cognitivo, social e criativo.

3. Entrevista semi-estruturada:

- a) primazia da exp. subjectiva como fonte do conhecimento;
- b) estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro (Almeida & Freire,

2003).



DP – domínio pessoal; DA – domínio académico;
DEC – domínio extra-curricular

Participante	1		2		3		4	
	PD	P	PD	P	PD	P	PD	P
Neuroticismo (N)	93	40	104	60	74	10	91	50
N1	20	50	18	25	20	50	15	25
N2	19	80	15	50	11	20	16	70
N3	10	10	18	60	5	1	17	60
N4	16	40	15	40	20	75	14	40
N5	17	60	25	98	7	2	14	25
N6	11	25	13	40	11	25	15	75
Extroversão (E)	128	95	112	70	126	90	77	3
E1	24	70	21	40	27	90	12	1
E2	24	95	8	4	15	40	4	1
E3	21	98	19	95	16	75	11	20
E4	18	60	18	60	19	70	14	20
E5	17	50	21	80	19	70	18	40
E6	24	90	25	95	30	99	18	50
Abertura Experiência	121	75	135	90	148	98	139	90
O1	26	97	24	90	23	90	22	80
O2	19	40	23	70	29	96	27	90
O3	27	97	24	80	30	99	22	70
O4	18	70	19	75	17	60	16	50
O5	13	25	23	90	30	99	28	97
O6	18	60	22	90	19	70	24	95
Amabilidade (A)	113	30	108	20	146	90	116	50
A1	17	30	19	50	15	20	15	20
A2	20	50	16	20	26	95	17	40
A3	27	90	24	70	26	80	19	25
A4	15	20	13	20	27	95	19	50
A5	12	2	15	10	24	80	25	90
A6	22	50	21	40	28	98	21	50
Conscienciosidade	144	90	117	50	171	99	107	30
C1	24	90	22	70	26	96	17	20
C2	29	99	16	20	32	99	18	50
C3	24	60	25	70	30	96	24	60
C4	19	40	23	80	28	98	11	2
C5	25	90	16	20	27	96	19	50
C6	23	80	15	25	28	99	18	50

Resultados

NEO-PI-R

1. **Abertura à Experiência** evidencia-se → abertos a novas experiências e ideias, são curiosos, criativos, originais, imaginativos e com uma grande variedade de interesses

2. **Conscienciosidade** que, teoricamente é o mais associado à excelência acadêmica, não é o que apresenta as pontuações mais elevadas, de forma transversal.

Resultados

EACC

1. Excepto a part. 3, todos apresentam um moderado auto-conceito de competência cognitivo, não se percebendo como mais competentes que a maioria das pessoas;

2. O part. 4 não se percebe socialmente competente, tal como as part. 2 e 3 não se vêm como criativamente competentes.



De forma geral, o auto-conceito de competência é positivo.

Dimensões	Média Nacional	Média Grupo	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
Cooperação Social - CS	23,9	25	26	24	30	20
Resolução de Problemas - RP	24,2	26,5	26	28	27	25
Assertividade Social - AS	18,2	18,75	20	19	20	16
Prudência na Aprendizagem - PA	13,2	15	15	15	16	14
Sofisticação/Motivação para Aprendizagem - SM	16,6	18	14	20	21	17
Pensamento Divergente - PD	13	12,5	10	10	16	14

