

**GUIA PARA PROFESSORES E  
EDUCADORES**

---

**ALTAS  
CAPACIDADES E  
SOBREDOTAÇÃO**

---

**COMPREENDER  
IDENTIFICAR, ATUAR**

GUIA PARA PROFESSORES E  
EDUCADORES

---

# ALTAS CAPACIDADES E SOBREDOTAÇÃO

---

COMPREENDER  
IDENTIFICAR, ATUAR

## Índice

projeto, elaboração e organização

**Alberto Rocha (Coord.)**

(Presidente da Direção ANEIS)

**Ana Isabel S. Almeida**

(ANEIS-Porto)

**Cristina Palhares**

(Vice-Presidente da Direção ANEIS)

**Ema P. Oliveira**

(Universidade da Beira Interior)

**Helena Fonseca**

(Direção ANEIS)

**Leandro S. Almeida**

(Universidade do Minho)

**Lúcia Miranda**

(Universidade da Madeira)

**Marcelino Pereira**

(Universidade de Coimbra)

**Sara Bahia**

(Universidade de Lisboa)

edição e propriedade

**Associação Nacional para o Estudo e  
Intervenção na Sobredotação**

grafismo

**Cristina Lamego**

isbn

978-989-20-7508-2

1ª edição

aneis@abril, 2017

## 6 Introdução

### Capítulo 1

## 8 Conceções teóricas sobre inteligência e sobredotação

9 Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

11 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

13 Teoria dos Três Anéis de Renzulli

### Capítulo 2

## 16 Mitos acerca da sobredotação

### Capítulo 3

## 20 Características dos alunos sobredotados

24 Características cognitivas

25 Características socioemocionais

25 Características de autoconceito

26 Características motivacionais

### Capítulo 4

## 28 Identificação e avaliação dos alunos sobredotados

30 Tipologia de instrumentos usados

### Capítulo 5

## 35 Capacidades excecionais em idade pré-escolar

### Capítulo 6

## 40 Organização geral da intervenção educativa

42 Estratégias pedagógicas diferenciadas

48 Enriquecimento Escolar

49 Modelo de Enriquecimento Escolar

50 Enriquecimento do tipo I

51 Enriquecimento do tipo II

51 Enriquecimento do tipo III

52 Grupos de enriquecimento

52 Aceleração académica

## 56 Conclusão

## 58 Bibliografia

62

Bibliografia Complementar

64

**Associações, Organizações, Centros de Recursos e  
Grupos de Investigação na área da sobredotação**

**Falar em altas capacidades e na educação dos alunos sobredotados é bem mais fácil hoje do que há algumas décadas atrás. A sociedade, e em particular a escola, está mais atenta às capacidades superiores de alguns dos seus membros, passando a reconhecê-las, a conviver com elas e a considerá-las nas suas práticas educativas. No caso concreto dos alunos sobredotados, a sociedade e a família passaram a reclamar das instituições educativas e de socialização espaços de maior atenção no seu desenvolvimento e aprendizagem singulares (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Assim, no âmbito de uma política social e educativa pautada pela equidade, a escola inclusiva deverá atender os seus alunos mais capazes, criando condições para a excelência na sua aprendizagem e rendimento académico.**

Na verdade, apesar das altas capacidades e elevados desempenhos em certas áreas cognitivas, alguns destes alunos passam despercebidos no sistema educativo ou, ainda, aparecem identificados apenas quando evidenciam dificuldades de comportamento e de desenvolvimento. Paradoxal e incompreensivelmente, alguns alunos com características de sobredotação em termos cognitivos apresentam problemas na aprendizagem e fracos desempenhos académicos (Ourofino & Fleith, 2011; Pereira, 2005; Simões, 2001).

Numa organização social que procura criar condições favoráveis à realização pessoal e social dos cidadãos, torna-se difícil justificar a falta de atenção aos seus membros mais capazes, criativos e com maiores níveis de realização nas diferentes áreas. Seja num quadro de cooperação entre os cidadãos, seja numa perspetiva de rentabilização social das potencialidades de cada um, teria pouca lógica o não adequado aproveitamento dos recursos de um país, nomeadamente dos seus recursos humanos mais capacitados. Infelizmente, essas propostas aparecem tomadas, por alguns, como apostas na segregação e criação de elites (Tourón & Reyero, 2000), ganhando, este problema educativo, contornos ideológicos desnecessários e, por norma, prejudiciais a uma análise serena.

Muito naturalmente, as altas capacidades e sobredotação podem enquadrar-se nas atuais políticas de inclusão escolar, mais concretamente no seio das “necessidades educativas específicas”, e como tal devem mobilizar diferentes recursos e formas de atuação. Toda a educação deve ter como objetivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de realização. Este objetivo apenas é alcançado se a educação atender às características e necessidades de cada aluno em particular. Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação social, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Almeida et al., 2013)

Tomando a atenção educativa diferenciada a estes alunos, importa evitar pretensas ideias de generalização das medidas a todo e qualquer aluno sobredotado. Esses alunos são singulares e, como tal, bastante diferenciados entre si. Não existe uma forma típica de sobredotação, logo não existem características e necessidades universais descritas e concebidas de igual modo para todos estes alunos (McClain & Pfeiffer, 2012).

A sobredotação, na sua identificação e descrição, é um fenómeno complexo. O seu conceito foi evoluindo ao longo do tempo, desde a sua definição estar inteiramente relacionada com níveis de habilidades cognitivas até à incrementação de fatores motivacionais e socioemocionais, e diversas aptidões (Almeida et al., 2013). Abordaremos, em seguida, algumas conceções teóricas recentes acerca da sobredotação e um modelo teórico da inteligência que estabelece uma ponte direta com o conceito em questão. Assim, daremos particular destaque ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004), à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1999) e à Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986).

# CAP IT U LO 1

## CONCEÇÕES TEÓRICAS SOBRE INTELIGÊNCIA E SOBREDOTAÇÃO

### *Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné*

O modelo apresentado por Gagné (2004) reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como os talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais. Segundo este autor, a sobredotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. Em sua opinião, o desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática ou treino sistemático.

Mais especificamente, Gagné (2004) propõe que a sobredotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões), expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana. Por outro lado, o termo talento designa a mestria superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em, pelo menos, uma área da atividade humana (académica, artística, desportiva ou social, entre outras). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte para a sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos 10% melhores, por comparação com os seus pares.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) especifica quatro domínios de aptidão (ou habilidades naturais): intelectual, criativo, socioafetivo e sensorio-motor. A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático das aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento numa determinada área de realização. Por essa razão, e de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica. O desenvolvimento do talento, tomando Gagné (2004), como referência, é facilitado por dois tipos de catalisadores, mais especificamente, intrapessoais (fatores físicos e psicológicos, destacando-se a motivação) e ambientais (desde influências a um nível macrossistémico, como fatores demográficos e sociológicos, até contextos

mais micro-sistêmico, como o agregado familiar e os estilos educativos parentais, passando pelas pessoas que exercem influência sobre o indivíduo e que com ele interagem, como sejam os professores e os pares). O fator “sorte” é introduzido neste modelo, não apenas como influência ambiental, mas também como um aspeto que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (ver Figura 1).

**Figura 1.** Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004).

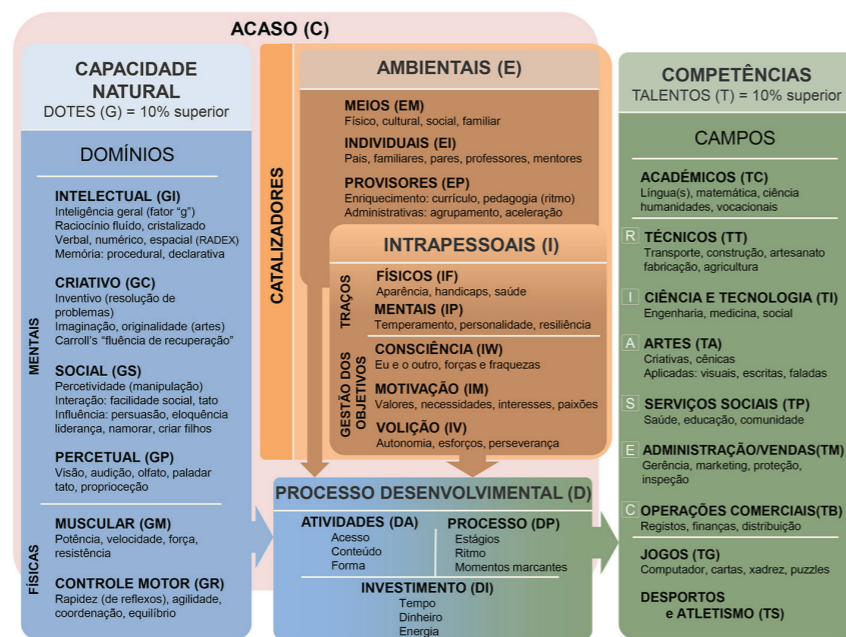


Figura 1. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004) concebe a sobredotação como a existência de habilidades naturais, aptidões herdadas geneticamente, que se expressam de forma espontânea em algum domínio da atividade humana. Distingue e refere, a par, a existência de talentos específicos, e afirma que o seu desenvolvimento é influenciado pela aprendizagem e treino sistemático.

Em síntese, Gagné (2004) propõe um modelo de desenvolvimento do talento que assenta na transformação de habilidades inatas excecionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência ou talentos superiores, numa determinada área de realização. Nesse sentido, o modelo aproxima-se da teoria da inteligência fluida e inteligência cristalizada (Almeida, 1994), defendendo na infância uma capacidade intelectual pouco diferenciada mas que progressivamente se cristaliza dando origem a diferentes habilidades e destrezas cognitivas. Este processo de transformação da própria natureza da inteligência, assente numa diferenciação cognitiva progressiva, está essencialmente marcado por duas variáveis do contexto educativo a partir

da adolescência: os interesses progressivamente diferenciados e as experiências de aprendizagem melhor ou pior sucedidas por parte dos indivíduos.

### Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Howard Gardner, na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI ou de uma inteligência como fator genérico da mente.

Howard Gardner (1999) concebe a inteligência como a capacidade do sujeito processar informação num determinado contexto e cultura. Essa definição entende a inteligência como potencial a concretizar em função das características do meio envolvente. Na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, o autor ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI ou de uma inteligência como fator genérico da mente (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Sánchez et al., 2008). A inteligência é constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, formando inteligências relativamente autónomas. No entanto, e apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interativas (e.g., a resolução de um problema matemático exige compreensão linguística e não apenas raciocínio lógico-matemático). Podemos, então, falar em sobredotação para qualquer uma das formas de inteligência que Gardner (1999) postula, sendo elas, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Progressivamente, o autor foi ampliando a lista de inteligências, introduzindo posteriormente na sua taxonomia a inteligência naturalista e apontando, ainda, a possibilidade da inteligência espiritual e da inteligência existencial (ver Quadro 1).

**Quadro 1.** Representação das Inteligências Múltiplas de Gardner (1999, adaptado de Almeida et al., 2013).

Tipo de inteligência	Características	Profissões/Ocupações
Linguística	Capacidade para gerir e estruturar os significados, bem como as funções das palavras e da linguagem; melhores capacidades de escrita e oralidade; gosto pela leitura; gosto pelas rimas e jogos com palavras; gosto em ouvir apresentações orais; habilidade para aprender línguas.	e.g., poeta, dramaturgo, editor, jornalista, orador, político.
Lógico-matemática	Bom raciocínio matemático, traduzido na habilidade para realizar cálculos, quantificar e considerar proporções, estabelecer e comprovar hipóteses, desenvolver operações matemáticas complexas, encontrar e estabelecer relações entre objetos, analisar problemas do ponto de vista lógico e investigar assuntos cientificamente.	e.g., matemático, cientista, informático, analista financeiro, contabilista, economista, engenheiro.

<b>Visuo-espacial</b>	Capacidade para compreender com precisão o mundo visual e espacial (leitura fácil de mapas, diagramas e esquemas gráficos); para reconhecer e manipular os padrões de um espaço amplo assim como de áreas restritas; efetuar transformações nas percepções iniciais dos objetos, para elaborar representações mentais de objetos complexos.	e.g., arquitetos, jogadores de xadrez, artistas plásticos, pilotos, navegadores.
<b>Corporal-cinestésica</b>	Habilidade de utilizar o corpo para resolver problemas ou criar produções, aparecendo em pessoas com uma grande capacidade no domínio desportivo e artístico. Relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor, pelo que implica a capacidade para controlar movimentos do próprio corpo e manipular objetos com destreza.	e.g., atleta, bailarino, malabarista, alpinista, cirurgião.
<b>Musical</b>	Engloba competências na realização, composição e apreciação de formas musicais, bem como a habilidade para discriminar, transformar e expressar padrões musicais, assim como a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre.	e.g., compositor, músico, maestro, instrumentista.
<b>Intrapessoal</b>	Reporta-se ao conhecimento que a pessoa tem de si mesma: a capacidade de identificar e discernir os próprios sentimentos, emoções, desejos e aptidões, bem como os processos metacognitivos e a utilização correta dessa informação na regulação da própria vida e na construção de um projeto coerente de realização pessoal.	e.g., romancista, teólogo, psicólogo, filósofo.
<b>Interpessoal</b>	Capacidade para compreender intenções, motivações e desejos de outras pessoas e, conseqüentemente lidar com os outros de forma adequada e eficaz.	e.g., professor, líder, político, vendedor.
<b>Naturalista</b>	Capacidade para compreender e desenvolver experiências com o mundo natural, através da observação, planeamento e testagem de hipóteses relativas aos fenómenos naturais, a perícia no reconhecimento e classificação das espécies do meio ambiente.	e.g., investigador, biólogo, botânico.

