

**GUIA PARA PROFESSORES E
EDUCADORES**

ALTAS CAPACIDADES E SOBREDOTAÇÃO

**COMPREENDER
IDENTIFICAR, ATUAR**

ALTAS CAPACIDADES E SOBREDOTAÇÃO

COMPREENDER
IDENTIFICAR, ATUAR

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

em altas capacidades e na inclusão dos alunos sobredotados é mais fácil hoje do que há algumas décadas atrás. A sociedade, particular a escola, está mais aberta às capacidades superiores de seus membros, passando a conhecê-las, a conviver com elas e a considerá-las nas suas práticas educativas. No caso concreto dos sobredotados, a sociedade e a escola passaram a reclamar das condições educativas e de utilização espaços de maior valor no seu desenvolvimento e dizem singulares (Almeida, 2013, & Oliveira, 2013).

no âmbito de uma política educativa pautada pela inclusão, a escola inclusiva deverá ter os seus alunos mais capazes, as condições para a excelência e aprendizagem e rendimento

Na verdade, apesar das altas capacidades e elevados desempenhos em certas áreas cognitivas, alguns destes alunos passam desapercebidos no sistema educativo ou, ainda, aparecem identificados apenas evidenciando dificuldades de comportamento e de desenvolvimento intelectual e incomprensivelmente, alguns alunos com características sobredotação em termos cognitivos apresentam problemas na aprendizagem e fracassos em desempenhos académicos (Ourofino & Fleith, 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 maior capacidade de realização nas diferentes áreas. Seja num quadro de cooperação entre os cidadãos, seja numa perspetiva de rentabilização social das capacidades 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 tornadas em alguns, como apostas na segregação e criação de elites (Tourinho, 2000), ganhando, este problema educativo, contornos de necessidade e, por norma, prejudiciais a uma análise serena.

Muito naturalmente, as altas capacidades e sobredotação quadram-se nas atuais políticas de inclusão escolar, mais concretamente no seio das “necessidades educativas específicas”, e como mobilizar diferentes recursos e formas de atuação. Toda a educação tem como objetivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de conhecimento. Este objetivo apenas é alcançado se a educação atender às características e necessidades de cada aluno em particular. Não podemos considerar a educação dos sobredotados como uma questão exclusiva 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, incluindo as suas particularidades, não se pode pretender a generalização das medidas a todo e qualquer aluno no sobredotado. Esses alunos são singulares e, como tal, devem ser tratados de forma diferenciada. Não existe uma forma única de sobredotação, pois existem muitos tipos de sobredotação, e cada um deles requer uma abordagem específica.

ificação e descrição, é um
meno complexo. O seu
eito foi evoluindo ao longo do
o, desde a sua definição
r inteiramente relacionada
níveis de habilidades
ativas até à incrementação de
es motivacionais e
emocionais, e diversas
ões (Almeida et al., 2013).
daremos, em seguida,
mas conceções teóricas
ntes acerca da sobredotação
o modelo teórico da
igência que estabelece uma
e direta com o conceito em
tão. Assim, daremos
cular destaque ao Modelo
enciado de Sobredotação e
nto (Gagné, 2004), à Teoria
Inteligências Múltiplas
dner, 1999) e à Teoria dos
Anéis (Renzulli, 1986).

PARA IT LO 1

SOBRE INTELIGÊNCIA E SOBREDOTAÇÃO

Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talentos

O modelo apresentado por Gagné (2004) reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a formação dos talentos específicos podem emergir das influências ambientais. Segundo este autor, a sobredotação é o resultado da interação da herança genética, enquanto os talentos são o resultado 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 (ou aptidões), expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana. Por outro lado, o talento designa a mestria superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático de conhecimento em, pelo menos, uma área da atividade humana (académica, artística, desportiva ou social, etc.). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte da sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos sobredotados ou talentados representam os 10% melhores, por comparação com os seus pares.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talentos 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 que emergem progressivamente o talento numa determinada área de realização. Por essa razão, e de acordo com o modelo, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o sobredotado nem sempre se verifica. O desenvolvimento do talento tomando Gagné (2004), como referência, é facilitado por diferentes tipos de catalisadores, mais especificamente, fatores físicos e psicológicos, destacando-se a importância dos ambientais. (desde influências a um nível macro

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 I).

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

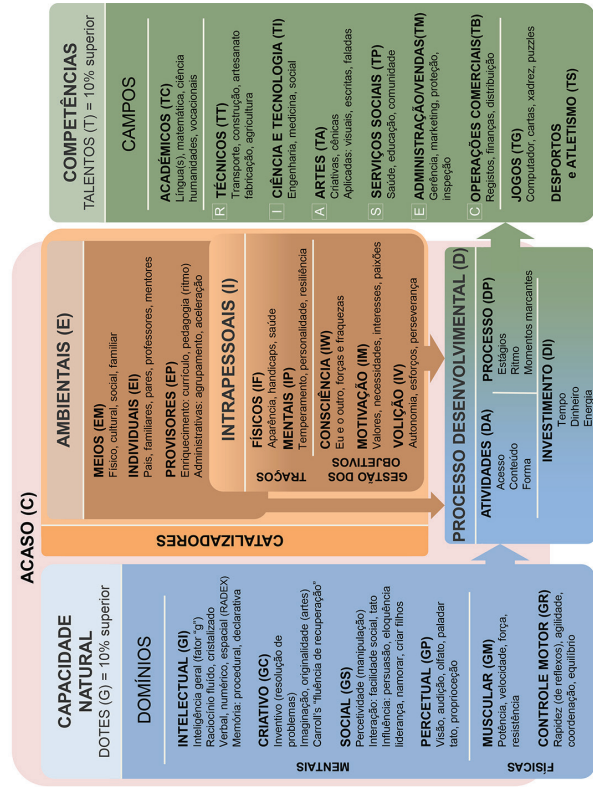


Figura I. O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004) concebe a sobredotação como a existência de habilidades naturais, aptidões herdadas geneticamente, que se expressam de forma espontânea em algum domínio da atividade humana. Distingue e refere, a par, a existência de talentos específicos, 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 essencialmen-

dos e as experiências de aprendizagem melhor orientadas por parte dos indivíduos.

Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Howard Gardner (1999) concebe a inteligência como a capacidade do sujeito processar informação num determinado contexto e cultura. Essa definição entende a inteligência potencial a concretizar em função das características envolventes. Na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e diversificada da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspetiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI ou de uma inteligência como fator genérico da mente, da Guisande, & Ferreira, 2009; Sánchez et al., 2009). A inteligência é constituída por múltiplas habilidades, dispostas, formando inteligências relativamente autónomas, isto é, e apesar de diferenciadas, as várias inteligências são relativamente (e.g., a resolução de um problema matemático) compreensão linguística e não apenas raciocínio lógico-matemático). Podemos, então, falar em sobredotação quando uma das formas de inteligência que Gardner (1999) propõe, sendo elas, linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, é particularmente desenvolvida. Assim, a sobredotação é 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	Processo
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. d. jo or po e.
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	e. m ci in an fir co

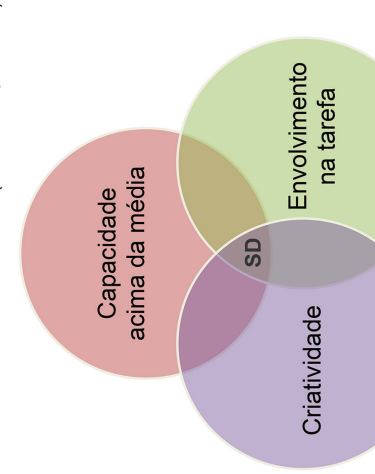
das suas habilidades cognitivas pode expressar, p
níveis superiores de realização na inteligência ac
níveis mais baixos na inteligência interpessoal e co
nchez et al., 2008).

Teoria dos Três Anéis de Renzulli

Os trabalhos de Joseph Renzulli (1986) destat
abordagem da sobredotação. Os contributos dest
além da conceção que apresenta do fenómeno, c
tributos muito relevantes na metodologia para a av
sobredotados e para a organização de medidas
de apoio. A Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986)
de a sobredotação como resultado da interação d
ponentes, nomeadamente, habilidade acima da m
vidade e envolvimento na tarefa (ver Figura II).

As habilidades e áreas de expressão podem
(e.g., raciocínio numérico, fluência verbal, memória
abstrato, relações espaciais) ou mais específicas (m
mática, música, química, dança) e a esse nível po
festar-se pela aplicação de várias combinações d
des superiores gerais a uma ou mais áreas especi
conhecimento ou de realização humana (e.g., arte
liderança ou desporto). O envolvimento na tarefa t
pacidade para altos níveis de interesse, entusias
e envolvimento num problema particular, perseve
tência, determinação, esforço e prática dedicada.
da, a autoconfiança e expectativas de autoefic
como a orientação para a realização, ou seja, uma
intrínseca. A criatividade, por sua vez, reporta-se à
de para pensar e resolver problemas de forma div
original, requerendo um pensamento independente
vo, por oposição a uma atitude mais conformista
va (Morais & Azevedo, 2009).

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



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.

Visuo-espacial	precisão o mundo visual e espacial (leitura e.g., arquitetos, jogadores de xadrez, artistas plásticos, pilotos, navegadores. 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.
Corporal-cinestésica	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.
Musical	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.
Intrapessoal	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.
Interpessoal	Capacidade para compreender intenções, motivações e desejos de outras pessoas e, consequentemente lidar com os outros de forma adequada e eficaz.
Naturalista	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.

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

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).

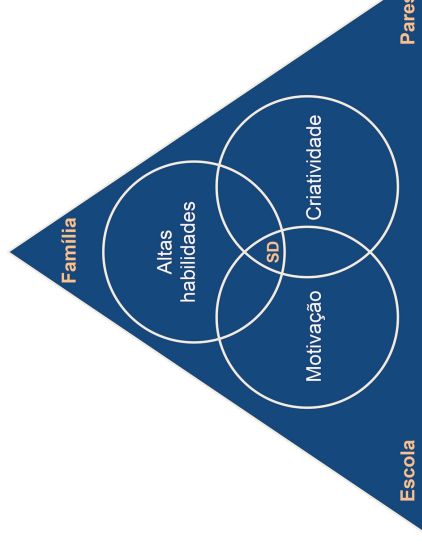


Figura III. Neste modelo, Mönks (1997) realça as interações indivíduo, mais especificamente, família, grupo de pares e das habilidades e características de personalidade para o desenvolvimento da sobredotação.

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 ficar alguns mitos associados a esta característica. Primeiro, não é raro indivíduos sobredotados apresentarem rendimento aquém do seu potencial, revelando uma distância entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer ou realizar). Portanto, nem sobredotado será o aluno com as notas mais altas na aula, o que muitas vezes suscita a sua não sinalização, inclusive, algum desinteresse dos professores no atendimento às suas necessidades. Entre os fatores que explicam o rendimento escolar, podemos citar o descompasso em relação à escola, resultado especialmente de altas notas, ritmo lento das aprendizagens na turma, excessiva petição de conteúdo, pressões dos pares e baixas expectativas dos professores. É importante reconhecer as necessidades do sobredotado não se resumem às áreas académicas e académicas, antes passam as áreas académica e emocional. Por isso, as propostas educacionais para esse grupo de alunos devem oferecer uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que mule as suas habilidades e favoreça o seu ajustamento emocional, contribuindo para a realização plena do potencial (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2002; 2008; Pérez, 2006).

