

SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E MODELOS DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA

GIFTEDNESS: CONCEPT AND PSYCHO-EDUCATIONAL MODELS FOR DIAGNOSIS AND INTERVENTION

Margarida POCINHO¹

RESUMO: a definição de sobredotação não está isenta de inseguranças e de controvérsias. O conceito não é estático, está em constante evolução, sendo que a tendência actual é caracterizada pela ponderação de outras variáveis além das cognitivas e da inteligência. Segundo o *World Council for Gifted and Talented Children*, considera-se sobredotada a pessoa com elevado desempenho ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança. A multiplicidade de conceitos acaba, assim, por traduzir a multiplicidade de critérios a ter em conta na definição de sobredotação, implicando que a avaliação seja também multirreferencial, abrindo, consequentemente, um leque diversificado de propostas de intervenção assim como o recurso a diferentes agentes, procedimentos e instrumentos de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: superdotação; inteligência; diagnóstico; intervenção; Educação Especial.

ABSTRACT: the definition of Giftedness is not exempt from unreliability and controversy. The concept is not static, it is in constant evolution, being that the current trend is characterized by the balance of other variables beyond the cognitive and intelligence. According to the *World Council for Gifted and Talented children*, one can be considered gifted when exhibiting high performance or potential, in any of the following aspects in isolation or combined: general intellectual capacity, specific academic skill, creative or productive thinking, special talent for the visual, dramatic and musical arts, motor skills and capacity for leadership. Thus, the multiplicity of concepts ends up translating into a multiplicity of criteria that must be considered in the definition of giftedness, which means that assessment must also be multifaceted. As a result, a broad range of intervention proposals is required, as well as recourse to different agents, procedures and assessment instruments.

KEYWORDS: giftedness; intelligence; diagnosis; intervention; Special Education.

INTRODUÇÃO

O conceito de superdotação, ao longo das várias fases da história da humanidade, tem vindo a sofrer alterações significativas, fruto dos avanços da investigação nas áreas da cognição, da aprendizagem e da excelência no desempenho. Atualmente, embora não exista uma definição unânime entre os vários

¹ Professora Auxiliar, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, Universidade da Madeira, Campus Universitário da Penteada, Portugal. 9000 Funchal. mpocinho@uma.pt

especialistas nesta matéria, aponta-se para uma definição que reconheça a convergência de várias dimensões humanas na explicação da sobredotação, assim como várias formas de excelência. Neste sentido, importa adotar um conceito de sobredotação que não se confina à inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar, passando, por exemplo, a incluir-se também, as habilidades sociais, a liderança ou a criatividade, variáveis mais associadas à personalidade, à motivação e aos próprios contextos de vida (ALMEIDA; PEREIRA, 2003; PEREIRA, 2000;). A ambiguidade e a falta de consenso relativamente a uma definição de sobredotação acarretam, evidentemente, dificuldades acrescidas ao nível da identificação e da atuação junto deste público-alvo. Neste contexto, a identificação configura-se numa tarefa complexa, não isenta de vicissitudes. Apesar de se poderem generalizar algumas características nesta população, estas poderão manifestar-se de formas distintas, ou ainda revelarem diferenças interindividuais consideráveis (BROWN; STEINBERG, 1990; COUNCIL OF CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT, 2006; DAVIS; RIMM, 1998; NEIHART, 2006). O objectivo da identificação deve ser, portanto, mais o da inclusão do que o da exclusão. Não se trata de avaliar para formular e colocar rótulos, evidentemente, nem tão pouco o de criar, nomeadamente, um grupo privilegiado com um tratamento de elite, como muitas ideias preconcebidas e injustificadas em torno da sobredotação possam fazer crer (HEWSTON et al., 2005; TOURÓN; REYERO, 2000).