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
DP - Influência da família	Principalmente a mãe presente. Os únicos hábitos de estudo que tem vieram dela, mas era pouco exigente.	Refere que a relação com os seus pais não é a melhor e que não interferem na sua vida académica.	Pais sempre a acompanharam e incentivaram a ser boa aluna, mostrando-lhe o quão orgulhosos são de si.	Mãe sempre presente, mas o participante fazia questão de mostrar-lhe que tomara as suas decisões sozinho.
DP - Auto-Conceito	Vê-se como uma aluna organizada, dedicada. Como pessoa, define-se como simpática e divertida.	Grande capacidade de absorção da matéria, sempre das melhores da turma. Bem-falante, capaz de passa a mensagem que pretende.	É alguém bastante exigente, consigo mesma e com os outros. Procura ser a melhor e trabalha para isso.	Vê-se como alguém tímido e reservado, indeciso, mas com imenso interesse pelo mundo e com espírito crítico.
DP – Influência da percepção dos outros	Vêm-na como organizada, calma e que estuda bastante, mas isso não a influencia.	Quando a viram como "fraquinha" desinvestiu e não queria melhorar. Na universidade, sente-se motivada a melhorar quando percebe que a vêem como boa aluna.	A percepção que os professores tinham de si acabava por afastar os seus colegas. No entanto, isso não a modificou enquanto pessoa ou aluna.	Era um aluno atento, mas reservado, calado e sossegado. A percepção dos outros não lhe influenciava.
DA – Rendimento ao longo do percurso	Sempre foi uma aluna mediana. Nem excelentes nem péssimos resultados eram esperados de si.	Sempre foi das melhores da turma, excepto no secundário, porque não gostava da área em que estava e desinvestia.	Sempre das melhores da turma e isso sempre ficou claro nas reuniões da escola.	Refere que sempre foi bom aluno e que sempre se interessou pelas matérias e conteúdos a aprender.
DA – Relação entre disciplinas preferidas e com melhores resultados	"Se me destacava nessas é porque o meu interesse era maior". Existe uma declarada facilidade nas disciplinas pelas quais nutria maior interesse.	Reconhece que quando não gosta ou não se interessa pelas matérias leccionadas, não estuda e as notas baixam.	As notas a História destacavam-se, mas com o passar do tempo todas as disciplinas tinham bons resultados e as preferências começaram a esbater-se.	É o único participante que recusa tal relação, pois afirma que encontra sempre pontos de interesse em tudo quanto aprendia.
DA - Influência dos professores	Apenas refere um professor, do 12º ano, que a marcou e influenciou enquanto aluna, mas também enquanto pessoa.	Menciona que não era a pessoa que influenciava o modo como estava disposta a trabalhar, mas sim o seu método de ensino, que a cativava mais ou menos.	Refere que teve professores que lhe passaram ensinamentos que transcendem a sala de aula e que a prepararam para a vida.	A postura que os professores tomavam em sala de aula poderia ajudar em algo, mas não era determinante para que quisesse aprender ou investir mais (ou menos).
DA – Motivação para o estudo	Numa fase mais precoce estudava para que a mãe "não a chateasse", mas depois queria atingir certos resultados.	À semelhança da primeira participante, estudava por obrigação, mas mais tarde começou a procurar atingir bons resultados.	Diz que o gosto pelas matérias e pelo estudo influenciam, mas a grande motivação são as notas, os resultados finais.	O que o leva a estudar é o gosto pela aprendizagem, pela descoberta de novos conhecimentos.
DA – Hábitos e organização do estudo	Sentiu necessidade de criar hábitos de estudo e de organizar o seu tempo e estuda com antecedência.	Sempre estudou de véspera ou no dia do teste. Na universidade sentiu necessidade de alterar estes hábitos de estudo, e procurou aumentar a organização e o tempo de estudo e rever cada aspecto das matérias.	Diz que "fala sozinha", ou seja, debita a matéria em voz alta, como se desse uma aula. Depois faz apontamentos e relê a matéria. Organiza muito o seu tempo o trabalho que tem a realizar.	Criava mnemónicas, lia os apontamentos das aulas, mas principalmente, tentava perceber a lógica "da coisa", para poder compreender mais do que decorar.
DA – Competências Auto-Regulatórias (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007).	Definição de objectivos, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação	Definição de objectivos, estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação, procura de ajuda	Definição de objectivos, estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação.	Estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização,
DEC - Hobbies	Estar com os amigos e passar um bom bocado, descontraído e sem preocupações.	Estar com os amigos e procurar um tempo em que possa relaxar e não se preocupar com os estudos.	Tem imensas ocupações: equitação, aulas de música, dança contemporânea, coro da igreja, etc.	Ouvir música, ler, estar com amigos.
DEC – experiências de vida significativas	Menciona que a adaptação à universidade e ao facto de estar longe dos seus amigos e familiares foi "horível".	Nada a destacar.	Nada a destacar.	Nada a destacar.

Resultados

Entrevista

1. Influência dos professores e gosto pela disciplina reconhecidos pelas part. 1, 2 e 3;
2. Influência do incentivo da família presentes nos relatos das part. 1 e 3.
3. A motivação para o estudo ser as notas finais está presente no percurso das part. 1, 2 e 3.



O part. 4 distingue-se das outras participantes → estuda para aprender e aumentar o seu conhecimento nas áreas em que trabalha.

Conclusões

- ◉ *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento'*, de Gagné:
Não parece haver **sobredotação**, mas sim um **talento** que se desenvolve e melhora ao longo do tempo.
- ◉ *Perspectiva do Desempenho Perito*, de Ericsson:
A **prática deliberada** e repetida ao longo do percurso académico fê-los tornar-se alunos acima da média.
- ◉ *Perspectiva da Auto-Regulação e a Prática Deliberada*, de Zimmerman
Através do uso de **processos auto-regulatórios** foram sendo capazes de melhorar o seu modo de funcionamento, desenvolvendo a sua perícia ou talento.



