



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

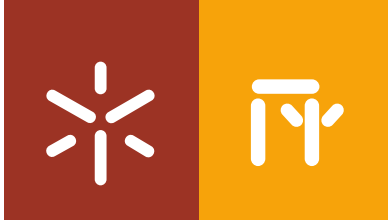
Ema Patrícia de Lima Oliveira

**Alunos sobredotados:
A aceleração escolar como resposta
educativa**

Ema Patrícia de Lima Oliveira **Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa**

UMinho | 2007

Junho de 2007



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Éma Patrícia de Lima Oliveira

**Alunos sobredotados:
A aceleração escolar como resposta
educativa**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida
e do
Professor Doutor Franz Mönks

Junho de 2007

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

AGRADECIMENTOS

A concretização da presente dissertação não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, instituições e entidades, às quais aproveito para expressar publicamente o meu profundo agradecimento.

Destaco, com especial apreço, o Prof. Doutor Leandro Almeida, pela brilhante forma como incentivou e orientou esta dissertação, e pela influência exercida sobre o meu crescimento e formação, em termos académicos e pessoais.

Ao Prof. Doutor Franz Mönks, co-orientador do doutoramento, agradeço o constante estímulo e suporte, bem como a oportunidade proporcionada na assessoria e partilha de experiências com outros investigadores, na Universidade de Nijmegen.

Pelo apoio financeiro e logístico, respectivamente, agradeço à Fundação para a Ciência e Tecnologia e à Direcção Regional da Educação do Norte.

A todos os investigadores que contribuíram no aprimoramento deste trabalho, proporcionando momentos incisivos de reflexão e debate, particularmente ao Prof. Doutor Willy Peters e aos meus colegas do Grupo de Investigação em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento, agradeço a partilha e o espírito de entreajuda.

A todos os pais, alunos e professores que participaram com os seus testemunhos e desempenhos na componente empírica deste trabalho, dirijo uma palavra de gratidão pela a sua disponibilidade e colaboração.

Aos meus alunos, Carlos Santos, Cristina Batista, Hugo Fernandes, Jaclin' Freire, Lúcia Costa, Maria João Gonçalves, Marta Costa, Paulo Pessoa e Sara Vilar, agradeço a disponibilidade, dedicação e rigor com que ajudaram na cotação de algumas provas de avaliação.

A todos os amigos e familiares, que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo dedicado a este trabalho, agradeço o encorajamento, o apoio emocional e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

Aos meus pais, reconheço a segurança e o conforto constantes, bem como a mestria com que têm sabido ser meus professores e companheiros na escola da vida. A eles dedico este trabalho.

Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa

Emilia Patricia Oliveira (Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho)

Resumo: A educação dos alunos sobredotados tem justificado uma preocupação crescente por parte dos políticos e dos profissionais da educação, assim como dos investigadores nos domínios da psicologia e das ciências da educação. Algumas dificuldades emergem, no entanto, na delimitação do conceito, quando está em causa uma realidade complexa e multidimensional, assim como na sua identificação com o necessário rigor e conseqüente especificação das medidas educativas mais apropriadas a cada caso. Tomando estas preocupações, a parte teórica da tese centra-se na definição, identificação e intervenção, assumindo a parte empírica dois grandes objectivos: (i) estudar o funcionamento de algumas provas psicológicas junto de alunos potencialmente sobredotados, e (ii) apreciar o impacto das medidas de aceleração escolar a nível psicossocial e académico dos alunos. A amostra foi formada por alunos que frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas e privadas dos distritos de Braga, Viana do Castelo e Porto. O grupo experimental foi composto por 107 crianças que foram alvo de medidas de aceleração escolar (entraram precocemente aos 5 anos para a escola ou avançaram um ano de escolaridade ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico). Um grupo de comparação foi constituído por 120 alunos, colegas de turma das crianças do grupo anterior, mas que não beneficiaram de medidas de aceleração escolar. Vários instrumentos de avaliação psicossocial e educacional foram considerados no estudo: Bateria de Provas de Raciocínio 5/6 (BPR-5/6), Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - WISC-III (algumas provas), Testes de Pensamento Criativo de Torrance (alguns sub-testes), Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - Habilidade Cognitiva/Aprendizagem (Avaliação do Director de Turma), Escala de Auto-Conceito para Crianças e Pré-adolescentes de Susan Harter (*Self-Perception Profile for Children*), e uma entrevista semi-estruturada aos pais. Os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos acelerados nas provas psicológicas aplicadas e nas percepções das suas habilidades cognitivas e académicas por parte dos professores. Esta diferença sugere que níveis superiores de habilidade cognitiva, no momento da avaliação para suporte à decisão de aceleração escolar, permanecem em idades posteriores, parecendo essa superioridade ser mais acentuada nas provas psicológicas de conteúdo verbal (maior associação às actividades curriculares). As diferenças a favor dos alunos acelerados ocorrem seja na área intelectual mais orientada para o pensamento convergente, seja nas tarefas mais voltadas para a avaliação da criatividade. Esta superioridade ocorre, também, na generalidade das matérias curriculares, exceptuando a Educação Visual e Tecnológica e a Educação Física, assim como nas várias dimensões do auto-conceito, em particular nas dimensões "Competência Escolar", "Aceitação Social" e "Auto-Estima Geral". Finalmente, os pais mostram-se satisfeitos com esta medida educativa, estando os casos de insatisfação parental associados a acelerações escolares mais justificadas por razões de idade do que da precocidade do desenvolvimento da criança, o que aliás contraria o sentido da legislação.

Gifted students: Academic acceleration as an educational provision

Emma Patricia Oliveira (Doctoral Dissertation in Psychology, University of Minho)

Abstract: The education of gifted students has accounted for an increasing concern in sociopolitical and educational fields, as well as in research in psychology and educational sciences. Some difficulties arise from the delimitation of the concept when a complex and multidimensional reality is in question. Other difficulties stem from the definition of an appropriate process of identification and consequent specification of the educational practices most adjusted to each student. Taking these concerns, the theoretical part of the thesis is centered on definition, identification and intervention, the empirical part focusing on two central objectives: (i) to study the functioning of some psychological tests for the identification of potentially gifted students, and (ii) to assess the impact of academic acceleration in terms of the psychosocial and academic adjustment of students. The sample was formed by students who were attending the 2nd Cycle of Basic Teaching (5th and 6th grades), in state-run as well as private schools in the districts of Braga, Viana do Castelo and Porto. The experimental group was comprised of 107 accelerated students (by early entrance to grade school or skipping one year of primary schooling). A comparison group was comprised of 120 students from the same classes of the previous group, who did not however benefit from academic acceleration. Several instruments of psychosocial and educational evaluation were considered in this research: Reasoning Tests Battery 5/6 (BPR-5/6), Wechsler Intelligence Scales for Children - WISC-III (some subtests), Torrance Tests of Creative Thinking (some subtests), Scales for the Identification of Gifted and Talented Students – Cognitive and Learning Abilities (assessment by class Director), Self-Perception Profile for Children, and a semi-structured interview with the parents. The results suggest significant differences in favour of the accelerated students in the psychological tests applied and in teacher perception concerning their cognitive and academic skills. These differences provide evidence that superior levels of cognitive ability, at the moment of the evaluation that supported the decision of academic acceleration, remain in subsequent ages, this superiority seeming to be more accentuated in the psychological tests of verbal content (more associated with curricular activities). The differences in favour of the accelerated students occur either in the intellectual domain, more oriented towards convergent reasoning, or in the tasks more related to creativity. This superiority occurs, also, in the generality of the curricular matters, excepting Visual and Technological Education and Physical Education, as well as in some dimensions of the self-concept, especially in the dimensions “School Competence”, “Social Acceptance” and “General Self-Esteem”. Finally, parents show satisfaction with this educational provision, the cases of parental dissatisfaction being associated with acceleration practices more motivated by the child’s age than they are by the precociousness of development, a fact that contradicts the sense and logic of national laws that should be applied to these cases.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - SOBREDOTAÇÃO: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICAÇÃO	8
Introdução	8
Evolução do conceito de sobredotação	10
Primórdios do conceito	10
Desenvolvimentos contemporâneos do conceito	13
A Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg	13
O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné	16
A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	18
A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli	20
O Modelo Multi-Factorial da Sobredotação de Mönks	21
Clarificação de conceitos e propostas de definição	22
Diversidade de conceitos disponíveis	26
Características dos sobredotados	29
Características no funcionamento cognitivo	31
Características sócio-emocionais	37
Identificação dos alunos sobredotados	44
Áreas de identificação	46
Procedimentos de identificação	47
Tipologia de instrumentos usados	51
Diversidade de agentes na avaliação	59
Modelos de identificação de alunos sobredotados	65
<i>Revolving Door Identificatiom Model</i> (Renzulli, 1984)	65
<i>Talent Search Model</i> (Stanley, 1979)	67
Dificuldades na identificação	68
Em síntese	70
CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO EDUCATIVA JUNTO DE ALUNOS SOBREDOTADOS	71
Introdução	71
A educação diferenciada dos alunos sobredotados	72
Aceleração escolar: Caracterização	74
Modalidades e formas de aceleração escolar	77
Benefícios da aceleração escolar	83
Inconvenientes da aceleração escolar	92
Aceleração escolar: Tentativa de síntese	96
Enriquecimento: Caracterização	99
Formas e modelos dos programas de enriquecimento	100
<i>Schoolwide Enrichment Model</i> (Renzulli & Reis, 1985)	104

<i>Autonomous Learner Model</i> (Betts & Knapp, 1981)	107
<i>Program for Academic and Creative Enrichment</i> (Kolloff & Feldhusen, 1981)	110
Vantagens e limitações dos programas de enriquecimento	111
Agrupamento: Caracterização	114
Vantagens e limitações das medidas de agrupamento	117
Complementaridade das medidas de intervenção	122
Em síntese	126
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	128
Introdução	128
Objectivos e questões	129
Amostra	131
Instrumentos	132
Bateria de Provas de Raciocínio 5/6 (BPR-5/6)	132
Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, WISC-III	133
Testes de Pensamento Criativo de Torrance	134
Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - HC/A	136
Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (SPPC)	138
Entrevista semi-estruturada aos pais ou encarregados de educação	139
Procedimentos	140
CAPÍTULO 4 - CONTRIBUTOS À PRECISÃO E VALIDADE DE INSTRUMENTOS USADOS	142
Introdução	142
Testes de Pensamento Criativo de Torrance	143
Metodologia	143
Resultados	145
Estudo em torno dos índices de flexibilidade e originalidade	150
Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter	152
Metodologia	153
Resultados	153
Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - HC/A	159
Metodologia	160
Resultados	161
Em síntese	163
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	165
Introdução	165
Caracterização geral dos alunos com aceleração escolar	166
Análise comparativa face aos alunos não acelerados	170
Resultados na área cognitiva	171
Resultados na área da criatividade	174
Resultados na realização académica	179
Resultados na avaliação do auto-conceito	183

Especificidade do grupo de alunos com aceleração escolar	187
Resultados na área cognitiva	188
Resultados na área da criatividade	191
Resultados na realização académica	193
Resultados na avaliação do auto-conceito	194
Dados qualitativos com base na percepção dos pais	195
Em síntese	203
CONCLUSÃO	205
Retomando a parte teórica	205
Retomando a parte empírica	207
Limitações e pistas para futuros estudos	212
Implicações práticas deste estudo	213
BIBLIOGRAFIA	215
ANEXOS	247
Anexo 1-Grelha de entrevista semi-estruturada aos pais/encarregados de educação	249
Anexo 2-Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (HC/A)	253
Anexo 3-Categorias e pontuações em originalidade nos Testes de Pensamento Criativo de Torrance ..	255

Índice de quadros

Quadro 1.1 - Características psicológicas do sobredotado	30
Quadro 3.1 - Descrição da amostra	131
Quadro 4.1 - Médias e desvios-padrão nos TPCT por actividade, género e ano de escolaridade	145
Quadro 4.2 - Estrutura factorial dos resultados nos TPCT	147
Quadro 4.3 - Média e desvio-padrão na flexibilidade e originalidade após ponderação da fluência	151
Quadro 4.4 - Médias e desvios-padrão na SPPC por sub-escala, género e ano de escolaridade	154
Quadro 4.5 - Análise de variância nas dimensões da SPPC, segundo o género e o ano escolar dos alunos	156
Quadro 4.6 - Análise estatística dos itens da BISAS/T-HC/A	161
Quadro 4.7 - Médias e desvios-padrão na BISAS/T-HC/A por sub-escala, género e ano de escolaridade	162
Quadro 4.8 – Análise de variância nas várias dimensões da BISAS/T-HC/A segundo o género e o ano escolar dos alunos	163
Quadro 5.1 – Médias e desvios-padrão na BPR-5/6 e na sub-escala cognição da BISAS/T, por grupo e género	172
Quadro 5.2 - Análise da variância das provas cognitivas, por grupo e género dos alunos	173
Quadro 5.3 - Análise da variância na dimensão cognitiva da BISAS/T, segundo o grupo e género dos alunos	174
Quadro 5.4 - Médias e desvios-padrão na parte verbal dos TPCT, por grupo e actividade	175
Quadro 5.5 - Médias e desvios-padrão na parte figurativa dos TPCT, por grupo e actividade	175
Quadro 5.6 - Médias e desvios-padrão na parte verbal dos TPCT e na sub-escala de criatividade da BISAS/T, por grupo e género	176
Quadro 5.7 - Médias e desvios-padrão na parte figurativa dos TPCT, por grupo e género	176
Quadro 5.8 - Análise da variância nos parâmetros dos TPCT, segundo o grupo e o género	177
Quadro 5.9 - Análise da variância na dimensão criatividade da BISAS/T, segundo o grupo e o género	178
Quadro 5.10 – Médias e desvios-padrão nas notas escolares, por grupo e género	179
Quadro 5.11 - Análise da variância nas notas escolares, segundo o grupo e o género	180
Quadro 5.12 – Médias e desvios-padrão nas sub-escalas aprendizagem e motivação e no total obtido na BISAS/T, por grupo e género	182
Quadro 5.13 - Análise da variância na BISAS/T-HC/A, por grupo e género	183

Quadro 5.14 – Médias e desvios-padrão nas dimensões do auto-conceito, por grupo e género	183
Quadro 5.15 - Análise da variância nas dimensões do auto-conceito, segundo o grupo e o género	184
Quadro 5.16 - Médias e desvios-padrão nas provas da BPR-5/6, por subgrupo	188
Quadro 5.17 - Análise de variância nas provas da BPR-5/6, segundo o subgrupo	188
Quadro 5.18 - Médias e desvios-padrão nas provas da WISC-III, por subgrupo	189
Quadro 5.19 - Análise de variância nas provas da WISC-III, segundo o subgrupo	190
Quadro 5.20 - Médias e desvios-padrão na dimensão criatividade da BISAS/T e nos TPCT, por subgrupo	192
Quadro 5.21 - Análise de variância nas dimensões dos TPCT, segundo o subgrupo	192
Quadro 5.22 - Médias e desvios-padrão nas notas escolares, por subgrupo	193
Quadro 5.23 - Análise de variância nas notas escolares, segundo o subgrupo	194
Quadro 5.24 - Médias e desvios-padrão nas dimensões do auto-conceito, por subgrupo	194
Quadro 5.25 - Análise de variância nas dimensões do auto-conceito, segundo o subgrupo	195

Índice de figuras e gráficos

Figura 1.1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2000)	17
Figura 3.1 - Item exemplificativo do formato de respostas da SPPC	139
Gráfico 4.1 - Interacção do género e ano escolar na dimensão Aparência Física	157
Gráfico 4.2 - Interacção do género e ano escolar na dimensão Importância da Aparência Física	157
Gráfico 5.1 - Efeito de interacção na prova RN, tomando as variáveis género e aceleração	174
Gráfico 5.2 - Efeito de interacção na nota de Inglês, tomando as variáveis género e aceleração	181
Gráfico 5.3 - Efeito de interacção na disciplina de Educação Moral, tomando as variáveis género e aceleração	181

INTRODUÇÃO

Falar em sobredotação e na educação dos alunos sobredotados hoje é bem mais fácil do que há algumas décadas atrás. A sociedade, e em particular a escola, foi-se abrindo às diferenças interindividuais, passando a reconhecê-las, a conviver com elas e a integrá-las no seu funcionamento. No caso concreto dos alunos sobredotados, a sociedade passou a estar mais atenta à sua educação, passou a reclamar das instituições de socialização espaços de maior individualização para o seu atendimento e, logicamente, a rentabilizar mais as suas qualidades e capacidades singulares de aprendizagem e de realização.

A sensibilidade e o interesse crescentes pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados podem justificar-se, ainda, pelos avanços e pela maior difusão social dos temas da psicologia e da educação. Por exemplo, aceita-se mais facilmente a diversidade e a diferenciação humana, assim como o direito à co-existência e respeito dessa mesma diferença e individualidade. Por outro lado, acentua-se o carácter desenvolvimental das características psicológicas, mais concretamente a percepção de que as capacidades cognitivas mais não são que meras potencialidades que poderão ou não ser desenvolvidas pelos contextos educativos, o que aliás contraria alguns dos estereótipos frequentes na área da sobredotação (Tourón & Reyero, 2000; Winner, 1996). Por tudo isto ganha sentido, no âmbito de uma política sócio-educativa de igualdade de oportunidades, que a escola – dita agora uma escola inclusiva - se preocupe com os seus alunos mais capazes e que deles possa esperar a excelência na sua aprendizagem e rendimento académico.

Por outro lado, a problemática em apreço ganha maior visibilidade se atendermos a que, apesar das altas habilidades e elevados desempenhos em certas áreas cognitivas, vários destes alunos sobredotados passam despercebidos no sistema educativo ou, ainda, aparecem identificados apenas quando evidenciam particulares dificuldades de comportamento e de desenvolvimento. Incompreensivelmente, alguns alunos com características de sobredotação no domínio cognitivo apresentam problemas na aprendizagem e fracos desempenhos académicos (Olenchak & Reis, 2002; Peterson & Colangelo, 1996; Reis & McCoach, 2002; Simões, 2001a).

Por último, 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 criativos e com maiores índices de realização em diversas áreas. Seja num quadro de cooperação entre os cidadãos, seja num quadro de rentabilização social das potencialidades de cada um, teria pouca lógica o não correcto aproveitamento dos recursos humanos de um país, nomeadamente dos seus recursos mais habilitados e capazes. Infelizmente, estas propostas aparecem tomadas, por alguns, como apostas na segregação e criação de elites (Colangelo & Davis, 1997; Tourón & Reyero, 2000), ganhando este problema educativo contornos ideológicos desnecessários.

Muito naturalmente, a sobredotação deve ser enquadrada nas actuais políticas de integração escolar, mais concretamente no seio das "necessidades educativas especiais", e como tal pode fazer apelo a diferentes formas de actuação. Toda a educação deve ter como objectivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de realização, atendendo às características e necessidades de cada aluno em particular. Não podemos, então, considerar a educação dos sobredotados como uma questão de elitismo ou de segregação, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (Tourón & Reyero, 2000).

Tomando a atenção educativa diferenciada a estes alunos, importa evitar pretensas ideias de generalização das medidas a todo e qualquer aluno sobredotado. O conceito de sobredotação é multidimensional e complexo o seu desenvolvimento e a sua manifestação (Castelló & Genovard, 1999; Gagné, 2004; Renzulli, 1978; Sternberg, 1993). A ideia de que a sobredotação se confina às habilidades intelectuais dos indivíduos imperou durante muito tempo e mantém-se ainda predominante em sociedades como a portuguesa (Almeida & Oliveira, 2000; Falcão, 1992). Os procedimentos de avaliação devem considerar a importância do quociente intelectual (QI), mas não o assumir como critério único na identificação. A par de componentes mais cognitivas e académicas, é necessário considerar a criatividade, a motivação, bem como outros talentos especiais e características pessoais, num conceito mais alargado de sobredotação (Gagné, 2004; Gallagher, 1997; Gardner, 1993; Renzulli, 1986; Sternberg, 1985). Importa, assim, atender à diversidade de talentos e capacidades humanas e às múltiplas formas como estes se podem combinar. A sobredotação emerge, neste quadro, mais como um perfil de competência do que como um índice ou traço exclusivo (Castelló & Genovard, 1999; Tourón & Reyero, 2000). Em consequência, o processo de identificação deve basear-se numa avaliação de

áreas mais ou menos fortes de um aluno, de forma a podermos desenvolver uma intervenção educativa eficaz, potenciando ao máximo os seus talentos e apoiando, simultaneamente, o desenvolvimento dos seus pontos menos fortes. No limite, ao longo do ciclo de aprendizagem, o aluno pode ser sobredotado numa determinada área académica e ter problemas ou dificuldades de aprendizagem noutra (Olenchak & Reis, 2002; Reis & McCoach, 2002; Tourón & Reyero, 2000; Whitmore, 1980).