Em síntese, Gardner (1999), tal como outros investigadores, defende uma visão pluralista da inteligência, bem como o seu desenvolvimento em função das interações do indivíduo com o meio. Assim sendo, a sua teoria pode orientar programas educativos para o desenvolvimento dos vários talentos, o que não deixa de ser um aspeto relevante no campo da sobredotação. Por fim, entende-se que a sobredotação pode expressar-se nalguma e não em todas estas formas de inteli-

gência, pelo que a criança sobredotada identificada na base das suas habilidades cognitivas pode expressar, por exemplo, níveis superiores de realização na inteligência académica e níveis mais baixos na inteligência interpessoal e corporal (Sánchez et al., 2008).

### **Teoria dos Três Anéis de Renzulli**

A Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986) compreende a sobredotação como resultado da interação de três componentes, nomeadamente, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa.

Os trabalhos de Joseph Renzulli (1986) destacam-se na abordagem da sobredotação. Os contributos deste autor vão além da conceção que apresenta do fenómeno, dando contributos muito relevantes na metodologia para a avaliação dos sobredotados e para a organização de medidas educativas de apoio. A Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986) compreende a sobredotação como resultado da interação de três componentes, nomeadamente, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa (ver Figura II).

As habilidades e áreas de expressão podem ser gerais (e.g., raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstrato, relações espaciais) ou mais específicas (e.g., matemática, música, química, dança) e a esse nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (e.g., artes plásticas, liderança ou desporto). O envolvimento na tarefa traduz a capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento num problema particular, perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada. Inclui, ainda, a autoconfiança e expectativas de autoeficácia, bem como a orientação para a realização, ou seja, uma motivação intrínseca. A criatividade, por sua vez, reporta-se à capacidade para pensar e resolver problemas de forma divergente ou original, requerendo um pensamento independente e produtivo, por oposição a uma atitude mais conformista e reprodutiva (Morais & Azevedo, 2009).

**Figura II.** Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986).

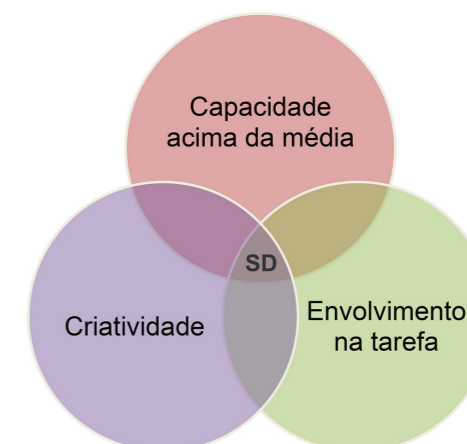


Figura II. A sobredotação surge em resultado da interação de três componentes: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. Nenhum destes componentes, por si só, basta para a expressão da sobredotação, pois é a interação entre os três que permite a realização produtiva e criativa do indivíduo (Renzulli, 1986).

Nenhuma dessas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a interação entre os três fatores que permite a realização criativa-produtiva. Dessa forma, a par da habilidade acima da média, torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis descritivas da sobredotação. Renzulli (1986) destaca, ainda, que os três anéis interagem tendo como pano de fundo o ambiente e os traços de personalidade do indivíduo. Nesta mesma linha, Mönks (1997) corrobora a necessidade dessas três dimensões serem integradas numa perspectiva de desenvolvimento, baseada nos contextos socioculturais e psicossociais relacionados com o desenvolvimento e a expressão da sobredotação. Mais concretamente, Mönks (1997) enfatiza as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo da sua trajetória de vida para a manifestação da sobredotação, destacando o papel da família, da escola e do grupo de pares. Variáveis pessoais e socioculturais são requeridas, então, para a emergência e desenvolvimento da sobredotação (ver Figura III).

Essa confluência parece ser sobretudo importante quando se espera, ou se deseja, que a alta capacidade se revele em alto rendimento. As altas capacidades cognitivas e os altos níveis de desempenho numa ou em várias áreas aparecem como elemento comum às várias definições de sobredotação, tomando-se como sobredotados os que apresentam uma habilidade significativamente superior à da população geral em diferentes áreas de desempenho, que não apenas em termos do QI (Renzulli, 1986).

Figura III. Modelo Multifatorial de Mönks (1997).

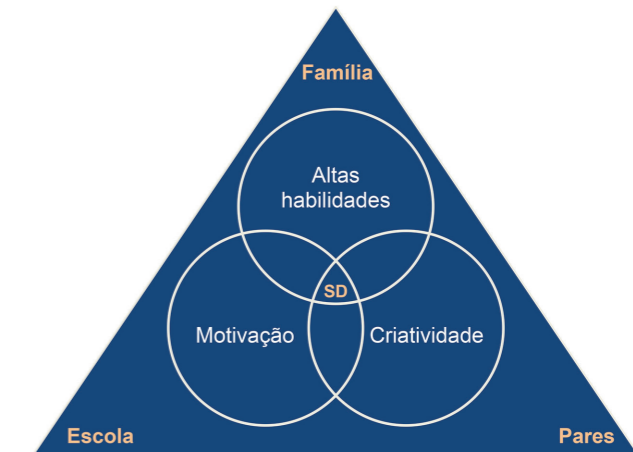


Figura III. Neste modelo, Mönks (1997) realça as interações sociais do indivíduo, mais especificamente, família, grupo de pares e escola, além das habilidades e características de personalidade para o desenvolvimento sobredotação.

Nem sempre o sobredotado será o aluno com as notas mais altas da sala de aula, o que muitas vezes suscita a sua não sinalização ou, inclusive, algum desinteresse dos professores no atendimento às suas necessidades.

Porém, importa ainda atender à necessidade de desmistificar alguns mitos associados a esta característica. Por exemplo, não é raro indivíduos sobredotados apresentarem um rendimento aquém do seu potencial, revelando uma discrepância entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer ou realizar). Portanto, nem sempre o sobredotado será o aluno com as notas mais altas da sala de aula, o que muitas vezes suscita a sua não sinalização ou, inclusive, algum desinteresse dos professores no atendimento às suas necessidades. Entre os fatores que explicam o baixo rendimento escolar, podemos citar o descontentamento em relação à escola, resultado especialmente de aulas monótonas, ritmo lento das aprendizagens na turma, excessiva repetição de conteúdo, pressões dos pares e baixas expectativas dos professores. É importante reconhecer que as necessidades do sobredotado não se resumem às áreas intelectuais e acadêmica, antes perpassam as áreas artística, social e emocional. Por isso, as propostas educacionais orientadas para esse grupo de alunos devem oferecer uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimule as suas habilidades e favoreça o seu ajustamento socioemocional, contribuindo para a realização plena do seu potencial (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2002; Miranda, 2008; Pérez, 2006).



# ÇAP ITU - LO 2

## MITOS ACERÇA DA SOBREDOTAÇÃO

**Segundo Winner (1996), têm vindo a surgir na sociedade ideias erróneas acerca da sobredotação, o que, por sua vez, dificulta a compreensão do termo. Como referem Peixoto e Vilas Boas (2002) essas crenças resultam da ignorância acerca desta temática e têm permanecido até aos dias de hoje, constituindo um dos entraves à provisão de condições educativas adequadas às necessidades específicas deste grupo de alunos.**

Fazendo uma compilação, Winner (1996), refere os principais mitos a combater, sendo eles:

- O facto de a **criança sobredotada possuir um potencial intelectual global** – espera-se que a criança sobredotada tenha um desempenho uniforme em todos os domínios académicos, o que gera expectativas irreais quanto a ela;
- **Talentosos mas não sobredotados** – as crianças precoces na área académica são consideradas sobredotadas enquanto as que apresentam capacidades excecionais na área artística são consideradas talentosas, esquecendo-se que não existem diferenças relativamente à precocidade e à enorme necessidade de adquirirem mais conhecimentos;
- Ser **sobredotado exige um Q.I. excepcional** – os resultados obtidos nos testes de Q.I. não são indicadores absolutos de sobredotação, uma vez que estes estão mais vocacionados para as áreas da linguística, lógico-matemática e espacial;
- O mito de que a **sobredotação se deve a fatores genéticos, biológicos** e por outro lado, a perspectiva de que a **sobredotação é resultado do estímulo, do esforço e do trabalho árduo dos pais e professores** – as pesquisas tendem a mostrar que ambos os aspetos são importantes, já que só a predisposição genética para a sobredotação sem oportunidade para a desenvolver não garante a manifestação do comportamento de sobredotação, assim como a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências, por si só, também não resultam na manifestação de sobredotação sem que haja uma elevada “capacidade acima da média” e um elevado índice de criatividade, como define a teoria de Renzulli (1978);
- **Pais organizadores** – é bastante difundida a ideia de que as crianças sobredotadas são produto de pais impulsivos e ambiciosos que conduzem e regram as suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional;
- **Criança sobredotada constitui um modelo de saúde psicológica e de boa adaptação social** – muitas vezes a

Muitas vezes a criança sobredotada é ridicularizada, quer porque os seus interesses são diferentes e possui uma acumulação de informações bem superior aos das outras crianças da mesma faixa etária, quer porque a figura é pouco atlética, é pouco sociável e bastante solitária.

criança sobredotada é ridicularizada, quer porque os seus interesses são diferentes e possui uma acumulação de informações bem superior aos das outras crianças da mesma faixa etária, quer porque a figura é pouco atlética, é pouco sociável e bastante solitária;

- **Todas as crianças são sobredotadas** – esta conceção defende uma falsa igualdade entre as crianças e discrimina as necessidades educativas sentidas pelas crianças sobredotadas;

- **Uma criança sobredotada será, futuramente, um adulto proeminente** – para chegar à notoriedade que este mito profetiza é necessário que o adulto faça ou represente uma mudança significativa para a sociedade ou grupo num determinado campo do saber ou do fazer. Geralmente, isto exige anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, da personalidade, e fundamentalmente das oportunidades que a pessoa teve. Especialmente em classes desfavorecidas, onde as oportunidades determinam o sucesso, o atendimento deve promover-las para favorecer o desenvolvimento da sobredotação.

Finalmente, Winner (1996), enfatiza a necessidade de vermos o conceito de sobredotação para além da conotação intelectual, emocional e política, e conclui que:

- Uma criança pode ser sobredotada numa área, mas mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem noutra;
- Ter um QI elevado é irrelevante no que se refere à sobredotação para a arte ou para a música;
- O cérebro dos sobredotados é atípico;
- A família desempenha um papel mais importante que a escola, no desenvolvimento dos dons;
- A sobredotação pode conduzir à depressão e isolamento social;
- Pode-se prever, mais fielmente, o futuro de uma criança sobredotada na vida adulta pela personalidade do que pelo grau da sua sobredotação.

Outro aspeto muito expandido refere-se ao facto de, com alguma frequência, os pais das crianças sobredotadas esperarem que elas demonstrem perfeccionismo em muitas áreas do seu desenvolvimento e desempenho, para além da área específica de sobredotação. Esta exigência implícita é comunicada de forma subtil à criança, provocando-lhe um *stress* desnecessário quando acompanhada de sentimentos de não conseguir atingir o que os seus pais esperam dela (Zuccone & Amerikaner, 1986). Assim muitas dificuldades podem surgir quando a família encara a criança sobredotada como “genial”,

pressionando-a a atingir altos níveis de desempenho, o que gera ansiedade na criança e nos próprios pais, quando percebem o desfasamento entre as suas expectativas e os níveis de realização (Carmo, 2002).

# CAP ITU - LO 3

## CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS SOBREDOTADOS

Acompanhando a evolução do conceito de sobredotação, as características que vão sendo consideradas ao longo do tempo na descrição do indivíduo sobredotado assumem, também, destaques diferentes. Por um lado, a heterogeneidade de características dentro do grupo de indivíduos sobredotados é hoje reconhecida, assim como a inexistência de um traço ou perfil único que, por si só, explique ou descreva a sobredotação (Alencar & Fleith, 2001, 2006; Castelló & Genovard, 1999).

Para a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) as altas habilidades podem apresentar-se nos seguintes domínios:

- **Intelectual** – inclui capacidades de percepção e de memória, de organização e relacionamento de informação, de análise, síntese, de raciocínio e de resolução de problemas;
- **Académica** – relacionada com um nível aprofundado de conhecimentos, facilidade ou ritmo acelerado de apropriação das matérias escolares num ou mais domínios curriculares;
- **Artística** – habilidades superiores numa ou mais áreas de expressão, tais como a pintura, música, teatro, literatura ou escultura;
- **Social** – habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, compreensão dos sentimentos dos outros ou organização e liderança em situações de grupo;
- **Motora** – excelência em termos de expressão e coordenação motora, nomeadamente a nível das atividades físicas e desportivas em geral;
- **Mecânica** – capacidade de compreensão e de resolução de problemas técnico-práticos, com manuseio de esquemas e equipamentos de índole mecânica, eletrónica ou computacional.