- i) definição de objectivos
- ii) estratégias orientadas para as tarefas
- iii) auto-instruções
- iv) gestão do tempo
- v) auto-monitorização
- vi) auto-avaliação
- vii) estruturação ambiental
- viii) procura de ajuda

Conclusões

● Ainda de acordo com Zimmerman, poder-se-á afirmar que os participantes são **peritos**, pois:

1. apresentam níveis mais elevados de auto-motivação e são capazes de definir objectivos realistas para si próprios, estabelecendo pequenas metas a atingir ao longo do processo;

2. planeiam a sua aprendizagem através de várias estratégias e observam os seus efeitos, mais uma vez, nos resultados obtidos;

3. avaliam o seu desempenho, em função dos objectivos a que se propuseram, dos seus objectivos pessoais, focando-se nas estratégias ou métodos que utilizaram .

● Os nossos resultados, no que respeita à necessidade de **organização** que os part. revelam, estão de acordo com os resultados encontrados por Joyce VanTassel-Baska, evidenciando que os alunos excelentes reflectem a importância, para eles mesmos, de uma “auto-disciplina que organize”.

Conclusões

● Relativamente aos perfis de Personalidade, é o domínio **Abertura à Experiência** que apresenta resultados elevados, de forma transversal.

1. este domínio tem sido relacionado com o desempenho em alunos a todos os níveis de ensino e o seu estudo relevante na investigação da imaginação, cognição ou personalidade;

2. apresenta uma elevada correlação com o *Typical Intellectual Engagement* (Goff & Ackerman, 1992) → esforço e investimento que o indivíduo aplica em actividades intelectuais;

3. as suas facetas apresentam moderada correlação com medidas de rendimento escolar e inteligência, como é o caso do pensamento divergente.

Conclusões

● O domínio **Conscienciosidade** é o mais relevante na literatura e na presente investigação representa dados importantes:

1. vários estudos conseguiram demonstrar que alunos com maiores índices de Conscienciosidade atingem melhores resultados académicos.

2. apenas um participante apresenta pontuações abaixo da média neste domínio e todas as outras pontuam acima da média ou no ponto médio → de acordo com os dados encontrados na revisão de literatura.



Poder-se-á tratar de uma excelência que se constrói de forma diferente, que não é trabalhada de forma a atingir determinados resultados, que não é procurada incessantemente, mas que surge pelo gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento de novos conceitos e ideias.

Conclusões

- **Auto-Conceito de Competência**

Está associado à capacidade de reter e processar grandes quantidades de informação provenientes do seu meio envolvente;

Um “auto-conceito positivo facilita o empenho escolar do indivíduo, o estabelecimento de metas a atingir ou de tarefas a desempenhar, a sua persistência e esforço, a sua motivação intrínseca, desempenho e sucesso e ainda a selecção de carreira” (Bong & Skaalvik, 2003, p. 7).



O auto-conceito de competência positivo dos participantes está relacionado com a sua excelência.

Limitações do Estudo

Método de Estudo de Caso → é associado a alguma falta de rigor no tratamento dos dados e posteriores conclusões;

Dificuldade na generalização das conclusões encontradas, devido ao pequeno número de participantes;



também se verifica no facto de os alunos serem apenas do curso de Psicologia, em Évora, sendo que não podemos assumir que os alunos das Engenharias apresentassem o mesmo ou outro modo de funcionamento que a nossa amostra.

Impossibilidade em analisar a amostra sob o ponto de vista do seu sexo e ano curricular em que se encontram, como nos havíamos proposto inicialmente.

Sugestões Estudos Futuros

A análise, com mais detalhe, das relações entre auto-conceito de competência e excelência acadêmica, tomando como ponto principal de análise o auto-conceito acadêmico;

A avaliação do impacto da formação da personalidade na construção do auto-conceito (geral ou de competência), e vice-versa, e que impacto esta relação teria no desempenho acadêmico dos alunos.

Perceber em detalhe os modos de funcionamento de alunos excelentes de cursos como a Engenharia ou a Matemática, por exemplo.

Referências Bibliográficas

- Bachinski, J. (2009). Academic talent. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 6-9). California: Sage Publications.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds). *Handbook of personality. Theory and Research*. (2ª Ed.). (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality* (2ª Ed.). West Sussex, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cesar, A. M. (2005). Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *Revista Electrónica Mackenzie de Casos*, 1, 1-23.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 40, 313-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, 44, 156-160.
- Chaves, J. (1992) *A compreensão da pessoa. Psicologia da personalidade*. São Paulo: Ágora.
- Costa, P. T., & McCrae, R. (2000). *NEO PI-R, Manual profissional NEO PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisto*. (Adaptação Portuguesa de Margarida Pedroso de Lima e António Simões). Lisboa: Cegoc-Tea (Obra original, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc).