Durante muitos anos, psicólogos, especificamente os da área da psicometria, seguindo os passos de Lewis Terman, em 1916, associavam sobredotação a Q.I's elevados. Este legado sobreviveu até à atualidade, em que sobredotação e Q.I elevado continuam, por parte de muitos, a ser considerados sinónimos. Não obstante esta constatação, desde muito cedo, outros investigadores (e.g. CATTELL; GUILFORD; THURSTONE) sustentaram a hipótese de que a inteligência não pode ser expressa de forma unitária e sugeriram múltiplas abordagens do conceito (POCINHO, 2008). Segundo Johnsen (2004), todas as crianças sobredotadas apresentam um potencial de alta performance nas áreas incluídas na definição federal americana de aluno sobredotado ou talentoso, ou seja:

[...] 'gifted and talented' when used in respect to students, children, or youth means students, children, or youth who give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who require services or activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop such capabilities. (JOHNSEN, 2004, p. 388).

Neste contexto, uma criança sobredotada ou talentosa significa uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social. São crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área académica. As principais características das definições de sobredotação remetem-nos para os seguintes aspectos: a diversidade

de áreas em que a sobredotação pode ser demonstrada (e.g., intelectual, criatividade, artística, liderança, acadêmica); a comparação com outros grupos (e.g., com os pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural) e o uso de termos que impliquem a necessidade de desenvolvimento de um talento (e.g., capacidade e potencial) (COUNCIL OF CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT, 2006).

Atualmente, existem diferentes modelos explicativos deste conceito, onde se dá destaque à Teoria Triárquica da Inteligência (STERNBERG, 2000), ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (GAGNÉ, 2000), à Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983), à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1986) e ao Modelo Multifactorial da Sobredotação (MÖNKS, 1988). Segundo a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2000), existem múltiplas componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação, conferindo um carácter plural a este constructo. Mais concretamente, quando aplicada à sobredotação, a Teoria Triárquica da Inteligência, distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento apresentado por Gagné (2000, 2004), reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como 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 físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. O desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática. Na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de Q.I. (GARDNER, 1983). A inteligência será constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, pelo que se parte da premissa de que existem múltiplas inteligências, as quais são independentes entre si. Apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interativas. Pode-se então falar em sobredotação para qualquer uma das sete formas de inteligência que Gardner postula: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, e intrapessoal. A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986) (OLIVEIRA, 2007), compreende a sobredotação como resultado da interação de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa. As habilidades 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 este 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, fotografia). Nenhuma destes componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a

interação entre os três fatores que permite a realização criativa-produtiva (OLIVEIRA, 2007). Desta forma, a par da inteligência, torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis associadas à sobredotação. Numa tentativa de complementar o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986), Mönks (1988, 1992) no seu Modelo Multifactorial da Sobredotação, aponta a necessidade das diversas dimensões anteriores exigirem condições de educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes. O autor complementa a concepção anterior com uma perspectiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos socioculturais e psicossociais relacionados com a sobredotação. Neste modelo, Mönks enfatiza as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu percurso desenvolvimental para a manifestação da sobredotação. Com o modelo de Mönks, podemos aceitar que progressivamente a definição da sobredotação inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos sobredotados (OLIVEIRA, 2007).

As crianças sobredotadas a nível do funcionamento cognitivo apresentam três processos intelectuais a um nível marcadamente diferente das demais: capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos (OLIVEIRA, 2007). Subjacente às características socioemocionais, a associação entre sobredotação e mau ajustamento psicossocial constitui uma perspectiva estereotipada e empiricamente contestada pelos estudos mais recentes, pelo menos no que concerne a uma grande maioria dos indivíduos sobredotados (FLEITH, 2007; ROBINSON et al., 2002; SCHWEAN et al., 2006). No entanto, pelas suas características e especificidades, os sobredotados tendencialmente defrontam-se com um conjunto de situações que podem constituir fontes de risco no seu desenvolvimento socioemocional (REIS, COLBERT; HÉBERT, 2005; REIS; RENZULLI, 2004). Alguns autores defendem um desenvolvimento psicológico assíncrono na sobredotação, apontando que o avanço intelectual não é acompanhado pelo desenvolvimento nos domínios físico, social e emocional. Geralmente, o autoconceito e a autoestima das crianças sobredotadas são positivos, destacando-se particularmente no domínio académico (BAIN; BELL, 2004; McCOACH; SIEGLE, 2003; ROBINSON, 2002; SIMONS, 2001).

MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO NA SOBREDOTAÇÃO

A identificação dos alunos sobredotados, particularmente na entrada para as instituições formais de socialização e aprendizagem, tem sido defendida por razões diversas (OLIVEIRA, 2007). A justificação mais consensual prende-se com a atenção às suas necessidades educativas específicas. Apesar do consenso quanto à sua necessidade, o processo de identificação é bastante complexo. De acordo com Renzulli (1975), citado por Oliveira (2007), a sobredotação ocorre em certas pessoas, em determinadas circunstâncias e em momentos particulares. Sem

essa identificação, dita precoce, algumas vezes alunos com um bom potencial para a aprendizagem acabam por ser menos sucedidos na sua escolarização, podendo inclusive apresentar dificuldades não esperadas no seu comportamento, desenvolvimento e adaptação psicossocial (OLIVEIRA, 2007). A idade indicada para o diagnóstico é também um ponto controverso. Interessa identificar precocemente, no entanto quanto mais cedo se identifica, menor garantia haverá sobre a precisão do diagnóstico. Três razões importantes são apontadas relativamente a este aspecto: em primeiro lugar, antes dos 12-13 anos é difícil fazer-se um diagnóstico preciso, dada a baixa previsibilidade das medidas de avaliação durante os primeiros anos de vida. Além disso, é por volta dos 12 anos que, para alguns autores, a maturação neurológica se consolida e em que a pontuação nos testes começa a estabilizar (CASTELLÓ, 2005). Em segundo lugar, em idades mais baixas é difícil distinguir o que pode ser uma sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces (CASTELLÓ, 1988). Vários agentes e fontes de informação (pais, professores, educadores, pares) devem estar envolvidos no processo de identificação, pois importa reunir o máximo possível de informações, mas ao mesmo tempo garantir a sua objetividade, precisão e relevância prática (ALENCAR, 2007; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; COUNCIL OF CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT, 2006). No processo de avaliação de um sobredotado, não devem ser descurados os aspectos da aprendizagem e da realização mais confinados à personalidade, os aspectos cognitivos e, além disso, é importante conhecer as formas e os níveis de aprendizagem, de treino e de desempenho da criança/adolescente, quer em áreas curriculares, quer em áreas específicas extracurriculares (e.g. sociais, artísticas, desportivas ou mecânicas).

O processo de identificação deve ser feito em várias etapas: uma fase inicial de despiste (ou *screening*), uma fase seguinte de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação) e uma fase final (*program planning* ou avaliação por provisão) de colocação, acompanhamento e avaliação por parte dos responsáveis do programa de intervenção (OLIVEIRA, 2007). A fase de despiste envolve majoritariamente a utilização de testes coletivos gerais (ACEREDA; SASTRE, 1998; FORD, 1998; PEREIRA, SEABRA-SANTOS; SIMÕES, 2003). Baseada na fase preliminar de despiste, a identificação envolve a utilização de testes individuais, procurando-se aqui reduzir o “efeito de teto”, por vezes verificado com alguns testes coletivos (ALMEIDA; PEREIRA, 2003; FORD, 1998). Assim sendo, recorre-se à aplicação individual de testes standardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas, ou até, pareceres de especialistas em talentos específicos. A terceira fase, o *program planning*, requer o conhecimento individualizado dos alunos, das suas habilidades, aquisições e características pessoais, nomeadamente os seus interesses e realizações, os seus estilos de aprendizagem, as suas áreas fortes e fracas (HANY, 2000). Esta fase consiste, portanto, numa avaliação contínua das crianças/jovens sobredotados após a sua admissão num programa de intervenção. A este respeito, pode-se

considerar que existem diversas medidas interventivas, nomeadamente no campo da educação: currículos destinados aos alunos sobredotados diferenciados do currículo regular, de acordo com as características e necessidades destes (CLARK, 1992); aceleração escolar, ou seja, reduzir o tempo de permanência dos alunos no sistema escolar normal, através de um ritmo mais rápido de aprendizagem de acordo com as suas necessidades educativas (CLARK, 1992); enriquecimento que se refere à implementação de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo regular, com o objetivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos (FELDHUSEN, 1991); e agrupamento, que consiste em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilidade ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (McCOACH, O'CONNELL; LEVITT, 2006).