Apresentamos de seguida algumas das características psicológicas encontradas em pessoas sobredotadas. Dado que tais características aparecem muito associadas à aprendizagem e ao desempenho académico e profissional dos indivíduos, inclui-se neste quadro algumas características menos relacionadas com a inteligência e mais com a aprendizagem (Almeida, 1996). Por outro lado, reconhecendo-se que a sobredotação necessita de outras características pessoais que não estritamente intelectuais, bem assim como de contextos escolares e familiares favoráveis, apresentamos esta listagem organizada por quatro grandes dimensões: cognitivas, aprendizagem/rendimento, motivação e personalidade (Almeida et al., 2013).

Para essa listagem sintetizamos a informação disponível na área no Quadro 2.

**Quadro 2.** Características psicológicas do sobredotado (adaptado de Almeida et al., 2013).

Dimensão	Características
<b>Capacidades cognitivas</b>	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade intelectual, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; elevado raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas, habilidade para processar informações rapidamente.
<b>Aprendizagem</b>	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; salto de etapas na aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção pessoal do conhecimento); busca deliberada do “como” e do “porquê”; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
<b>Motivação</b>	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade “obsessiva” de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área, perfeccionismo e paixão; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo; colecionismo, leitura de biografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
<b>Personalidade</b>	Trabalho independente e autónomo; sentido de autocrítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior (introversão); muita atividade e abertura às experiências e novidade; sensibilidade fina; persistência; autoconfiança; conscienciosidade; gestão de <i>stress</i> e autocontrolo; preocupações éticas e estéticas em tenra idade.

Com base nos modelos conceptuais propostos, os diferentes autores assumem alguns critérios, numa tentativa de clarificar o perfil do sobredotado ou de ampliar a sua natureza. Desde logo, destaca-se o trabalho desenvolvido por Renzulli (1994), no qual se contempla um conjunto de características favoráveis ao comportamento sobredotado:

- Capacidade acima da média, aptidões e interesses específicos, fácil compreensão e memorização da informação, ex-

celência numa ou em mais áreas de desempenho;

- Habilidades criativas e produtivas excepcionais, capacidade de experimentação e aplicação dos conhecimentos adquiridos, diversidade de ideias e soluções para os problemas;

- Habilidades de liderança, responsabilidade e capacidade de persuasão;

- Originalidade, capacidade de interligação de ideias e formas de expressão em produções artísticas;

- Habilidades psicomotoras excepcionais, aprendizagem e aplicação fácil de competências manuais e físicas; e,

- Elevado nível de motivação e persistência nas tarefas, resolução de problemas de forma autossuficiente e autónoma (ver Quadro 3).

**Quadro 3.** Características gerais das crianças sobredotadas (adaptado de Senos & Diniz, 1998).

<b>Domínio das aprendizagens</b>	a) Vocabulário avançado para a idade e nível escolar; b) Hábitos de leitura independentes, ou por iniciativa própria, com preferência por livros que geralmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; c) Domínio rápido de informação e facilidade na evocação de factos; d) Fácil compreensão de domínios subjacentes; e) Capacidade para generalizar conhecimentos, ideias ou soluções; f) Conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas do conhecimento.
<b>Domínio da motivação</b>	a) Tendência para iniciar as suas próprias atividades; b) Persistência na realização e na finalização de tarefas; c) Busca da perfeição; d) Desmotivação perante as tarefas rotineiras.
<b>Domínio da criatividade</b>	a) Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; b) Originalidade na resolução de problemas e no relacionamento de ideias; c) Pouco interesse pelas situações de conformismo.
<b>Domínio da liderança</b>	a) Autoconfiança e sucesso com pares; b) Tendência para assumir a responsabilidade nas situações; c) Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
<b>Domínio sociomoral</b>	a) Preocupação com os problemas de natureza social; b) Ideias e ambições muito elevadas; c) Juízo crítico relativo a si próprio e aos outros; d) Preferir interações sociais direcionadas para pares mais velhos ou adultos.

Como já afirmamos, a sobredotação não pode ser entendida, apenas, numa lógica do *quanto* mesmo que um critério *quantitativo* seja necessário na definição. Numa apreciação mais qualitativa, importa analisar como os alunos gerem a atenção quando têm que atender a muita informação ou a informação dispersa, como percebem a informação e a organizam, como formam combinações de informação e obtêm *insights*, como planificam e monitorizam a sua atividade cognitiva, ou como se motivam, persistem e retiram prazer da aprendizagem (Almeida et al., 2013).

### **Características cognitivas**

As habilidades cognitivas inerentes à sobredotação integram duas vertentes, nomeadamente, o pensamento lógico-dedutivo, de tipo convergente e mais associado ao QI, e o pensamento criativo ou divergente. As relações entre estas duas vertentes da inteligência não estão, ainda, totalmente clarificadas. Alguns autores apontaram uma relativa autonomia entre ambas (Guilford, 1967; Morais, 2007), enquanto outros, aceitando que a um alto QI não corresponde necessariamente uma alta criatividade, defendem que um certo nível de QI será necessário para a criatividade emergir (Russo, 2004). Neste último caso, as habilidades cognitivas parecem ser necessárias para a produção criativa, mas não são suficientes por si só (Morais, 2007; Torrance, 1980). Considera-se que os sobredotados apresentam três processos intelectuais a um nível marcadamente diferente dos demais (Almeida, 1994).

(i) Capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante;

(ii) Capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e

(iii) Capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos.

Do mesmo modo podemos descrever cognitivamente o indivíduo sobredotado recorrendo às três fases usuais na resolução de um problema, sendo elas a captação e compreensão de informação (*input*), relacionamento da informação a processar (tratamento) e elaboração de uma determinada resposta (*output*) (Almeida, 1994). O seu desempenho superior pode associar-se ao duplo sentido de metacognição para vários autores (Guisande, Almeida, & Páramo, 2006; Pereira, Gaspar, Simões, & Lopes, 2006):

(i) A existência de processos cognitivos superiores de controlo da própria aprendizagem e da realização cognitiva por parte dos indivíduos, e

(ii) Um conhecimento e discurso interno sobre as próprias

Podemos descrever cognitivamente o indivíduo sobredotado recorrendo às três fases usuais na resolução de um problema, sendo elas a captação e compreensão de informação (*input*), relacionamento da informação a processar (tratamento) e elaboração de uma determinada resposta (*output*).  
(Almeida, 1994)

funções cognitivas e sobre as estratégias mais adequadas para a sua implementação na realização das tarefas.

### **Características socioemocionais**

A associação entre sobredotação e dificuldade no ajustamento psicossocial constitui uma das crenças estereotipadas na área, ainda que empiricamente contestada pelos estudos mais recentes, pelo menos no que concerne a uma grande maioria das pessoas sobredotadas (Fleith, 2007; Sáinz, 2008). A situação pode ser mais frequente em alunos sobredotados com baixo rendimento académico ou então com níveis muito elevados de habilidade intelectual (Alencar, 2003; Gross, 2002; Simões, 2001). A investigação, em geral, sugere que os alunos sobredotados evidenciam um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, que os colegas da sua idade (Fernández, 2011; Prieto et al., 2008; Reis & Renzulli, 2004; Sáinz, 2008).

Pelas suas características singulares podemos entender as crianças sobredotadas como um “grupo de risco”, mas tal não se fica a dever a características intrínsecas, antes decorre da falta de atenção, por parte dos seus contextos educativos, às particularidades do seu desenvolvimento e aprendizagem. A discrepância observada no ritmo de desenvolvimento dos vários domínios psicológicos pode ser fonte de algumas dificuldades ou vulnerabilidades. Por exemplo, em idades precoces a criança pode compreender o código alfabético, mas não o conseguir reproduzir em virtude de dificuldades na motricidade fina. Importa dosear as expectativas dos adultos face às elevadas capacidades cognitivas destas crianças pois a não ponderação de outras áreas menos favorecidas do seu desenvolvimento psicológico pode traduzir-se nalguma instabilidade emocional da criança. Ainda nesta linha, alguns autores referem a elevada sensibilidade e intensidade emocional dos indivíduos sobredotados, especialmente os que apresentam um QI muito elevado, altas habilidades criativas ou talento no domínio artístico (Piechowski, 1997).

### **Características de autoconceito**

É frequente a percepção que os alunos sobredotados poderão apresentar, a par de um elevado autoconceito académico, baixos autoconceitos físico e social. Neste sentido, também o autoconceito tem assumido lugar de destaque na descrição destes alunos e, de novo, no assumi-los como um grupo de risco em termos de desenvolvimento. Os sobredotados precisam de ser ajudados a aceitarem-se a si mesmos como são, a valorizarem as características que os assemelham e os distinguem dos outros (Neihart, 2006). Esse aspeto parece particularmente relevante quando verificamos que, face às pressões sociais exercidas pelo grupo de pares, os sobredotados

Pelas suas características singulares podemos entender as crianças sobredotadas como um “grupo de risco”, mas tal não se fica a dever a características intrínsecas, antes decorre da falta de atenção, por parte dos seus contextos educativos, às particularidades do seu desenvolvimento e aprendizagem.

podem adotar estratégias de enfrentamento, tais como encobrir as suas altas habilidades, manifestar deliberadamente um desempenho acadêmico inferior (mais frequente nas raparigas e na adolescência) ou procurar uma maior popularidade na classe (estratégia mais comum nos rapazes), por exemplo desafiando os professores. Num ambiente escolar pouco desafiante, os alunos sobredotados podem desenvolver uma crença pessoal de sucesso generalizado nas suas aprendizagens com um mínimo de esforço, o que não se pode confundir com o seu autoconceito acadêmico normalmente positivo (Oliveira, 2002).

### **Características motivacionais**

A motivação parece ser outro fator determinante para o desenvolvimento e a expressão da sobredotação e de qualquer talento.

A motivação parece ser outro fator determinante para o desenvolvimento e a expressão da sobredotação e de qualquer talento. Relativamente às características motivacionais associadas aos alunos sobredotados, verificamos que tendencialmente estes apresentam níveis superiores de motivação intrínseca e autonomia comparativamente com os restantes alunos. Demonstram, também, atribuições causais internas, relativamente estáveis para o sucesso e/ou fracasso académico, por exemplo, o sucesso à sua capacidade e esforço e o fracasso à inadequação das estratégias usadas, o que se coaduna com um *locus* de controlo interno significativamente superior. Tendencialmente os alunos sobredotados conseguem inverter uma situação de sub-rendimento académico mediante um reforço dos seus interesses e motivações, por exemplo um estudo mais avançado e independente, frequência de atividades extracurriculares nas quais apresentam um forte interesse e criatividade, e, ainda, pela capacidade em interligar o sucesso académico com objetivos pessoais a médio e a longo prazo. De referir ainda a perceção frequente de que estes alunos podem ter interesses amplos e diversificados que lhes complicam, num dado momento, a tomada de decisão e a escolha vocacional (Almeida et al., 2013).

Em síntese, a sobredotação traduz a convergência de características pessoais e condições favoráveis dos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem, nos quais é relevante a capacidade intelectual mas não suficiente. Outras características psicológicas (e.g., criatividade, motivação, personalidade) são igualmente importantes, não se podendo também ignorar o papel dos agentes e instituições educativas. Quando esta convergência, em termos de características pessoais e de dinâmicas educativas não ocorre, pode a sobredotação não se atingir e explicitar, podendo também estas crianças e adolescentes apresentarem dificuldades no seu desenvolvimento psicossocial e realização académica. Os problemas

então vivenciados em termos socioemocionais não devem ser entendidos como inerentes à condição de sobredotação, antes decorrem precisamente da falta de condições para o seu desenvolvimento adequado. Em ambientes educativos menos favoráveis, as características de sobredotação podem traduzir “risco de desenvolvimento” e, infelizmente em vários casos, tal risco acaba por se converter em problemas vários de ajustamento que se poderiam ter evitado (Almeida et al., 2013).

# CAP IT U LO 4

## IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBREDOTADOS

**A identificação dos alunos sobredotados, particularmente na entrada para as instituições formais de socialização e aprendizagem, tem sido defendida por razões diversas. A justificação mais consensual prende-se com a atenção às suas necessidades educativas específicas, sugerindo-se uma avaliação o mais atempada ou precocemente possível como forma de melhor se atender a tais necessidades na intervenção (Melo & Almeida, 2007).**

A sinalização de crianças sobredotadas deve assentar na avaliação das seguintes características: multidimensional (áreas e dimensões); multirreferencial (envolver pais, professores, psicólogos e outros agentes educativos); multimétodo (variedade de meios, processos e instrumentos); multitemporal (em diversos momentos e estádios de desenvolvimento); multicontextual (através de tarefas realizadas na escola, em casa ou em outros contextos) e multietápica (por fases ou módulos de apoio) (Almeida & Oliveira, 2000).

O processo de identificação tende a ser feito em várias etapas: uma fase inicial de despiste (ou *screening*; ver Quadro 4), uma fase seguinte de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, caracterização e explicitação de sugestões de atendimento) e uma fase final de avaliação do impacto da intervenção (*program planning* ou avaliação por provisão), traduzida no acompanhamento e avaliação de efeitos por parte dos responsáveis do programa de intervenção (Almeida & Oliveira, 2000).