CAPÍTULO 2

SOBREDOTAÇÃO

Quando Winner (1996), têm o a surgir na sociedade ideias novas acerca da sobredotação, e, por sua vez, dificulta a compreensão do termo. Como afirma Peixoto e Vilas Boas (2012) essas crenças resultam em uma visão equivocada acerca desta prática e têm permanecido até os dias de hoje, constituindo um entrave à provisão de condições educativas adequadas e necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Fazendo uma compilação, Winner (1996), referenciando pais mitos a combater, sendo eles:

- O facto de a **criança sobredotada possuir um Q.I. intelectual global** – espera-se que a criança da tenha um desempenho uniforme em todos os domínios académicos, o que gera expectativas irreais quanto ao seu desempenho.
- **Talentosos mas não sobredotados** – as crianças sobredotadas na área académica são consideradas sobredotadas quanto as que apresentam capacidades excecionais em áreas artísticas são consideradas talentosas, esquecendo-se que não existem diferenças relativamente à precocidade e necessidade de adquirirem mais conhecimentos.
- Ser **sobredotado exige um Q.I. excepcional** – dos obtidos nos testes de Q.I. não são indicadores de sobredotação, uma vez que estes estão mais relacionados para as áreas da linguística, lógico-matemática e musical;
- O mito de que a **sobredotação se deve a fatores 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 mostram que ambos os aspetos são importantes para a predisposição genética para a sobredotação ser dada para a desenvolver não garante a manifestação do talento de sobredotação, assim como a estimulação dos ambientes favoráveis ao desenvolvimento das crianças por si só, também não resultam na manifestação da sobredotação sem que haja uma elevada “capacidade académica” e um elevado índice de criatividade, como defendido por Renzulli (1978);
- **Pais organizadores** – é bastante difundida a ideia de que as crianças sobredotadas são produto de pais inorgânicos e ambiciosos que conduzem e regram as suas vidas em função das suas aspirações e expectativas, levando-as a um desempenho excepcional;
- **Criança sobredotada constitui um modelo de**

teresses 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

gera ansiedade na criança e nos próprios pais, quer bem o desfasamento entre as suas expectativas de realização (Carmo, 2002).

às vezes a sobredotada, quer a os seus pares, estes são e possui uma relação de ódio bem com aos das crianças da faixa etária, e a figura atlética, é sociável e solitária.

MAPA - ITULO 3

ALUNOS SOBREDOTADOS

acompanhando a evolução do conceito de sobredotação, as características que vão sendo consideradas ao longo do tempo e a descrição do indivíduo sobredotado assumem, também, traques diferentes. Por um lado, a heterogeneidade de características dentro do grupo de indivíduos sobredotados é hoje conhecida, assim como a existência de um traço ou perfil específico que, por si só, explique ou prevaleça a sobredotação (Mencar & Fleith, 2001, 2006; Treffl & Genovard, 1999).

Para a Associação Nacional para o Estudo e a Sobredotação (ANEIS) as altas habilidades podem ser caracterizadas por se apresentar nos seguintes domínios:

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

Apresentamos de seguida algumas das características psicológicas encontradas em pessoas sobredotadas. Tais características aparecem muito associadas à inteligência e ao desempenho académico e profissional. Contudo, inclui-se neste quadro algumas características relacionadas com a inteligência e mais com a aptidão (Almeida, 1996). Por outro lado, reconhecendo-se a sobredotação necessita de outras características pessoais não estritamente intelectuais, bem assim como de características escolares e familiares favoráveis, apresentamos esboço de uma organização por quatro grandes dimensões: cognitivas, emocionais, motivacionais e de personalidade.

área no Quadro 2.

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

Dimensão	Características
Capacidades cognitivas	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.
Aprendizagem	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.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendententes 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.
Personalidade	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 espe-

- Habilidades criativas e produtivas excecionais
- de de experimentação e aplicação dos conhecimentos
- ridos, diversidade de ideias e soluções para os problemas
- Habilidades de liderança, responsabilidade e capacidade de persuasão;
- Originalidade, capacidade de interligação de ideias
- mas de expressão em produções artísticas;
- Habilidades psicomotoras excecionais, aprendizagem fácil de competências manuais e físicas;
- Elevado nível de motivação e persistência nas soluções de problemas de forma autossuficiente e criativa (ver Quadro 3).

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

Domínio das aprendizagens	a) Vocabulário avançado para a idade e nível de leitura; b) Hábitos de leitura independentes, ou por própria, com preferência por livros que geralmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; c) Domínio rápido de informação e facilidade de evocação de factos; d) Fácil compreensão de domínios subjacentes; e) Capacidade para generalizar conhecimentos ou soluções; f) Conhecimentos excecionais numa ou mais áreas de conhecimento.
Domínio da motivação	a) Tendência para iniciar as suas próprias actividades; b) Persistência na realização e na finalização de tarefas; c) Busca da perfeição; d) Desmotivação perante as tarefas rotineiras e repetitivas.
Domínio da criatividade	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 conformidade.
Domínio da liderança	a) Autoconfiança e sucesso com pares; b) Tendência para assumir a responsabilidade em situações; c) Fácil adaptação às situações novas e à mudança de rotina.
Domínio sociomoral	a) Preocupação com os problemas de natureza moral; b) Ideias e ambições muito elevadas; c) Juízo crítico relativo a si próprio e aos outros; d) Preferir interações sociais direccionadas para mais velhos ou adultos.

brir 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 académico 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. 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. Demostram, 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 apresentar dificuldades no seu desenvolvimento.

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

Identificação dos alunos sobredotados, particularmente na área para as instituições tais de socialização e aprendizagem, tem sido indicada por razões diversas. Identificação mais consensual deve-se com a atenção às suas necessidades educativas específicas, sugerindo-se uma ação o mais atempada ou o celeremente possível como a de melhor se atender a tais necessidades na intervenção (Almeida, 2007).