No respeitante à tipologia de instrumentos utilizados na tarefa da avaliação, entre o rol de instrumentos hoje disponíveis, pode-se incluir os seguintes: provas psicológicas standardizadas; provas académicas de incidência curricular; escalas 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 questionários, 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 constituem as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registro do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos (OLIVEIRA, 2007). Os testes mais utilizados, neste domínio, reportam-se às escalas de Wechsler, nomeadamente a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) e a WPPSI, seguidas da Stanford- Binet Intelligence Scale (CLARK, 1992; SIMPSON et al., 2002). Outras medidas de inteligência mais libertas da influência ambiental, como, por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven e Torrance Tests of Creative Thinking (TPCT) podem justificar-se nestas situações (PEREIRA, SEABRA-SANTOS; SIMÕES, 2003; HEWSTON et al., 2005; KIM, 2006). Uma das baterias mais utilizadas na sinalização dos alunos sobredotados pelos professores é a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (CAO, VASQUEZ; DÍAZ, 2002, Apud OLIVEIRA, 2007).

Convém realçar que é frequente uma falta de informação por parte dos técnicos e da população em geral sobre as características inerentes a uma pessoa sobredotada, pelo que muitas vezes esta pode ser rotulada como neurótica, com personalidade histriônica ou narcisista, com distúrbio hiperativo com déficit de atenção, perturbação de déficit de atenção, distúrbio de oposição, perturbação obsessiva-compulsiva e perturbações de humor tais como a ciclotimia, distímia, depressão e perturbação bipolar (WEBB, 2000). Como consequência, os

sobredotados são a nível pessoal e emocional vulneráveis a uma variedade única de dificuldades de relacionamento em casa, no trabalho, na escola e na comunidade (MIRANDA; ALMEIDA, 2003)

MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO EM PORTUGAL

Em Portugal, a Região Autónoma da Madeira (R.A.M) destaca-se face ao Continente, pela maior tradição e trabalho feito nos campos da identificação e apoio aos sobredotados (ANTUNES; ALMEIDA, 2008). A Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação (D.C.A.S.), da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, Secretaria Regional de Educação e Cultura sediada na R.A.M., colabora na identificação, observação, orientação, encaminhamento e acompanhamento de crianças e jovens sobredotados ou potencialmente sobredotados. Na linha de Renzulli (1986), esta divisão considera a sobredotação como confluência de uma aptidão acima da média aliada a uma elevada criatividade e a um alto nível de motivação nessa (s) áreas (s). Nesta perspectiva, encara o processo de identificação de crianças e jovens com características de sobredotação como sendo um processo evolutivo e complexo que procura dar oportunidade para que as crianças desenvolvam os seus talentos.

No que concerne à identificação verifica-se que, num primeiro momento, procede-se à sinalização (i.e. características e sinais apresentados pelas crianças e jovens), que pode ser feita pelos pais, professores e familiares. Seguidamente, passa-se à avaliação, que se realiza em contexto escolar. Pretende-se, assim, que a avaliação seja multirreferencial (pais, professores, familiares, etc.), multicontextual (contexto escolar, familiar, social, etc.), multimétodos (multiplicidade de técnicas e procedimentos de avaliação), multitemporal (longitudinal, transversal) e multidimensional (habilidades académicas, intelectuais, motoras, artísticas e sociais). Este processo de identificação é realizado por uma equipa multidisciplinar, composta por um docente especializado, um psicólogo e um técnico de uma área específica de talento.

Em termos psicométricos, a D.C.A.S. recorre a diversos instrumentos para proceder a uma avaliação psicológica de crianças/jovens com características de sobredotação. A triagem de sobredotados é feita, essencialmente, através dos seguintes testes psicológicos: a Escala Colectiva de Nível Intelectual (E.C.N.I.), a Escala de Desenvolvimento de Griffiths, as Matrizes Progressivas de Raven – coloridas, o Teste do Pensamento Criativo de Torrence, o Teste de Inteligência Abstrata (I.A.), a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC III), o Teste da Figura Humana e o Teste Bender. Esta divisão recorre, ainda, a outras fontes de informação para complementar o processo de avaliação, utilizando, mais especificamente, a Bateria de Instrumentos para a Sinalização dos Alunos (BISAS/T) preenchida pelos professores e outras escalas facultativas para pais e pares. Todavia, a selecção destes instrumentos e respectiva aplicação realiza-se em função da idade da criança/jovem.