Alguns princípios devem estar subjacentes no processo de identificação (Almeida et al., 2013):

(i) A identificação deve servir para atender aos interesses e necessidades dos alunos cujo potencial não é suficientemente estimulado pelo ensino regular;

(ii) Deve usar-se uma conceção de sobredotação alargada e o mais consensual possível nesse contexto educativo;

(iii) Os critérios e os instrumentos de identificação devem refletir os objetivos e conteúdos propostos no programa de intervenção;

(iv) Os procedimentos devem assegurar que ninguém fique por identificar, nomeadamente os alunos provenientes de grupos tradicionalmente não associados à sobredotação (e.g., alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos, alunos com sub-rendimento académico, alunos com problemas emocionais ou de comportamento), reunindo para o efeito diferentes tipos de informação;

(v) A seleção para um programa de intervenção deve ser da

responsabilidade de uma equipa de especialistas, a qual discute e analisa cada caso individual, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os vários tipos de dados recolhidos;

(vi) Deve proceder-se a uma avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos alunos sobredotados que frequentam programas educativos especiais, por forma a, por um lado, validar a decisão de admissão no programa e, por outro, ajustar as estratégias implementadas junto desses alunos. O objetivo básico da identificação deverá ser a oportunidade de intervir posteriormente.

**Quadro 4.** Indicadores da sobredotação presentes numa fase de despiste (adaptado de Almeida et al., 2013).

<b>Funções cognitivas</b>	Capacidade de atenção e memória; Destreza de raciocínio e resolução de problemas; Vocabulário e estrutura linguística face à idade; Compreensão e manipulação de ideias complexas e abstratas; Imaginação, originalidade e fluência de ideias.
<b>Aprendizagem</b>	Rapidez e facilidade na aprendizagem; Facilidade para reter e evocar conhecimento; Nível elevado de informação e de análise em temas de interesse; Curiosidade e motivação intrínseca pelas aprendizagens escolares.

#### **Tipologia de instrumentos usados**

A identificação de alunos sobredotados é mais adequada quando reúne uma equipa de profissionais de diversas áreas, tais como professores e psicólogos (Miranda & Almeida, 2003). Esta equipa deve desenvolver um estudo de caso ou um perfil individual a incluir no processo de identificação e, também, no planeamento posterior das medidas de intervenção a adotar com cada aluno. Os registos devem conter, assim, informação suficiente para um bom planeamento e aplicação do programa de intervenção, devendo privilegiar uma escolha e sistematização de informação de cariz longitudinal (Miranda & Almeida, 2003).

Entre o rol de instrumentos hoje disponíveis, podemos incluir os seguintes (Almeida & Oliveira, 2000):

- Provas psicológicas estandardizadas; provas académicas estandardizadas de incidência curricular; escalas de avaliação para pais e professores;
- Redação de ensaios breves;
- Inventários de criatividade;

- Entrevistas individuais;
- Escalas de autoavaliação;
- Guias de observação da realização;
- Relatos sobre “histórias de aprendizagens” e sobre o passado/presente escolar (e.g., classificações académicas, formas de trabalhar).

As medidas mais subjetivas incluem questionário, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as autoavaliações e os inventários biográficos. Testes psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento exemplificam as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos englobam meios de avaliação como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, a verbalização pelos sujeitos dos seus processos internos durante a realização de uma tarefa ou a classificação em concursos artísticos e científicos. Claro está que a diversidade de instrumentos decorre, em parte, das próprias características dos seus potenciais utilizadores. Numa avaliação feita pelos pares, o conteúdo e o formato das questões a colocar devem diferir dos que são usados numa identificação pelos adultos (Almeida & Oliveira, 2000).

Diferentes instrumentos e meios podem servir quer a identificação quer o diagnóstico diferencial. Por outro lado, podemos usar esses mesmos instrumentos numa dupla perspetiva. Em primeiro lugar, e por razões óbvias, eles servem o objetivo da identificação, ou seja, a descrição das características mais relevantes destes alunos. Em segundo lugar, esses instrumentos podem servir para conhecermos as suas necessidades educativas específicas. Importante é assegurar que este processo de identificação e diagnóstico seja multidimensional, multimétodo, multiagente, prolongado no tempo e diversificado em termos de contextos de realização (Almeida & Oliveira, 2000).

Porém, esta multiplicidade de instrumentos de avaliação não leva em conta “o nível socioeconómico e outras variáveis que todo o processo de identificação pressupõe, como idade, critérios de tiragem, adequação de instrumentos, diferenças do contexto sócio-cultural” (Falcão, 1992, p.83), ou seja, estes métodos apresentam uma série de limitações e condicionantes à identificação do aluno sobredotado.

A observação do comportamento da criança, em contexto sala de aula, constitui uma componente fundamental na avaliação formativa do aluno sobredotado ou potencialmente sobredotado (Senos & Diniz, 1998). Assim, o professor deve ter em conta alguns indicadores, como os expostos no Quadro 5.

A observação do comportamento da criança, em contexto sala de aula, constitui uma componente fundamental na avaliação formativa do aluno sobredotado ou potencialmente sobredotado (Senos & Diniz, 1998).



**Quadro 5.** Comportamento da criança em contexto de sala de aula (adaptado Senos & Diniz, 1998).

<b>Linguagem</b>	A utilização da linguagem: diversidade do vocabulário, precisão dos termos utilizados e complexidade da estrutura das frases. A observação deste indicador é melhor conseguida quando aos alunos é facultada a oportunidade de produzir enunciados verbais não determinados, isto é, quando se organiza o clima de participação dos alunos a partir das suas vivências e interesses, permitindo-lhes contar experiências, discutir planos de trabalho diário e estratégias de resolução de tarefas, partilhar desejos, etc. A prática regular e frequentemente utilizada por muitos professores que consiste, no início de cada dia de aulas, discutir com a turma o plano de trabalho diário, combinar tarefas, acordar regras, inventariar necessidades para a concretização de atividades, etc., constitui um momento privilegiado para a realização da observação deste indicador.
<b>Participação</b>	A natureza das perguntas formuladas pelos alunos: podem ser insólitas, originais, complicadas ou demonstrativas de maturidade e repletas de intencionalidade. A observação deste item requer um clima favorável à participação dos alunos. Um clima de participação que, por exemplo, apenas permita colocar perguntas para esclarecer instruções, não facilita, obviamente, a observação compreensiva deste item. Por outro lado, um clima de participação que facilite a expressão da curiosidade, da perplexidade e da investigação sobre os múltiplos objetos de conhecimento e sobre os múltiplos modos de fazer, constituirá certamente um meio de observação rigoroso desta questão, pelo que deverá ser objeto particularmente cuidadoso do esforço de organização da atividade pedagógica.
<b>Materiais</b>	A realização de tarefas, que façam apelo a múltiplos materiais e permitam soluções diversas, constitui uma estratégia educativa particularmente eficaz para a deteção de crianças e jovens com características de sobredotação. A forma como o aluno estabelece estratégias de resolução das tarefas, seleciona materiais e os utiliza, constitui um indicador orientado no sentido da criatividade tal como Renzulli (1986) a entende. Desta forma, é desejável que a instrução fornecida sobre a tarefa seja pensada de maneira a não excluir opções quer ao nível das estratégias de resolução, quer ao nível dos materiais que poderão ser utilizados.
<b>Conhecimentos</b>	Conhecimentos: profundidade dos conhecimentos destes alunos em diversas áreas. A valorização de experiências e conhecimentos exteriores à escola constitui uma forma de valorização do universo de significações do aluno e uma importante estratégia de motivação, sustentando atividades a realizar na sala de aula integradas nesse universo. Invariavelmente esta iniciativa pedagógica produz um efeito facilitador da expressão e participação dos alunos, fornecendo importantes indicadores do conhecimento (natureza e extensão), adquirido pela criança e jovem fora da escola, sobre as diferentes áreas que formam os seus interesses.

<b>Persistência</b>	A observação deste item requer que aos alunos seja facultado o tempo necessário para que concluem as tarefas em que se envolvem. A definição antecipada de um limite temporal para a realização de uma determinada atividade encerra riscos de viciamento sobre os processos que conduzem à sua execução, nomeadamente no que respeita ao rigor e ao modo de conclusão. Por falta de tempo, um aluno poderá ser compelido a acabar precipitadamente uma tarefa, sacrificando a qualidade do trabalho. Por outro lado, o investimento num maior rigor, poderá fazer com que o aluno sinta que não concluiu o seu trabalho. Esta interrupção súbita da atividade do aluno, determinada por uma gestão do tempo que lhe é totalmente exterior, poderá criar-lhe a ilusão de incapacidade para realizar o trabalho que lhe é distribuído, com efeitos negativos sobre a sua motivação e participação futuras. Num e noutro caso, não será possível observar até onde um aluno persiste na concretização de uma tarefa, correndo-se ainda o risco deste selecionar estratégias de resolução que, embora mais ajustadas ao tempo de que antecipadamente dispõe, poderão ocultar a sua capacidade de elaborar estratégias mais eficazes, eventualmente mais exigentes e demoradas. Neste sentido, é desejável que o professor organize a sua intervenção educativa de maneira a permitir que cada aluno disponha do tempo necessário, até que dê por concluída (com ou sem sucesso objetivo) cada tarefa e exprima livremente a forma mais ou menos persistente com que se envolve na resolução do seu trabalho.
<b>Espirito Crítico</b>	A forma como o aluno se critica poderá ser um indicador de sobredotação, designadamente quando essa crítica é realizada de maneira exigente e rigorosa consigo mesmo. Naturalmente, a observação deste item requer a criação regular de espaços de autoavaliação e autorresponsabilização, cujo sentido é determinado pelo grau de participação e decisão permitido ao aluno durante a atividade escolar. Em situações educativas excessivamente dirigidas ou estruturadas pelo professor, será mais difícil para o aluno, apreciar a qualidade da sua participação e emitir juízos críticos sobre si mesmo.
<b>Interesses</b>	Regra geral, os alunos com características de sobredotação tendem a preferir atividades complexas, novas e mais difíceis. A observação deste critério apoia-se numa organização do trabalho escolar que, naturalmente permite espaços de livre escolha de atividades, ainda que, por vezes, estas atividades possam parecer de certa maneira marginais ao trabalho escolar regular e exijam um maior esforço do professor para conseguir a sua integração no quadro do desenvolvimento curricular.

Todavia, nos primeiros anos de vida, a família desempenha um papel de destaque na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Especialmente os pais, pelo conhecimento que detêm das características dos filhos, seja no que diz respeito à sua personalidade, realizações, interesses e comportamen-

tos, constituem uma fonte privilegiada de informação (Candeias et al., 2003).

Por sua vez, envolver os professores e educadores no processo de identificação justifica-se, não só porque possuem informação que não é acessível a outros agentes, mas também para assegurar uma maior cooperação da sua parte, compreendendo a necessidade do apoio aos alunos identificados e colaborando na planificação de eventuais medidas de intervenção. Os professores têm um papel fundamental na prevenção de maus hábitos de estudo, problemas de comportamento social e de autoestima, desmotivação, sub-rendimento e aborrecimento na escola por parte deste subgrupo de alunos (Miranda, 2003; Veiga & Marques, 2001).

## CAP ITULO LO 5

### CAPACIDADES EXCECIONAIS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Crianças com precocidade intelectual encontram-se na fase pré-escolar (i.e., fase desde o nascimento até aos quatro ou cinco anos) e será importante proceder a uma estimulação geral.

O desenvolvimento humano e conseguinte dotação é um processo que ocorre a partir da dinâmica e interação constante entre fatores biológicos e a experiência vivenciada desde os primeiros momentos de vida. Assim sendo, este processo pode desencadear o desenvolvimento precoce de uma ou várias habilidades, podendo emergir neste seguimento capacidades excecionais e superiores às esperadas nas fases de desenvolvimento em questão. Quando tais habilidades são visíveis em idade pré-escolar estas podem ser sinais da existência de precocidade intelectual (Guenther, 2011; Shonkoff & Phillips, 2000).

A precocidade intelectual pode ser caracterizada pela antecipação acentuada do desenvolvimento de capacidades intelectuais interdependentes, mais concretamente, capacidades sensoriomotoras, cognitivas, tais como linguagem e numéricas, assim como socioemocionais em idade pré-escolar (Engle et al., 2007; Martins, 2013; Seabra-Santos & Pereira, 2008). Segundo Guenther (2011), crianças com precocidade intelectual encontram-se na fase pré-escolar (i.e., fase desde o nascimento até aos quatro ou cinco anos) e será importante proceder a uma estimulação geral.

São várias as características passíveis de serem observadas nas crianças com precocidade intelectual, passíveis de serem visíveis quando a criança se sente segura no contexto em questão (ver Quadro 6).

**Quadro 6.** Características de crianças com capacidades excepcionais em idade pré-escolar (adaptado de Gama, 2007; Guenther, Braga & Carvalho, 2015).

<b>Características de crianças com precocidade intelectual</b>
Desenvolvimento intelectual mais avançado, comparativamente com crianças da mesma faixa etária/fase de desenvolvimento. Podem manifestar um desenvolvimento muitas vezes igualável ao de crianças dois, três ou quatro anos mais velhas;
Aprendizagem autodirigida, sem intervenção de agentes educativos;
Memória excepcional;
Vocabulário bastante desenvolvido, recorrendo a termos pouco habituais;
Discurso rico e elaborado;
Procura por interação com crianças mais velhas ou adultos;
Interesses por brincadeiras e por conhecimentos diferentes das crianças da sua faixa etária;
Elevada curiosidade e procura em adquirir conhecimentos sobre vários assuntos;
Necessidade de obter explicações sobre tudo;
Independentes e autónomas;
Iniciativa nas tarefas, principalmente, desafiantes;
Persistentes e focadas na procura de mais conhecimentos relacionados com os seus interesses.