Importa, sobretudo, pensar este aluno com um funcionamento cognitivo próprio, com claros reflexos na sua forma de aprender (Almeida, 1994; Rogers, 1986; Shavinina & Kholodnaja, 1996). A sobredotação não é, apenas, uma questão de quantidade de talento, mas uma forma especial de talento, aliás diversa de caso para caso. Por outro lado, importa atender aos alunos provenientes de contextos sócio-culturais mais desfavorecidos e diferenciados, os quais tendencialmente apresentam resultados inferiores na escola e nos testes de avaliação estandardizados, o que os penaliza nos processos de sinalização e selecção para programas de atendimento (Coleman, 1985; Ford, Howard, Harris & Tyson, 2000; Lindstrom & SanVant, 1986). Dos educadores, e sobretudo dos professores em sala de aula, importa assegurar uma atenção a tais características. Muitas vezes são alunos com rara capacidade de atenção e de memória em determinados domínios; curiosos e persistentes em certos temas; desejosos de aprender mais e de forma mais rápida e independente; metacognitivos na sua forma de pensar e de resolver problemas; criativos nas suas produções; o que nem sempre se coaduna com aulas pautadas por grande planificação prévia e a pensar num pretenso “aluno médio”. Importa, então, aumentar a sensibilização e a formação dos professores na área da sobredotação.

O estudo da sobredotação, especificamente no nosso país, tem sido alvo de um crescente interesse e esforço por parte da comunidade científica (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003). A par de alguns projectos específicos de investigação, acresce algumas teses de mestrado e de doutoramento em educação e em psicologia tomando a sobredotação como objecto. Ainda assim, assiste-se em Portugal a uma relativa inércia nas mudanças operadas no terreno na educação dos sobredotados, ainda que se vislumbre um interesse e esforço políticos em especificar linhas orientadoras ou directrizes nesta matéria. O caso da precocidade do desenvolvimento psicológico, e a possibilidade de uma entrada antecipada na escola, ilustra uma área em que a legislação educacional apresenta, no nosso país, alguma atenção educativa diferenciada aos alunos sobredotados.

O nosso interesse pessoal pela temática da sobredotação adquiriu maior relevo e proficuidade quando iniciámos a nossa prática profissional em psicologia escolar, especialmente a partir das experiências vivenciadas com alunos, famílias e escolas, no âmbito da A.N.E.I.S. (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação), que ajudámos a criar em 1998. Muito importa investigar e sistematizar, desde a avaliação psicoeducativa, consulta psicológica e programas de enriquecimento desenvolvidos junto de alunos com características de sobredotação, o aconselhamento e esclarecimento junto dos pais, a sensibilização e formação de professores e outros técnicos, até chegarmos à consultadoria junto do Ministério da Educação. Este caminho a percorrer motivou-nos suficientemente pela escolha do tema desta tese de doutoramento.

Com este trabalho pretendemos, por um lado, contribuir no desenvolvimento de procedimentos e instrumentos de identificação mais eficazes dos alunos com características de sobredotação no nosso país. Por outro lado, é nosso objectivo apreciar a eficácia da aceleração escolar, e em que medida as suas potenciais consequências se encontram relativizadas por outras variáveis familiares e escolares. Simultaneamente, pretendemos conhecer melhor as práticas dos professores nesta matéria. Assim, as questões centrais do nosso estudo centram-se, basicamente, na caracterização dos alunos que são alvo de medidas de aceleração escolar; na confluência entre a informação dos pais, dos professores e dos testes de avaliação psicológica na sinalização das altas habilidades; na adaptação escolar dos alunos que foram alvo de aceleração, e; no ajustamento psicossocial destes alunos.

A sequência estrutural desta tese inclui um primeiro capítulo, no qual sintetizamos diversas teorias e concepções de sobredotação, bem como alguns dos principais modelos apresentados na literatura para o despiste e a identificação dos indivíduos sobredotados. Auferindo um certo sentido evolutivo no estudo da temática, atribuímos especial ênfase à passagem de uma perspectiva unitária da sobredotação e da inteligência (sendo estes, desde logo, dois constructos que ao longo deste capítulo vão sendo tratados e aprofundados de forma conjunta e interligada, pela inevitável associação existente entre ambos), traduzida na expressão do factor g ou do QI, para uma abordagem multifacetada que inclui diversas dimensões, componentes e domínios de realização. Desta forma, abordamos a diversidade conceptual e a pluralidade terminológica associada à sobredotação desde os primórdios do seu estudo às teorias contemporâneas e emergentes na actualidade, entre as quais destacamos a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

(Gagné, 1993), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986) e o Modelo Multi-Factorial da Sobredotação (Mönks, 1988).

Seguidamente, centramo-nos numa descrição das características que comumente aparecem associadas à sobredotação, desde factores inerentes ao próprio sujeito como as suas habilidades cognitivas, habilidades de aprendizagem de índole mais académica, passando ainda pela criatividade, pelas habilidades sociais e características psico-afectivas, a outras variáveis relacionadas com os contextos sócio-culturais em que os indivíduos interagem e que, de igual forma, poderão contribuir, ou não, para o desenvolvimento e expressão da sua sobredotação. Ainda no Capítulo 1, são desenvolvidas algumas questões inerentes ao processo de identificação de alunos sobredotados: cuidados gerais a tomar neste processo, áreas e fontes de informação a considerar na avaliação e procedimentos e instrumentos existentes e mais comuns para este efeito. Seguidamente, desenvolvemos alguns dos modelos teóricos mais relevantes no domínio da identificação: o *Revolving Door Identification Model* (Renzulli, Smith & Reis, 1981) e o *Talent Search Model* (Stanley, 1979). Algumas implicações e dificuldades decorrentes do processo de identificação são, por fim, analisadas neste capítulo.

O Capítulo 2 centra-se na intervenção educativa junto de alunos sobredotados. As principais medidas educativas de apoio a estes alunos são descritas, bem como uma síntese da investigação acerca do seu impacto e dos argumentos apresentados na literatura, a favor ou contra a adopção de cada medida. Mais especificamente, fazemos uma referência especial às medidas de aceleração escolar, seguindo-se o enriquecimento e, por fim, o agrupamento. Mais uma vez, procuramos enfatizar os contributos mais significativos ao nível dos modelos que sistematizam as práticas mais frequentes na educação dos sobredotados, nomeadamente no que respeita aos programas de enriquecimento. Entre os programas de enriquecimento quisemos destacar o *Schoolwide Enrichment Model* (Renzulli & Reis, 1985), o *Autonomous Learner Model* (Betts & Knapp, 1981) e o *Program for Academic and Creative Enrichment* (Kolloff & Feldhusen, 1981). Este capítulo termina com uma síntese em que afirmamos quão difícil é delimitar estas três grandes medidas (ou agrupamentos de medidas) e quão mais interessante é pensar a sua complementaridade. Mais ainda, o decisivo é encontrar para cada aluno a atenção educativa susceptível de promover o seu talento e de potencializar todas as suas capacidades de aprendizagem, sem descurar as demais facetas do seu “ser”.

No que se reporta à parte empírica da tese, apresentamos no Capítulo 3 a metodologia seguida na condução do estudo desenvolvido. Começamos por enumerar os objectivos e as questões principais inerentes a este trabalho, seguindo-se a descrição da amostra seleccionada, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos metodológicos adoptados. Realçamos, neste capítulo, a descrição das provas de avaliação menos estudadas na população portuguesa, sendo que estas provas constituem um alvo de maior aprofundamento no nosso estudo. Referimo-nos, designadamente, aos Testes de Pensamento Criativo de Torrance, à Bateria de Instrumentos para a Sinalização e Identificação de Alunos Sobredotados e Talentosos - Habilidades Cognitivas/Aprendizagem (BISAS/T-HC/A) e à escala de auto-conceito de Susan Harter, *Self-Perception Profile for Children*.

O Capítulo 4 agrega os resultados obtidos das análises estatísticas efectuadas, naquilo que podemos assumir como um primeiro estudo empírico desta tese, orientado para o estudo das propriedades métricas de alguns dos instrumentos utilizados na nossa investigação. Pretendemos, neste capítulo, descrever as características de precisão e/ou validade dos resultados em tais instrumentos, julgando que estes poderão ser úteis num eventual processo de sinalização ou identificação de alunos sobredotados. Por outro lado, na medida em que são instrumentos menos usados em Portugal, este nosso estudo pode dar contributos a propósito do seu funcionamento na avaliação psicológica junto de adolescentes portugueses.

No último capítulo referente à componente empírica da tese, o Capítulo 5, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados dos estudos desenvolvidos especificamente junto dos alunos que beneficiaram de medidas de aceleração escolar. Para esta análise, tomamos em consideração os resultados nas mesmas provas psicológicas e nas classificações escolares de um grupo de comparação formado por colegas retirados das respectivas turmas. Tomando a sequência de informação deste capítulo, procedemos a uma caracterização geral dos alunos acelerados, em primeiro lugar. Em seguida, avançamos com uma análise comparativa deste grupo face aos alunos não acelerados em várias áreas de desempenho, tomando os dados obtidos junto dos alunos e dos respectivos Directores de Turma. Em terceiro lugar, analisamos algumas especificidades do grupo de alunos com aceleração escolar, nas diversas dimensões que foram alvo de avaliação, diferenciando de algum modo aqueles alunos que potencialmente foram acelerados na base de uma precocidade efectiva de desenvolvimento e aqueles alunos que foram acelerados muito porque faziam os seis anos no início do ano civil. Por fim, realizamos uma análise mais qualitativa dos resultados, a

partir da informação recolhida junto dos pais dos alunos acelerados, facultada através de uma entrevista semi-estruturada.

Finalmente, terminamos esta dissertação com uma conclusão do trabalho realizado. Nesta conclusão, destacamos os principais contributos teóricos e empíricos, logicamente mais os empíricos, com a concretização desta tese. Aproveitando esses contributos, traçamos as principais implicações decorrentes do mesmo, quer para a avaliação psicoeducativa e a intervenção no domínio da sobredotação, quer para o prosseguimento de estudos futuros. Porque todas as investigações e teses acabam por ter as suas próprias limitações, importa entender o prosseguimento de estudos como fundamental para um melhor esclarecimento e compreensão do tema, nomeadamente face a um panorama nacional de crescente esforço científico e investimento no estudo da sobredotação.

CAPÍTULO 1

SOBREDOTAÇÃO: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICAÇÃO

“If physicists had to agree on a definition of the nature of the universe before they could study it, we would still be working on pre-atomic theory”

(Cramond, 2004, p. 15).

Introdução

Falar de sobredotação implica analisar um conjunto de atributos psicológicos, cuja definição e avaliação têm sido alvo de discussão e debate ao longo dos anos. Por um lado, as concepções mais tradicionais de sobredotação fornecem, ainda na actualidade, alguns fundamentos que poderão ser úteis para a análise e compreensão da natureza da sobredotação e das necessidades dos alunos sobredotados. Por outro lado, teorias mais contemporâneas têm emergido, quer em complemento das teorias anteriores nas dimensões psicoeducativas consideradas, quer sob a forma de crítica às perspectivas mais clássicas.

Um adequado atendimento educativo aos alunos sobredotados e aos alunos com uma aprendizagem excepcionalmente precoce subjaz, desde logo, em formas de identificação eficazes destes alunos, as quais, por sua vez, derivam geralmente de modelos teóricos compreensivos, que ajudam a fundamentar e explicar este fenómeno. A ambiguidade e a falta de consenso relativamente a uma definição de sobredotação acarretam, evidentemente, dificuldades acrescidas ao nível da identificação e da actuação educativa junto dos alunos sobredotados. Neste contexto, é fundamental conhecer o que é a sobredotação e de que forma se manifesta. Tal como refere Cramond (2004), no seguimento da ideia expressa na citação introdutória a este capítulo, um acordo universal numa definição de sobredotação traduz, de certa forma, uma expectativa irrealista, no entanto esta divergência não deverá constituir-se impeditivo no avanço do seu estudo.

A identificação dos alunos sobredotados, por sua vez, configura-se numa tarefa complexa, não isenta de vicissitudes. Apesar de se poderem generalizar algumas características nesta população, estas poderão manifestar-se de formas distintas, ou ainda revelarem diferenças interindividuais consideráveis. Dependendo das experiências de vida que vão tendo, algumas destas crianças podem, inclusive, encobrir as suas características de sobredotação e não sobressair do resto da turma na sala de aula regular (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Gross, 1993; Neihart, 2006). Por outro lado, algumas crianças sobredotadas podem não cooperar dentro da sala de aula resistindo à rotina, exibindo comportamentos pouco conformistas e que os podem classificar de alunos com problemas de comportamento. Outras podem ser classificadas como tendo dificuldades de aprendizagem, sendo que, por vezes, a verdadeira causa para tais comportamentos pode ser o aborrecimento e desinteresse por assuntos já aprendidos, mostrando-se pouco participativas nas actividades escolares (Reis & McCoach, 2002).

O objectivo da identificação deve ser, portanto, mais o da inclusão do que o da exclusão (Frasier, 1989). Não se trata de avaliar para formular e colocar rótulos, evidentemente, nem tão pouco o de criar um grupo de alunos privilegiado com um tratamento de elite, como muitas ideias pré-concebidas e injustificadas em torno da sobredotação possam fazer crer (Hewston, Campbell, Eyre, Muijjs, Neelands & Robinson, 2005; Richert, 1997; Tannenbaum, 1993; Tourón & Reyero, 2000). Como na demais avaliação psicoeducativa, trata-se de uma actividade enquadrada numa situação específica de ajuda centrada na compreensão de um problema e numa orientação a dar ao longo do tempo a um caso educativo. Aliás, não é a avaliação que faz o rótulo, mas a forma como esta é feita, como é usada a informação recolhida ou como os pais e outros profissionais assumem essa informação. A identificação da sobredotação é, portanto, uma questão complexa. Parte dessa complexidade deve-se a factores relacionados com a própria definição e natureza da sobredotação, mas outros aspectos podem ser mencionados. Descreveremos, ao longo deste capítulo, as etapas, os procedimentos, os critérios ou os instrumentos adoptados.

Por último, na elaboração deste capítulo tivemos em atenção dois aspectos que nos parecem relevantes na identificação destes alunos. Por um lado, não confinar esta identificação às características cognitivas, ditas intelectuais, nem tão pouco à aplicação tradicional dos testes de QI. A sobredotação, com efeito, tem sido progressivamente alargada a outras áreas do desempenho humano, ao mesmo tempo que se reforça o papel dos pais, educadores e

professores nesta identificação, aliando-os à avaliação feita por especialistas, nomeadamente os psicólogos. Um segundo aspecto, é que ao abordarmos a identificação dos alunos sobredotados, a assumimos como um processo complexo e faseado, e tendo sempre como objectivo o apoio à educação e ao desenvolvimento psicossocial dos sobredotados.

Evolução do conceito de sobredotação

O conceito de sobredotação, como outros termos nas áreas da psicologia e da educação, sofreu alguma evolução com o tempo, acompanhando por razões óbvias a própria evolução do conceito “inteligência”. Tomaremos aqui os primórdios do conceito de inteligência e sobredotação, destacando as concepções mais recentes, e que se apresentam simultaneamente mais dinâmicas e multidimensionais.

Primórdios do conceito

Até aos anos 60, predominou uma leitura reducionista das altas habilidades, associando-se a sobredotação ao elevado QI (Feldhusen & Jarwan, 2000; Feldman, 1982; Pereira, 1998). Os trabalhos de Lewis Terman, nomeadamente a sua obra *Genetic Studies of Genius* em 1922, em torno da adaptação e aferição da Escala de Inteligência Binet-Simon, e os estudos longitudinais subsequentes com uma amostra de sobredotados, fomentaram esta definição reducionista e linear. Considerava-se, mais especificamente, que o indivíduo sobredotado deveria apresentar um QI igual ou superior a 140, ou seja, não mais que 1 a 2% da população tomando a curva gaussiana de distribuição dos resultados (Terman, 1975). Com uma amostra de cerca 1500 sujeitos, o estudo de Terman e seus colaboradores teve início em 1921 e prolongou-se até à actualidade (Davis & Rimm, 1985; Perleth, Schatz & Mönks, 2000; Simonton, 2000). Dois objectivos principais nortearam este estudo: em primeiro lugar, verificar quais os traços que caracterizam as crianças de elevado QI e, em segundo, acompanhá-las o máximo de tempo possível para analisar o padrão de desenvolvimento da sobredotação no ser humano (Terman, 1975). Nas décadas seguintes, estes sujeitos foram acompanhados em estudos de *follow-up*, tomando cerca de 90% do grupo original.

Independentemente dos factores de personalidade e ambientais que afectam o percurso dos sujeitos, Terman (1975) acredita que, tanto os padrões de interesse como as

aptidões especiais, têm um importante papel no sucesso profissional obtido pelos sujeitos sobredotados, como ocorre com a inteligência geral (traduzida por Spearman como *factor g*) nas aprendizagens académicas. Assim, o autor conclui que a capacidade de realizações excepcionais pode ser detectada muito cedo, através de testes de avaliação bem construídos, onde haja um grande peso do *factor g*. A análise do contributo de cada factor específico, ou habilidades primárias na teoria de Thurstone, na predição do sucesso futuro em áreas particulares, não se concretizou satisfatoriamente nestes estudos (Terman, 1975).

Apesar das limitações inerentes a estas investigações, destaca-se o pioneirismo dos trabalhos de Terman, bem como o seu impacto na mudança das concepções vigentes na altura em torno da sobredotação (desfazendo o mito existente de que as crianças sobredotadas desenvolvem perturbações psicóticas ou outro tipo de desajustamento ao longo do seu percurso desenvolvimental). A dificuldade de se desenvolverem estudos longitudinais de tão vasta amplitude é reconhecida e apontada como um dos principais entraves à investigação, não só no domínio da sobredotação em particular, como na psicologia e nas ciências da educação em geral (Simonton, 2000).

A partir dos anos 60, educadores e psicólogos tornaram-se mais críticos e cépticos quanto ao significado e importância do QI, quer para a descrição das habilidades e realização cognitiva em geral, quer da sobredotação em particular. Em primeiro lugar, esta mudança prende-se com novas concepções de inteligência onde esta surge menos descrita em termos de aptidão ou capacidade genérica da mente, nem como um constructo unitário de tipo QI (Getzels & Jackson, 1975; Neisser, 1979). Como exemplos destas novas concepções podemos mencionar o Modelo da Estrutura da Inteligência de Guilford (1967) ou a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). Esta mudança na definição de inteligência foi igualmente acompanhada por uma orientação mais cognitivista da inteligência onde esta aparece descrita mais em termos de estratégias e de processos de tratamento de informação do que em termos de aptidões mentais ou de factores, como ocorria na abordagem psicométrica clássica (Almeida, 1994; Sternberg, 1985). Os testes de QI parecem dizer pouco sobre a experiência cognitiva dos indivíduos (Shavinina & Kholodnaja, 1996).

Os trabalhos de autores como Thurstone, Cattell e Guilford sobre a análise factorial de testes de inteligência contribuíram para a emergência de uma nova concepção das habilidades humanas, através da identificação de factores específicos de inteligência para além do QI (Almeida, 1988). A multidimensionalidade do conceito de sobredotação (entendida como um

conjunto de habilidades diferenciadas) ganha aqui as suas raízes. Guilford (1967), no seu Modelo da Estrutura da Inteligência, define a inteligência como um conjunto sistemático de aptidões ou funções para processar diferentes tipos de informação de formas distintas, a qual se organiza em três dimensões: *operações*, *conteúdos* e *produtos*. As *operações* referem-se às habilidades necessárias para adquirir e elaborar informação, os *conteúdos* referem-se aos diferentes modos de perceber e aprender, e os *produtos*, aos resultados obtidos da aplicação de uma determinada operação mental a um conteúdo concreto, para adquirir uma aprendizagem. Cada uma destas dimensões está dividida em diversas subcategorias que, combinadas entre si, dão origem a mais do que uma centena de aptidões ou factores (Almeida, 1994).

Retendo algo bastante significativo de Guilford para a sobredotação, a inteligência inclui dois tipos de pensamento: o convergente, relacionado com a memorização, o raciocínio lógico e a reprodução de conhecimentos, e o divergente, relacionado com a utilização de conhecimentos prévios através de formas inovadoras, originais e criativas. O pensamento divergente seria, então, uma das cinco operações intelectuais fundamentais da mente humana. Além de ter originado uma ampliação definitiva dos componentes da inteligência e dos procedimentos para a sua avaliação, este modelo destaca-se no domínio da sobredotação essencialmente pela inclusão de factores como a criatividade (pensamento divergente) e a inteligência social (Acereda & Sastre, 1998). É a partir deste momento que os estudos sobre a criatividade e o pensamento divergente ganham um forte impulso, sendo analisados como uma habilidade diferente da inteligência geral e necessária para compreender os comportamentos dos sobredotados (Castelló, 1993). Também os trabalhos desenvolvidos por Torrance (1975) se centram na análise do pensamento divergente, sendo este visto como um factor que engloba a fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, acentuando uma nova perspectiva para o conceito de sobredotação.