Neste processo importa concomitantemente, avaliar o desenvolvimento da criança (precocidades, estimulação, etc.) e recolher dados provenientes da anamnese (história escolar, história familiar, ocupação dos tempos livres, interesses, habilidades e preferências de estilos – de aprendizagem, de pensamento e de expressão).

A nível da intervenção nesta população-alvo, a filosofia adotada na D.C.A.S. é profiláctica e proativa. Neste sentido, a prevenção é o elemento estruturante de toda a actuação neste domínio. Na prática socioeducativa, este princípio deve traduzir-se na implementação atempada de estratégias que deverão atuar como fatores protetores de um desenvolvimento equilibrado tais como a aceleração (e.g. antecipação na entrada na escolaridade; progressão mais rápida na escolaridade) e o enriquecimento curricular e extracurricular (e.g. elaboração de um plano educativo próprio, ajustado às necessidades das crianças/jovens).

Por fim, relativamente à percentagem de sobredotados na R.A.M., as estatísticas regionais apontam para 2 a 5 % de prevalência de sobredotados, distribuídos uniformemente pelos ciclos escolares, não fugindo às estatísticas nacionais (3 a 5 %). No caso específico da D.C.A.S., constata-se que têm inscritas atualmente no seu serviço aproximadamente 40 a 50 crianças sobredotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação da sobredotação é uma questão complexa. Parte dessa complexidade deve-se a fatores relacionados com a própria definição e natureza da sobredotação; daí a dificuldade em efetuar um diagnóstico adequado. O que se verifica é que a criança com características de sobredotação não é um conjunto estático de estereótipos. Primeiro, é uma criança, e, só em segundo lugar apresenta características de sobredotação. Poderá ser vista como uma criança “normal” com uma capacidade acima da média, numa ou mais áreas, com características e necessidades próprias, diferentes dos demais.

A intervenção do psicólogo na criança com características de sobredotação começa com uma avaliação, no entanto, a pluralidade do conceito impõe diferentes metodologias de avaliação psicológica, seja nas situações em que se limitam as oportunidades de desenvolvimento e crescimento harmonioso, bem como ao nível da prevenção, no despiste precoce de situações de risco, pois ao detectá-las pode iniciar imediatamente, por intervenção direta ou indireta, junto dos pais e professores, um percurso de potenciamento de recursos da criança. (CORREIA, 2008)

Apesar dos mitos prevalecentes, os sobredotados estão particularmente em risco devido a características internas e a fatores situacionais. Estes fatores internos e situacionais podem levar a dificuldades interpessoais e psicológicas, e consequentemente podem gerar um diagnóstico errado e um tratamento inadequado. Por outro lado, um diagnóstico baseado em critérios meramente quantitativos faz

aumentar a probabilidade de ocorrência de dois tipos de erros: uma pessoa é incorretamente identificada como sobredotada (falso positivo) e uma pessoa não é identificada apesar de o ser (falso negativo) (ALMEIDA; PEREIRA, 2003).