Crianças com capacidades excepcionais em idade pré-escolar podem apresentar necessidades de foro educativo, psicológico e social. Porém, estas necessidades são ignoradas pelos demais agentes educativos (Walsh, Hodge, Bowes, & Kemp, 2010), sendo a precocidade intelectual uma das áreas mais negligenciadas na educação (Jolly & Kettler, 2008). É frequentemente visível:

- Desvalorização das habilidades da criança e conseguinte penalização pelas suas características;
- Falta de um plano de desenvolvimento especializado;
- Falta de oportunidade da criança contactar com outras mais velhas ou com as mesmas características;
- Falta de atividades de enriquecimento (escolares e extra-curriculares);
- Relação conflituosa entre família e escola (Walsh et al., 2010).

Todos estes fatores não propícios ao bem-estar da criança promovem o aparecimento de problemas graves de autoconceito e ocultação das suas habilidades (Walsh et al., 2010).

São vários os sinais passíveis de indicar desconforto ou mal-estar face à carência das respostas educativas ajustadas, nomeadamente desmotivação, isolamento do grupo de pares, recusa em fazer algumas atividades ou em ir para a escola e sinais de somatização (e.g., dores de cabeça, de barriga, fe-

bre, vômitos) (Gama, 2007). É neste seguimento que vários investigadores alertam para a importância de crianças com estas capacidades usufruírem de programas de intervenção psicopedagógicas dentro e fora do contexto escolar (e.g., Walsh et al., 2010; Borges & Rodríguez-Naveiras, 2013).

Para a promoção de um crescimento e desenvolvimento saudável, bem como do bem-estar das crianças com precocidade intelectual, os educadores devem atender às suas necessidades educativas, implementando estratégias ajustadas às suas características e ritmo de aprendizagem (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Engle et al., 2007; Tucker-Drob & Harden, 2012). Para tal, inicialmente deve ser feita uma análise da possibilidade de estarem perante uma criança com precocidade intelectual, atendendo aos seguintes passos (Walsh et al., 2010):

Crianças com capacidades excepcionais em idade pré-escolar podem apresentar necessidades de foro educativo, psicológico e social. Porém, estas necessidades são ignoradas pelos demais agentes educativos, sendo a precocidade intelectual uma das áreas mais negligenciadas na educação.

(i) **Articular as informações** recolhidas pela observação de profissionais da educação infantil com as informações fornecidas pelos pais;

(ii) Fornecer um espaço passível de todas as **crianças demonstrarem os seus pontos fortes, interesses e habilidades**, de forma a identificar as que possam deter habilidades excepcionais em comparação com seu grupo de pares;

(iii) Encaminhar e solicitar a **avaliação da criança por um especialista da área**, de forma a compreender se está perante uma criança com capacidades excepcionais.

Os educadores têm um papel importante nos processos de avaliação para despiste de precocidade intelectual. De forma a tornar a avaliação mais rica, a sua opinião sobre a criança é fundamental. Para tal, podem ser preenchidas escalas que analisam determinadas características destas crianças, nomeadamente, as escalas de Forno, Bahia e Veiga (2015). A Escala de Caracterização da Sobredotação e Escala de Caracterização da Criatividade (ECS e ECC) permitem analisar as percepções dos educadores de infância sobre o perfil de criança criativa e sobredotação, bem como dos conceitos associados. A investigação consistiu na elaboração de um instrumento, intitulado Escala de Caracterização da Criatividade (ECC) (Forno et al, 2015).

Após o despiste de precocidade intelectual, devem ser analisadas as áreas de desenvolvimento em que a criança manifesta maior progresso, bem como as que estão dentro dos padrões esperados para a sua faixa etária, de forma a analisar, organizar e desenvolver atividades que atendam às características da criança (Gama, 2007). De forma mais pormenorizada, os passos que os educadores devem seguir para organizar a sua intervenção após identificação destas crianças são:

(i) Proporcionar um ambiente saudável, em que as **habilidades e conhecimentos** da criança sejam **aceites e valorizados**;

(ii) Criar um **perfil da criança** (i.e., identificar a[s] área[s] mais desenvolvida[s], tanto intelectuais e socioafetivas, os seus traços de personalidade e características);

(iii) Criar de um **plano de desenvolvimento** organizado e construído tendo em conta as características únicas de aprendizagem desta criança, complementando atividades lúdicas com conteúdos mais aprofundados e enfatizando os seus interesses e habilidades;

(iv) Promover oportunidades de **contacto com crianças mais velhas** e/ou incluí-la, em grupos de pares mais velhos (Gama, 2007; Walsh et al., 2010).

Quando a criança já adquiriu as habilidades e conteúdos esperados no final do percurso pré-escolar, e quando também se verifica habilidades sociais e maturidade emocional ajustadas, a criança pode iniciar a escolarização formal antes de atingir a idade legalmente estabelecida (Oliveira, 2007; consultar Aceleração Académica, Capítulo 6).

No que diz respeito aos planos de desenvolvimento diferenciados, estes têm como intuito responder às necessidades destas crianças através de atividades que se baseiem nas características, habilidades e interesses da criança. Estes planos caracterizam-se por:

- Abordar conteúdos com **maior profundidade** (e.g., aprofundar as categorias das cores);
- Abordar **conteúdos diferentes** dos definidos no plano de desenvolvimento (e.g., tema dos dinossauros);
- **Diversificar as tarefas** a realizar no contexto sala de aula;
- **Aumentar a dificuldade** das atividades relacionadas com o pensamento lógico, linguístico, matemático, entre outros;
- Proporcionar **atividades diferenciadas** das que são facultadas ao seu grupo de pares (Gama, 2007; Walsh et al., 2010).

Pode, ainda, ser necessário aplicar outra medida educativa mais ajustada às habilidades e características da criança com precocidade intelectual, nomeadamente, a antecipação escolar. Quando a criança já adquiriu as habilidades e conteúdos esperados no final do percurso pré-escolar, e quando também se verifica habilidades sociais e maturidade emocional ajustadas, a criança pode iniciar a escolarização formal antes de atingir a idade legalmente estabelecida (Oliveira, 2007; consultar Aceleração Académica, Capítulo 6).

Importa, ainda, salientar que a precocidade intelectual por si só não é sinal implícito de sobredotação. Ou seja, a manifestação de um desenvolvimento precoce não indica que a criança irá obrigatoriamente desenvolver sobredotação. Assim, a precocidade intelectual pode ser um indicador de sobredotação ou pode ser uma chamada precocidade temporária, em que as habilidades da criança se vão igualando às

dos colegas ao longo do tempo. Torna-se necessário o contexto escolar proceder à estimulação dos diversos fatores de desenvolvimento, proporcionando à criança um ambiente de enriquecimento adequado que poderá servir de base para o incremento do seu potencial e bem-estar emocional (Guenther, 2011).

Num estudo de caso realizado por Almeida (2016), foi possível perceber que o contexto escolar pode ter um grande impacto na estabilidade emocional de crianças com precocidade intelectual. Fatores como perceção de suporte social e gestão emocional tendem a melhorar quando há um complemento entre uma intervenção escolar ajustada às necessidades da criança, uma relação saudável entre família e escola, e uma intervenção psicopedagógica para possíveis questões emocionais das crianças (Almeida, 2016).

Em suma, importa os educadores e auxiliares estarem alerta para identificar crianças com precocidade intelectual que poderão necessitar de um ajustamento do seu plano de desenvolvimento, estando este ajustado às habilidades e características da mesma. Esta sensibilidade irá promover uma estabilidade emocional da criança e promover o desenvolvimento do seu potencial.

Segundo Serra (2008), alunos sobredotados devem ser estimulados pelo contexto escolar, assegurando a evidência de uma exemplar prestação curricular. Para tal, é necessário que a escola proporcione recursos, oportunidades e que ministre estratégias diferenciadas para a manutenção da estimulação das capacidades destes alunos. Caso tal prestação diferenciada não se verifique, a escola torna-se um fator inibidor do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, resultando numa progressiva redução de motivação escolar e conseguinte perda das suas capacidades excepcionais.

Em consequência de falta de motivação ou plano curricular não diferenciado, os alunos sobredotados poderão manifestar dificuldades no seu desempenho escolar e consequente redução do seu rendimento académico (Serra, 2005).

A pedagogia diferenciada, sendo ela promotora de uma educação flexível e concomitante às características pessoais dos alunos, é um elemento crucial a aplicar pelo contexto educativo que abrange alunos com estas capacidades. A escola tem, portanto, um papel preponderante na criação de um ambiente propício a um desenvolvimento saudável, e deve promover oportunidades de enriquecimento das potencialidades (Serra, 2005).

Tomando o contributo de diferentes autores (Sanchez, 2006; Senos e Diniz, 1998), esta flexibilidade e ajustamento do plano educativo às características cognitivas e psicossociais de alunos sobredotados reforça a qualidade da resposta educativa dos contextos escolares destes alunos. Assim, para se aplicar uma **pedagogia diferenciada** deve-se:

- Identificar as características do aluno sobredotado e as suas diferenças em relação aos outros;
- Assumir a diversidade de conhecimentos, competências e formas de inteligência e promover a aquisição da capacidade de aprendizagem autónoma;
- Definir a excelência nos diversos momentos onde se percebe a evolução ou desenvolvimento de competências;
- Tomar em atenção as necessidades, as preferências, os interesses e motivações dos alunos;
- Proporcionar diversas ofertas de formação para os demais perfis de aprendizagem;
- Recorrer a estratégias de ensino diversificadas e proporcionar tarefas com várias opções;
- Gerir o tempo de acordo com as necessidades do aluno;
- Fornecer material diversificado ao aluno, bem como procurar interpretações variadas de ideias e acontecimentos (ao invés de requerer interpretações únicas);
- Proporcionar momentos de auxílio dado pelo aluno a ou-

tros colegas ou aos professores na resolução de problemas ou explicação de uma ideia ou acontecimento;

- Avaliar continuamente o processo pedagógico, facilitando a adaptação do ensino às necessidades do aluno;
- Avaliar os alunos de maneiras diversificadas.

A pedagogia diferenciada, prende-se essencialmente por atender às características singulares de cada aluno, por exemplo, o seu ritmo de aprendizagem, facultando oportunidades de sucesso, ao invés de impor o mesmo modelo de intervenção inflexível.

O professor deverá, portanto, recorrer a metodologias e estratégias pedagógico-didáticas, promovendo a realização de atividades estimuladoras e de enriquecimento curricular. De forma mais pormenorizada, segundo Serra (2005), o professor deverá:

- Construir um programa curricular individual tendo em atenção as características dos alunos;
- Estabelecer finalidades e objetivos de aprendizagem para cada aluno, assim como regular o seu processo de aprendizagem;
- Adequar os métodos e estratégias de ensino aos perfis de aprendizagem dos alunos, e recorrer a equipamentos pedagógicos que complementem a metodologia de ensino;
- Organizar e, se necessário, reestruturar o processo de ensino aprendizagem;
- Propor tarefas promotoras de enriquecimento curricular;
- Elaborar projetos educativos que promovam nos alunos a capacidade de analisar de forma mais detalhada certos conteúdos abordados;
- Possibilitar, se exequível, a aceleração dos alunos para contextos mais avançados adaptando o currículo disciplinar e/ou conteúdos disciplinares.

### **Estratégias pedagógicas diferenciadas**

Segundo Sanches (2006), a pedagogia diferenciada pode ser realizada de diferentes formas, variando consoante as necessidades dos alunos. Esta tipologia pedagógica prende-se essencialmente por atender às características singulares de cada aluno, por exemplo, o seu ritmo de aprendizagem, facultando oportunidades de sucesso, ao invés de impor o mesmo modelo de intervenção inflexível. Assim, importa distinguir a pedagogia tradicional e diferenciada, estando explicitada no quadro 7 (Sanches, 2006).

**Quadro 7.** Diferenças entre pedagogia tradicional e a pedagogia diferenciada (reproduzido de Sanches, 2006, p. 13).

Pedagogia tradicional	Pedagogia diferenciada
As diferenças entre os alunos são camufladas, age-se apenas quando os problemas são demasiado evidentes;	São estudadas as diferenças entre os alunos que constituem o ponto de partida para o projeto didático;

Predomina uma compreensão redutora de inteligência do aluno;	É assumido o reconhecimento das múltiplas formas de inteligência;
Existe apenas uma definição para excelência na escola;	A excelência é definida sobretudo a partir da evolução individual em relação a uma fase anterior;
Os interesses dos alunos são raramente tomados em consideração;	Os alunos são orientados frequentemente para fazerem escolas baseadas nos seus interesses e motivações;
Tem-se pouco em conta os perfis de aprendizagem;	Há ofertas de formação para vários perfis de aprendizagem;
Há o mesmo tipo de ensino para toda a turma;	Utilizam-se estratégias de ensino diversificadas;
O ensino persegue a ideia de respeitar o manual ou o currículo;	O ensino tem em conta a disponibilidade, os interesses e o perfil dos alunos;
A aprendizagem está centrada em conteúdos e atividades sem ligação ao contexto;	A aprendizagem é centrada na aquisição das competências essenciais, para valorizar e compreender os conceitos e as aprendizagens relevantes;
As tarefas oferecem uma só opção;	São utilizadas frequentemente tarefas com várias opções;
O tempo é relativamente inflexível;	O tempo é gerido de maneira flexível de acordo com as necessidades dos alunos;
Trabalha-se fundamentalmente com o texto;	Fornece-se aos alunos materiais diversificados;
Procura-se fazer interpretações únicas das ideias e dos acontecimentos;	Normalmente procuram-se interpretações variadas das ideias e dos acontecimentos;
O professor guia o comportamento do aluno;	O professor promove a aquisição da capacidade de aprendizagem autónoma;
O professor resolve os problemas;	Os alunos ajudam os colegas ou os professores na resolução dos problemas;
A avaliação é feita sobretudo no fim da aprendizagem para verificar quem compreendeu;	A avaliação é contínua e diagnóstica para adaptar o ensino às necessidades dos alunos;
O professor estandardiza a classificação;	O professor negocia com os alunos, definindo os objetivos de aprendizagem individual para toda a turma;
Utiliza-se normalmente uma única forma de avaliação.	Os alunos são avaliados de maneira diversificada.