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

O processo de identificação tende a ser feito em etapas: uma fase inicial de despiste (ou *screening*); uma fase seguinte de diagnóstico mais aprofundada; identificação, caracterização e explicitação de necessidades (atendimento) e uma fase final de avaliação do impacto da intervenção (ou *planning* ou avaliação por procura) no acompanhamento e avaliação de efeitos dos responsáveis do programa de intervenção (Almeida, 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 sobredotados 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 não se limitam a identificar, nomeadamente os alunos provenientes de meios tradicionalmente não associados à sobredotados, mas também alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos, alunos com sub-rendimento académico, alunos com dificuldades emocionais ou de comportamento), reunindo para a intervenção os diferentes tipos de informação.

cute 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).

Funções cognitivas	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 a abstratas;
	Imaginação, originalidade e fluência de ideias.
Aprendizagem	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 estandarizadas; provas académicas estandarizadas de incidência curricular; escalas de avaliação para pais e professores;
- Redação de ensaios breves;

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

As medidas mais subjetivas incluem questionários e informações dos pais e professores, a nome parte dos pares, as autoavaliações e os inventários cos. Testes psicométricos de inteligência e aptid de criatividade, classificações escolares e testes mento exemplificam as provas mais objetivas e métodos mistos englobam meios de avaliação com vação direta dos comportamentos e atitudes, a textos e outros produtos, a verbalização pelos seus processos internos durante a realização de ou a classificação em concursos artísticos e cientí está que a diversidade de instrumentos decorre, das próprias características dos seus potenciais Numa avaliação feita pelos pares, o conteúdo e o questões a colocar devem diferir dos que são us identificação pelos adultos (Almeida & Oliveira, 200

Diferentes instrumentos e meios podem servir c tificação quer o diagnóstico diferencial. Por outro l mos usar esses mesmos instrumentos numa dup va. Em primeiro lugar, e por razões óbvias, eles objetivo da identificação, ou seja, a descrição das ticas mais relevantes destes alunos. Em segundo l instrumentos podem servir para conhecermos as s sidades educativas específicas. Importante é ass este processo de identificação e diagnóstico seja r sional, multimétodo, multiagente, prolongado no t versificado em termos de contextos de realização Oliveira, 2000).

Porém, esta multiplicidade de instrumentos d não leva em conta “o nível socioeconómico e outr que todo o processo de identificação pressupõe, de, critérios de tiragem, adequação de instrumenti ças do contexto sócio-cultural” (Falcão, 1992, p.8) estes métodos apresentam uma série de limitaçõ cionantes à identificação do aluno sobredotado.

A observação do comportamento da criança, e sala de aula, constitui uma componente fundame liação formativa do aluno sobredotado ou potencia breddotado (Senos & Diniz, 1998). Assim, o profess em conta alguns indicadores, como os expostos

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).

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.

Linguagem

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 cuidado do esforço de organização da atividade pedagógica.

Participação

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.

Materiais

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

Conhecimentos

facultado o tempo necessário para que conclua as tarefas em que se envolvem. A definição anterior do limite temporal para a realização de uma determinada atividade encerra riscos de viciamento sobre o tempo que conduzem à sua execução, nomeadamente, respeito ao rigor e ao modo de conclusão. Por outro lado, um aluno poderá ser compelido a acabar precipitadamente uma tarefa, sacrificando a qualidade do trabalho. Por outro lado, o investimento num determinado trabalho poderá fazer com que o aluno sinta que não pode interromper a sua motivação e a sua participação futuras. Num e noutro caso, não se deve observar até onde um aluno persiste na concretização de uma tarefa, correndo-se ainda o risco de se estabelecer estratégias de resolução que, embora mais ajustadas ao tempo de que antecipadamente dispõe, poderão comprometer a sua capacidade de elaborar estratégias mais e eventualmente mais exigentes e demoradas. Neste sentido, é desejável que o professor organize a intervenção educativa de maneira a permitir que o aluno disponha do tempo necessário, até que conclua (com ou sem sucesso objetivo) cada uma das tarefas livremente a forma mais ou menos adequada com que se envolve na resolução do seu trabalho.

Persistência

A forma como o aluno se critica poderá ser um indicador de sobredotação, designadamente quando essa crítica se realiza de maneira exigente e rigorosa consistentemente. Naturalmente, a observação deste item requer a regularização de espaços de autoavaliação e de autorresponsabilização, cujo sentido é determinado pelo grau de participação e decisão permitido ao aluno na 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.

Espírito Crítico

Regra geral, os alunos com características de sobredotação tendem a preferir atividades com desafios e mais difíceis. A observação deste critério numa organização do trabalho escolar que, na medida do possível, permite espaços de livre escolha de atividades por parte dos alunos, por vezes, estas atividades possam parecer de menor importância para o professor para conseguir a sua integração no quadro do desenvolvimento curricular.

Interesses

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 das características dos filhos, seja no que diz respeito

deias 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).

O desenvolvimento humano e conseguinte dotado de um processo que ocorre a partir da dinâmica e interação entre fatores biológicos e a experiência vivida de os primeiros momentos de vida. Assim sendo, o processo pode desencadear o desenvolvimento precoce ou várias habilidades, podendo emergir neste processo capacidades excecionais e superiores às esperadas de desenvolvimento em questão. Quando tais capacidades são visíveis em idade pré-escolar estas podem ser consideradas como existência de precocidade intelectual (Guenther & Shonkoff & Phillips, 2000).

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.

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

São várias as características passíveis de serem observadas nas crianças com precocidade intelectual, podendo ser visíveis quando a criança se sente segura e confortável em questão (ver Quadro 6).

investigadores alertam para a importância de crianças com capacidades usufruírem de programas de intervenção pedagógicos dentro e fora do contexto escolar (Gama et al., 2010; Borges & Rodríguez-Naveiras, 2013).