Adicionalmente, assiste-se na psicologia e na educação à necessidade de inclusão de outras variáveis psicológicas e sociais, que não estritamente cognitivas, para se explicar as capacidades cognitivas e o desempenho académico e profissional dos indivíduos (Almeida, 1996; Gagné, 2000; Mönks, 1988; Tannenbaum, 1983). Referimo-nos, por exemplo, à importância que passou a ser dada à criatividade, à motivação, à personalidade e aos contextos sociais de vida, sobretudo os contextos educacionais. Esta diversidade de variáveis foi progressivamente incluída, também, na definição da sobredotação.

Acompanhando estas evoluções têm-se verificado muitos esforços em termos teóricos e empíricos para definir o constructo da sobredotação. Não existe acordo entre os diversos autores quanto a uma definição e avaliação precisas da sobredotação, o que se deve, no entender de Feldhusen e Jarwan (2000) a várias e divergentes concepções sobre a relação entre as definições de sobredotação, inteligência, criatividade e talento. Por outro lado, Hallahan e Kauffman (1982) referem que este desacordo se deve essencialmente a quatro aspectos: o conjunto de competências e comportamentos a que o termo sobredotação deveria ser aplicado é demasiado vasto e heterogéneo; a avaliação da sobredotação carece de unanimidade quanto às metodologias, dimensões e procedimentos; o limiar acima do qual uma criança pode ser considerada sobredotada reveste-se de grande ambiguidade e complexidade na comunidade científica, sendo este também um factor que gera controvérsia, não só em termos da sua definição, mas também, quando se trata de seleccionar alunos sobredotados para um atendimento educativo mais específico e individualizado, e; a natureza do grupo de comparação nos estudos destinados ao tema, pois frequentemente não constituem verdadeiros grupos de controlo.

Desenvolvimentos contemporâneos do conceito

Abordaremos, em seguida, algumas concepções teóricas recentes sobre a inteligência, privilegiando aquelas em que os próprios autores fazem alguma referência ou estabelecem pontes com a sobredotação. Assim, daremos particular destaque à Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000), à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986) e ao Modelo Multi-Factorial da Sobredotação (Mönks, 1988).

A Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

Sternberg (1985) propôs e elaborou uma teoria triárquica da inteligência, a qual reflecte essencialmente uma abordagem de processamento de informação do funcionamento intelectual humano, paradigma predominante durante as décadas de 70 e 80. Nesta teoria, a ênfase recai mais nos processos implicados na tarefa realizada pelo indivíduo, na forma como este orienta o processo de resolução de problemas mediante a codificação, combinação e comparação selectiva da informação, do que no produto final ou resultado em si.

De forma resumida, podemos dizer que se pretende aqui delimitar os mecanismos ou elementos da inteligência, explicar como funcionam e como se aplicam na resolução de problemas, as relações que o indivíduo mantém com o seu mundo interno e externo, e como se manifestam essas relações através da experiência, no contexto. De acordo com esta teoria, a inteligência estrutura-se em três partes interrelacionadas, ou subteorias: componencial, experiencial e contextual (Sternberg, 1985). A combinação destas três subteorias fornece uma base de suporte científico para a explicação da inteligência de nível superior e para especificar o tipo de tarefas que permitem a avaliação da sobredotação intelectual (Sternberg, 1986a; 1990).

A subteoria *componencial* relaciona a inteligência com o meio interno do indivíduo, reporta-se ao conjunto de processos utilizados para processar informação, a inteligência analítica utilizada para lidar com a novidade ou com a automatização do processamento de informação. As componentes de processamento de informação são sempre aplicadas em tarefas e situações nas quais já se possui uma experiência prévia (Sternberg, 1993). De acordo com esta subteoria, existem três processos mentais nos quais os alunos intelectualmente sobredotados podem mostrar superioridade: (i) metacomponentes, (ii) componentes de rendimento, e (iii) componentes de aquisição-conhecimento (Sternberg, 1981, 1985).

As *metacomponentes* são processos executivos superiores que permitem a realização de três tipos de funções: planificação, direcção e tomada de decisão durante a execução de uma tarefa. Para Sternberg (1986a) os indivíduos sobredotados são mais eficazes na execução das metacomponentes e, além disso, conseguem combiná-las e utilizá-las de forma integrada a um nível superior. As *componentes de rendimento* (ou execução) são processos de ordem inferior (Sternberg, 1986b), cuja função consiste em executar a tarefa de acordo com as instruções das metacomponentes. Estas componentes seriam passíveis de avaliação através dos testes psicométricos, sendo que incluem aspectos como a codificação de estímulos, a inferência de relações, o estabelecimento de correspondências, a comparação, entre outros. Também a este nível podem destacar-se as competências dos indivíduos sobredotados (Sternberg, 1986a). Finalmente, as *componentes de aquisição-conhecimento* são mecanismos de processamento de informação que operam sobre as representações mentais, tendo como função aprender e transferir as aprendizagens para diferentes contextos. A aplicação destas componentes está dependente da relativa novidade da tarefa e do conteúdo da nova informação que se vai aprender.

Desta forma, os alunos sobredotados podem mostrar um desempenho diferente dos restantes alunos na execução destas funções (selecção de estratégias, formação de representações mentais eficazes, entre outras), as quais se encontram em interacção recíproca, num nível qualitativa e quantitativamente superior nos sobredotados, destacando-se o papel central das metacomponentes. O funcionamento superior, activação e *feedback* entre as diferentes componentes do processamento de informação permitem uma melhor compreensão da sobredotação, pelo menos em termos intelectuais (Sternberg, 1981).

A subteoria *experencial* reporta-se à capacidade para resolver problemas novos e pouco convencionais (criatividade), tomando parte da inteligência ao nível da aplicação dos processos cognitivos a tarefas e situações específicas (Sternberg, 1981). De acordo com esta subteoria, a inteligência é melhor avaliada quando requer a aplicação das componentes de processamento de informação a tarefas ou situações relativamente novas, por um lado, ou no seu processo de automatização, por outro (Sternberg, 1993). Se uma tarefa é totalmente desconhecida, provavelmente o individuo não possuirá os recursos mentais necessários para a sua resolução. Se a tarefa já está automatizada, não ficaremos com a noção do percurso de aprendizagem, de como essa automatização foi estabelecida. A capacidade para lidar com a novidade e a capacidade para automatizar o processamento de informação estão inter-relacionadas. Quando se é capaz de automatizar possui-se mais recursos para lidar com a novidade. Da mesma forma, se alguém é capaz de lidar bem com a novidade, possui mais recursos para a automatização. Estas habilidades estão relacionadas com a subteoria componencial, pois as componentes da inteligência aplicam-se em tarefas e situações em vários níveis de experiência.

Os alunos sobredotados poderão mostrar altas capacidades na resolução de novos problemas e na automatização do processamento de informação, através de uma habilidade intuitiva mais desenvolvida. A intuição envolveria três processos psicológicos inter-relacionados: codificação selectiva, combinação selectiva e comparação selectiva. Os problemas que exigem a aplicação deste tipo de processos consistem geralmente em situações pouco estruturadas, possibilitando diversas formas de resolução. Desta forma, os alunos sobredotados, seja em tarefas académicas, seja em situações quotidianas, fariam uso destes processos com maior frequência e de uma forma qualitativamente diferente, tornando-se mais eficazes e originais na execução de processos de *insight*. Esta capacidade de *insight* será, porventura, a característica que mais diferencia o sobredotado dos restantes individuos. A ênfase é aqui colocada no

processo criativo em detrimento do produto, considerando-se a criatividade como o resultado do uso eficaz e reflexivo dos processos de codificação, combinação e comparação selectiva de informação.

A subteoria *contextual* refere-se às habilidades sociais ou práticas dos indivíduos, necessárias para lidar correctamente com qualquer tarefa ou trabalho (Sternberg, 1986a). Além de se tornarem fundamentais para a adaptação do sujeito ao meio que o rodeia, estas habilidades envolvem ainda a selecção dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento dos talentos, interesses, valores pessoais, assim como a modificação dos mesmos de acordo com as características e necessidades individuais. Em consequência, os indivíduos em geral - e os sobredotados em particular - quando não encontram um meio que os estimule de forma a desenvolverem o seu potencial, podem optar por seleccionar outro contexto mais adequado ou, em alternativa, modificá-lo e adaptá-lo de acordo com as suas necessidades.

De acordo com Sternberg (1990), existem então múltiplas componentes da sobredotação, mas também diversos tipos de sobredotação, conferindo um carácter plural a este constructo. Mais concretamente, quando aplicada à sobredotação, a Teoria Triárquica da Inteligência distingue três tipos de sobredotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard & Grigorenko, 1999). Alguns indivíduos com altas habilidades podem mostrar elevada destreza na aplicação das componentes da inteligência mas apenas, por exemplo, em situações académicas, enquanto outros podem mostrar altas habilidades em situações novas e pouco estruturadas, contudo apenas de forma sintética e não analítica (Sternberg, 1986a); outros ainda, por exemplo, podem manifestar a sua excelência exclusivamente em contextos externos.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

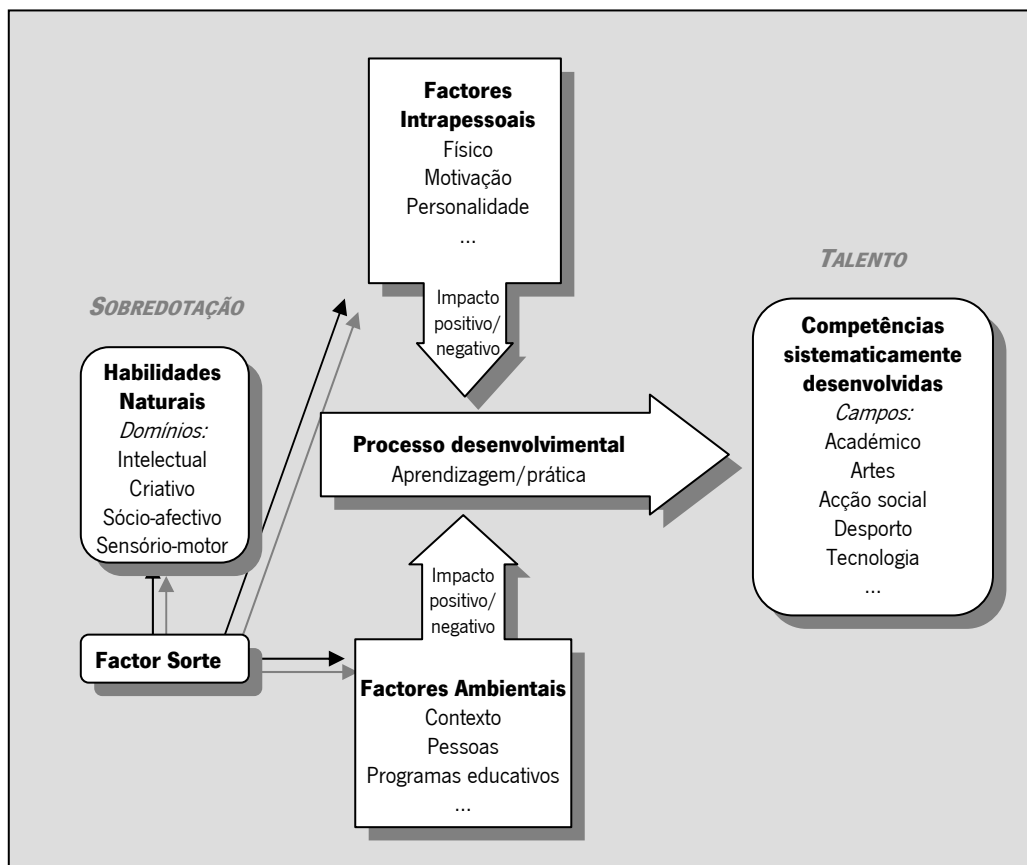
O modelo apresentado por Gagné (1985, 2000, 2004) reconhece a sobredotação, mas vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interacções ambientais (cf. Figura 1.1). Segundo este autor, a sobredotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interacção de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais 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.

Mais especificamente, Gagné (1985) propõe que a sobredotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões), expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da actividade humana. Por outro lado, o termo talento designa a mestria superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em pelo menos uma área da actividade humana (académica, artística, desportiva e social, entre outras). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte para a sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos com talento seriam os melhores 10%, por comparação com os seus pares etários (Gagné, 2000).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) especifica quatro domínios de aptidão (ou habilidades naturais): intelectual, criativo, sócio-afectivo e sensório-motor. A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático destas aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento numa determinada área de realização. Por esta razão, e de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2000).

Figura 1.1 - Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (adaptado de Gagné, 2000)



O desenvolvimento do talento, tomando Gagné (2000), é facilitado por dois tipos de catalizadores: intrapessoais (factores físicos e psicológicos) e ambientais (desde influências a um nível macroscópico, como factores demográficos e sociológicos, até contextos mais microscópicos como o agregado familiar e os estilos parentais, passando pelas pessoas que exercem influência sobre o indivíduo e que com ele interagem, como os professores e os pares). O factor “sorte” é introduzido neste modelo, não apenas como influência ambiental, mas também como um aspecto que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (Gagné, 2000).

Em síntese, Gagné propõe neste modelo um processo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência, ou talento, numa determinada área de realização. Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalizadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Propondo uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde mais ligeira a mais profunda, Gagné (1999, 2000) sugere que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Howard Gardner (1999) entende a inteligência como “*a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are value in a culture*” (p. 33). Esta definição traduz uma reconceptualização na perspectiva inicialmente apresentada pelo autor, que mais recentemente salienta a importância de se considerar a inteligência em termos de potencial, que poderá ou não ser “ativado” mediante as características do indivíduo e do meio envolvente. Na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, o autor ilustra uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI (Gardner, 1983).

A inteligência será constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, pelo que se parte da premissa de que existem múltiplas inteligências, as quais são independentes entre si. Apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interactivas (por exemplo, a resolução de um problema matemático exige compreensão linguística e não apenas raciocínio lógico-matemático).

Podemos, então, falar em sobredotação para qualquer uma das sete formas de inteligência que Gardner postula: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-quinestésica, interpessoal, e intrapessoal. Mais tarde, o autor inclui nesta classificação um oitavo tipo de inteligência: a naturalista, apontando ainda a possibilidade de mais duas: espiritual e existencial (Gardner, 1999).

A *inteligência linguística* refere-se à capacidade para utilizar e estruturar os significados e funções das palavras e da linguagem oral e escrita, à habilidade para aprender línguas, tendo como sistema simbólico e de expressão a linguagem fonética. O talento verbal, pela importância que reveste nas outras formas de aprendizagem e pela valorização que lhe é atribuída em termos sociais e académicos, está muito relacionado com a auto-estima e a auto-eficácia. A *inteligência lógico-matemática*, por sua vez, implica um bom raciocínio matemático, traduzido pela habilidade de efectuar cálculos, quantificar, considerar proposições, estabelecer e comprovar hipóteses, desenvolver operações matemáticas complexas, encontrar e estabelecer relações entre objectos, analisar problemas do ponto de vista lógico e investigar assuntos cientificamente. A inteligência linguística e a lógico-matemática são geralmente as mais valorizadas na escola e as que tipicamente se avaliam nos testes convencionais (Gardner, 1999).

Os próximos três tipos de inteligência estão particularmente ligados às expressões. A *inteligência 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. De acordo com Gardner (1999), a inteligência musical é estruturalmente paralela à inteligência linguística, daí que não faça muito sentido designar uma de inteligência e a outra de talento (normalmente a área musical é mais identificada com o talento). A *inteligência corporal-cinestésica* diz respeito à habilidade de utilizar o corpo para resolver problemas ou criar produções, aparecendo em pessoas com uma grande capacidade no domínio desportivo e artístico. Esta inteligência relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor, pelo que implica a capacidade para controlar movimentos do próprio corpo e manipular objectos com destreza. A *inteligência visuo-espacial*, por sua vez, refere-se à capacidade para compreender com precisão os estímulos visuais e espaciais, para reconhecer e manipular os padrões de um espaço amplo assim como de áreas restritas, efectuar transformações nas percepções iniciais dos objectos, para elaborar representações mentais de objectos complexos. Inerentes a este tipo de actividade estão o sistema simbólico e a linguagem ideográfica.

A *inteligência interpessoal* denota a capacidade para compreender intenções, motivações e desejos de outras pessoas e, conseqüentemente, lidar com os outros de forma adequada e eficaz. Por outro lado, a *inteligência 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 correcta dessa informação na regulação da própria vida.

Cada inteligência introduzida parte duma capacidade intelectual particular que é social e culturalmente reconhecida e valorizada (Gardner, 1999). Assim, Gardner acrescenta uma oitava inteligência na sua teoria, a *naturalista*, dado tratar-se de uma capacidade valorizada em muitas culturas. A *inteligência naturalista* exige a 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, tal como outros investigadores, defende uma visão pluralista da inteligência, bem como a possibilidade do seu desenvolvimento e mudança face às interações do indivíduo com o meio. Em função das influências culturais e ambientais, tais inteligências podem manifestar-se ou não, pois são vistas pelo autor como capacidades potenciais (Sánchez, 2005). A utilidade desta teoria rapidamente se traduziu na sua aplicabilidade prática ao contexto educativo, através da estruturação de programas escolares, como guia e orientador no processo de ensino e a nível curricular (Sánchez & Garcia, 2001). Porém, a escassa fundamentação empírica subjacente à formulação taxionómica desta teoria, bem como a dificuldade em reunir num processo de identificação procedimentos eficazes para o despiste das várias inteligências propostas e, ainda, o facto de não especificar os processos executivos inerentes a cada inteligência, apontam-se entre as principais críticas à teoria de Gardner (Feldhusen & Jarwan, 2000; Sternberg, 1988).

A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli

Os trabalhos de Joseph Renzulli destacam-se como referência na actualidade, na abordagem da temática da sobredotação. Os contributos deste autor para a compreensão da sobredotação vão além da concepção que apresenta e da investigação científica que tem desenvolvido com os seus colaboradores, traçando uma ponte fundamental para a avaliação,

identificação e intervenção psicoeducativa junto dos alunos sobredotados. Começaremos, para já, pela apresentação do seu modelo mais conhecido, para em seguida abordar os trabalhos subsequentes que o aprofundam e complementam, nomeadamente ao nível da identificação e da intervenção.

A Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986) compreende a sobredotação como resultado da interacção de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa. As habilidades podem ser gerais (e. g. raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstracto, relações espaciais) ou mais específicas (e. g. matemática, música, química, dança) e a este nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (por exemplo, artes plásticas, liderança, fotografia). Dentro destas habilidades mais específicas, encontramos nos sobredotados a capacidade para adquirir e usar adequadamente conhecimento formal, conhecimento tácito, técnica, logística, estratégia na resolução de problemas particulares a um nível mais avançado, a capacidade de seleccionar informação relevante e irrelevante associada a um problema particular ou áreas de estudo específicas, traduzindo a excelência em áreas especializadas de realização.

O envolvimento na tarefa traduz a capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento num problema particular, perseverança, resistência, determinação, esforço e prática dedicada. Inclui, ainda, a auto-confiança e altas expectativas de auto-eficácia, bem como a orientação para a realização, ou seja, uma motivação intrínseca. A criatividade, por sua vez, reporta-se à capacidade para resolver problemas de forma original, flexível, fluente e elaborada, requer um pensamento independente e produtivo, por oposição a uma atitude mais conformista e convencional.

Nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. É a interacção entre os três factores que permite a realização criativa-produtiva (Renzulli, 1977). Desta forma, a par da inteligência, torna-se fundamental incluir a motivação e a criatividade, como as três grandes variáveis associadas à sobredotação.

O Modelo Multi-Factorial da Sobredotação de Mönks

Numa tentativa de complementar o modelo dos três anéis de Renzulli (1977), Mönks (1988, 1992) aponta a necessidade das diversas dimensões anteriores exigirem condições de

educação, de vida e de realização adequadas ou estimulantes. O autor complementa a concepção anterior com uma perspectiva desenvolvimental, baseada nos mecanismos sócio-culturais e psicossociais relacionados com a sobredotação. Neste modelo, Mönks enfatiza as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu percurso desenvolvimental para a manifestação da sobredotação. Assim, a par das características mais personalísticas ou variáveis pessoais (habilidade superior, criatividade e motivação), o contexto social é aqui considerado como aspecto fundamental, pois é nesta interacção com o meio que o sujeito encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades. Neste contexto, jogam papel decisivo as instituições de socialização e de educação e desenvolvimento da criança, mais concretamente a família, a escola e o grupo de pares.

Este Modelo Multi-factorial da Sobredotação pressupõe que o comportamento sobredotado é apresentado quando os seis factores se interrelacionam de forma adequada, proporcionando um desenvolvimento equilibrado e harmonioso, sendo que as competências de relacionamento interpessoal do indivíduo formam uma base importante para uma boa adaptação. Desta forma, a par das variáveis cognitivas e de personalidade, acrescenta-se, agora, o ambiente social. Esta confluência parece ser sobretudo importante quando se espera, ou se deseja, que a alta capacidade se revele em alto rendimento (Parke, 1989; Whitmore, 1980).