É importante o professor compreender os estilos de aprendizagem do aluno e adequar as estratégias de ensino às suas capacidades excepcionais, bem como a fatores de aprendizagem onde detenham mais dificuldades.

Para tal, os professores podem elaborar um plano pedagógico diferenciado baseado em estratégias de aprendizagem diversificadas (i.e., aplicar uma grande variedade de tarefas pedagógicas ajustadas às características de cada aluno, maximizando o seu potencial e realização dos objetivos de ensino), nos estilos de aprendizagem, nas inteligências múltiplas, entre outros (Sanches, 2006).

Atendendo ao planeamento de acordo com os estilos de ensino, importa adequar a intervenção aos gostos e preferências que os alunos sobredotados têm relativamente às experiências de aprendizagem. Para tal, é importante o professor compreender os estilos de aprendizagem do aluno e adequar as estratégias de ensino às suas capacidades excepcionais, bem como a fatores de aprendizagem onde detenham mais dificuldades. Para cada estilo de aprendizagem, o professor deverá aplicar um tipo de intervenção e atividades de aprendizagem, estando especificada no Quadro 8 (Sanches, 2006).

**Quadro 8.** Estilos de aprendizagem, tipos de intervenção e atividades educativas (reproduzido de Sanches, 2006, p. 14).

Estilos de Aprendizagem	Tipo de intervenção na sala e caracterização da intervenção	Atividades de aprendizagem
Divergente	<p><b>Abordagem Reflexiva:</b></p> <p>Propor atividades ou experiências próximas de uma situação concreta e só posteriormente a reflexão sobre a situação, levando o aluno a questionar-se sobre os conceitos, as estratégias e os princípios relevantes para explicar essa situação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de <i>brainstorming</i>;</li> <li>• Situações nas quais os alunos são convidados a observar, discutir ou refletir sobre um programa;</li> <li>• Ver um vídeo (filme, documentário);</li> <li>• Fazer uma análise profunda e uma apresentação depois de uma boa preparação;</li> <li>• Avaliação das atividades e realização de sínteses;</li> <li>• Troca de ideias em situações estruturadas;</li> <li>• Trabalho em grupo e individual;</li> <li>• Trabalho de natureza cognitiva e reflexiva.</li> </ul>

Assimilador	<p><b>Autoaprendizagem:</b></p> <p>Criar condições para o estudo por parte do aluno até este ser capaz de resolver uma determinada situação ou exercício baseado no conhecimento que ele próprio descobriu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que assentem sobre teorias, modelos e conceitos;</li> <li>• Situações que permitam fazer uma relação entre prática e teoria;</li> <li>• Investigações sobre a lógica das coisas;</li> <li>• Situações nas quais os alunos tenham uma posição crítica e sejam capazes de a discutir em plenário;</li> <li>• Leitura ou assistência a uma conferência;</li> <li>• Análise dos resultados;</li> <li>• Trabalho cognitivo (individual ou em grupo) sobre situações complexas;</li> <li>• Trabalho estruturado com uma finalidade precisa.</li> </ul>
Convergente	<p><b>Instrucional:</b></p> <p>Formular clara e concisamente os conceitos, as regras e os princípios que deverão ser usados na interpretação de uma situação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problemas numa situação concreta;</li> <li>• Análise de situações nas quais é evidente a regra utilizada;</li> <li>• Contacto com especialistas ou técnicos que demonstrem a aplicação prática das ideias;</li> <li>• Aprendizagem de natureza prática;</li> <li>• Tarefas bem definidas, uma planificação clara com finalidades práticas;</li> <li>• Análise comparativa dos resultados com base em dados estatísticos ou outros;</li> <li>• Trabalho prático em grupo ou individual.</li> </ul>
Acomodador	<p><b>Prático:</b></p> <p>Proporcionar aos alunos um conjunto de exercícios para a experiência sem serem questionados e chamados a refletir rapidamente sobre experiências para só tirarem conclusões no final de uma longa manipulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De um modo geral, situações novas ou novos problemas de aprendizagem;</li> <li>• Simulações, dramatizações;</li> <li>• Tarefas e atividades a realizar num tempo limitado;</li> <li>• Orientação de uma discussão ou de uma reunião;</li> <li>• Resolução de problemas com múltiplas soluções;</li> <li>• Trabalhos em grupo;</li> <li>• Trabalhos de natureza prática.</li> </ul>

Além das estratégias acima mencionadas, também poderá ser necessário articular o plano curricular com um plano pedagógico diferenciado com base nas múltiplas inteligências, isto é, adaptar as estratégias de ensino ao tipo de inteligência mais visível no aluno (ver Quadro 9; Sanches, 2006).

Além das estratégias explicitadas, o professor poderá aplicar outras que poderão ser mais adequadas para o aluno em questão. Nomeadamente, promover atividades de enriquecimento, estimular a aprendizagem cooperativa ou recorrer ao ensino mútuo (Sanches, 2006).

**Quadro 9.** Inteligências múltiplas e experiências de aprendizagem (reproduzido de Sanches, 2006, p. 15).

Tipo de Inteligência	Preferências dos alunos	Competências a estimular no aluno	Experiências/Situações de aprendizagem
<b>Linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras;</li> <li>Ler, falar, escrever, escutar, contar;</li> <li>Debates, Discussões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A composição;</li> <li>Sensibilidade à linguagem;</li> <li>Expressão verbal;</li> <li>Utilização das palavras para exprimir sentidos.</li> </ul>	Situações que estimulem o aluno a falar, a ouvir, a ver palavras, a seguir instruções escritas ou a fazer associações entre as palavras.
<b>Lógico-matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Números;</li> <li>Estruturas, fórmulas, tecnologias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceitos matemáticos;</li> <li>Pensamento abstrato;</li> <li>Raciocínios lógicos;</li> <li>Resolução de problemas.</li> </ul>	Situações que levem o aluno a fazer correlações e a utilizar o pensamento crítico na organização do trabalho.
<b>Visual/Espacial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenhar, construir, modelar, projetar, garatujar;</li> <li>Cores, imagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imaginação;</li> <li>Fazer mapas, esquemas;</li> <li>Criar modelos;</li> <li>Orientação no espaço;</li> <li>Observação dos pormenores visuais.</li> </ul>	Situações que levem o aluno a utilizar a memória visual, vendo e observando com ajuda de imagens ou de representações gráficas.

<b>Musical/Rítmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sons, vozes;</li> <li>Cantar;</li> <li>Utilizar a música e o ritmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir sons;</li> <li>Reagir aos sons;</li> <li>Cantar;</li> <li>Apreciar, criar e avaliar a música.</li> </ul>	Situações que levem o aluno a associar sons com ajuda da música.
<b>Corporal/Cinestésica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mexer, tocar em objetos;</li> <li>Fazer simulações;</li> <li>Manejar objetos;</li> <li>Fazer visitas de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O movimento, a coordenação;</li> <li>A expressão das ideias e dos sentimentos;</li> <li>Consciência das necessidades físicas do organismo.</li> </ul>	Situações que impliquem o aluno diretamente através da participação ou da manipulação.
<b>Natural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contacto com a Natureza;</li> <li>Animais;</li> <li>Plantas;</li> <li>Pormenores;</li> <li>Ar livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Classificações;</li> <li>Observação das relações;</li> <li>Observação dos pormenores sensoriais.</li> </ul>	Situações que levem o aluno a observar as relações, a comparar, a utilizar as informações sensoriais e a recolher dados.
<b>Intrapessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre si próprio;</li> <li>Seguir os seus próprios interesses;</li> <li>Dar um prazo para esperar;</li> <li>Estabelecer metas;</li> <li>Seguir a moral, a ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoavaliação;</li> <li>Introspeção;</li> <li>Auto compreensão;</li> <li>Expressão dos sentimentos e dos pensamentos.</li> </ul>	Propor ao aluno tarefas individualizadas, podendo escolher as suas atividades numa atmosfera de cooperação com recurso ao trabalho independente.
<b>Interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interação;</li> <li>Colaboração;</li> <li>Relações sociais;</li> <li>Criar empatia em relação aos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negociação/ mediação;</li> <li>Comunicação verbal ou não verbal;</li> <li>Análise de perspetivas múltiplas;</li> <li>Compreensão dos outros.</li> </ul>	Propor ao aluno tarefas em grupo que lhe permitam analisar os outros, comunicar com os outros e entrar em relação com os outros, com recurso, designadamente, a entrevistas.



As atividades de enriquecimento aparentam ter um impacto considerável no rendimento académico dos alunos com capacidades excepcionais, bem como, no seu bem-estar e nos níveis de motivação escolar. Esta opção requer um ambiente que estimule o surgimento de raciocínios, ideias e soluções diferentes das que são requeridas. *Brainstorming*, debates sobre uma temática, recorrer a filmes e a outros meios audiovisuais, consulta de fontes de informação adicional para a elaboração de trabalhos e contacto com profissionais da disciplina abordada são exemplos de atividades de enriquecimento que poderão ser aplicadas e, por sua vez, aumentam os níveis de motivação escolar dos alunos sobredotados (Sanches, 2006).

A aprendizagem cooperativa ou ensino mútuo é outra modalidade que poderá ser aplicada no contexto sala de aula e que demonstra ter efeitos bastante positivos no desenvolvimento psicossocial dos alunos sobredotados, uma vez que também estimula a interação social. Enquanto na modalidade de aprendizagem cooperativa dá-se oportunidade aos alunos com capacidades excepcionais de ajudarem os colegas da turma que manifestam mais dificuldades, no ensino cooperativo os alunos com estas características auxiliam alunos de anos inferiores ao deles (Sanches, 2006).

### **Enriquecimento Escolar**

O enriquecimento escolar pode ser definido de várias formas. Uma das mais utilizadas é a que concebe enriquecimento como estudo aprofundado de temas de interesse do aluno, mas que não fazem parte do currículo regular. Consiste, por exemplo, em solicitar ao aprendiz o desenvolvimento de projetos originais, empregando a metodologia específica da área. Ademais, pode envolver completar o conteúdo curricular proposto em menos tempo, permitindo assim a inclusão de novas unidades de estudo (Alencar & Fleith, 2001).

Enriquecimento implica uma variedade de experiências e oportunidades educacionais, bem como a modificação ou ampliação do currículo, podendo ser implementado tanto na sala de aula regular como fora da escola através de atividades extracurriculares. De qualquer modo, a maior parte dos programas de atendimento aos alunos sobredotados configuram-se naquilo que podemos designar por “programas de enriquecimento escolar”. Segundo Eyre (1997), três aspetos devem ser considerados na organização de estratégias educacionais para o sobredotado: ritmo acelerado de aprendizagem, profundidade e alargamento no estudo de tópicos do currículo ou de interesse do aluno.

O enriquecimento escolar deve orientar-se pelos seguintes princípios (Renzulli & Reis, 1997):

- (i) Cada aprendiz é único;
  - (iii) A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos gostam do que fazem;
  - (iii) A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo e o processo envolvem problemas e práticas do mundo real; e
  - (iv) A aprendizagem pode ocorrer por meio de estratégias de ensino inovadoras e criativas.
- Entre os objetivos desta medida educativa destacam-se:
- (i) Ajudar os sobredotados a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades;
  - (ii) Favorecer o seu desenvolvimento global, ou seja, não circunscrito às áreas intelectual e académica;
  - (iii) Fortalecer um autoconceito positivo;
  - (iv) Expor o aluno a uma variedade de áreas de conhecimento;
  - (v) Desenvolver no aluno uma consciência social e ética;
  - (vi) Favorecer o desenvolvimento de uma maior produtividade criativa por parte do aluno;
  - (vii) Desenvolver bons hábitos de trabalho e de aprendizagem;
  - (viii) Favorecer uma postura positiva em relação ao contexto e trabalho escolar;
  - (ix) Estimular a motivação para a aprendizagem;
  - (x) Proporcionar oportunidades para o aluno refletir sobre os seus interesses profissionais;
  - (xi) Desenvolver habilidades de pesquisa, de comunicação e de trabalho em grupo; e
  - (xii) Desenvolver habilidades intelectuais superiores como avaliação, síntese ou solução de problemas, entre outras.

Uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (Fleith, 1999).

O papel do professor é o de facilitador e mediador. O processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado nas necessidades e interesses do aluno e não determinado *a priori* pelo professor ou pela escola. Na verdade, alunos que manifestam ou são capazes de desenvolver competências elevadas requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais e serviços que não são usualmente oferecidos nos programas educacionais regulares (Renzulli, 1994). Vale lembrar que uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (Fleith, 1999).