Para a promoção de um crescimento e desenvolvimento saudável, bem como do bem-estar das crianças com capacidades intelectuais, os educadores devem atender às necessidades educativas, implementando estratégias às suas características e ritmo de aprendizagem (Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Engle et al., 2007; Drob & Harden, 2012). Para tal, inicialmente deve-se fazer uma análise da possibilidade de estarem presentes capacidades intelectuais, atendendo a estes passos (Walsh et al., 2010):

- (i) **Articular as informações** recolhidas pela equipa de profissionais da educação infantil com as informações dadas pelos pais;
- (ii) Fornecer um espaço passível de todas as **crianças com capacidades excecionais** **monstrarem os seus pontos fortes, interesses** e, de forma a identificar as que possam desenvolver capacidades excecionais em comparação com o seu grupo de pares;
- (iii) Encaminhar e solicitar a **avaliação da criança** **especialista da área**, de forma a compreender se a criança tem capacidades excecionais.

Os educadores têm um papel importante na avaliação para despiste de precocidade intelectual, mas a avaliação mais rica, a sua opinião sobre a criança, é fundamental. Para tal, podem ser preenchidas questionários que analisam determinadas características designadas, nomeadamente, as escalas de Forno, Bahia e Veiga. A Escala de Caracterização da Sobredotação e Escala de Caracterização da Criatividade (ECS e ECC) permitem avaliar as percepções dos educadores de infância sobre a criança criativa e sobredotação, bem como dos pais e professores. A investigação consistiu na elaboração de um instrumento, intitulado Escala de Caracterização da Criança com Sobredotação (ECC) (Forno et al, 2015).

Após o despiste de precocidade intelectual, analisadas as áreas de desenvolvimento em que a criança manifesta maior progresso, bem como as que evidenciam os maiores desafios, os educadores devem analisar, organizar e desenvolver atividades que potenciem as características da criança (Gama, 2007). De forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, os passos que os educadores devem seguir para organizar a sua intervenção após identificação de capacidades excecionais são:

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

excecionais em idade pré-escolar (adaptado de Gama, 2007; Guenther, Braga & Carvalho, 2015).

Características de crianças com precocidade intelectual
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 excecionais em idade pré-escolar podem apresentar necessidades de apoio 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 consequente penalização pelas suas características;
- Falta de um plano de desenvolvimento especializado;
- Falta de oportunidade da criança contactar com outras crianças mais velhas ou com as mesmas características;
- Falta de atividades de enriquecimento (escolares e extracurriculares);
- 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

dades 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).

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 tempo-

texto escolar proceder à estimulação dos diversos níveis de desenvolvimento, proporcionando à criança um ambiente enriquecimento adequado que poderá servir de base para o incremento do seu potencial e bem-estar emocional (Almeida, 2011).

Num estudo de caso realizado por Almeida (2011) sobre a precocidade intelectual, percebe-se que o contexto escolar pode ter impacto na estabilidade emocional de crianças com precocidade intelectual. Fatores como percepção de suporte emocional tendem a melhorar quando há uma intervenção entre uma intervenção escolar ajustada às necessidades da criança, uma relação saudável entre família e criança, uma intervenção psicopedagógica para possíveis dificuldades emocionais das crianças (Almeida, 2016).

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

Segundo Serra (2008), alunos sobredotados devem ser estimulados pelo contexto escolar, garantindo a evidência de uma ampla prestação curricular. Assim, é necessário que a escola ofereça recursos, oportunidades e que ministre estratégias diferenciadas para a manutenção da estimulação das habilidades destes alunos. Caso a prestação diferenciada não se dê, a escola torna-se um inibidor do desenvolvimento potencialidades dos alunos, optando numa progressiva redução de motivação escolar e consequente perda das suas

Em consequência de falta de motivação ou plan não diferenciado, os alunos sobredotados poderão ter dificuldades no seu desempenho escolar e consequente redução do seu rendimento académico (Serra, 2008).

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

Tomando o contributo de diferentes autores (Serra, 2006; Senos e Diniz, 1998), esta flexibilidade e adaptabilidade do plano educativo às características cognitivas e emocionais de alunos sobredotados reforça a qualidade da educação dos contextos escolares destes alunos para se aplicar uma **pedagogia diferenciada** de ensino.

- Identificar as características do aluno sobre as suas diferenças em relação aos outros;
- Assumir a diversidade de conhecimentos, competências e formas de inteligência e promover a aquisição da aprendizagem autónoma;
- Definir a excelência nos diversos momentos da aprendizagem e a evolução ou desenvolvimento de competências;
- Tomar em atenção as necessidades, as preferências, interesses e motivações dos alunos;
- Proporcionar diversas ofertas de formação para os alunos, mais perfis de aprendizagem;
- Recorrer a estratégias de ensino diversificadas e flexíveis para proporcionar várias opções;
- Gerir o tempo de acordo com as necessidades dos alunos;
- Fornecer material diversificado ao aluno, bem como proporcionar interpretações variadas de ideias e acontecimentos (Serra, 2005).

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.

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	São estudadas as diferenças entre os alunos que constituem o ponto de

reduzindo a inteligência do aluno;	Os interesses dos alunos são raramente tomados em consideração;	Os alunos são orientados frequentemente para fazer escolas baseadas nos seus interesses e motivações;
Existe apenas uma definição para excelência na escola;	Tem-se pouco em conta os perfis de aprendizagem;	Há ofertas de formação e perfis de aprendizagem;
	Há o mesmo tipo de ensino para toda a turma;	Utilizam-se estratégias 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 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 acordo com as necessidades dos alunos;
Trabalha-se fundamentalmente com o texto;		Fornece-se aos alunos recursos diversificados;
Procura-se fazer interpretações únicas das ideias e dos acontecimentos;		Normalmente procuram-se interpretações variadas dos acontecimentos;
O professor guia o comportamento do aluno;		O professor promove a capacidade de aprendizagem autónoma;
O professor resolve os problemas;		Os alunos ajudam os colegas e professores na resolução de problemas;
A avaliação é feita sobretudo no fim da aprendizagem para verificar quem compreendeu;		A avaliação é contínua e 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 e turma;
Utiliza-se normalmente uma única		Os alunos são avaliados de

gico 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 excecionais, 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	Abordagem Reflexiva: 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.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades de <i>brainstorming</i>;• Situações nas quais os alunos são convidados a observar, discutir ou refletir sobre um programa;• Ver um vídeo (filme, documentário);• Fazer uma análise profunda e uma apresentação depois de uma boa preparação;• Avaliação das atividades e realização de sínteses;• Troca de ideias em situações estruturadas;• Trabalho em grupo e individual;• Trabalho de natureza cognitiva e reflexiva.