Com o modelo de Mönks, podemos aceitar que progressivamente a definição da sobredotação inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos sobredotados (Piiro, 1995). As altas capacidades cognitivas e os altos níveis de desempenho numa ou em várias áreas aparecem como elemento comum às várias definições, tomando-se sobredotado como todo aquele que apresente uma habilidade significativamente superior quando comparado com a população geral em qualquer uma das áreas de desempenho, que não apenas em termos do QI (Passow, 1981).

Clarificação de conceitos e propostas de definição

Reportando-se especificamente ao domínio da sobredotação, Sternberg (1990) apresenta três critérios a ter em conta na sua definição: (i) deve reflectir a forma como é concebido o constructo, (ii) deve permitir a produção de estudos empíricos e, (iii) deve ter uma utilidade prática. A sobredotação é algo que estabelecemos (Sternberg & Davidson, 1986), pelo

que a sua definição está dependente do contexto social em que se insere, podendo inclusivamente variar em função do meio sócio-cultural e do período temporal e histórico em que se contextualiza (Chagas, 2007; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Sternberg, 2007; Tannenbaum, 1993). Contudo, a utilidade desta definição traduz-se na possibilidade de concretizar efeitos positivos, tanto para a sociedade, como para o indivíduo sobredotado (Blumen, 2000). Só partindo de uma definição poderemos apontar critérios de identificação - evitando as consequências de se identificarem falsos positivos e falsos negativos - e, desta forma, possibilitar o delineamento de programas educativos e medidas interventivas mais ajustadas às necessidades específicas destes alunos. Mais uma vez, olhando a literatura sobre o tema, as definições abundam e estão longe de serem unânimes e convergentes.

A definição proposta por Sidney Marland (1972, in Stephens & Karnes, 2000) constitui um marco de referência na educação dos sobredotados, ao integrar a legislação em vigor nos Estados Unidos da América. Nesta definição estabelecem-se linhas orientadoras na conceptualização da sobredotação, designam-se áreas específicas de realização e de talento, salienta-se a necessidade de uma identificação elaborada por profissionais especializados, bem como de uma diferenciação educativa junto dos alunos sobredotados. Tomando Marland, *"Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school programs in order to realize their contribution to self and society. Child capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas single or in combination: (1) general intellectual ability, (2) specific academic aptitude, (3) creative or productive thinking, (4) leadership ability, (5) visual and performing arts, (6) psychomotor ability"* (Marland, 1972, p. 5, in Stephens & Karnes, 2000). A última categoria apresentada nesta definição foi, contudo, posteriormente retirada da definição oficial (Reis, 1989; Robinson & Clinkenbeard, 1998).

A especificação das diversas áreas da sobredotação surge também expressa na lógica do *World Council for Gifted and Talented Children* (Alencar, 1986), considerando-se sobredotada a pessoa com elevado desempenho, ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora, e capacidade de liderança.

Numa das definições mais universalmente aceites, e já referida anteriormente, Renzulli (1986) propõe que a definição de sobredotação deve considerar a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. Adicionalmente, Renzulli (1986) agrupa a sobredotação em duas categorias distintas: escolar e criativa-produtiva. A sobredotação escolar implica altos níveis de realização em áreas académicas e pode ser avaliada através de testes de QI ou outros testes cognitivos padronizados; enfatiza uma aprendizagem dedutiva e o treino estruturado dos processos cognitivos, sendo geralmente a mais valorizada no contexto escolar e nas situações de aprendizagem tradicionais. A sobredotação criativa-produtiva, pelo contrário, exige a utilização e aplicação da informação e processos cognitivos de forma indutiva, integrada e orientada para a resolução de problemas reais. Consideram-se aqui as habilidades que enfatizam a construção e desenvolvimento de produções originais, elaboradas com o propósito de criar uma influência num público-alvo (Renzulli & Fleith, 2002).

Renzulli (1986) insiste na necessidade de se valorizar o indivíduo sobredotado por algo mais do que as suas habilidades, medidas através de testes psicométricos. São as pessoas que produzem novos conhecimentos e que contribuem com obras socialmente valorizadas e reconhecidas as que marcam a história e o progresso da sociedade: *“a história diz-nos que as pessoas criativas e produtivas, os produtores ao invés dos consumidores do conhecimento, os reconstrutores do pensamento em diversas áreas de desempenho humano são os que têm sido reconhecidos como indivíduos «verdadeiramente superdotados»”* (Renzulli & Fleith, 2002, p. 15). Assim, o mérito destas pessoas ultrapassa a mera reprodução e execução de ideias ou competências, sendo necessário atender a outro tipo de características e factores na análise dos mecanismos subjacentes à sobredotação e à produção criativa, de índole pessoal e social, os quais permitirão, ou não, o desenvolvimento das habilidades potenciais dos indivíduos e a expressão da sobredotação (Renzulli, Sytsme & Berman, 2003).

A definição de sobredotação apresentada por Feldhusen (1996a), à semelhança da de Renzulli, inclui a motivação e a criatividade, bem como um complexo de aptidões, talentos, competências e perícia, características que permitirão ao indivíduo um desempenho produtivo em áreas ou domínios valorizados numa determinada cultura e numa determinada época. Este autor defende que os factores genéticos determinam as habilidades potenciais e traçam limites ao nível de desenvolvimento do talento, no entanto, a emergência destas habilidades e aptidões está dependente de outro tipo de factores, como a experiência prévia e as motivações do indivíduo. As competências criativas de *insight*, o conhecimento funcional e as competências

criativas metacognitivas fornecem os ingredientes finais para a emergência de talentos específicos (Feldhusen, 1996a).

Sternberg (1993) apresenta a *Teoria Pentagonal Implícita da Sobredotação*, na qual expõe cinco critérios para a delimitação deste conceito, os quais podem também ser considerados na sua identificação. Mais concretamente, nesta teoria a sobredotação implica: excelência (superioridade numa ou mais dimensões; alto nível de sucesso); raridade (atributos raros, pouco frequentes em relação aos pares); produtividade (a dimensão ou as áreas em que o indivíduo é avaliado como sobredotado deve conduzir à produtividade, ou, pelo menos, ser um potencial para a produtividade); demonstração (a sobredotação deverá ser verificável, ou passível de avaliação, através de diferentes meios e procedimentos); e valor (deve ser demonstrada numa ou em mais áreas, socialmente relevantes e valorizadas, ou culturalmente reconhecidas). O critério excelência coloca-nos perante a controversa questão acerca do nível a partir do qual se considera a existência da sobredotação. No entanto, seja qual for o contexto, a excelência deverá sempre aliar-se à raridade: as altas habilidades do indivíduo num determinado domínio deverão ser pouco comuns, tomando como referência o seu grupo etário (Sternberg, 1993). O critério produtividade, por sua vez, reúne maior consenso na idade adulta do que na infância (aqui a ênfase será colocada mais no potencial do que na produtividade alcançada). Assim, de acordo com Sternberg, a sobredotação não tem que ser algo estável ao longo do tempo: uma criança que demonstre um elevado potencial nem sempre se converte num adulto eminente. Relativamente ao último critério, é necessário ter em consideração que o reconhecimento e o valor atribuídos pela sociedade a cada área de desempenho variam de acordo com o contexto cultural onde a pessoa se insere, mas também ao longo do tempo (Sternberg, 1993).

Por último, Tannenbaum (1993) apresenta uma definição psicossocial da sobredotação, na qual considera a sobreposição de cinco factores: inteligência geral superior à média; aptidão específica excepcional (ou várias aptidões); facilitadores não cognitivos (motivação, auto-conceito); influências do contexto (e.g. suporte familiar); e factores meramente ocasionais ou fortuitos (e.g. sorte, circunstâncias imprevistas, oportunidades). Os factores não cognitivos são fundamentais para a concretização do potencial em excelência. As influências ambientais que proporcionam estímulo e apoio (família, escola, comunidade) permitem, não só maximizar as potencialidades do sujeito, como também ajudar a determinar o tipo de evolução que decorrerá posteriormente. Esta definição aproxima-se, em larga medida, do Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento anteriormente apresentado. Inclusivamente,

Tannenbaum também inclui catalizadores pessoais e ambientais na manifestação da sobredotação. Como catalizadores pessoais, o autor considera a motivação (iniciativa, interesse e persistência) e a personalidade (auto-estima e estilos atribucionais), enquanto que os catalizadores ambientais incluem aspectos tais como: os recursos económicos, o apoio familiar ou o reconhecimento e apreço por parte de actores sociais envolvidos na respectiva área em que o talento se manifesta (Tannenbaum, 1993).

Além do debate em torno da origem da sobredotação (hereditária e/ou ambiental), também as questões em torno da sua natureza (quantitativa e/ou qualitativa) são alvo de discussão na literatura e têm implicações no enquadramento conceptual em que se insere este constructo. Por exemplo, alguns autores (Heller, 1993; Kanevsky, 1990; Sternberg, 1981) defendem que a sobredotação não se traduz apenas numa diferenciação quantitativa, mas também na qualidade, ou forma como as competências e habilidades de excelência são utilizadas. Assim, estes autores fazem referência, entre outros aspectos, à estrutura interna de conhecimento, aos processos de resolução de problemas, às estratégias de pensamento, à metacognição, à preferência por uma solução pessoal para os problemas e ao reconhecimento fácil das características de várias tarefas (aprendizagem, generalização).

Conforme podemos constatar, progressivamente foi-se caminhando para uma definição multidimensional da sobredotação, tomando outras dimensões complementares à capacidade intelectual no sentido do raciocínio lógico ou do QI (Castelló & Genovard, 1999; Wiczerkowski & Copley, 1986). Daqui decorre que, muito embora permaneçam os testes de QI como os meios formais de identificação mais usados (Milgram, 2000; Pereira, 1998), certo que se abriu a designação de sobredotados aos sujeitos com capacidades de realização em diferentes áreas que não apenas a intelectual e académica (Eysenck & Barrett, 1993; George, 1997).

Diversidade de conceitos disponíveis

Consultando a literatura especializada, assistimos a uma relativa profusão de conceitos na área (Pereira, 2000; Sternberg & Davidson, 1986). Por exemplo, algumas vezes fala-se em sobredotação como sinónimo de precocidade, genialidade, talento, prodígio ou perícia. Aprofundaremos em seguida cada uma destas terminologias, numa tentativa de clarificar as semelhanças e/ou diferenças apresentadas nas várias definições revistas.

Desde logo, verifica-se uma certa sobreposição entre sobredotação e talento. Tomando algumas referências consultadas, sobredotação reportar-se-ia mais às habilidades intelectuais, enquanto os talentos cobrem outras habilidades, não estritamente intelectuais e académicas. Por outro lado, aceita-se que a sobredotação se reporta à habilidade ou às aptidões na sua essência, enquanto o talento diz mais respeito ao desempenho (Feldhusen, 1996a; Passow, 1981). Nesta linha, os talentos denotam aptidões cada vez mais especializadas que se desenvolvem nos jovens em função da habilidade geral (*g* ou inteligência), dos interesses, das motivações e das experiências educativas do sujeito nos vários contextos em que interage (Feldhusen, 1996a; Gagné, 2000, 2004). Segundo Feldhusen (1996a), o domínio de um talento geral vai sendo progressivamente definido numa ocupação mais específica ao longo do tempo, e cada vez mais se funde com a perícia. Nesta altura, nem sempre aptidão e desempenho andam juntos. Gagné (1985, 2004), por exemplo, sugere que a sobredotação está geralmente associada com a habilidade intelectual geral, enquanto o talento denota aptidões mais específicas. Conforme descrevemos anteriormente neste capítulo, para Gagné (2000) o talento decorre do treino sistemático e da aprendizagem, enquanto a sobredotação inclui um conjunto de habilidades inatas.

Relativamente à relação entre sobredotação e precocidade, podemos assumir que uma criança é considerada precoce quando apresenta um desenvolvimento numa determinada área mais cedo do que o previsto para a sua idade. A associação entre sobredotação e precocidade tem sido debatida na literatura, apontando-se, por um lado, que a precocidade não implica necessariamente uma capacitação básica qualitativamente diferente, mas antes uma aquisição precoce de determinadas competências. Por outro lado, refere-se que alguns sobredotados podem manifestar um desenvolvimento cognitivo de acordo com os padrões normativos previstos (Benito, 1990). Por exemplo, confrontando os diversos estudos desenvolvidos pela equipa de Terman, verificou-se, em termos longitudinais, que nem todas as crianças demonstraram a realização do seu potencial na idade adulta, nem todos os adultos eminentes, numa abordagem retrospectiva, podiam ser caracterizados como sobredotados em crianças (Simonton, 2000). Apesar de nem sempre as opiniões convergirem entre os diferentes autores, certo que a maturação cognitiva do ser humano dificilmente se estabelece antes dos 13 anos de idade (Castelló, 2005), podendo até lá apresentar oscilações no seu desenvolvimento. Por este motivo, defende-se uma postura reservada no diagnóstico, sobretudo quando este é feito em idades muito precoces.

Por outro lado, falando de sobredotação e genialidade, Gardner (1993; 1995) reserva o termo génio, como título honorífico, para as pessoas que não só se destacam pelas suas altas habilidades intelectuais e criativas, como assumem uma transcendência universal, ou quase universal, na sua produção. Para Feldhusen (1995) os génios são as pessoas que produzem novas estruturas conceptuais, promotoras de mudanças paradigmáticas num domínio profissional, numa forma de arte ou num ramo de conhecimento particular. Trata-se, então, de um conceito mais "reductor" que o de sobredotação, pois requer um conjunto de factores e circunstâncias que, na sua interacção, são muito difíceis de reunir.

Para terminar, apresentamos uma proposta de operacionalização do conceito de sobredotação, elaborada por Pereira (2000) e que, no nosso entender, contribui com uma boa sistematização e clarificação das diferentes terminologias adoptadas (sobredotado, precoce, talentoso, génio, prodígio e "idiota-sábio"). O autor parte da caracterização de diferentes variáveis associadas aos vários conceitos, para especificar os requisitos implicados em cada um deles: a área em que altas habilidades se expressam (específica ou geral), o grau de excelência apresentado (ligeiro, moderado ou profundo), a idade em que as altas habilidades se manifestam (infância ou idade adulta), o nível de motivação apresentado pelo sujeito (alto ou baixo), o tipo de tratamento da informação efectuado (assimilador ou criativo), a relevância social atribuída (presente ou ausente) e o contexto social em que as altas habilidades se manifestam (escolar ou outro). Por fim, é discriminado o grau de estabilidade de cada uma destas variáveis (fixo ou oscilante), em função do tipo de definição adoptado.

Investigações mais recentes no domínio da sobredotação têm-se centrado no estudo da perícia e na sua interligação com as altas habilidades em termos de potencial (Ericsson, 1996; Ericsson, Tesch-Römer & Krampe, 1990; Schneider, 1993; Sternberg, 2001). Tomando Feldhusen (1996a), a perícia é a capacidade de funcionar num alto nível de proficiência num determinado domínio ou actividade. A investigação na área da perícia permitiu assinalar o papel da aquisição de conhecimento no desenvolvimento de competências num domínio específico (Heller, 1996). Na área da perícia, tal como na sobredotação, considera-se o contributo de factores como as habilidades cognitivas, a criatividade e a motivação, entre outros factores. No entanto, numa fase inicial de aquisição da perícia destaca-se, sobretudo, a influência da motivação prévia e do interesse no domínio, em detrimento da cognição (Ericsson, Tesch-Römer & Krampe, 1990; Hayes, 1989; Heller, 1996). Tanto a motivação como a cognição representam determinantes individuais de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento da perícia, ou

seja, da realização de alto nível, em muito influenciada pelo treino sistemático e pela prática deliberada (Ericsson, Tesch-Römer & Krampe, 1990; Schneider, 1993).

Sob esta perspectiva, a sobredotação, por si só, não é garantia de sucesso e de produtividade. Por este motivo, Sternberg (2003, 2005) propõe a utilização do termo “inteligência de sucesso”, associando o sucesso a factores para além do conceito tradicional de inteligência, tais como áreas mais práticas e o próprio contexto sócio-cultural do indivíduo. A sobredotação seria assim entendida como o desenvolvimento da perícia, uma ideia que Sternberg (2003) desenvolve no seu modelo *Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthethized*, o qual, apesar de recente, tem sido alvo de atenção e debate na comunidade científica (cf. *High Ability Studies*, volume 14, número 2).

Características dos sobredotados

Acompanhando a evolução do conceito de sobredotação, as características que vão sendo consideradas ao longo do tempo na descrição do indivíduo sobredotado também vão adquirindo realces diferentes, de acordo com os diversos paradigmas teóricos e valor atribuído pela sociedade a cada dimensão ou domínio de talento. Da mesma forma, novas dimensões são acrescentadas, de acordo com as investigações e as sensibilidades dos próprios investigadores. A heterogeneidade de características dentro do grupo de indivíduos sobredotados é hoje reconhecida, assim como a inexistência de um traço único que, por si só, explique ou caracterize a sobredotação (Castelló & Genovard, 1999; Robinson & Clinkenbeard, 1998).

Como se afirmou, a sobredotação foi essencialmente definida na primeira metade deste século pelas elevadas capacidades intelectuais dos indivíduos, mais concretamente os altos resultados em testes de QI. Evidentemente que uma definição assente no QI é bastante limitativa, deixando de fora outras facetas dos indivíduos, assim como formas de sobredotação hoje reconhecidas nos campos das artes, da vida social ou da actividade física, por exemplo. Além das capacidades intelectuais, a criatividade passou a ser também considerada como atributo da inteligência e da sobredotação (Getzels & Jackson, 1975; Torrance, 1962), bem como a motivação (Renzulli, 1986), o domínio de conhecimento (Feldhusen, 1986), o sucesso na realização escolar e profissional (Rimm, 1988; Stanley & Benbow, 1986), entre outras

características mais específicas e as determinantes ambientais inerentes aos contextos sociais em que os indivíduos interagem (Howe, 1990; Mönks, 1988).

No Quadro 1.1 apresentamos algumas das características psicológicas encontradas em sujeitos sobredotados. Dado que tais características aparecem muito associadas à aprendizagem, à formação e ao desempenho académico e profissional dos indivíduos, inclui-se neste quadro algumas características menos de inteligência e mais da aprendizagem (Almeida, 1996). Por outro lado, reconhecendo-se que a sobredotação necessita de outras características pessoais que não estritamente intelectuais, bem assim como de contextos escolares e familiares favoráveis, apresentamos esta listagem por quatro grandes alíneas: cognitivas, aprendizagem/rendimento, motivação e personalidade. Para esta listagem sintetizamos a informação de diversos autores na área (Alencar, 1986; Freeman, 1991; Gowan & Torrance, 1971; Lombardo, 1997; Tannenbaum, 1983; Tuttle & Becker, 1983).

Quadro 1.1 - Características psicológicas do sobredotado

Dimensão	Características
Capacidades Cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade cognitiva, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; alto raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstractos; formas diversas de resolução de problemas.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extracção de pistas e generalização da informação; salto de etapas na aprendizagem; selecção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção de 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 auto-regulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade "obsessiva" de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; diversidade de interesses e projectos; 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 auto-crítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior (introtensivo); muita actividade; sensibilidade fina; persistência; auto-confiança.

Com base nos modelos conceptuais propostos, os diferentes autores assumem alguns critérios, numa tentativa de clarificar o perfil do sobredotado. Desde logo, destaca-se o trabalho desenvolvido por Renzulli (1994), no qual se contempla um conjunto de características favoráveis ao comportamento sobredotado: (i) capacidade cognitiva acima da média, aptidões e

interesses específicos, fácil compreensão e memorização da informação, excelência numa ou em mais áreas de desempenho; (ii) habilidades criativas e produtivas excepcionais, capacidade de experimentação e aplicação dos conhecimentos adquiridos, diversidade de ideias e soluções para os problemas; (iii) habilidades de liderança, responsabilidade e capacidade de persuasão; (iv) originalidade, capacidade de interligação de ideias e formas de expressão em produções artísticas; (v) habilidades psicomotoras excepcionais, aprendizagem e aplicação fácil de competências manuais e físicas; e, (vi) elevado nível de motivação e persistência nas tarefas, resolução de problemas de forma auto-suficiente e autónoma.

Como afirmámos, a sobredotação não pode ser entendida, apenas, numa lógica do *quanto*. Numa apreciação mais qualitativa, Lewis e Louis (1991) valorizam as habilidades de percepção e *insight*, a habilidade avançada para usar abstrações; habilidade para tomar a perspectiva do outro (não egocêntrica); habilidade para fazer associações raras e interessantes; habilidade para planear e executar actividades complexas; habilidade para usar os recursos de forma efectiva; estilo perceptivo e gestão da atenção quando tem que lidar com muita informação em simultâneo; prazer e persistência na aprendizagem; motivação intrínseca; ajustamento sócio-emocional; ou a interacção privilegiada com crianças mais velhas e adultos.