### **Modelo de Enriquecimento Escolar**

O Modelo de Enriquecimento Escolar, desenvolvido por Renzulli (1986, 1994), caracteriza-se pela flexibilidade da sua implementação. Não se trata de um pacote pronto a ser usado.

O modelo oferece, antes, um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do aluno e as competências técnicas do contexto escolar. É possível que cada escola encontre a sua maneira de aplicar os pressupostos do modelo, acoplando-o ao que já vem sendo realizado normalmente pelos professores, adotando-os e inserindo-os no planejamento pedagógico da escola, ou ainda, reformulando as suas estratégias no sentido de se ajustarem à realidade destes alunos e aos seus professores (Chagas, Maia-Pinto, & Pereira, 2007; Miranda, 2008). O modelo inclui três tipos de enriquecimento sequencial: enriquecimento do tipo I, II e III (ver Figura IV; Renzulli, 1986).

**Figura IV.** Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar (Renzulli, 1986).

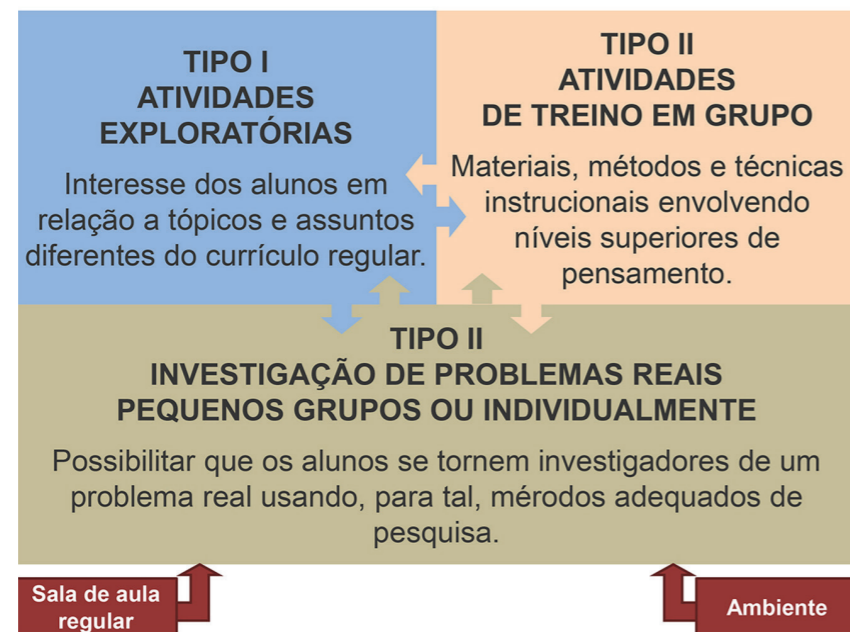


Figura IV. Este modelo de enriquecimento inclui um conjunto integrado de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e estimulantes, a partir de três tipos de enriquecimento: atividades de exploração geral e de treino em grupo (Tipo I); atividades de treino em grupo (Tipo II); e investigação de problemas reais (Tipo III) (Renzulli, 1986).

#### Enriquecimento do tipo I

O enriquecimento do tipo I pode envolver todos os alunos da turma e não apenas os sobredotados. Consiste em atividades exploratórias gerais que levam o aluno a entrar em contacto com uma ampla variedade de temas ou áreas do conhecimento que são do seu interesse, mas que não integram o currículo regular. As atividades devem fomentar a

curiosidade, estimular o questionamento, buscar respostas e envolver o aluno no estudo de temas ou áreas que atraiam a sua atenção. Podem ser implementadas por meio de palestras, oficinas e minicursos ministrados por profissionais e especialistas; visitas a instituições, museus, bibliotecas e exposições, demonstrações e simulações, assim como do uso de diferentes materiais audiovisuais como filmes, programas de televisão ou *internet* (Miranda, 2008).

#### Enriquecimento do tipo II

No enriquecimento do tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas de instrução que contribuem para o desenvolvimento de processos superiores de pensamento (e.g., analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e de pensamento crítico, de habilidades de pesquisa (e.g., como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório) ou de busca de referências bibliográficas, entre outras competências. O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades cognitivas e de “como fazer”, de modo a instrumentá-los para investigarem problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento do seu interesse. Este tipo de enriquecimento estimula, ainda, o desenvolvimento pessoal e social do aluno, tais como habilidades de liderança, comunicação, autonomia e desenvolvimento de autoconceito positivo. Como as atividades do tipo I, as do tipo II podem ser implementadas com todos os alunos, não apenas com os sobredotados (Miranda, 2008).

#### Enriquecimento do tipo III

Possibilita ao aluno desenvolver habilidades metacognitivas tais como planejamento, gestão de recursos, monitorização, tomada de decisões e avaliação, bem como características de natureza afetiva como independência de pensamento e ação, motivação intrínseca, autoconfiança e habilidades interpessoais, nomeadamente de trabalho em grupo e de comunicação. Em síntese, as atividades de enriquecimento do tipo III levam o aluno a:

- Adquirir conhecimento teórico e metodológico avançado em áreas do seu interesse;
- Desenvolver produtos ou serviços originais que possam ser do interesse de certas audiências;
- Desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas como planejamento, identificação e solução de problemas, gestão do tempo, tomada de decisão e autoavaliação; e
- Desenvolver características como comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentido crítico, criatividade e cooperação (Renzulli, 2001).

### Grupos de enriquecimento

Grupos de enriquecimento são grupos de estudantes de diversas séries que compartilham interesses semelhantes e têm encontros regulares após as aulas para desenvolver projetos baseados nos seus interesses. Assim sendo, podemos aceitar que os grupos de enriquecimento são similares às atividades extracurriculares, mas podem ser desenvolvidos tanto após as aulas quanto durante a aula (e.g., reservar uma parte da aula, uma ou mais vezes por semana, para a realização das atividades do grupo de enriquecimento). Estes grupos beneficiam da participação de todos os professores da escola, encorajando-se também a participação de pais e pessoas da comunidade (Renzulli, Gentry, & Reis, 2003).

### Aceleração acadêmica

A aceleração acadêmica consiste em fornecer aos alunos um programa curricular num ritmo mais rápido ou numa idade mais precoce que o habitual. Trata-se de adequar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo à prontidão acadêmica e à motivação do aluno. Esta alternativa justifica-se, pois os programas educativos para cada nível de ensino são definidos em função do que é esperado para a maioria dos estudantes dentro de cada faixa etária, tornando-se muitas vezes desadequados para aqueles que são capazes de uma progressão no currículo bastante mais rápida que a maioria dos colegas da sua idade. Tem-se defendido que a excessiva lentidão no ritmo de ensino, ou a incidência em conhecimentos e competências já adquiridos, desmotiva as crianças sobredotadas. Esta situação pode, em última análise, colocar tais alunos numa situação de vulnerabilidade emocional e motivacional acrescida ao longo do seu percurso escolar. Basicamente, a finalidade da aceleração acadêmica é colocar o estudante num contexto curricular com um nível de dificuldade e estímulo ajustado às suas capacidades excepcionais de aprendizagem (consultar Quadro 10; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004).

As medidas de aceleração acadêmica têm sido defendidas de acordo com diversos fundamentos teóricos e empíricos. Um deles reconhece que ao longo da escolaridade a aprendizagem curricular é um processo sequencial e evolutivo, no qual se podem verificar muitas diferenças em termos de aprendizagem entre os colegas da mesma idade. Por isso mesmo, em termos pedagógicos torna-se importante assegurar vias de adequação entre o nível de ensino desenvolvido pelo professor e o nível de aprendizagem que o aluno consegue realizar (Colangelo et al., 2004).

Southern, Jones e Stanley (1993), por sua vez, apontam três princípios gerais subjacentes à adoção de medidas de aceleração:

(i) Os alunos sobredotados apresentam maior rapidez nas suas aprendizagens, comparativamente com os seus pares;

(ii) Muitas das necessidades destes alunos poderão ser atendidas por meio de uma aceleração do ritmo de ensino ou do “salto” de ano de escolaridade; e

(iii) O conteúdo curricular dos níveis mais avançados é, geralmente, apropriado e mais motivante para os alunos com aprendizagens excepcionais.

**Quadro 10.** Descrição de algumas medidas de aceleração acadêmica (reproduzido de Almeida et al., 2013).

<b>Entrada antecipada na escola</b>	Início da escolarização formal antes da idade legalmente instituída. Destina-se a crianças que demonstram altas habilidades numa idade precoce, a par de maturidade social.
<b>Avanço de ano escolar</b>	Eliminação de um período letivo na escola, permitindo que o aluno avance um ou mais anos escolares no sistema educativo. Medida recomendada para alunos com um avanço académico significativo em todas as áreas disciplinares, comparativamente com os seus colegas de turma.
<b>Avanço por disciplinas</b>	O aluno é colocado, em tempo parcial, junto de uma turma mais avançada, numa ou mais disciplinas, sem estar matriculado nesse ano de escolaridade.
<b>Curriculum “abreviado” (telescoping)</b>	Forma de aceleração curricular, em que o aluno percorre o currículo normal num período mais curto de tempo, prosseguindo depois para um nível mais avançado (e.g., completar o programa curricular anual previsto para uma disciplina em apenas um semestre).
<b>Compactação Curricular</b>	Consiste em eliminar conteúdos já apreendidos e fornecer atividades de enriquecimento durante o tempo restante.
<b>Estudo independente</b>	O aluno pode avançar ao seu próprio ritmo em áreas de interesse pessoal ou investigar individualmente certos tópicos do programa curricular, através de uma aprendizagem autodirigida com orientação do professor.
<b>Turmas combinadas</b>	Constituição de turmas em que duas ou mais classes estão combinadas, integrando-se, assim, idades heterogêneas numa mesma turma. Os alunos mais novos podem trabalhar ao mesmo nível dos mais velhos, num horário e currículo que podem ser parciais ou totais.

Tem-se defendido que a excessiva lentidão no ritmo de ensino, ou a incidência em conhecimentos e competências já adquiridos, desmotiva as crianças sobredotadas.

<b>Programas extracurriculares</b>	Frequência de cursos paralelos ou programas intensivos de Verão que conferem um ensino avançado e/ou créditos para o estudo. Ao mesmo tempo que frequenta um determinado nível de escolaridade, o aluno pode receber créditos por completar com sucesso um curso paralelo de um nível acadêmico mais avançado. A obtenção de créditos é uma forma de aceleração quando esses estudos paralelos são creditados para unidades curriculares mais avançadas. Muitos destes programas, mais comuns nos Estados Unidos, são oferecidos por instituições do Ensino Superior. Em sistemas educativos mais flexíveis, é possível o aluno fazer cursos ou disciplinas do seu currículo por correspondência, ou mais recentemente <i>online</i> no quadro de plataformas <i>e-learning</i> .
<b>Entrada antecipada e aceleração no Ensino Superior</b>	A aceleração no Ensino Superior pode ser feita de várias formas, desde a admissão precoce à conclusão de um ou mais cursos em simultâneo ou num período mais curto de tempo. Também existe a possibilidade de matrícula dupla, em duas instituições distintas (geralmente esta opção aplica-se a alunos que estão no Ensino Secundário, sendo possível frequentarem simultaneamente um curso no Ensino Superior).

Atendendo às implicações socioeducativas inerentes aos diversos tipos de estratégias – seja pelo seu caráter mais ou menos acentuado, seja pela necessidade de integração num grupo de pares diferente, seja ainda pelo nível de adaptação curricular prevista – cada forma de aceleração poderá ser mais ou menos adequada, em função das necessidades e características específicas de cada aluno (Almeida et al., 2013).

## CONCLUSÃO

Com esta publicação pretende-se sensibilizar os professores e educadores para as questões das altas capacidades e sobredotação, contribuindo para um maior conhecimento das características e das necessidades das crianças sobredotados em idade pré-escolar e escolar, bem como para o conhecimento de propostas educativas mais ajustadas àquelas características e necessidades.

Numa sociedade mais tolerante à diferença, importa que a escola e os seus professores saibam respeitar tais diferenças por meio de uma diferenciação nas suas práticas de ensino e de avaliação. Quando se menciona que alguns alunos sobredotados experimentam o insucesso escolar, apesar das suas capacidades superiores, inferimos que a escola se tornou disfuncional e pouco atraente para tais alunos. Nos seus conteúdos e nas suas metodologias, a escola deverá atender às características de aprendizagem dos seus alunos. Não se cumpre qualquer princípio de justiça pretendendo tratar a todos os alunos da mesma forma, pois na verdade todos eles são diferentes!

Todas as medidas educativas requerem professores preparados para a sua implementação. Tendencialmente os alunos sobredotados aprendem mais e mais rápido, o que requer um ensino aprofundado, diversificado e acelerado, um currículo desafiante e mais complexo do ponto de vista cognitivo. De uma maneira geral, todas as medidas educativas descritas apelam a professores e educadores

com um domínio aprofundado dos conteúdos que lecionam e com competências pedagógicas capazes de incentivar métodos indutivos de aprendizagem e de desenvolver a autoeficácia e a motivação intrínseca dos seus alunos. Importa atender primordialmente às suas competências, interesses e estilos de aprendizagem, em detrimento de características como idade ou ano escolar que frequenta, com o foco na aprendizagem autodirigida e independente, sendo necessário, por isso, a formação dos professores.

É importante a implementação de medidas que permitam o contacto com pares que sejam estimulantes do ponto de vista cognitivo, modelem o interesse e a motivação num domínio e que não exerçam pressões negativas sobre os alunos com melhores desempenhos escolares.