Assimilador	Autoaprendizagem: 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.	<ul style="list-style-type: none">• Situações que permitam uma relação entre teoria e prática;• Investigações sobre as coisas;• Situações nas quais tenham uma posição sejam capazes de trabalhar em plenário;• Leitura ou assistência conferência;• Análise dos resultados;• Trabalho cognitivo ou em grupo) sobre complexas;• Trabalho estruturado com finalidade precisa
		<ul style="list-style-type: none">• Resolução de problemas em situação concreta;• Análise de situações e é evidente a regra;• Contacto com especialistas;• Técnicos que demonstrem aplicação prática;• Aprendizagem de conceitos;• Tarefas bem definidas e planificação clara finalidades práticas;• Análise comparativa de resultados com base em dados estatísticos;• Trabalho prático e individual.
Convergente	Instrucional: Formular clara e concisamente os conceitos, as regras e os princípios que deverão ser usados na interpretação de uma situação.	<ul style="list-style-type: none">• Tarefas bem definidas e planificação clara finalidades práticas;• Análise comparativa de resultados com base em dados estatísticos;• Trabalho prático e individual.
Acomodador	Prático: 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.	<ul style="list-style-type: none">• De um modo geral novas ou novas aprendizagens;• Simulações, dramatizações;• Tarefas e atividades num tempo limitado;• Orientação de uma ou de uma reunião;• Resolução de problemas;• Múltiplas soluções;• Trabalhos em grupo;• Trabalhos de natureza manipulatória.

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

Musical/Ritmica			<ul style="list-style-type: none">Sons, vozes;Cantar;Utilizar a música e o ritmo.	<ul style="list-style-type: none">Produzir sons;Reagir aos sons;Cantar;Apreciar, criar e avaliar a música.	Situacional
Corporal/Cinestésica			<ul style="list-style-type: none">Mexer, tocar em objetos;Fazer simulações;Manejar objetos;Fazer visitas de estudo.	<ul style="list-style-type: none">O movimento, a coordenação;A expressão das ideias e dos sentimentos;Consciência das necessidades físicas do organismo.	Sensorial
Natural			<ul style="list-style-type: none">Contacto com a Natureza;Animais;Plantas;Pormenores;Ar livre.	<ul style="list-style-type: none">Classificações;Observação das relações;Observação dos pormenores sensoriais.	Propriedades
Intrapessoal			<ul style="list-style-type: none">Refletir sobre si próprio;Seguir os seus próprios interesses;Dar um prazo para esperar;Estabelecer metas;Seguir a moral, a ética.	<ul style="list-style-type: none">Autoavaliação;Introspeção;Auto compreensão;Expressão dos sentimentos e dos pensamentos.	Procedimentos
Interpessoal			<ul style="list-style-type: none">Interação;Colaboração;Relações sociais;Criar empatia em relação aos outros.	<ul style="list-style-type: none">Negociação/ mediação;Comunicação verbal ou não verbal;Análise de perspetivas múltiplas;Compreensão dos outros.	Propriedades

to considerável no rendimento académico dos alunos com capacidades excecionais, 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 excecionais 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

(iii) A aprendizagem é mais significativa e prazerosa do que fazem;

(iii) A aprendizagem é mais significativa e prazerosa do conteúdo e o processo envolvem problemas e mundo real; e

(iv) A aprendizagem pode ocorrer por meio de ensino inovadoras e criativas.

Entre os objetivos desta medida educativa destacam-se:

(i) Ajudar os sobredotados a desenvolver ao máximo seus talentos e habilidades;

(ii) Favorecer o seu desenvolvimento global, o circunscreito 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;

(vi) Favorecer o desenvolvimento de uma maior capacidade criativa por parte do aluno;

(vii) Desenvolver bons hábitos de trabalho e de estudo;

(viii) Favorecer uma postura positiva em relação ao trabalho escolar;

(ix) Estimular a motivação para a aprendizagem;

(x) Proporcionar oportunidades para o aluno desenvolver os seus interesses profissionais;

(xi) Desenvolver habilidades de pesquisa, de comunicação e de trabalho em grupo; e

(xii) Desenvolver habilidades intelectuais superiores, avaliação, síntese ou solução de problemas, entre

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).

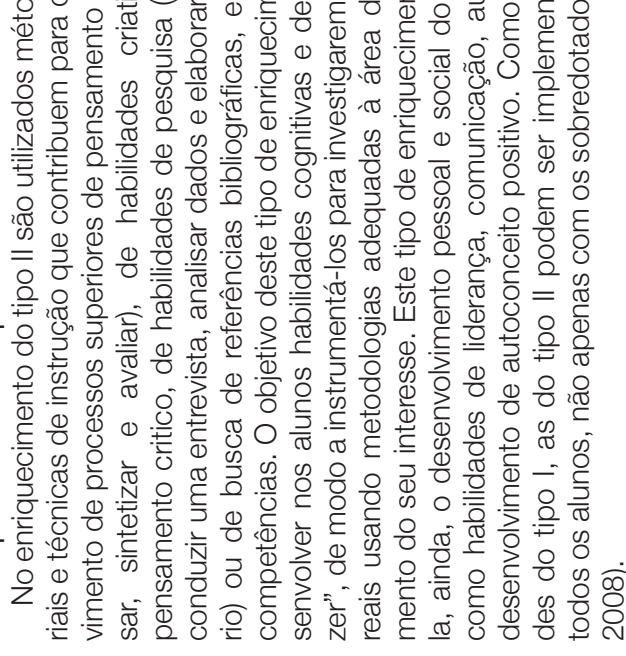
O papel do professor é o de facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado nas habilidades e interesses do aluno e não determinado pelo professor ou pela escola. Na verdade, alunos que não são capazes de desenvolver competências e habilidades querem uma ampla variedade de oportunidades educacionais e serviços que não são usualmente oferecidos nos sistemas educacionais regulares (Renzulli, 1994). Vale lembrar que a 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