Características no funcionamento cognitivo

As habilidades cognitivas inerentes à sobredotação integram duas vertentes: o pensamento lógico-dedutivo, de tipo convergente e mais associado ao QI, e o pensamento criativo ou divergente (Guilford, 1967). As relações entre estas duas vertentes da inteligência não estão, ainda, totalmente clarificadas. Desde os anos 60 alguns autores apontaram para uma relativa autonomia de ambas (Getzels & Jackson, 1962; Guilford, 1975), muito embora sendo verdade que a um alto QI não corresponde necessariamente uma alta criatividade, para alguns autores um certo nível de QI será necessário para a criatividade (Russo, 2004; Taylor, 1976). Estes dados foram corroborados por Torrance (1980, 2004), que encontrou uma baixa correlação entre os resultados em testes de inteligência tradicionais e a realização criativa. Assim, as habilidades cognitivas parecem ser necessárias para a produção criativa, mas não são suficientes por si só.

Mais recentemente, passámos de um conceito abstracto e genérico da inteligência como capacidade da mente, reflectido em termos de medida por um outro conceito não menos

ambíguo - o QI -, para as leituras mais cognitivo-desenvolvimentais apontando a inteligência como conjunto de processos e de estratégias de resolução dos seus problemas, na identificação de novos problemas e nos seus processos adaptativos ao meio, em geral (Sternberg, 2003; Sternberg & Davidson, 1985). Nesta altura, mais que descrita em termos de uma aptidão, a inteligência surge definida por processos de captação e codificação da informação, por processos de associação e de organização da informação, por estratégias de retenção e evocação da informação em termos mnésicos, por processos de categorização e de relacionamento das propriedades dos elementos informativos, por processos de organização, ponderação e emissão de respostas (Almeida, 1994).

Neste contexto de mudança conceptual, considera-se que os sobredotados apresentam três processos intelectuais a um nível marcadamente diferente dos demais: (i) capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante; (ii) capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e (iii) capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos (Butterfield & Feretti, 1987; Davidson, 1986; Sternberg & Wagner, 1986). Assim, entre as funções cognitivas de *input*, os sobredotados apresentam uma percepção precisa, alta discriminação da informação, boa orientação espacial, reconhecimento de similaridades e diferenças, formação rápida de associações, fácil contextualização e significação da informação e conservação das propriedades e atributos dos elementos. Num segundo momento (tratamento), refere-se: a selecção e encadeamento dos aspectos relevantes, a definição de categorias de enquadramento, a apreensão de relações entre elementos e dedução de princípios, e a tendência para estabelecer correspondências e implicações (Butterfield & Feretti, 1987; Campione, Brown & Ferrara, 1982; Rogers, 1986). Por fim, num terceiro momento de *output*, salienta-se: a diversificação de alternativas de resposta, a produção antecipada de transformações, a conduta comparativa face a modelos e critérios e uma avaliação prévia da resposta a dar (Sternberg & Davidson, 1985).

Alguns autores, enfatizam o papel da auto-regulação e da metacognição na sobredotação (Carr & Borkowski, 1987; Cheng, 1993; Jackson & Butterfield, 1986; Lovecky, 1994; Rogers, 1986; Span, 1995). Acredita-se que os processos de ordem superior que regulam a análise da tarefa e a auto-direcção da conduta na resolução de problemas podem ser componentes importantes para diferenciar os alunos sobredotados dos restantes. O seu desempenho superior pode associar-se ao duplo sentido de metacognição para vários autores: a

existência de processos superiores de controlo da própria aprendizagem e da realização cognitiva por parte dos indivíduos, e um conhecimento e discurso interno sobre as próprias funções cognitivas e sobre as estratégias mais adequadas para a sua realização (Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995; Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Flavell, 1976).

Numa análise mais pormenorizada, verifica-se uma clara diferenciação a favor dos alunos sobredotados na apreensão dos elementos informativos decisivos numa situação ou problema (Davidson, 1986; Davidson & Sternberg, 1984), havendo quem sugira que um dos elementos fundamentais na sobredotação mais não é do que uma capacidade notória de atenção selectiva (Necka, 1996), de eficiência perceptiva e de maior velocidade de processamento da informação (Cohn, Carlson & Jensen, 1985; Dark & Benbow, 1993; Rogers, 1986), ou de maior quantidade de armazenamento de informação na memória a curto prazo (Borkowski & Peck, 1986). Por outro lado, defende-se que os sobredotados apresentam maior recurso a estratégias aprendidas, a conhecimentos armazenados na memória a longo prazo (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996). Tudo isto, permite-lhes maior flexibilidade na análise dos problemas e aptidões de *insight* (Davidson, 1986; Sternberg & Davidson, 1986), maior diversidade de recursos e estratégias (Moss & Strayer, 1990) e melhor organização no conhecimento possuído (Chi, Glaser & Rees, 1982; Pellegrino & Glaser, 1982). Ao nível da aprendizagem, apresentam uma retenção assente na compreensão da informação e aprendem tomando uma lógica mais investigativa que receptiva, auto-regulando a sua aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)

Mesmo que para alguns autores estas características cognitivas não diferem entre sobredotados e sujeitos intelectualmente médios, podendo a maior diferença situar-se simplesmente na perseverança com que os sobredotados as utilizam (cf. Pereira, 1998, 56), certo que a metacognição tem vindo a assumir-se como um dos elementos-chave na compreensão da sobredotação (Borkowski, 1985; Borkowski & Peck, 1986; Robinson, 1993; Sternberg, 1981). Tais estratégias, assumidas como metacomponentes ou processos executivos de nível superior (Sternberg, 1985) supervisionando o desempenho cognitivo e a realização escolar, começam logo no momento da definição dos problemas e da apreensão da sua natureza, ou seja, da construção de uma representação mental do problema ou das situações. Esta análise inicial sobre os problemas e tarefas, avaliada muitas vezes através do maior tempo que os alunos sobredotados dedicam ao seu estudo, é apontada como um dos elementos que

mais marcadamente diferenciam os indivíduos mais e menos inteligentes (Resnick & Glaser, 1976; Shavinina & Kholodnaja, 1996; Sternberg & Davidson, 1985).

Um segundo momento em que alunos sobredotados se distanciam em termos de metacomponentes prende-se com a escolha dos processos cognitivos e das rotinas para solucionar adequadamente um problema, bem assim como a flexibilidade em alterá-los de modo a melhor responder à natureza do problema (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Sternberg, 1985, 1986a). Geralmente estes alunos não só escolhem os processos mais adequados como são mais capazes de os combinar para atenderem a especificidades das tarefas, muitas vezes combinando formas mais analíticas e mais holísticas de resolução, possibilitando um raciocínio mais independente, uma abordagem mais incisiva na resolução das tarefas, uma maior persistência nessa resolução e uma maior eficácia na aplicação de estratégias e conhecimentos adquiridos a novas situações e contextos (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996; Rogers, 1986). Por último, estes alunos apresentam com maior frequência uma monitorização do próprio desempenho, avaliada nomeadamente através da presença de um discurso interno que acompanha a resolução e, no final, avalia o desempenho (Carr, Alexander & Schwanenflugel, 1996).

Importa ainda destacar alguns dados relativos à investigação centrada nos estilos cognitivos, em particular no domínio da dependência-independência de campo (DIC). Apesar de não existirem muitos estudos reportando-se especificamente à DIC em alunos sobredotados, vários autores têm assinalado uma maior identificação destes alunos com as características apontadas aos indivíduos independentes de campo (Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005), nomeadamente uma abordagem das tarefas efectuada de forma mais holística e menos fragmentada (Merenheimo, 1991), bem como uma maior auto-regulação na sua aprendizagem e metacognição (Campione, Brown & Ferrara, 1982; Guisande, Almeida & Páramo, 2006). Uma vez que a independência de campo parece associar-se a altos níveis de inteligência, a avaliação dos estilos cognitivos dos alunos poderá fornecer informação complementar, tanto na identificação dos alunos sobredotados como na subsequente programação e atendimento às suas necessidades educativas específicas (Guisande, Almeida & Páramo, 2006; Guisande, Almeida, Páramo & Ponte, 2005).

Todas estas características e especificidades do funcionamento cognitivo dos alunos sobredotados têm impacto na sua aprendizagem. Rimm (1988) salienta a particularidade dos processos de aprendizagem e de produtividade dos sobredotados nas respectivas áreas de

sobredotação. Em termos escolares, por exemplo, estes alunos aprendem num ritmo mais acelerado, com maior profundidade e sobre mais temas do que os seus pares. O mesmo se pode estipular para a aprendizagem e a realização em diferentes domínios (artes, actividade física, matérias curriculares específicas, etc.). Os sujeitos na sua área de sobredotação apresentam um leque mais diverso de conhecimentos, possuem essa informação melhor organizada e dispõem de rotinas e estratégias mais eficientes de acesso, manipulação e uso de tais conhecimentos (Cheng, 1993).

Por outro lado, ao analisar as estratégias de auto-regulação da aprendizagem dos alunos de elevado rendimento académico, Rosário e colaboradores verificaram que os alunos mais competentes recorrem com maior frequência a estratégias que lhes permitem regular processos pessoais de aprendizagem, do seu comportamento e do ambiente (Rosário, Almeida & Guimarães 2001), apresentando ainda motivações e estratégias mais profundas na abordagem ao estudo, adequadas à realização dos seus objectivos (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

Ainda na esfera do funcionamento cognitivo, importa uma referência à criatividade. É certo que as altas habilidades criativas implicam, até certo ponto, altas habilidades no domínio cognitivo, mas o contrário nem sempre se verifica (Getzels & Jackson, 1962; Guilford, 1975; Taylor & Holland, 1962; Russo, 2004). Muitas crianças com elevado QI demonstram aptidões criativas muito abaixo da média (Guilford & Christensen, 1973). Estes resultados foram corroborados por Torrance (1980), que encontrou baixas correlações entre medidas de criatividade e inteligência. Assim, as habilidades cognitivas parecem não ser suficientes, por si só, para a produção criativa, sendo necessário considerar também a influência de variáveis personalísticas (Cropley, 1996; Houtz, Denmark, Rosenfield & Tetenbaum, 1980; Sternberg & Lubart, 1995).

Gardner (1999) considera a pessoa criativa como aquela que *“can solve problems, create products, or raise issues in a domain in a way that is initially novel but is eventually accepted in one or more cultural setting”* (p. 116). Acerca das definições de inteligência e criatividade, o autor acrescenta: *“Both involve solving problems and creating products. Creativity includes the additional category of asking new questions – something that is not expected of someone who is «merely» intelligent, in my terms. Creativity differs from intelligence in two additional respects. First, the creative person is always operating in a domain or discipline or craft. One is not creative or noncreative in general (...). Second, the creative individual does something that is initially novel, but the contribution does not end with novelty. (...) Rather, what*

defines the creative act or actor is the ultimate acceptance of that novelty” (p. 117). Desta forma, Gardner (1999) defende uma interligação entre o domínio em que a sobredotação se manifesta e a criatividade.

Descrevendo a criatividade, Torrance (1992) aponta algumas características pessoais associadas, tais como a tolerância a erros, o prazer pelo próprio trabalho, a coragem para assumir ideias criativas, o gosto pelo desafio ou a persistência. Também Simonton (1994) aponta a independência entre inteligência e criatividade, embora outros autores aceitem uma forte ligação entre os dois constructos (Barron & Harrington, 1981; Albert & Runco, 1986; Heller, 1996), nomeadamente em sujeitos com altos níveis de habilidade e talento. Assim, a par das habilidades cognitivas, o desempenho criativo pode ser condicionado por variáveis de índole motivacional (Guilford, 1975; Russo, 2004; Sternberg, 1984; Torrance, 1992).

Nesta linha de complexidade quanto a uma conceptualização precisa da criatividade, Csikszentmihalyi e Wolfe (2000) referem que este constructo resulta da interacção entre três elementos separados: (i) o próprio indivíduo, com os seus talentos, ambições, e vulnerabilidades pessoais; (ii) um domínio de realização existente na cultura; e, (iii) um conjunto de indivíduos e instituições que apreciam a qualidade dos trabalhos produzidos na cultura. Por sua vez, no quadro das concepções implícitas, Tardif e Sternberg (1988) verificaram que as características nomeadas na pessoa criativa incluem lidar bem com a novidade, preferência por uma forma de comunicação não-verbal, visualização interna das situações, originalidade, fluência na articulação verbal, elevada inteligência, imaginação, flexibilidade na tomada de decisão, juízos independentes, elevado raciocínio lógico, elevadas capacidades perceptivas, questionamento de normas e suposições, atenção à novidade e a lacunas no conhecimento, utilização de diversas categorias e imagens, apoio no conhecimento prévio para criar novas ideias, e pensamento metafórico.

Em síntese, a generalidade dos autores propõem que a criatividade vai além da inteligência, incluindo uma maior amplitude de variáveis (Parnes, 1972; Sternberg, 1984; Torrance, 1980). No entanto, habilidades cognitivas estão implicadas na produção criativa, e ainda, de acordo com alguns autores, estratégias metacognitivas (Carr & Borkowsky 1987; Cheng, 1993; Runco & Okuda, 1988; Shore, Koller & Dover, 1994). Nesta linha, considera-se que o pensamento divergente poderá contribuir no desenvolvimento e execução de processos cognitivos, nomeadamente em comportamentos estratégicos de análise, discriminação, síntese e integração de informação, bem como na tomada de decisão em situações novas e

complexas (Carr & Borkowsky 1987). Entre outras características, a motivação e a determinação parecem ser igualmente importantes para a criatividade, sendo assim necessária uma confluência de múltiplas componentes na manifestação do desempenho criativo (Amabile, 1996; Gardner, 1993; Sternberg & Lubart, 1995).

Características sócio-emocionais

A associação entre sobredotação e mau ajustamento psicossocial constitui uma perspectiva estereotipada e empiricamente contestada pelos estudos mais recentes, pelo menos no que concerne a uma grande maioria dos indivíduos sobredotados (Fleith, 2007; Janos & Robinson 1985; Robinson, Reis, Neihart & Moon, 2002; Nail & Evans, 1997; Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006). A prudência na generalização destes dados deve-se, sobretudo, a alguns subgrupos específicos, nomeadamente alunos com baixo rendimento académico e sobredotados com habilidades intelectuais estremadas, que poderão estar em maior risco de desajustamento sócio-emocional (Alencar, 2003; Gross, 1993, 2002; Morelock & Feldman, 1997; Simões, 2001a; Stormont, Stebbins & Holliday, 2001; Tannenbaum, 1983). A investigação, em geral, sugere que os alunos sobredotados evidenciam um ajustamento tão bom, ou ainda melhor, que os restantes alunos da sua idade (Gallucci, 1988; Gallucci, Middleton & Kline, 1999; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Porter, 1999; Ramaseshan, 1957; Reis & Renzulli, 2004). No entanto, pelas suas características e especificidades, eles tendencialmente defrontam-se com um conjunto de situações que podem constituir fontes de risco no seu desenvolvimento sócio-emocional (Reis, Colbert & Hébert, 2005; Reis & Renzulli, 2004). Este aspecto torna-se particularmente relevante, quando os contextos educativos não se adequam às características e necessidades particulares destes alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua aprendizagem mais rápida e profunda (Alencar, 2003).

Alguns autores defendem um desenvolvimento psicológico assíncrono na sobredotação, apontando que o avanço intelectual não é acompanhado pelo desenvolvimento nos domínios físico, social e emocional (Gross, 2002; Silverman, 1993; Terrassier, 1985). A discrepância entre o desenvolvimento nos domínios cognitivo e físico poderá, eventualmente, fazer emergir nestes alunos um conjunto de desafios ao nível sócio-emocional (Silverman, 2002). Em idades mais precoces, este desfasamento poderá ocorrer de forma mais problemática no

domínio da motricidade fina, face às competências exigidas nas tarefas escolares nos primeiros anos de escolaridade (Tannenbaum, 1983).

Por sua vez, a disparidade entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional nos sobredotados é descrita por alguns autores (Neihart, 2002; Roedell, 1984), os quais apontam algumas áreas de maior vulnerabilidade a ter em atenção de forma a minimizar o risco de desajustamento: perfeccionismo; expectativas dos adultos; sensibilidade intensa; auto-conceito; contextos educativos desajustados face às suas necessidades especiais; isolamento social; maior exposição a conflitos e problemas pela preferência na companhia de pessoas mais velhas. Num outro sentido, alguns autores referem a elevada sensibilidade e intensidade emocional dos indivíduos sobredotados, especialmente os que apresentam um QI muito elevado, altas habilidades criativas ou talento no domínio artístico (Dabrowski, 1972, in Piechowski, 1997; Piirto, 1992), uma característica que poderá contribuir para uma maior vulnerabilidade e dificuldades acrescidas no contexto escolar (Piechowski, 1997). Importa referir que o debate em torno da teoria de Dabrowski acerca da maior “excitabilidade” dos sobredotados tem procurado clarificar a distinção entre uma elevada energia psíquica, enquanto potencial positivo para o crescimento, e as conotações negativas, e erróneas, associadas ao termo “*overexcitabilities*” enquanto sintoma de neurose. Assim, vários estudos têm procurado evidências no sentido de confirmar a maior intensidade dos sobredotados em cada um dos cinco domínios da teoria de Dabrowski (intelectual, emocional, imaginação, psicomotor e sensitivo), existindo resultados pouco concludentes (Porter, 1999; Tieso, 2007).

A suposição acerca da assincronia do desenvolvimento, ou pior ainda os problemas sociais e emocionais associados à sobredotação, não recebe o acordo da generalidade dos investigadores na área. Por um lado, as evidências empíricas de que dispomos reportam-se, sobretudo, a amostras de sujeitos com um QI extremamente elevado (Gross, 1993, 2002; Morelock & Feldman, 1997; Roedell, 1984; Winner, 1997), embora também neste âmbito particular a literatura seja pouco concludente (Norman, Ramsay, Martray & Roberts, 1999). Por outro lado, os problemas de desenvolvimento e de comportamento em crianças sobredotadas, sobretudo a nível social e emocional, podem ter outra explicação. Por exemplo, alguns autores sugerem que alguns indicadores precoces de sobredotação nem sempre são vividos positivamente (e.g. altos níveis de energia física, falta de sono, busca constante de estimulação e curiosidade, falta de atenção em tarefas de rotina), manifestando-se essas dificuldades ao mesmo tempo que a criança avança para níveis superiores nas suas habilidades de raciocínio,

de memória e de linguagem (Baum, Olenchak & Owen, 1998; Clark, 1992, Lewis & Louis, 1991; Silverman, 1998).

Em termos sociais, as crianças sobredotadas poderão apresentar alguma vantagem, sendo muitas vezes escolhidas como companhia pelos seus colegas (Gallagher, 1958; Kunkel, Chapa, Patterson, & Walling, 1995; Mayseless, 1993; Tannenbaum, 1962). Por exemplo, valorizam formas cooperativas e democráticas de interação, mostram mais sentimentos positivos consigo próprias e com os outros, apresentando um desenvolvimento moral mais avançado (Gottfried & Gottfried, 1996; Keiley, 2002; Lehman & Erdwins, 1981; Martinson, 1961; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982). Mesmo assim, alguns estudos (Lucito, 1964; Smith, 1965) referem ser crianças mais independentes e menos conformistas com as opiniões dos outros, mais dominantes e competitivas, observando-se um decréscimo na sua popularidade entre os pares por volta dos 13 anos de idade (Schneider, 1987; Udvari & Rubin, 1996; VanBoxtel & Mönks, 1992). Numa revisão exaustiva da literatura acerca do desenvolvimento sócio-emocional das crianças sobredotadas, Neihart (2002a) conclui que neste grupo não se verificam níveis mais elevados de depressão ou suicídio (com exceção dos sobredotados criativos nos domínios das artes e literatura), nem se verifica uma maior prevalência de comportamentos anti-sociais ou delinquentes (Neihart, 2002b). Pelo contrário, as crianças sobredotadas tendem a apresentar alguns traços em comum com as crianças resilientes, tais como curiosidade cognitiva, auto-eficácia, elevadas preocupações morais, um sentido de humor apurado e habilidades superiores de resolução de problemas (Neihart, 2002c; Reis, Colbert & Hébert, 2005).

Mais uma vez se justifica salientar que, como em qualquer outra criança, existe neste grupo uma grande interligação entre as oportunidades educativas, a aceitação pelo grupo de pares e o ajustamento sócio-emocional. Os sobredotados precisam de ser ajudados a aceitarem-se a si mesmos como são, a valorizarem as características que os assemelham e os distinguem dos outros. Este aspecto parece particularmente relevante quando verificamos que, face às pressões sociais exercidas pelo grupo de pares, os sobredotados podem adoptar estratégias de *coping* tais como: encobrir as suas altas habilidades; manifestar deliberadamente um desempenho académico inferior (mais típico nas raparigas), e; procurar uma maior popularidade (estratégia mais comum nos rapazes) através, por exemplo, do sentido de humor (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Gross, 1993; Neihart, 2006; Swiatek, 2001a; Swiatek & Dorr, 1998). Além disso, os problemas sócio-emocionais vivenciados pelas crianças de QI muito elevado estão normalmente associados a um maior isolamento social, tendendo a desaparecer

quando estes alunos são inseridos em níveis de escolaridade mais avançados (Hollingworth, 1942, in Rimm, 2002).