Referências Bibliográficas

- Cross, T. L., Cassady J.C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52, 326-339.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Dicionário Moderno da Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico (2010). Porto: Porto Editora.
- Dixon, S. K., & Kurpius, S. E. R. (2009). Academic self-concept. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp.4-6). California: Sage Publications.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Faria, L. (2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 109 – 118.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, 175-184.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2004). Escala de auto-conceito de competência (E.A.C.C.). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, pp. 27-37). Coimbra: Quarteto Editora;
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225 – 236.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and individual differences*, 14, 49-66.
- Gagliardi-Blea, C. J. (2009). College gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 162-164). California: Sage Publications.

Referências Bibliográficas

- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analysis. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Edição, pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Hansenne, M. (2003). *Psicologia da personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Housand, A. M. (2009). Adults gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 28-31). California: Sage Publications.
- Jeltova, I., & Grigorenko, E. L. (2005) Systemic approaches to giftedness. In Sternberg R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Edição, pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, W. (2008). Beyond conscientiousness: a personality perspective on the widening sex difference in school performance. *European Journal of Personality*, 22, 163-166.

Referências Bibliográficas

- Laidra, K., Pullmann, J.A., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to second school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441-451.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica, 2*, 171-179.
- Lopes, L. (s.d.) Estudo comparativo: Auto-conceito de crianças institucionalizadas e auto-conceito de crianças não institucionalizadas. (Não tenho mais informação).
- Magalhães, S., Neves, S.P., & Lima Santos, N. (2003). Auto-Conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8*, 263-272.
- Magalhães, M.N. (2011) *Auto-conceito e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. (Tese de Mestrado) Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 84*, 35-42.
- McCrae, R., & Costa, P. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. In Wiggins, J. S. (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical Perspectives*. (pp. 51-63). New York: The Guilford Press.
- McCrae, R., & Costa, P. (2008). The Five-Factor Model theory of personality. In John, O., Robins, R., & Pervin, L. (2008) *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 159-182). New York: The Guilford Press.
- Magalhães, S., Neves, S.P., & Lima Santos, N. (2003). Auto-Conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8*, 263-272.

Referências Bibliográficas

- Magalhães, M.N. (2011) *Auto-conceito e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. (Tese de Mestrado) Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- McCrae, R., & Costa, P. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. In Wiggins, J. S. (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical Perspectives*. (pp. 51-63). New York: The Guilford Press.
- McCrae, R., & Costa, P. (2008). The Five-Factor Model theory of personality. In John, O., Robins, R., & Pervin, L. (2008) *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 159-182). New York: The Guilford Press.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situation, dispositions, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27 (XXVII), 79-87.
- Neihart, M., & Huan, V.S. (2009). Adolescents Gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 23-28). California: Sage Publications.
- Neto, A. C., Gauer, G. J. C., & Furtado, N. R. (2003). *Psiquiatria para estudantes de medicina*. Porto Alegre: Edipucrs.

Referências Bibliográficas

- Neto, A. C., Gauer, G. J. C., & Furtado, N. R. (2003). *Psiquiatria para estudantes de medicina*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009) Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa, 6, 206-218.
- Nunes, P. (2007). *Psicologia positiva* (Trabalho de Licenciatura). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Da Universidade de Coimbra.
- O'Conner, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990.
- Olszewski-Kubilius, P. & Kulieke, M. (1989). Personality dimensions of gifted adolescents. Patterns of Influence on Gifted Learners. *Teachers College Press*, 125-145.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, Auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, auto-conceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. (Dissertação de doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *The British journal of educational psychology*, 81, 41-58.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998) Giftedness: An exceptionality examined. *Annu. Rev. Psychol.* pp. 117-139.
- Sánchez, F. P., & Roda, M. S. (s.d.). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1, 95-120.
- Saucier, G., & Goldberg, L.R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the Five-Factor Model. In Wiggins, J. S. (Ed). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical Perspectives*. (pp. 21-51). New York: The Guilford Press.

Referências Bibliográficas

- Schoon, I. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 213-227). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1994). *História da psicologia moderna* (8ª Ed.). São Paulo: Cultrix.
- Silva, R. S., Schlottfeldt, C. G., Rozenberg, M. P., Santos, M. T., & Lelé, A. J. (2007). Replicabilidade do Modelo dos Cinco Grandes Factores em medidas de personalidade. *Mosaico: estudos em psicologia*, 1, 37-49.
- Sisk, D. (2009). Achievement motivation. In Kerr, B. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 2, pp. 10-15). California: Sage Publications.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 23-53). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 317-327). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Weiner, I.B. (2003). *Handbook of psychology: Personality and social psychology*. (Vol.5). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Yin, B. K. (1994). *Case Study. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ziegler, A. & Heller K. (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. (pp. 3-22). Oxford: Elsevier Science Ltd.