REFERÊNCIAS

- ACEREDA, A.; SASTRE, S. *La Superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis, 1998.
- ALENCAR, E. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais, *Psicologia em estudo*, v.12, n.2, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Org.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 2000. p.43-53.
- ALMEIDA, L. S. et al. A investigação na área sobredotação em Portugal: Projectos e Resultados. *Sobredotação*, v. 4, n. 1, p. 7-27, 2003.
- ANTUNES, A.; ALMEIDA, L. O atendimento educativo dos sobredotados: ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. *Diversidades*, v. 19, p. 4-8, 2008.
- BAIN, S.; BELL, S. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 167-178, 2004.
- BROWN, B. B.; STEINBERG, L. Academic achievement and social acceptance: Skirting the “brain-nerd” connection. *Education Digest*, v. 55, n. 7, p. 55-60, 1990.
- CASTELLÓ, A. *Inteligencia artificial y artificios intelectuales*. 1988. 395f. (Tesis Doctoral) - Universidad Autonoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona, 1988.
- _____. Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; PICAS, J. B. (Coord.). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó, 2005. p. 382-415.
- CORREIA, V. Intervenção psicológica na sobredotação. *Diversidades*, v. 19, p. 13-14, 2008.
- COUNCIL OF CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT. *Gifted and talented children in (and out) of the classroom*. 2006. Disponível em: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf. Acesso em: 3 abr. 2008.
- CLARK, K. B. *Growing up gifted*. New York: Macmillan, 1992.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. 4.ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.

FELDHUSEN, J. F. Full-time classes for gifted youth. *Gifted Child Today*, v. 14, n. 5, p. 10-13, 1991.

FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41-50.

FORD, D. Y. The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, v. 32, n. 1, p. 11-14, 1998.

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

_____. *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.

GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent. 2. ed.* Oxford: Pergamon, 2000. p. 67-79.

_____. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent. 2th. ed.* Oxford: Pergamon, 2000. p. 209-232.

HEWSTON, R. et al. *A baseline review of the literature on effective pedagogies for gifted and talented students*. Warwick: The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick, 2005.

KIM, K. H. Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, v. 18, n. 3, p. 251-259, 2006.

McCOACH, B. D.; O' CONNELL, A. A.; LEVITT, H. Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research*, v. 99, n. 6, p. 339-346, 2006.

McCOACH, B. D.; SIEGLE, D. The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, v. 25, n. 2, p. 61-65, 2003.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, v. 4, n. 2, p.91-105, 2003.

MÖNKES, F. J. *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind*. Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988.

- MÖNKES, F. J. Development of gifted children: The issue of identification and programming. In: MÖNKES, F. J.; PETERS, W. (Eds.). *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum, 1992. p. 191-202.
- NEIHART, M. Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roepers Review*, v. 28, n. 4, p.196-202, 2006.
- OLIVEIRA, E. P. *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. 2007. 329f. (Tese de Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, 2007.
- PEREIRA, M. Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, v. 1, n. 1, 2, p.147-178, 2000.
- PEREIRA, M., SEABRA-SANTOS, M. J.; SIMÕES, M. R. Estudos com a WISC-III numa amostra de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, v. 4, n. 2, p.69-89, 2003.
- POCINHO, M. Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Diversidades*, v. 19, p. 9-13, 2008.
- REIS, S. M.; COLBERT, R. D.; HÉBERT, T. P. Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roepers Review*, v. 27, n. 2, p. 110-120, 2005.
- REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, v. 41, n. 1, p. 119-130, 2004.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.
- ROBINSON, N. M. Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In: NEIHART, M.; REIS, S.; ROBINSON, N.; MOON, S. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Washington, DC: Prufrock, 2002. p. 61-69.
- ROBINSON, N. M. et al. Social and emotional issues facing gifted and talented students: What we have learned and what should we do now? In: NEIHART, M.; REIS, S.; ROBINSON, N.; MOON, S. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock, 2002. p. 267-288.
- SCHWEAN, V. L. et al. Emotional intelligence and gifted children. *Emotional Intelligence*, v. 2, n. 2, p. 30-37, 2006.
- SIMONS, D. C. *Self-concept, metacognition, and academic performance in Cuban gifted and non-gifted adolescents*. 2001. 285f. (Doctoral Dissertation) - University of Nijmegen, Nijmegen, 2001.
- SIMPSON, M. et al. Assessing giftedness with the WISC-III and the SB-IV. *Psychology in the schools*, v. 39, n. 5, p. 515-524, 2002.

POCINHO, M.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TOURÓN, J.; REYERO, M. Mitos y realidades en torno a la superdotación. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Org.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 2000. p. 19-27.

WEBB, J. T. *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children*. Great Potential Press, 2000. Disponível em: http://www.sengifted.org/mis_diag.htm. Acesso em: 25 mar. 2008.

Recebido em 01/10/2008

Aprovado em 29/01/2009