Face a um ambiente académico pobre em estímulos e desafios, os alunos sobredotados têm maior probabilidade de desenvolver uma percepção acerca das suas capacidades como um traço fixo e, conseqüentemente, a generalizar uma expectativa de alto rendimento em qualquer situação com um mínimo de esforço (Dweck, 2000). Esta situação parece mais problemática para as raparigas sobredotadas, pois são mais propensas a encobrir as suas altas habilidades, a escolher tarefas de baixo risco, a desistir face ao desafio e a manifestar níveis mais elevados de perfeccionismo (Dweck, 2000; Reis, 2002; Schuler, 2000; Swiatek & Dorr, 1998).

Geralmente o auto-conceito e a auto-estima dos alunos sobredotados são positivos, destacando-se particularmente no domínio académico (Ablard, 1997; Bain & Bell, 2004; Hoge & McSheffrey, 1991; McCoach & Siegle, 2003; Mönks, 1994; Peters, Ma, Mönks & Ye, 1995; Robinson, 2002; Robinson & Clinkenbeard, 1998; Simons, 2001; VanBoxtel & Mönks, 1992). A este propósito, Feldhusen refere: *“Perhaps the fundamental ingredients of appropriate self-concept in gifted individuals are accurate perception of self as gifted or talented and perception of self as capable of creative or innovative endeavor. These perceptions should interact with motivational states to drive the gifted individual to study and create endeavors”* (Feldhusen, 1986, p. 120). Obviamente, face a uma situação académica de insucesso, o auto-conceito destes alunos tende a ser menos positivo, salientando-se mais uma vez a particularidade deste subgrupo de alunos, com implicações para o estudo, a identificação e a intervenção na área da sobredotação (Kanoy, Johnson & Kanoy, 1980; Mönks, Van Boxtel, Roelofs & Sanders, 1986; Peters, 1998; Simons, 2001; VanBoxtel & Mönks, 1992). Desta forma, o desempenho académico parece ser um melhor preditor do auto-conceito dos alunos do que propriamente as suas altas habilidades cognitivas, verificando-se uma relação mais forte entre rendimento escolar e auto-conceito nas raparigas (Hoge & McSheffrey, 1991). A este propósito, poderá verificar-se, inclusive, uma ausência de correlação entre a inteligência e o auto-conceito (Stoyanova, 1995; Whalen & Csikszentmihalyi, 1989). Também no domínio da aceitação social, das habilidades físicas e da aparência física os alunos sobredotados com alto rendimento académico podem demonstrar um auto-conceito mais favorável (Bain & Bell, 2004; Hoge & Renzulli, 1993; Janos & Robinson, 1985; VanBoxtel & Mönks, 1992). A nível geral, não parece haver prejuízo em

nenhum domínio do auto-conceito nos alunos sobredotados (Peters, Ma, Mönks & Ye, 1995; Simons, 2001).

Por outro lado, alguns estudos têm apontado uma maior vulnerabilidade no auto-conceito destes alunos durante a pré-adolescência e adolescência, comparativamente com amostras normativas (Neihart, 2006; VanBoxtel & Mönks, 1992). Em termos gerais, tende a verificar-se um decréscimo no auto-conceito geral e académico dos alunos durante a adolescência, mais acentuado nas raparigas e, mais ainda, nas raparigas sobredotadas (Faria, 2001; Harper & Marshall, 1991; Klein & Zehms, 1996; Loeb & Jay, 1987; Marsh, 1989; Neihart, 2006; Rhodes, Roffman, Reddy & Fredriksen, 2004; Shapka & Keating, 2005; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Relativamente às dimensões do auto-conceito relacionadas com as competências sociais e atléticas, os resultados tendem a ser inconsistentes junto dos alunos sobredotados (Ablard, 1997; Hoge & McSheffrey, 1991; Pyryt & Mendaglio, 1994), embora os dados normativos apontem para a superioridade dos rapazes no domínio físico do auto-conceito (Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Verificamos, ainda, algumas evidências que sugerem uma auto-imagem e auto-conceito académico mais positivos nas raparigas sobredotadas durante a infância, invertendo-se esta situação a favor dos rapazes a partir da adolescência (Kline & Short, 1990; Loeb & Jay, 1987). À semelhança do que acontece tomando amostras normativas (Faria, 2001; Wilgenbusch & Merrell, 1999), no grupo de alunos sobredotados as raparigas podem apresentar auto-percepções mais favoráveis que os rapazes no domínio comportamental (Lewis & Knight, 2000), enquanto os rapazes podem apresentar um auto-conceito mais favorável relativamente à ansiedade (Lewis & Knight, 2000). Aliás, os autores referem a tendência para menores níveis de ansiedade nos sobredotados em geral, comparativamente com os seus pares (Davis & Rimm, 1998).

Obviamente, o ambiente educativo joga um papel decisivo no desenvolvimento da sobredotação e da pessoa sobredotada. Um contexto educativo apropriado parece favorecer o auto-conceito dos sobredotados (Colangelo & Assouline, 1995; Neihart, 2006; Peters, Ma, Mönks & Ye, 1995; Stoyanova, 1995; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994; Whalen & Csikszentmihalyi, 1989). A par da escola, também a família acaba por ter um importante papel (Bóta & Máth, 2001; Dweck, 2000; Feldman, 1986; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994). Lewis e Louis (1991) descrevem os ambientes familiares de crianças sobredotadas como apresentando boa estimulação, material apropriado para jogos,

envolvimento materno, boa organização do ambiente, educação não assente nas restrições e punições, variedade de estimulação no dia-a-dia, e boa comunicação oral. Nestes contextos familiares ricos, evidentemente que as mães modelam comportamentos metacognitivos nos filhos (comentários, sugestões,...) e as crianças poderão internalizar modelos de questionamento e modelos de resolução de problemas, ou seja formam um discurso interno metacognitivo (Brown, 1987; Moss, 1990). Inclusivamente, pode verificar-se uma correlação mais significativa entre a auto-estima dos alunos sobredotados e o ambiente familiar, do que entre o auto-conceito e o rendimento académico (Sahin, 1995).

Tomando alguns estudos relativos às características de personalidade dos sobredotados, usualmente estes descrevem características favoráveis nestes alunos, típicas em idades mais avançadas. Por exemplo, os alunos com um elevado QI demonstram níveis mais baixos de ansiedade, sobretudo em relação à escola (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). Em termos de ajustamento psicológico, os sobredotados pré-adolescentes assemelham-se mais com os estudantes que frequentam o Ensino Superior do que com os colegas da mesma idade, com menos sintomas depressivos e melhor auto-imagem que os pares (Luthar, Zigler & Goldstein, 1992). No entanto, os autores aconselham prudência na generalização destes dados, pois poucos estudos se centram em subgrupos específicos de alunos sobredotados. Por exemplo, o desempenho académico pode ser um factor mediador no auto-conceito e no ajustamento psicossocial, pois os sobredotados com sub-rendimento académico podem apresentar um pior ajustamento que os sobredotados com bom desempenho e que os pares da mesma idade.

A motivação parece ser um outro factor determinante para o desenvolvimento e a expressão do talento, pois o treino e a prática são fundamentais para a excelência em qualquer domínio (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Ericsson, 1996). 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 (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). Demonstram, também, atribuições causais para o sucesso e fracasso mais positivas e funcionais, por exemplo atribuindo o sucesso à sua capacidade e esforço e o fracasso à falta de sorte ou à inadequação das estratégias usadas (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988), o que se coaduna com um *locus* de controlo interno significativamente superior (Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988). Emerick (1992) verificou que alunos sobredotados

conseguem inverter uma situação de sub-rendimento académico mediante um reforço dos seus interesses e motivações, por exemplo com aulas que permitem um estudo mais avançado e independente, pela oportunidade em frequentar actividades extra-curriculares nas quais apresentam um forte interesse e criatividade, e ainda, pela capacidade em interligar o sucesso académico com objectivos pessoais. Desta forma, a multipotencialidade de interesses e de habilidades apresentada por alguns destes alunos não acarreta necessariamente complicações na tomada de decisão em momentos de escolha de actividades de lazer ou de projectos vocacionais (Achter, Benbow & Lubinski, 1997; Sajjadi, Rejskind & Shore, 2001).

Um novo enfoque tem emergido nos últimos anos no estudo da sobredotação: a inteligência emocional. Em contraste com as abordagens tradicionais centradas na caracterização e análise do funcionamento cognitivo da mente humana, este campo de estudo enfatiza as competências na identificação, compreensão, expressão e regulação das emoções, em si próprio e nos outros (Zeidner, Shani-Zinovicha, Matthews & Roberts, 2005). Desta forma, a “sobredotação emocional” pode ser traduzida nas habilidades excepcionais dos indivíduos para monitorizar os sentimentos próprios e dos outros, discriminar emoções e utilizar esta informação como guia orientador dos próprios pensamentos e condutas (Piechowski, 1997). A par de dimensões emocionais, também habilidades cognitivas estão implicadas neste conceito, considerando-se a sua potenciação mútua (Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001). Tomando a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), anteriormente apresentada, podemos situar a sobredotação emocional nas inteligências intra e interpessoal.

O estudo acerca da sobredotação emocional é recente, embora possamos apontar alguns dados que ajudam a caracterizar os sobredotados neste domínio. A maioria das investigações distingue nos sobredotados a preocupação por temas morais e éticos na conduta sócio-emocional (Fleith, 2007; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Piechowski, 1997); um interesse precoce por conceitos abstractos relacionados com questões de justiça e injustiça (Janos, Fung & Robinson, 1985); preocupações com os problemas sociais e nas possíveis formas da sua resolução, revelando geralmente uma percepção e conduta ajustadas (Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001; Piechowski, 1997). As crianças com características de sobredotação tendem a demonstrar empatia, compreensão e consideração pelos sentimentos, motivos e aspirações dos outros (Gardner, 1983; Piechowski, 1997).

Os indivíduos que demonstram níveis superiores na área da inteligência emocional são mais competentes na identificação de emoções, em si próprios e nos outros, orientam a sua

conduta com base nessa informação e resistem mais frequentemente às pressões exercidas pelos pares (Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001). Por outro lado, a maioria dos alunos sobredotados parece privilegiar estratégias de *coping* positivas para lidar com a sua diferença e com as pressões sociais, demonstrando competências sociais eficazes, auto-regulação das emoções e empatia, em detrimento do conformismo e de estratégias de evitamento ou ocultação da sobredotação (Chan, 2003). Finalmente, embora a relação entre as habilidades intelectuais e a inteligência emocional não esteja ainda suficientemente explorada na literatura, alguns estudos apontam para correlações positivas entre estes dois domínios de habilidade (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006; Zeidner, Shani-Zinovicha, Matthews & Roberts, 2005).

Identificação dos alunos sobredotados

A identificação dos alunos sobredotados, particularmente na entrada para as instituições formais de socialização e aprendizagem, tem sido defendida por razões diversas (Birch, 1984; Schwartz, 1994). A justificação mais consensual prende-se com a atenção às suas necessidades educativas específicas.

Apesar do consenso quanto à sua necessidade, o processo de identificação é bastante complexo. De acordo com Renzulli (1975), a sobredotação ocorre em certas pessoas, em determinadas circunstâncias e em momentos particulares. Por exemplo, nem todos os indivíduos identificados como sobredotados têm desempenhos de alto nível em todos os momentos. Por sua vez, mesmo que realizada em várias etapas do desenvolvimento e aprendizagem da criança, certo que os autores alertam para o interesse desta identificação ser feita tão precocemente quanto possível (Clark, 1992; Frasier, 1989).

Desde logo, acredita-se que a uma avaliação atempada corresponde, por norma, a atenções redobradas no atendimento educativo individualizado destes alunos por parte dos educadores, professores e dos próprios familiares ou encarregados de educação (Hollinger & Kosek, 1985; Mönks, 1997). Sem essa identificação, dita precoce, algumas vezes alunos com um bom potencial para a aprendizagem acabam por ser menos sucedidos na sua escolarização, podendo inclusive apresentar dificuldades não esperadas no seu comportamento, desenvolvimento e adaptação psicossocial. Numa lógica de acautelar essas dificuldades e,

sobretudo, aproveitar as alternativas existentes ou a criar para uma diferenciação educativa de acordo com as especificidades individuais do aluno, importa identificar os alunos sobredotados o mais atempadamente possível. Acredita-se que, quanto mais cedo se processar a identificação, maior será a probabilidade de sucesso e eficácia do apoio educativo prestado (Freeman, 1988; Hollinger & Kosek, 1985).

Uma segunda justificação para este esforço inicial de identificação decorre do carácter multidimensional da própria sobredotação. Por outras palavras, pode a sobredotação exigir uma determinada constelação de características ou expressar-se em áreas de realização bastante diversas, pelo que uma boa avaliação é exigida como forma de se poder atender às singularidades de cada caso. Se, no limite, não podemos defender serem iguais dois sujeitos identificados como sobredotados, importa conhecer as suas reais características sob pena de não o podermos atender educacionalmente na sua individualidade.

A idade indicada para o diagnóstico é também um ponto controverso. Interessa identificar precocemente, no entanto quanto mais cedo se identifica, menor garantia haverá sobre a precisão do diagnóstico. Três razões importantes são apontadas relativamente a este aspecto: em primeiro lugar, antes dos 12-13 anos é difícil fazer-se um diagnóstico preciso, dada a baixa previsibilidade das medidas de avaliação durante os primeiros anos de vida. Além disso, é por volta dos 12 anos que, para alguns autores, a maturação neurológica se consolida e em que a pontuação nos testes começa a estabilizar (Castelló, 2005). Em segundo lugar, em idades mais baixas é difícil distinguir o que pode ser uma sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces (Castelló, 1988). Alertam ainda os autores que um diagnóstico errado acabará por ter consequências nefastas para a criança, dadas as expectativas que pode gerar à sua volta (Castelló, 1988), pelo que um dos principais cuidados a ter, por mais precisa que a avaliação seja, reside no tipo de informação que é devolvida ou transmitida, quer aos pais, quer aos professores, quer ao próprio sujeito.

Vários agentes e fontes de informação devem estar envolvidos no processo de identificação. Este é um cuidado essencial, enfatizado pelos diversos autores na literatura. Nos primeiros anos, os pais assumem um papel de destaque. Eles possuem muita informação sobre o comportamento da criança enquadrada no tempo e em múltiplas tarefas ou situações (Acereda & Sastre, 1998). No entanto, outros elementos poderão prestar um forte contributo, nomeadamente os professores, educadores e psicólogos. Importa reunir o máximo possível de informações, mas ao mesmo tempo garantir a sua objectividade, precisão e relevância prática

(Almeida & Oliveira, 2000). Para tal, importa salvaguardar a validade ecológica no processo de identificação, nomeadamente que ela contemple diversos momentos e contextos, assim como o recurso a diferentes agentes, procedimentos e instrumentos de avaliação (Almeida & Oliveira, 2000).

Outros cuidados serão apontados no decorrer deste capítulo, nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de avaliação adoptados, aos critérios ou requisitos necessários para a selecção de alunos para programas de intervenção, aos grupos que envolvem maior risco e que tendencialmente constituem os falsos negativos, ou ainda, à consideração das principais limitações inerentes ao processo de identificação.

Áreas de identificação

Reduzir a identificação à avaliação do QI, pelas razões já mencionadas, é questionável e metodologicamente problemático (Almeida & Oliveira, 2000; Feldhusen & Heller, 1986; Castelló & Estapé, 1998; Naglieri & Kaufman, 2001). Sugere-se actualmente uma diversidade de inteligências ou a inclusão de variáveis não estritamente cognitivas na definição de sobredotação. Assim, além das habilidades cognitivas, o conceito de sobredotação pode ser aplicado a um leque muito mais vasto de domínios, tais como as habilidades criativas, sociais, artísticas, psicomotoras, tecnológicas e mecânicas, implicando a sua consideração na avaliação (Brown, Renzulli, Gubbins & Siegle, 2005; Gagné, 1995; Trost, 1986). Por outro lado, um diagnóstico baseado em critérios meramente quantitativos faz aumentar a probabilidade de ocorrência de dois tipos de erros: uma pessoa é incorrectamente identificada como sobredotada (falso positivo) e uma pessoa não é identificada apesar de o ser (falso negativo).

Como temos vindo a afirmar, a sobredotação ultrapassa um simples fenómeno cognitivo, contemplando um complexo de factores (motivacionais e emocionais, por exemplo) inerentes à personalidade do indivíduo e ao desempenho humano em geral (Heller & Feldhusen, 1986). Em primeiro lugar, a avaliação não pode descurar os aspectos da aprendizagem e da realização mais confinados à personalidade. No caso concreto da sobredotação, dever-se-á dar particular atenção à curiosidade da criança, à sua flexibilidade, persistência, auto-conceito, percepções de auto-eficácia ou, ainda, à sua capacidade para assumir riscos. Em segundo lugar, a avaliação não pode descurar os aspectos cognitivos. Inclui-se aqui a avaliação das suas habilidades intelectuais, por exemplo o QI, os estilos cognitivos, os talentos específicos e as

habilidades metacognitivas. Em terceiro lugar, importa conhecer as formas e os níveis de aprendizagem, de treino e de desempenho da criança, quer em áreas curriculares, quer em áreas específicas extracurriculares (e.g. sociais, artísticas, desportivas ou mecânicas).

Procedimentos de identificação

O processo de identificação é um aspecto central no âmbito da educação dos sobredotados. Da sua eficácia depende a identificação do grupo de alunos que necessitará de um apoio educativo específico, assim como a constituição de um grupo que passará a beneficiar de medidas educativas mais adequadas. Numa escola democrática, onde a igualdade de oportunidades é promovida, importa dinamizar procedimentos de identificação dos alunos mais capazes, de forma a garantir a qualidade das respostas educativas no apoio a estes alunos e a fomentar o desenvolvimento das suas potencialidades.

Alguns princípios devem estar subjacentes neste processo, reunindo o consenso de vários autores (Clark, 1992; Feldhusen & Baska, 1989; Ford, 1998; Frasier, 1997; Frisby, 1999; Hagen, 1980; Helms, 1997; Maker, 1996; Ogbu, 1994; Tannenbaum, 1983; Willard-Holt 1994): (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 concepção de sobredotação alargada e o mais consensual possível; (iii) os critérios e os instrumentos de identificação devem reflectir os objectivos e conteúdos propostos no programa de intervenção; (iv) os procedimentos devem assegurar que ninguém fique por identificar, nomeadamente sobredotados em risco (por exemplo alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos, alunos com sub-rendimento académico, alunos com problemas emocionais ou de comportamento e as raparigas sobredotadas), reunindo para o efeito diferentes tipos de informação; (v) a selecção para um programa de intervenção deve ser da responsabilidade de uma equipa de especialistas, a qual discute e analisa cada caso individual, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os diferentes tipos de dados recolhidos; e (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.

Feldhusen, Asher e Hoover (1984) referem que a validade e eficácia do processo de identificação estão dependentes de cinco passos fundamentais: (i) a clarificação dos objectivos do processo de identificação e do programa para o qual os alunos são seleccionados, incluindo o tipo de alunos a apoiar; (ii) a aplicação de um processo de despiste através de um conjunto de medidas adequadas e seguras do ponto de vista psicométrico; (iii) a utilização de procedimentos de avaliação que precisem o número de alunos a serem apoiados e que permitam a recolha de informação diagnóstica acerca dos talentos especiais da criança, suas aptidões, habilidades, áreas fortes e fracas, e necessidades efectivas; (iv) a diferenciação de indivíduos para a diferenciação da educação; e (v) a validação do processo de identificação através da correlação das medidas usadas com critérios de sucesso no programa.

O objectivo básico da identificação deverá ser a oportunidade de intervir posteriormente (Acereda & Sastre, 1998). Perante o tipo de intervenção que se pretende promover, deverá ter-se em atenção os critérios para a identificação, isto é, o que identificar. A operacionalização dos critérios de identificação está ainda dependente do conceito específico de sobredotação adoptado ou, pelo menos, das dimensões consideradas, e dos indicadores adequados a tais dimensões (Hagen, 1980; Tourón, Réparaz & Peralta, 1999). Neste sentido, a identificação decorre não só do conceito de sobredotação tomado, mas também das características do próprio programa a implementar junto dos alunos seleccionados (Tourón *et al.*, 1999).

Avaliar todas as áreas de talento em simultâneo com uma grande amostra de indivíduos seria um processo extremamente moroso e pouco pragmático (Gagné, 1995). Uma forma de contornar esta dificuldade é utilizar as informações fornecidas pelos vários agentes educativos que contactam com as crianças. No caso de crianças mais novas, o recurso aos pais é fundamental, sendo que na idade escolar duas fontes óbvias, além dos pais, são os professores e os pares. Existindo dados contraditórios acerca da validade destas nomeações, se devidamente preparados a nomeação pelos pais e professores pode ganhar em validade (Gagné, 1995).