Por tudo isto, é fundamental reconhecer as limitações de qualquer medida educativa implementada isoladamente. Todas elas comportam benefícios e limitações, importando olhar à sua complementaridade. Tal como sucede nos demais casos de necessidades educativas especiais, uma intervenção sustentada na diferenciação pedagógica e na flexibilização curricular, face à situação particular de cada aluno (aqui entrando com a família, escola e comunidade), pois cada um deles precisará de uma orientação distinta e individualizada, que permita respostas educativas essencialmente do tipo preventivo e que favoreça o seu desenvolvimento integral.

## Bibliografia

- Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 7, 60-69.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial (UFES)*, 27, 51-59.
- Almeida, A. I. S. (2016, Maio). *Intervenção na Precocidade: Análise de um Estudo de Caso*. Comunicação oral apresentada no Congresso Internacional ANEIS "Sobredotação: Saberes Consolidados e Desenvolvimentos Promissores", Coimbra.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(1), 17-32.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC
- Almeida, L. S., Guisande, M. D., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- 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* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.
- Borges, A., & Rodríguez-Naveiras, E. (2013). Programas para precoces: evaluación de los comportamientos de sus monitoras. *Sobredotação*, 13/14, 8-25.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Candeias, A., Duarte, M., Araújo, L., Albano, A., Silvestre, A., Santos, A. F., Argulles, F. Claudino, P. (2003). Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. *Sobredotação*, 4(1), 75-93.
- Carmo, A. M. (2002). Multipotencialidade e sobredotação: que aconselhamento de carreira? *Sobredotação*, 3(2), 85-98.
- Castelló, A., & Genovard, C. (1999). *El limite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcional intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., & Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de enriquecimento escolar. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/sobredotação* (pp. 55-79). Brasília: SEESP/MEC.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa: University of Iowa.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: David Fulton.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., ... & Young, M. E. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229-242.
- Falcão, I. D. (1992). *Crianças sobredotadas. Que sucesso escolar?* Lisboa: Asa.
- Fernández, M. C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: Un estudio comparativo*. (Dissertação de Doutorado). Universidad de Murcia, Murcia, Espanha.
- Fleith, D. S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: Definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, 5, 37-50.
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento sócio-emocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Forno, L. F. D., Veiga, F. H., & Bahia, S. (2014/15). Elaboração de uma Escala de Caracterização da Sobredotação Percecionada pelos Educadores de Infância, Portugueses e Brasileiros. *Sobredotação*, 15, 299-313.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Abilities Studies*, 15(2), 119-147.
- Gama, M. C. S. (2007). Parceria entre Família e Escola. In D. S. Fleith (Ed.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Sobredotação. Volume 3: O Aluno e a Família* (pp. 61-73). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiples intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children ; What do we know?* (pp. 19-29). Washington, DC: Prufrock.
- Guenther, Z. C. (2002). O crescimento pessoal e interação social como objectivos dos programas para educação de bem dotados. *Sobredotação*, 3(1), 61-70.
- Guenther, Z. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. MG: Ed. UFLA.
- Guenther, Z. C., Braga, A. A., & Carvalho, J. (2015). Precocidade Intelectual na Fase Pré-escolar: Identificando Sinais de Talento Acadêmico na Educação Infantil. *Saber & Educar*, 20,72-83. doi 10.17346/se.vol20.161.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., & Páramo, M. F. (2006). Independência de campo e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas na descrição das altas habilidades. *Sobredotação*, 7, 89-102.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 427-446.
- Martins, B. A. (2013). *Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Sobredotação no Ensino Fundamental I: Identificação e Situações (Des)favorecedoras em Sala de Aula* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, Brasil.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- Melo, A. S., & Almeida, L. S. (2007). A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 27-43
- Miranda, L. C. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores e psicólogos. Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4, (2), 91-115.
- Mönks, F. J. (1997). Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência sobre Sobredotação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Morais, M. F. (2007). Na escuta de quem se demonstra criativo: Alguns contributos para a temática da criatividade. *Sobredotação*, 8, 67-90.
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 1-15.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perception of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28(4), 196-202.
- Oliveira, E. P. (2002). Desenvolvimento sócio-emocional de alunos sobredotados: Risco e resiliência. *Sobredotação*, 3(1), 151-166.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ourofino, V. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição *underachievement* em superdotação: Definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 206-222.
- Peixoto, L. M. & Vilas Boas, C. (2002). Percepção dos professores sobre as “respostas educativas” às crianças sobredotadas: um estudo no concelho de Braga. *Sobredotação*, 3(2), 207-218.
- Pereira, M.A.M. (2005). Educação e desenvolvimento dos alunos sobredotados: factores de risco e resiliência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 243-258.
- Pereira, M., Gaspar, M. F., Simões, M. R., & Lopes, A. F. (2006). Funções executivas: Uma nova metodologia de avaliação do comportamento inteligente? *Sobredotação*, 7, 177-186.
- Pérez, L. F. (2006). Programas de enriquecimento extracurricular: El Programa Estrella. In L. F. Pérez (Coord.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 366-381). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Prieto, M. D., Bermejo, R., Ferrándiz, C., Sainz, M., Fernández, M. C. Ferrando, M. (2008). Inteligencia emocional y superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos. *Sobredotação*, 9, 29-46.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). *Enrichment clusters. A practical plan for real-world, student-driven learning*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(5), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge: University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: How to guide for educational excellence* (2ª. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Russo, C. F. (2004). A comparative study of creativity and problem-solving strategies of high-IQ and average students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 179-190.
- Sáinz, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia, Espanha.
- Sanches, M. (2006). *Planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto: Edição ASA.
- Sánchez, C., Fernández, M. C., Rojo, A., Sainz, M., Hernández, D., Ferrando, M., & Prieto, M. D. (2008). Inteligencias múltiples y superdotación: Percepción de profesores y alumnos. *Sobredotação*, 9, 87-105.
- Seabra-Santos, M. J., & Pereira, M.A.M (2008). Precocidade intelectual na idade pré-escolar: Questões em torno da caracterização e identificação precoce. *Sobredotação*, 9, 7-27
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Intervenção Educativa*. Ministério da Educação.
- Serra, H. (2004). *O aluno Sobredotado. A criança sobredotada*. Vila Nova de Gaia: Edições Gaia.
- Serra, H. (2005, Março). Alunos Sobredotados: Respostas educativas/dinâmicas de ação educativa. In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática* (pp. 73-85). Fundação Eng. António de Almeida, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.
- Simões, M. F. (2001). Auto-conceito em crianças com Sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação*, 2(2), 9-24.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 387-409). Baltimore, MD: Hopkins University Press.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: ANEIS.
- Torrance, E. P. (1980). Creative intelligence and “an agenda for the 80’s”. *Art Education*, 33, 8-14.

Tucker-Drob, E., & Harden, K. (2012). Early childhood cognitive development and parental cognitive stimulation: evidence for reciprocal gene-environment transactions. *Developmental Science*, 15(2), 250-259.

Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same Age, Different Page: Overcoming the Barriers to Catering for Young Gifted Children in Prior-to-School Settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. doi 10.1007/s13158-010-0004-8

Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veiga, F. H., & Marques, P. (2001). Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS). *Sobredotação*, 2(2), 25-40.

Zuccone, C. F. & Amerikaner, M. (1986). Counseling gifted underachievers: a family systems approach. *Journal of Counseling and Development*, 64, 590-592.

### Bibliografia Complementar

Almeida, L. S., Pereira, M. A., Miranda, L., & Oliveira E. P. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projectos e resultados. *Sobredotação*, 4(1), 7-27.

Almeida, L. S., Simões, M. R., Viana, F. L. P. & Pereira, M. A. M. (1996). A entrada antecipada de crianças na escola: Considerações em torno da avaliação psicológica. In L. S. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Orgs.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Bahia, S. (2007). Quadros que compõe a criatividade: Uma análise do teste Torrance. *Sobredotação*, 8, 91-120.

Bahia, S., & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 583-631): Climepsi & Escolar Editora.

Bronfembrenner, U. (1987). *A ecoloxia do desenvolvimento humano*. Barcelona: Paidós.

Castelló, A. (2005). Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos. In M. Sánchez-Cano & J. B. Picas (Coords.), *La evaluación psicopedagógica* (pp. 382-415). Barcelona: Graó.

Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentais na identificação do aluno superdotado e talentoso. Proposta dun protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.

Gardner, H. (1987). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2001). *A inteligência reformulada: as inteligências múltiplas no século XX*. Barcelona: Paidós.

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.

Hallman, R. J. (1976). *Personalidade creadora e processo creativo*. Madrid: Marova.

McKinnon, D. W. (1962). The nature of creative talent. *American Psychologist*, 1, 484-495.

Mönks, F. (1996) Differentiation and integration: a historical and international perspective. In *Actas da Conferencia Internacional sobre Problemas Educativos e Sociais da Superdotación* (pp.23-24). ISMAI, Porto, Portugal.

Palhares, C., Oliveira, E. P., & Melo, A. S. (2000). ANEIS: Programas de enriquecimento. *Sobredotação*, 1(1,2), 191-202.

Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Tese de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 147-178.

Pereira, M. A. M., Silva, M., & Seabra Santos, M. J. (2009) A entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico: efeitos a médio e a longo prazo na trajetória desenvolvimental. *Sobredotação*, 10, 7-23.

Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15, 3-14.

Reis, S., & Renzulli, J. (2008). *Curriculum compacting: a systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students*. Storrs, CT: Neag Center for Gifted Education and Talent Development, UConn.

Reis, S., Burns, D. E., & Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting: the complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. (1998). Three-Ring concept of giftedness. In S. Baum, S. Reis & Maxfield, L. (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 1-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Rocha, A., Fonseca, H., & Almeida, A. I. S. (2015). Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): Uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades. *Talincree. Talento, inteligência y creatividad*, 2(1), 35-56.

Secadas, F., & Pomar, C. (2003). Quen é superdotado. *EduPsyke*, 2(1), 3-25.

Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13(1), 5-15.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books.

Sternberg, R. (1996). *Thinking styles*. New York: Cambridge university Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(3), 139-154.

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.

Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Esquilo.

Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 29(3), 160-165.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan



Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 165-169). Boston: Allyn & Bacon.

Torrance, P. (1977). *Educación e capacidade creativa*. Madrid: Marova.

Treffinger, D. J., Feldhusen J. F., & Isaksen, S.G. (1990). Organization and structures of productive thinking. *Creative Learning Today*, 4(2), 6-8.

### **Associações, Organizações, Centros de Recursos e Grupos de Investigação na área da sobredotação**

#### **Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS)**

[www.aneis.org](http://www.aneis.org)

#### **Associação Desenvolver o Talento (ADoT)**

[www.adotportugal.com](http://www.adotportugal.com)

#### **African Federation for the Gifted and Talented**

[www.giftedafrica.com](http://www.giftedafrica.com)

#### **Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS)**

[www.apcs.co.pt](http://www.apcs.co.pt)

#### **Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)**

[www.altacapacidades.org](http://www.altacapacidades.org)

#### **Association for the Education of Gifted Underachieving Students (AEGUS)**

[www.aegus1.org](http://www.aegus1.org)

#### **Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP)**

[www.anpeip.org](http://www.anpeip.org)

#### **Belin-Blank Center for Gifted Education and Talent Development**

[www2.education.uiowa.edu/belinblank](http://www2.education.uiowa.edu/belinblank)

Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)

[www.aspatlavras.com.br](http://www.aspatlavras.com.br)

#### **Centro Huerta del Rey**

[www.centrohuertadelrey.com](http://www.centrohuertadelrey.com)

#### **Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)/ Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT)**

[www.aspatlavras.com.br](http://www.aspatlavras.com.br)

#### **Conselho Brasileiro para Superdotação**

[www.conbrasd.org](http://www.conbrasd.org)

#### **Council for Exceptional Children (CEC)**

[www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org)

#### **European Council for High Ability (ECHA)**

[www.echa.info](http://www.echa.info)

#### **Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children**

[www.ficomundyt.com](http://www.ficomundyt.com)

#### **Grupo de Investigación Altas Habilidades (Universidad de Murcia)**

[www.altashabilidades.org](http://www.altashabilidades.org)

#### **Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD)**

[www.gtisd.net](http://www.gtisd.net)

#### **International Centre for Innovation in Education (ICIE)**

[www.icieworld.net](http://www.icieworld.net)

#### **Institute for the Development of Gifted Education**

[www.du.edu](http://www.du.edu)

#### **Johns Hopkins Center for Talent Youth**

[www.cty.jhu.edu](http://www.cty.jhu.edu)

#### **National Association for Able Children in Education (NACE)**

[www.nace.co.uk](http://www.nace.co.uk)

#### **National Association for Gifted Children (NAGC)**

[www.nagc.org](http://www.nagc.org)

#### **Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA)**

[www.reineva.gtisd.net](http://www.reineva.gtisd.net)

#### **Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development**

[www.gifted.uconn.edu/](http://www.gifted.uconn.edu/)

#### **World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)**

[www.world-gifted.org](http://www.world-gifted.org)



**Associação Nacional para o Estudo e  
Intervenção na Sobredotação (ANEIS)**  
Instituição Particular de Solidariedade Social

Rua S. Geraldo, 41  
4700-041 Braga  
Portugal

[www.aneis.org](http://www.aneis.org)  
contacto: 966 325 986  
e-mail: [aneisdirecao@gmail.com](mailto:aneisdirecao@gmail.com)