envolver o aluno no estudo de temas ou áreas que lhe despertem sua atenção. Podem ser implementadas por meio de visitas, oficinas e minicursos ministrados por profissionais da área; visitas a instituições, museus, bibliotecas, exposições, demonstrações e simulações, assim como a utilização de diferentes materiais audiovisuais como filmes, programas de televisão ou *internet* (Miranda, 2008).

Enriquecimiento do tipo II



Enriquecimiento do tipo III

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

- Adquirir conhecimento teórico e metodológico em áreas do seu interesse;
- Desenvolver produtos ou serviços originais que sejam do interesse de certas audiências;
- Desenvolver habilidades de aprendizagem a partir de experiências, como planejamento e solução de problemas, gestão do tempo, tomada de decisão e autoavaliação;
- Desenvolver características como comprometimento, responsabilidade, autoconfiança, sentido crítico, criatividade e iniciativa.

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 inte-

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 excecionais 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

suas aprendizagens, comparativamente com os seus colegas. (ii) Muitas das necessidades destes alunos podem ser atendidas por meio de uma aceleração do ritmo de aprendizagem do “salto” de ano de escolaridade; e (iii) O conteúdo curricular dos níveis mais avançados pode ser utilizado de forma mais apropriada e mais motivante para os alunos sobredotados, permitindo aprendizagens excecionais.

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

Entrada antecipada na escola	Início da escolarização formal antes da idade legalmente instituída. Destina-se a crianças que demonstram altas habilidades numa idade par de maturidade social.
Avanço de ano escolar	Eliminação de um período letivo na escola, de modo que o aluno avance um ou mais anos escolares no sistema educativo. Medida recomendada para alunos com um avanço académico significativo em áreas disciplinares, comparativamente com os colegas de turma.
Avanço por disciplinas	O aluno é colocado, em tempo parcial, numa turma mais avançada, numa ou mais disciplinas, estando matriculado nesse ano de escolaridade.
Curriculum “abreviado” (telescoping)	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 previsto para uma disciplina em apenas um ano).
Compactação Curricular	Consiste em eliminar conteúdos já apreendidos e fornecer atividades de enriquecimento durante o tempo restante.
Estudo independente	O aluno pode avançar ao seu próprio ritmo de interesse pessoal ou investigar individualmente certos tópicos do programa curricular, através de uma aprendizagem autodirigida com orientação do professor.
Turmas combinadas	Constituição de turmas em que duas ou mais séries de ensino estão combinadas, integrando-se, assim, as necessidades de aprendizagem de alunos com níveis de desenvolvimento heterogéneos numa mesma turma. Os alunos mais novos podem trabalhar ao mesmo nível dos alunos mais velhos, num horário e currículo que podem ser adaptados às suas necessidades ou totais.

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 *online* no quadro de plataformas *e-learning*.

Programas extracurriculares

Entrada antecipada e aceleração no Ensino Superior	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).

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 sobredotadas 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

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

É importante a implementação de estratégias que permitam o contacto com pares que sejam estimulantes do ponto de vista cognitivo 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 têm benefícios e limitações, importando avaliar os seus benefícios em relação à sua complementaridade. Tal como nos demais casos de necessidades educativas especiais, uma intervenção sustentada e integrada com a intervenção pedagógica e na flexibilização da aprendizagem particular de cada aluno (aqui entrando com a família, escola e comunidade), pois cada um deles precisará de uma orientação distinta e individualizada, com respostas educativas essenciais para cada tipo preventivo e que favoreça o seu

- 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 (UFESM)*, 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 Desenvolvimento 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., & Rodriguez-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 límite 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., Kapiiri, 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? L confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Murcia, Murcia, Espanha.
- Fleith, D. S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: 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 altas habilidades* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Forno, L. F. D., Veiga, F. H., & Bahia, S. (2014/15). Elaboração da Escala de Caracterização da Sobredotação Percebida por Professores de Infância, Portugueses e Brasileiros. *Sobredotação*, 8, 27-32.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT mental theory. *High Abilities Studies*, 15(2), 119-147.
- Gama, M. C. S. (2007). Parceria entre Família e Escola. In D. S. Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (Orgs.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Sobredotação. Volume 3: O Aluno e a Família* (pp. 61-70). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiples intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson (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 interações sociais dos programas para educação de bem dotados. *Sobredotação*, 3(1), 61-70.
- Guenther, Z. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talentos*. Ed. UFLA.
- Guenther, Z. C., Braga, A. A., & Carvalho, J. (2015). Precocidade na Fase Pré-escolar: Identificando Sinais de Talento. *Revista de Educação Infantil. Saber & Educar*, 20, 72-83. doi 10.17346/revista.saber.educar.v20n1.p72-83
- Guliford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Guilford.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., & Páramo, M. F. (2006). Identificação e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas das altas habilidades. *Sobredotação*, 7, 89-102.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1990-2007: disconnect between priorities and practice. *Journal for the Gifted*, 31, 427-446.
- Martins, B. A. (2013). *Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Sobredotação no Ensino Fundamental I: Identificação e Caracterização*. (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 de talentos: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 27-32.
- Miranda, L. C. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e o confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Murcia, Murcia, Espanha.

(Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical guide to total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students: A practical guide for teachers*. IL: SkyLight Professional Development.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment approach: How to guide for educational excellence* (2^a. 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(2), 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, España.

Sanches, M. (2006). *Planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: Um roteiro para a sua operacionalização*. Edição ASA.

Sánchez, C., Fernández, M. C., Rojo, A., Sainz, M., Hernández, M., & Prieto, M. D. (2008). Inteligencias múltiples y sobredotación: Percepción de profesores y alumnos. *Sobredotación*, 9, 87-100.

Seabra-Santos, M. J., & Pereira, M.A.M (2008). Precocidade e sobredotação pré-escolar: Questões em torno da caracterização e intervenção precoce. *Sobredotação*, 9, 7-27.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados: Guia para a Educação*. Ministério da Educação.

Serra, H. (2004). *O aluno Sobredotado. A criança sobredotada e o professor*. de Gaia: Edições Gaia.

Serra, H. (2005, Março). Alunos Sobredotados: Respostas e intervenções de ação educativa. In *Actas do Encontro Internacional Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática* (pp. 73-85). Fátima, Portugal: António de Almeida, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Educar*, 13, 137-147.

Simões, M. F. (2001). Auto-conceito em crianças com sobredotação: dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação*, 2(2), 9-24.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: 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 L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Lisboa: Centro de Estudos de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Tourón, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la sobredotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Lisboa: Centro de Estudos de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Torrance, E. P. (1980). Creative intelligence and "an acceleration program". In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Lisboa: Centro de Estudos de Psicologia da Universidade de Lisboa.

riquecimento escolar (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Miranda, L. & Almeida, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentos pelos professores e psicólogos. Dificuldades na sua conversão. *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. *Avanços em Psicologia*, 8(1), 1-15.

Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perception of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roepers 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 sobredotação: 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). Inteligência emocional y superdotación: Percepción de padres, profesores y alumnos. *Sobredotación*, 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. *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 153-162.

vironment 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.

Bronfenbrenner, U. (1987). *A ecologia 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.

gist, 1, 484-496.

Mónks, F. (1996) Differentiation and integration: a historical and cultural perspective. In *Actas da Conferencia Internacional sobre Educação e Sociais da Superdotación* (pp.23-24). ISMAI, Porto.

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

Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caso e 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 capacidade no 1º ciclo do ensino básico: efeitos a médio e a longa trajectória desenvolvimental. *Sobredotação*, 10, 7-23.

Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 33-14.

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

Reis, S., Burns, D. E., & Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting: a 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. E. Pfeiffer & Maxfield, L. (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary students* (pp. 1-27). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rocha, A., Fonseca, H., & Almeida, A. I. S. (2015). Programação de enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (FERE) proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades. *Talento, inteligência y criatividade*, 2(1), 35-56.

Secadas, F., & Pomar, C. (2003). Quem é superdotado. *Educación y Pedagogía*, 13(1), 5-15.

Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? In R. J. Sternberg (Ed.), *The triarchic theory of intelligence for intelligence testing*. *Educational Psychology Review*, 13(1), 5-15.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of 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 theoretical and practical implications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(3), 139-154.

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

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

Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Research in Gifted Education*, 29(3), 160-165.

<p>www.conbrasd.org</p> <p>Council for Exceptional Children (CEC)</p> <p>www.cec.sped.org</p> <p>European Council for High Ability (ECHA)</p> <p>www.echa.info</p> <p>Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children</p> <p>www.ficomundlyt.com</p> <p>Grupo de Investigación Altas Habilidades (Universidad de Murcia)</p> <p>www.altashabilidades.org</p> <p>Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD)</p> <p>www.gtisd.net</p> <p>International Centre for Innovation in Education (ICIE)</p> <p>www.icieworld.net</p> <p>Institute for the Development of Gifted Education</p> <p>www.du.edu</p> <p>Johns Hopkins Center for Talent Youth</p> <p>www.cty.jhu.edu</p> <p>National Association for Able Children in Education (NAACE)</p> <p>www.nace.co.uk</p> <p>National Association for Gifted Children (NAGC)</p> <p>www.nagc.org</p> <p>Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA)</p> <p>www.reineva.gtisd.net</p> <p>Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development</p> <p>www.gifted.uconn.edu/</p> <p>World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)</p>	<p>Colangelo & G.A. Davis (Eds.), <i>Handbook of gifted education</i> (pp. 165-169). Boston: Allyn & Bacon.</p> <p>Torrance, P. (1977). <i>Educación e capacidade creativa</i>. Madrid: Marova.</p> <p>Treffinger, D. J., Feldhusen J. F., & Isaksen, S.G. (1990). Organization and structures of productive thinking. <i>Creative Learning Today</i>, 4(2), 6-8.</p> <p>Associações, Organizações, Centros de Recursos e Grupos de Investigação na área da sobredotação</p> <p>Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS)</p> <p>www.aneis.org</p> <p>Associação Desenvolver o Talento (ADoT)</p> <p>www.adotportugal.com</p> <p>African Federation for the Gifted and Talented</p> <p>www.giftedafrica.com</p> <p>Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS)</p> <p>www.apcs.co.pt</p> <p>Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)</p> <p>www.altascapacidades.org</p> <p>Association for the Education of Gifted Underachieving Students (AEGUS)</p> <p>www.aegus1.org</p> <p>Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP)</p> <p>www.anpeip.org</p> <p>Belin-Blank Center for Gifted Education and Talent Development</p> <p>www2.education.uiowa.edu/belinblank</p> <p>Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)</p> <p>www.aspatlavras.com.br</p> <p>Centro Huerta del Rey</p> <p>www.centrohuertadelrey.com</p> <p>Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)/ Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT)</p> <p>www.centrohuerta.com.br</p>
---	--



**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
contacto: 966 325 986
e-mail: aneisdirecao@gmail.com