Face a estas dificuldades, podemos afirmar que o processo de identificação deve ser feito em várias etapas: uma fase inicial de despiste (ou *screening*), uma fase seguinte de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, confirmação e explicitação) e uma fase final (*program planning* ou avaliação por provisão) de colocação, acompanhamento e avaliação por parte dos responsáveis do programa de intervenção (Martinson & Lessinger, 1975; Trost, 1986).

A fase de despiste envolve maioritariamente a utilização de testes colectivos gerais. A partir da utilização destes testes, é possível recolher num só momento elementos de muitos sujeitos. Contudo, e apesar de pertinente, esta fase deve ser entendida apenas como uma forma de recolher alguns indicadores. Aliás, as provas usadas podem ter um “efeito de tecto” para os sobredotados (Acereda & Sastre, 1998; Ford, 1998; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). O importante, nesta primeira fase, é que nenhum aluno potencialmente sobredotado fique por sinalizar (evitar falsos negativos).

Em complemento a testes psicológicos, a identificação deve incluir uma listagem suficientemente abrangente de comportamentos de realização. Assim, importa considerar variáveis na área do rendimento escolar (fichas de avaliação, informações trimestrais do rendimento, cadernos diários, trabalhos e produções do aluno, *portfólios*), na área cognitiva (inteligência, criatividade), bem como variáveis relacionadas com os comportamentos extra-escolares (actividades de lazer, ambiente social, motivações). As nomeações dos professores, dos pais, dos pares e dos próprios alunos são também procedimentos comuns nesta primeira fase do processo, frequentemente através do recurso a escalas multidimensionais de despiste (Banbury & Wellington, 1989; Clark, 1992; Feldhusen, 1991; Tourón, Repáraz & Peralta, 1999; Tuttle & Becker, 1983).

Se nas fases posteriores vemos todo o interesse na inclusão do psicólogo ou de outros profissionais (veja-se neste caso a sobredotação em áreas específicas de expressão como a música, as artes plásticas ou a dança), numa primeira fase importa sensibilizar e preparar os pais e os profissionais de educação que lidam diariamente com a criança para essa identificação (Frasier, 1989; Gagné, 1995). A eficácia da sinalização aumentará com o treino e esclarecimento dos agentes envolvidos, o que se tem verificado, por exemplo, em relação às nomeações efectuadas por professores que receberam formação específica para o efeito. Mais concretamente, poderão ser úteis nesta fase os registos dos professores sobre o funcionamento do aluno (incluindo o funcionamento cognitivo, físico, social e emocional); o seu estilo de aprendizagem e motivação; elementos sobre a história familiar e contexto sócio-educativo do aluno; e ainda, se possível, inventários do aluno com a descrição dos seus interesses e atitudes face às actividades escolares e extra-escolares (Clark, 1992).

Como indicadores primários na fase de despiste, Acereda e Sastre (1998) propõem: (i) a rapidez e a facilidade na aprendizagem dos alunos quando interessados; (ii) a capacidade cognitiva excepcional para aprender, reter e utilizar o conhecimento e a informação; (iii) a

destreza superior para resolver problemas; (iv) o vocabulário desenvolvido para a idade e a estrutura linguística bastante complexa; (v) a compreensão excepcional de ideias complexas e abstractas; (vi) o nível elevado de análise em temas de interesse; e (vii) a qualidade excepcional de pensamentos e de manipular de forma muito precisa as representações abstractas.

Baseada na fase preliminar de despiste, a identificação envolve a utilização de testes individuais, procurando-se aqui reduzir o “efeito de tecto” por vezes verificado com alguns testes colectivos (Ford, 1998). O objectivo essencial nesta etapa do processo de identificação é reduzir o número de alunos previamente seleccionados que constituem falsos positivos, mediante uma avaliação mais rigorosa e aprofundada de cada situação particular. Assim sendo, recorre-se aqui à aplicação individual de testes estandardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas, ou, até, pareceres de especialistas em talentos específicos.

Uma terceira fase poderá (e deverá) ainda ser implementada, o *program planning*, que se baseia no conhecimento individualizado dos alunos, das suas habilidades, aquisições e características pessoais, nomeadamente os seus interesses e realizações, os seus estilos de aprendizagem, as suas áreas fortes e fracas (Martinson & Lessinger, 1975; Hany, 2000). Esta fase consiste, portanto, numa avaliação contínua dos alunos após a sua admissão num programa de intervenção. Deste modo, será possível averiguar, de forma mais efectiva, quais os alunos que beneficiam da participação no programa, quais os alunos que, apesar de identificados, não estão a beneficiar das oportunidades educativas implementadas e, conseqüentemente, proceder-se a um apoio individual mais adequado face às competências e necessidades de aprendizagem de cada aluno.

A tarefa de avaliação não se resume à recolha dos dados, muito menos à mera aplicação de instrumentos. O grande desafio nesta e noutras situações de avaliação psico-educativa passa pela síntese, organização e interpretação da informação recolhida. Por exemplo, importa atender aos pontos de confluência de informação obtida por diversos informadores e técnicas de avaliação distintas. Nem sempre essa confluência emerge e, algumas vezes, vários pontos de dissonância são observados na informação recolhida. Tais convergências e divergências são importantes para o diagnóstico, fazendo com que os profissionais envolvidos se sintam mais responsáveis nas suas afirmações. Neste sentido, no final da avaliação devemos possuir a informação necessária à definição das medidas educativas a implementar. Esta definição, muitas vezes partilhada com os diferentes profissionais, e em particular os pais e os

professores, deve atender aos pontos fortes/talentos, necessidades e possíveis dificuldades. Por tudo isto, a avaliação é um processo e não uma decisão reportada a resultados em provas num dado momento. Aliás, é preciso olhar a sobredotação como um processo emergente e não como um produto final (Treffinger & Feldhusen, 1996), mesmo podendo não ser essa a informação desejada por pais e professores.

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. 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 adoptar com o aluno (Clark, 1992). Os registos devem conter, assim, informação suficiente para um bom planeamento e aplicação do programa de intervenção.

Entre o rol de instrumentos hoje disponíveis, podemos incluir os seguintes: provas psicológicas estandardizadas; provas académicas de incidência curricular; escalas para pais e professores; redacção de ensaios breves; inventários de criatividade; entrevistas individuais; escalas de auto-avaliação; guias de observação da realização; relatos sobre "histórias de aprendizagens" e sobre o passado/presente escolar (e. g. classificações académicas, formas de trabalhar). As medidas mais subjectivas incluem questionários, inventários e informações dos pais e professores, a nomeação por parte dos pares, as auto-avaliações e os inventários biográficos. Testes psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento constituem as provas mais objectivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação directa dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registo do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos.

Claro está que a diversidade de formato dos instrumentos disponíveis decorre, em parte, das próprias características dos seus potenciais utilizadores. Numa avaliação feita através dos pares, o conteúdo e o formato das questões a colocar devem diferir dos usados numa identificação através dos adultos. Aliás, neste último grupo, poderia ser interessante incluir outros adultos que não apenas os pais, outros familiares e os educadores/professores.

Diferentes instrumentos e meios podem servir quer a identificação de despiste quer um diagnóstico diferencial. Por outro lado, podemos usar estes mesmos instrumentos numa dupla perspectiva. Em primeiro lugar, e por razões óbvias, eles servem o objectivo da identificação, ou seja a descrição das características mais relevantes destes alunos. Em segundo lugar, estes instrumentos podem servir igualmente para conhecermos as suas necessidades educativas especiais (Beltrán & Pérez, 1993). Importante é assegurar que este processo de identificação e diagnóstico diferencial seja multidimensional, multi-método, multi-agente, prolongado no tempo e diversificado em termos de contextos de realização (Almeida & Oliveira, 2000).

Tradicionalmente associa-se a avaliação dos alunos sobredotados aos testes de inteligência. Este facto fica a dever-se à longa tradição do uso dos testes psicológicos na avaliação da inteligência, e ao assumir-se este factor como o principal na definição da sobredotação. A vasta utilização destas medidas justifica-se, ainda, pela correlação significativa que apresentam com o desempenho, a aquisição de conhecimento em contextos de emprego e em contextos não académicos, e até com a aquisição de conhecimentos pela criança (Brody, 1997). Contudo, quando estas medidas assentam num único tipo de teste (por exemplo os testes de factor *g*), estamos face a um conjunto limitado de processos intelectuais (Naglieri & Kaufman, 2001).

Apesar das críticas, as escalas de inteligência continuam a ser reconhecidas como um meio privilegiado e recomendado para identificar a criança intelectualmente sobredotada (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Simões, 2001c). Os testes mais utilizados, neste domínio, reportam-se às escalas de Wechsler, nomeadamente a *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*, datada de 1949 e com posteriores revisões e a *WPPSI*, seguidas da *Stanford-Binet Intelligence Scale*, construída em 1916 e revista posteriormente (Clark, 1992; Simpson, Carone, Burns, Seidman, Montgomery & Sellers, 2002). Em terceiro lugar, podemos apontar a bateria de Kaufman, mas com uma utilização significativamente inferior (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Nestes testes, o critério usualmente estabelecido para a classificação de sobredotação situa-se em dois desvios-padrão acima da média (Martinson & Lessinger, 1975; Sattler, 1992), no entanto o limiar estabelecido para a classificação de sobredotação é variável e, inclusivamente, tem vindo a descer nos últimos anos (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Face aos potenciais erros, vários autores (Clark, 1992; Robinson & Harrison, 2005) defendem não se tomar pontos de corte muito elevados para não se excluir alguns alunos potencialmente

sobredotados (falsos negativos). Em crianças de risco, por exemplo, o limiar considerado pode mesmo baixar até 115, dadas as suas carências ou dificuldades em termos socio-culturais, emocionais, linguísticos ou outros (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Robinson & Harrison, 2005).

Por outro lado, vários autores apontam, também, algumas limitações destas provas quando utilizadas, sobretudo, como critério exclusivo (Acereda & Sastre, 1998; Blumen, 2000; Castelló & Estapé, 1998; Frisby, 1999; Ford, 1998; Getzels & Jackson, 1959; Guilford & Christensen, 1973; Naglieri & Kaufman, 2001; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Russo, 2004; Simões, 2001c; Sternberg & Lubart, 1995; Torrance, 1959): o enviesamento cultural das provas, devido ao seu amplo conteúdo académico; o baixo tecto que apresentam - sobretudo os testes colectivos - junto das crianças mais capazes e, portanto, o seu fraco poder discriminativo; não avaliam a criatividade ou o pensamento divergente nem outras aptidões ou aspectos da personalidade; geralmente negligenciam os sobredotados com insucesso escolar ou com problemas emocionais e de comportamento; o factor velocidade, considerado em certas provas, pode penalizar o desempenho das crianças sobredotadas, dado um estilo cognitivo mais reflexivo e a maior planificação na resolução de problemas; a instabilidade e o fraco valor preditivo destas provas em idades mais precoces.

Como forma de contornar o enviesamento cultural dos testes de inteligência, nomeadamente junto das crianças sobredotadas provenientes de meios sócio-culturais desfavorecidos e de minorias étnicas, aponta-se, como já mencionámos, a descida do ponto de corte habitualmente considerado no processo de identificação (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Renzulli em entrevista com Oliveira, 2003). Nos testes de inteligência, por exemplo, este limiar poderá baixar para um QI de 120 ou 115, quando habitualmente se considera um QI igual ou superior a 130 (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Robinson & Harrison, 2005). A utilização complementar de outras medidas de inteligência mais libertas da influência ambiental, como por exemplo as “Matrizes Progressivas de Raven”, pode justificar-se nestas situações (Mills & Tissot, 1995; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Saccuzzo, Johnson & Guerin, 1994). Frasier (1989), por exemplo, propõe um sistema de avaliação culturalmente específico, no qual se comparam as pontuações de cada aluno com outros de mesmo contexto sócio-económico, e que tenham estado sob as mesmas condições, em termos de oportunidades de aprendizagem, ao longo do seu percurso desenvolvimental.

Outras dificuldades são apontadas aos testes clássicos de inteligência. Para Castelló e Estapé (1998), tais testes são úteis na avaliação da habilidade intelectual dos sobredotados desde que se tenham em conta as seguintes condicionantes: (i) frequentemente estes instrumentos têm pouca precisão não garantindo uma medida estável e exacta daquilo que avaliam; (ii) o objecto de medida deve ser explicado de acordo com o enfoque cognitivo e não psicométrico, como uma estimativa da capacidade de induzir relações lógicas entre elementos e de transferência a novas situações; (iii) é essencial enquadrar o funcionamento cognitivo subjacente às condutas que se esperam prever; (iv) as medidas de aptidão isoladas não terão sentido por si mesmas, mas sim na sua articulação dentro de um modelo de funcionamento mental que estabeleça a previsão de interações entre elas.

Na linha destas dificuldades, os autores apontam os seguintes cuidados na identificação da sobredotação em populações especiais: (i) utilizar múltiplos procedimentos de avaliação e diferentes fontes; (ii) incluir instrumentos apropriados em termos culturais e linguísticos; e (iii) recorrer a uma abordagem baseada em estudos de caso, na qual uma diversidade de dados são interpretados e analisados por uma equipa qualificada, tendo em conta o contexto em que cada aluno se insere, no processo de tomada de decisão quanto à admissão ou não para programas de apoio específicos (Chan, 2000a; Ford, 1998; Frasier, 1989; Maker, 1989; Moore & Betts, 1987). A literatura aponta, assim, para a necessidade da utilização de critérios múltiplos e flexíveis, para a recolha de uma diversidade de informações que permita uma avaliação objectiva e subjectiva, bem como para uma estratégia alternativa junto destes subgrupos baseada no alargamento dos critérios estabelecidos, pelo menos numa fase inicial de despiste (Feldhusen & Jarwan, 1993; Renzulli em entrevista com Oliveira, 2003).

Por outro lado, sensíveis às descobertas nas áreas da neuropsicologia e da psicologia cognitiva, Naglieri e Kaufman (2001) apresentam um procedimento alternativo aos testes de QI para a avaliação das habilidades cognitivas, baseado na teoria PASS (*Planning, Attention, Simultaneous, Successive cognitive processes*) e no sistema de avaliação denominado *Cognitive Assessment System – CAS* (Naglieri & Das, 1997). De acordo com este modelo, os quatro processos considerados (planeamento, atenção, processamento simultâneo e sucessivo) são interdependentes, constituindo habilidades relacionadas que funcionam como um todo em níveis diversificados, com base nas exigências da tarefa. Estas tarefas poderão identificar, com maior eficácia, as crianças sobredotadas provenientes de grupos minoritários ou de meios sócio-

económicos desfavorecidos, cujas dificuldades na linguagem e nas competências académicas afectam geralmente o seu desempenho nos testes tradicionais de inteligência (Naglieri, 1999).

Uma outra vantagem na identificação de crianças sobredotadas a partir destes instrumentos prende-se com a avaliação da criatividade. Particularmente, a inclusão do planeamento permite, segundo os autores, uma avaliação mais precisa das crianças sobredotadas e criativas, dado que investigações anteriores demonstraram uma forte ligação entre as competências de planeamento e a criatividade. Por exemplo, Amabile (1996) integra na sua teoria componencial da criatividade três aspectos: competências relevantes num domínio (i.e. conhecimento, competências técnicas), motivação para a tarefa e competências relevantes para a criatividade. Neste último componente incide a competência de planeamento, uma vez que inclui explorar novos caminhos, manter as respostas abertas tanto tempo quanto possível e conter o julgamento. Uma outra relação entre o planeamento e a criatividade é estabelecida pela metacognição, apontada por vários autores (Cheng, 1993; Shore, Koller & Dover, 1994) como um aspecto central da criatividade, tal como já anteriormente referimos.

Em síntese, apesar das críticas e de algumas incongruências com as teorias actuais de inteligência, os métodos mais referidos na identificação da sobredotação continuam a basear-se fundamentalmente nas medidas de QI e nas notas escolares (Castelló, 2005; Castelló & Estapé, 1998; Gagné, 1995; Hewston *et al.*, 2005). A utilização destas formas de avaliação não deixa de ter utilidade, desde de que seja complementada com outros instrumentos tais como as pontuações em provas de aptidão específicas, a nomeação e os registos de professores, pais, colegas e auto-avaliações dos alunos, avaliações das produções e trabalhos dos estudantes, a observação dos processos, realizações ou produtos dos alunos, os resultados de uma variedade de medidas de desempenho e produção criativa (Acereda & Sastre, 1998; Chan, 2000a; Clark, 1992; Karnes & Meriweather-Bean, 1991; Rodriguez, 2004; Schwartz, 1994).

Dentro desta complementaridade, não será desinteressante o recurso a testes estandardizados de avaliação de competências e de conhecimentos académicos. Os trabalhos escolares realizados pelo aluno, as provas aferidas, os registos dos professores e os inventários de auto-avaliação do aluno servem este objectivo (Clark, 1992). Estes procedimentos podem permitir obter informações mais específicas, tais como o nível de realização em competências e conhecimentos relacionados com uma área académica específica, o nível de desenvolvimento de competências verbais e não-verbais, a originalidade, os interesses persistentes a longo prazo, as actividades extra-escolares, e, ainda, o nível de complexidade de actividades que o indivíduo

realiza por sua própria iniciativa (Hagen, 1980). Para Schwartz (1994), estes alunos tendem a apresentar um pensamento abstracto acima da média, um vocabulário avançado, boas competências de leitura, grande leque de informação, forte compromisso com a tarefa, habilidade de encontrar formas alternativas para lidar com o seu meio ambiente e, ainda, trabalho independente e auto-regulado.

A sobredotação académica pode expressar-se num domínio muito específico. Vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de caracterizar a sobredotação em áreas académicas particulares, nomeadamente ao nível das habilidades verbais e na matemática. Por exemplo, Heid (1983) enumerou o seguinte conjunto de comportamentos de sobredotação no domínio da matemática: (i) habilidade de raciocinar sobre problemas matemáticos sem necessidade de percorrer todos os passos na resolução; (ii) generalização rápida e compreensiva na resolução de problemas; (iii) resolução de problemas a nível abstracto; (iv) tendência para analisar a estrutura matemática de um problema em vez de lidar com os seus pormenores específicos; e (v) flexibilidade de pensamento. De acordo com Heid, todas estas habilidades e comportamentos requerem um currículo especial na área da matemática, que permita a estes alunos trabalhar independentemente, e em profundidade, tarefas que os motivem, sendo encorajados a desenvolver múltiplas abordagens e soluções para os problemas. Reportando-nos ao domínio académico, nomeadamente ao nível das aptidões verbais e da matemática, mais à frente descrevemos o *Talent Search Model*.

Também a avaliação da criatividade merece ser mencionada, como área complementar. O processo criativo é por natureza complexo e multidimensional, também não sendo de fácil avaliação (Nogueira & Bahia, 2004; Treffinger, Renzulli & Feldhusen, 1975). Em oposição aos testes de inteligência, os quais tipicamente se reportam ao pensamento convergente, os testes de criatividade apelam à fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração de ideias e produções, incluindo a avaliação de habilidades cognitivas distintas, tais como o *insight*, a imaginação criativa e a resolução de novos problemas (Guilford, 1967). Neste sentido, os testes de avaliação da criatividade poderão ser mais livres da influência de aprendizagens académicas (Russo, 2004).

Vários autores reconhecem que os testes de pensamento divergente podem constituir uma medida adequada enquanto estimativas do potencial individual do pensamento criativo (Pereira, 1998; Plucker & Renzulli, 1999; Rudowicz, Lok & Kiito, 1995; Runco, 1991). Desta forma, os instrumentos mais utilizados têm sido os testes de produção divergente de respostas

(Morais, 2003), nomeadamente os *Torrance Tests of Creative Thinking* (TPCT) (Chan, 2000a; Fishkin & Johnson, 1998; Hewston *et al.*, 2005; Kim, 2006; Pereira, 1998; Webb & Kleine, 1993). No entanto, atendendo a que os testes de pensamento divergente apenas avaliam uma parte daquilo que é a criatividade, e poderão levantar problemas ao nível da fidelidade e da validade, algumas metodologias e instrumentos deverão complementar o processo de identificação neste domínio (Cropley, 1996; Morais, 2003; Runco, 1986; Russo, 2004; Sternberg & Lubart, 1995; Treffinger, Renzulli & Feldhusen, 1975). Aliás, Morais (2003) destaca as correlações não significativas encontradas entre diferentes instrumentos de avaliação do pensamento criativo e, curiosamente, a constatação de correlações mais fortes entre algumas provas de pensamento convergente do que entre algumas provas de avaliação da produção divergente de respostas. Assim, importa complementar a avaliação, por exemplo com escalas de auto e hetero-nomeação (professores, pares, pais, outros profissionais), registos e inventários biográficos, testes de processos cognitivos associados à criatividade e a avaliação através de produtos criativos (Fishkin & Johnson, 1998; Morais, 2003; Piirto, 1998). A observação na resolução de problemas em qualquer área de conteúdo e/ou dimensão de identificação e uma análise dos projectos e trabalhos do aluno poderão também auxiliar numa avaliação mais detalhada neste domínio cognitivo (Smith, Dean, Kaplan, Phelan, Russell & Spelman, 1990).

Uma das dimensões importantes na criatividade reporta-se à originalidade. Contudo, a forma como a originalidade tem sido avaliada poderá acrescentar mais um problema à validade dos testes de criatividade usados. Na generalidade dos casos, esta dimensão é avaliada através do critério da infrequência estatística da resposta, sendo este um procedimento muito dispendioso no tempo e esforço requeridos para a determinação dos resultados (Wilson, Guilford & Christensen, 1975).

Finalmente, parece faltar validade preditiva aos testes de criatividade (Morais, 2003). Alguns estudos de *follow-up*, nomeadamente tomando os *Testes de Pensamento Criativo de Torrance*, apontam para correlações significativas ao longo do tempo nos resultados obtidos. Outros, porém, demonstram fracas correlações e suscitam muitas dúvidas. Vários autores salientam que a alta criatividade, tal como socialmente é reconhecida, ou a criatividade quotidiana que se reflecte nos diferentes contextos em que o indivíduo opera, não é passível de avaliação mediante o recurso às medidas tradicionais de criatividade, sugerindo-se o recurso à avaliação dos produtos criativos (Morais, 2003; Sternberg & Lubart, 1995).

Algum investimento recente tem sido conduzido na avaliação da inteligência social e emocional (Candeias & Almeida, 2000; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Para a sinalização no domínio da inteligência social, alguns indicadores têm sido apontados (Schwartz, 1994): (i) capacidade de compreender as motivações das pessoas, perceber as relações interpessoais; (ii) sensibilidade para com os sentimentos dos outros; (iii) compreensão de problemas quotidianos; (iv) bom relacionamento com os outros; (v) capacidade de liderança; e (vi) na idade adulta, o sucesso em áreas como o comércio, relações públicas, saúde mental. A sua avaliação deve recorrer a técnicas formais e informais, numa opção por uma abordagem mais qualitativa e ecológica na avaliação (Candeias & Almeida, 2000). Alguns instrumentos de despiste mais comuns baseiam-se em dados recolhidos a partir da auto-nomeação e das nomeações pelos pares, professores e pais (por exemplo as escalas de Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman (1976) – *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*), bem como de questionários de personalidade e dados biográficos (Karnes & Meriweather-Bean, 1991).

O melhor indicador neste domínio tende a ser a auto-avaliação. Alguns estudos realizados por David Chan na população chinesa (2000a, 2004), nos quais se compararam diversas fontes de informação (pais, professores, pares e os próprios alunos), apontam para a eficácia das auto-nomeações nos domínios da liderança e da criatividade. No entanto, alguns dados parecem apontar para uma relativa discrepância em idades mais precoces entre a cognição social e o comportamento social actual das crianças (Roedell, Jackson & Robinson, 1980). Por outras palavras, a habilidade de raciocínio verbal das crianças acerca das situações sociais nem sempre se correlaciona com a forma como, na prática, estas crianças lidam com tais situações sociais. Por outro lado, algumas características apresentadas pelas crianças com melhores resultados no domínio social são partilhadas com os alunos academicamente sobredotados e criativos, tais como a independência, a capacidade de iniciativa e responsabilidade, um bom planeamento, a inovação e a capacidade para gerir eficazmente o trabalho em grupo (Schwartz, 1994).

No que respeita à identificação das habilidades artísticas, por sua vez, além da observação e recomendações de especialistas, as nomeações pelos pares têm sido muito apoiadas (Kavett & Smith, 1980). É também uma área pouco investigada em termos de indicadores de precocidade, sendo estes alunos frequentemente sinalizados já no decurso do ensino secundário (Schwartz, 1994). Geralmente avalia-se a capacidade de realização numa área específica, seleccionada por parte de um conjunto de especialistas, procurando-se evitar a

contaminação com outras habilidades cognitivas e acadêmicas, pois parece não haver evidência de que estas medidas possam correlacionar-se com a produção artística (Rubenzer, 1979; Hagen, 1980). Mesmo os testes de criatividade não têm mostrado validade como medidas de talento artístico e musical (Hagen, 1980), apesar de Torrance ter verificado que os alunos com melhores níveis de realização na expressão oral, drama e arte obtêm resultados mais elevados nestes testes que os restantes alunos (Barbe & Renzulli, 1975).

Diversidade de agentes na avaliação

Se a par dos testes psicológicos, outros instrumentos de avaliação são necessários, podemos também aceitar que, a par dos psicólogos, outros técnicos e agentes podem tomar parte na avaliação. Por exemplo, nos primeiros anos de vida, a família desempenha um papel de destaque na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Especialmente os pais, pelo conhecimento que detêm das características dos filhos, seja ao nível da sua personalidade, das suas realizações, dos seus interesses, ou das suas aprendizagens e comportamentos, constituem uma fonte privilegiada de informação (Candeias, Duarte, Araújo, Albano, Silvestre, Santos, Arguelles & Claudino, 2003; Feldhusen & Baska, 1989; Gross, 1999; Louis & Lewis, 1992). Por estes motivos, a inclusão dos pais no processo de identificação tem sido largamente defendida, podendo, inclusive, detectar mais cedo que os educadores as habilidades excepcionais das crianças (Gottfried, Gottfried, Bathurst & Guerin, 1994; Gross, 1999).

Os educadores e os professores poderão fazer uma melhor avaliação do que os pais pois podem apreciar as discrepâncias de desenvolvimento e aprendizagem face aos colegas das mesmas idades. Porém, em áreas menos curriculares (ou ainda extra-escolares), bem como nos primeiros anos de vida, os pais poderão dar um forte contributo na sinalização da sobredotação e de talentos em áreas específicas (Hewston *et al.*, 2005). Os pais têm geralmente a percepção dos comportamentos da criança que podem indicar uma potencial sobredotação. Especialmente na idade pré-escolar, estes agentes revelam-se ainda mais eficazes que os educadores (Jacobs, 1971).

De acordo com uma revisão elaborada por Sankar-DeLeeuw (1999), as características do sobredotado em idade pré-escolar apontadas pelos pais são maioritariamente: pensamento divergente, concentração elevada na sua área de interesse, curiosidade, leitura precoce, persistência, habilidades verbais elevadas (incluindo riqueza de vocabulário para a idade),

sentido de humor fora do vulgar, habilidade invulgar para estabelecer relações abstractas na aprendizagem, percepção apurada, um conjunto amplo de interesses ou uma habilidade particular num determinado domínio. Também Candeias e colaboradores (2003) verificaram que os pais adoptam um conceito multidimensional de sobredotação, atribuindo não só importância a competências cognitivas, mas salientando também características motivacionais e sócio-afectivas.

Apesar da pertinência da avaliação feita pelos pais, raramente esta opção tem sido posta em prática (Paget, 1992). Tomar as opiniões dos pais como enviesadas, face a uma avaliação pouco objectiva que exagera nos atributos dos filhos, ou então considerar a sobredotação como resultado da estimulação e pressão exacerbadas dos pais, são, na maioria das situações, perspectivas estereotipadas e pouco consistentes, que não deixam de ter o seu impacto quando se trata de tomar decisões na selecção dos critérios e ponderações que constituem o processo de identificação (Robinson, 1996a).

A sobrevalorização do potencial da criança por parte dos pais poderá ocorrer, no entanto a tendência geral é precisamente a contrária: muitos pais, especialmente os que têm habilitações académicas mais elevadas, subestimam as capacidades dos filhos, seja pelo desconhecimento de critérios normativos ou pela falta de padrões de referência em termos desenvolvimentais, seja pela atribuição do ritmo mais avançado de aprendizagem ao tipo de estimulação privilegiada que usufruem, seja ainda pela falta de competência em avaliar a amplitude e extensão da diferença do desenvolvimento dos filhos face ao esperado para a sua idade (Santos, 2001). Por outro lado, um aspecto que constatamos directamente da prática que temos vindo a usufruir junto das famílias de crianças com características de sobredotação, prende-se com o receio de muitos pais em admitir que o seu filho é “diferente”, quer pelo problema da rotulagem, quer porque muitas vezes associam a sobredotação à emergência de dificuldades, quer no desenvolvimento da criança, quer na exigência que isso colocará aos próprios pais enquanto agentes educativos, quer, especialmente, na dificuldade em lidar com um sistema educativo que se mostra pouco aberto à diferença e à flexibilidade no apoio às necessidades educativas especiais dos alunos mais capazes.

Também são vários os problemas na identificação das crianças sobredotadas por parte das famílias (cf. Sankar-DeLeeuw, 1999). Por exemplo, Johnson e Lewman (1990) descrevem padrões de estereótipo face ao género nas percepções parentais das habilidades dos seus filhos. As actividades de lazer eram mais frequentemente a dança e competências motoras

finas/artísticas para as raparigas e jogos convergentes e de construção para os rapazes. Nas raparigas os pais salientam o vocabulário desenvolvido, nos rapazes destacam o raciocínio abstracto, a curiosidade e a resolução de problemas.

À semelhança dos demais agentes educativos e profissionais, é necessário desenvolver mecanismos de sensibilização e formação junto dos pais, não só para que constituam uma fonte de informação mais profícua no processo de identificação, mas também como estratégia de intervenção psicoeducativa essencial no apoio e serviços que lhes são prestados. Da mesma forma, importa investir no desenvolvimento e validação de instrumentos de sinalização que permitam uma avaliação mais objectiva e fiável por parte dos pais, tomando como referência indicadores comportamentais passíveis de serem observados por estes agentes nos seus filhos.

Por sua vez, o papel do professor no processo de identificação é apoiado por um vasto conjunto de trabalhos e autores (Hany, 1995; Mönks, Van Boxtel, Roelofs & Sanders, 1986; Tannenbaum, 1983). 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 (e. g., os professores têm um papel fundamental na prevenção de maus hábitos de estudo, problemas de comportamento social e de auto-estima, desmotivação, sub-rendimento e aborrecimento na escola junto deste grupo de alunos). As nomeações efectuadas pelos professores são um dos meios mais utilizados quando se trata de seleccionar alunos para programas especiais para sobredotados (Hallahan & Kaufman, 1982; Hewston *et al.*, 2005).

A eficácia dos professores na identificação dos alunos sobredotados está longe de ser uma questão pacífica. Se, por um lado, se defende a pertinência do seu envolvimento e contributo, por outro, as evidências da investigação apontam para limitações e inconsistências consideráveis nos julgamentos dos professores e nos procedimentos de avaliação adoptados em termos metodológicos, verificando-se um grande número de alunos sobredotados que ficam por identificar.

Vários estudos (Almeida & Nogueira, 1988; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Almeida, Silva, Oliveira, Palhares, Melo & Rodrigues, 2001; Kaufman & Harrison, 1986; Mettrau & Almeida, 1996; Nogueira, 2003; Pegnato & Birch, 1959; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro & Abreu, 1996) apontam para a vulnerabilidade dos julgamentos efectuados pelos professores,

centrando-se em demasia na sinalização de habilidades cognitivas e académicas. A partir da utilização das escalas de despiste de Renzulli e colaboradores (1976) junto de pais e professores, Chan (2000b) verificou que estes agentes tendencialmente sinalizam mais as características relacionadas com a motivação e liderança, negligenciando a criatividade. Os alunos que se encontram em maior risco e que tendencialmente escapam à nomeação dos professores (falsos negativos) são os que apresentam baixos rendimentos académicos, dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e/ou comportamentais, os que pertencem a meios sócio-culturais e económicos desfavorecidos ou a minorias étnicas e as raparigas sobredotadas (Dweck, 2000; Ford, 1998; Frisby, 1999; Maker 1996; Minner, Prater, Bloodworth & Walker, 1987; Moon, 2002; Olenchak & Reis, 2002; Reis, 2002; Stormont, Stebbins & Holliday, 2001; Whitmore & Maker 1985; Willard-Holt, 1994). Estes factores, aliados ao enviesamento introduzido nas amostras recolhidas, levam alguns autores a desconfiarem do contributo dos professores e até mesmo a desvalorizarem o seu papel no processo de identificação (Ford, 1998). Importa considerar, antes de mais, as crenças, atitudes e concepções vigentes nestes profissionais acerca da sobredotação.

Num estudo recente na comunidade de Navarra (Tourón, Repáraz & Peralta, 2004) analisam-se as nomeações dos professores num processo de identificação de alunos intelectualmente sobredotados. Os dados obtidos revelam, de acordo com muitos outros estudos neste domínio, a ineficácia dos professores neste processo, pois sinalizam apenas cerca de 30% de alunos, sendo o grau de acordo com outros critérios de 35.5%. No entanto, outros estudos suportam-se em dados que apontam para uma melhoria da eficácia do professor quando existem duas condições particulares: uma formação dos professores prévia à sinalização e a utilização de escalas de comportamento que reúnem boas qualidades psicométricas, reflectindo uma definição clara da sobredotação (Pegnato & Birch, 1959; Gear, 1978; Renzulli em entrevista com Oliveira, 2003). Borland (1978) verificou que os professores podem melhorar a sua eficiência no despiste de alunos sobredotados na área cognitiva quando lhes é dada uma lista de comportamentos específicos para avaliação. Gear (1978) constatou que a aplicação de um programa de formação e treino de 5 sessões permitiu melhorar significativamente a eficiência dos professores, comparativamente com professores não treinados (os sujeitos que participaram no programa tiveram o dobro de eficácia).

Um vasto leque de investigações tem demonstrado a diversidade de concepções e representações dos professores acerca da sobredotação. Lee (1999) verificou que, quando

questionados acerca das concepções sobre a sobredotação, uma amostra de 16 professores apontaram 7 concepções: excelência (numa ou em mais áreas); potencial (potencial de realização no presente e no futuro); raridade (na sua experiência tomaram contacto com raros casos de sobredotação); notabilidade (comportamentos e atitudes distintos dos do grupo, no qual se destacam); habilidade inata (consideram que é uma questão inata, apesar de o meio desempenhar um papel importante); motivação (face a áreas de interesse); assincronia (défices nalgumas áreas, sobretudo não académicas, tais como competências físicas e desenvolvimento sócio-emocional).

A identificação dos alunos sobredotados pelos professores frequentemente surge após uma suspeita prévia de problemas de comportamento ou baixo rendimento académico (Hishinuma & Tadaki, 1996). Por vezes os problemas de comportamento têm uma origem exógena, resultantes da dificuldade de adaptação do indivíduo aos contextos tradicionais. Um diagnóstico errado poderá surgir, ou até mesmo a presença de dois tipos de problemáticas, face aos mesmos sintomas manifestados pelas crianças criativas, que não se conformam com o ambiente tradicional de sala de aula ou que possuem estilos de aprendizagem distintos (Rizza & Morrison, 2003).

Uma das baterias mais utilizadas na sinalização dos alunos sobredotados pelos professores é a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (Renzulli *et al.*, 1976). Trata-se de um inventário de comportamentos composto por 37 itens, distribuídos em quatro domínios: aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. Em Portugal, esta escala foi já traduzida e adaptada por Pereira (1998).

Outras formas de identificação pelos professores incluem a análise de um *portfolio* do aluno (em artes plásticas, linguagem, etc.), a nomeação por professores especialistas ou o uso de entrevistas estruturadas. O recurso a *portfolios* aparece cada vez mais frequente, até porque mais generalizados na avaliação escolar. Por outro lado, sendo verdade que a identificação dos sobredotados pelos professores é tanto mais difícil quanto mais novas são as crianças (Fatouros, 1986), o recurso às produções das crianças recolhidas nos *portfolios* pode aumentar a objectividade em tal avaliação (Simões, 2001b). Contudo, como salienta Roedell (1989), os educadores e professores estão pouco familiarizados com os indicadores de altas habilidades para os poderem sinalizar. Com alguma frequência, inclusive, os docentes apontam as mesmas características dos pais, acrescentando problemas como assincronia no desenvolvimento,

imaturidade emocional, dificuldades de socialização e tendência para pensarem o fenómeno como pressão parental (Sankar-DeLeeuw, 1999).

Outros agentes, além dos pais e dos professores, podem ser considerados na recolha de informação de despiste ou de identificação da sobredotação. Por exemplo, os pares podem dar um grande contributo na fase de despiste. A opção neste domínio tende a ser por procedimentos de tipo sociométrico (Gold, 1965; Granzin & Granzin, 1969) e por escalas de nomeação. Existem poucos estudos centrados especificamente na nomeação dos pares, no entanto a sua inclusão no processo de identificação tem sido defendida particularmente nos domínios da criatividade e liderança (Banbury & Wellington, 1989; Gagné, 1995; Richert, 2002).

Quando se recorre a outros técnicos, nomeadamente especialistas, nas áreas das expressões, é necessário que estes tenham alguma familiaridade com a criança e o tempo suficiente para completarem as escalas e efectuarem os registos de observação de forma adequada (Schwartz, 1994). Whitmore (1980) refere que a utilização eficaz de características comportamentais no processo de identificação depende de um contexto adequado para a observação de habilidades mentais superiores e um conhecimento mínimo acerca da sobredotação, por exemplo a consciência de que a criança sobredotada pode mostrar excelência apenas em áreas específicas ou pode ter desempenhos mais baixos numa ou mais competências básicas.

Obviamente, importa ainda considerar a informação recolhida junto do próprio aluno. O trabalho desenvolvido pelo aluno pode ser útil na fase de despiste, sendo que se devem considerar as actividades escolares e extra-curriculares. As actividades e produções desenvolvidas nos tempos livres, ou o processo inerente à resolução de um problema em casa, por vezes indica a presença de um nível de raciocínio avançado para a idade ou de altas habilidades criativas. Mais uma vez, quanto mais informação for recolhida, maior probabilidade de eficácia terá o processo de despiste. A investigação acerca da eficácia da auto-nomeação é escassa, no entanto os autores recomendam a sua utilização, especialmente a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico e com a entrada na adolescência, altura em que a pressão social exercida pelo grupo de pares pode levar estes alunos a esconderem ou encobrirem as suas altas habilidades e talentos (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Richert, 1997; Swiatek, 2001a).

Friedman, Jenkins-Friedman e VanDyke (1984) procuraram conciliar diferentes fontes de informação para a identificação de alunos sobredotados, tendo verificado que o conhecimento que o próprio aluno detém sobre si próprio fornece uma perspectiva distinta dos outros. A auto-

avaliação mostrou-se particularmente relevante na identificação das habilidades de criatividade e de liderança. Neste último domínio, especialmente, a auto-nomeação apresentou-se como único preditor significativo, comparativamente com as nomeações dos pares e professores.

Face à multiplicidade de meios de avaliação disponíveis e face às diversas áreas em que se pode identificar a sobredotação, podemos defender que existe hoje uma grande diversidade de instrumentos na identificação e avaliação da sobredotação. Devemos estar seguros na compreensão das vantagens e limitações de cada teste antes de fazer qualquer inferência ou previsão acerca das habilidades ou potencialidades do indivíduo. Os resultados dos testes, por si só, constituem dados muito limitados e até, por vezes, desnecessários. Especialmente com alguns grupos de crianças, os testes de inteligência não fornecem informação suficiente, pois não reflectem as experiências anteriores das crianças, as suas oportunidades de aprendizagem ou os seus contextos familiares, podendo retratar erroneamente das suas habilidades. Parece evidente que para encontrar e atender as crianças em cada uma das áreas de habilidade será necessário recorrer a muitos e variados recursos. No processo de identificação deve assegurar-se que todos os alunos têm igual probabilidade e oportunidade de serem seleccionados.

Modelos de identificação de alunos sobredotados

Alguns autores apresentam não só concepções próprias em torno do conceito de sobredotação, como apontam vias concretas para a sua identificação nos indivíduos. Os seus modelos merecem uma referência particular neste capítulo pois comportam objectivos, procedimentos e instrumentos satisfatoriamente definidos e testados na sua implementação e validade. Citaremos, aqui, os mais documentados na investigação, alertando tratar-se de modelos contextualizados ao sistema educativo.

Revolving Door Identification Model (Renzulli, 1984)

Um dos modelos de identificação mais consensuais é apresentado por Renzulli e seus colaboradores na década de 80 (Renzulli, Reis & Smith, 1981), através de uma metodologia que denomina por *Revolving Door Identification Model* (RDIM). Tal como outros autores que desenvolveram programas para sobredotados, Renzulli acredita que a identificação dos

sobredotados deve ser multidimensional e flexível, uma vez que os sujeitos podem manifestar as suas habilidades de diversas formas.

Num primeiro momento, Renzulli (1984) identifica um *grupo de talentos (talent pool)*, constituído por alunos identificados através dos testes formais tradicionais. O critério tomado para a selecção destes alunos traduz-se num desempenho superior a 80 ou 85% num teste de aptidão geral ou específica, sendo assim candidatos os sujeitos com resultados acima dos 15 a 20% da população escolar. Contudo, o tamanho final do grupo de talentos numa determinada escola pode estar dependente das necessidades da população escolar, assim como da disponibilidade de recursos existentes, pois pretende-se com este processo incluir os alunos seleccionados em modificações curriculares e actividades de enriquecimento (os procedimentos de intervenção e enriquecimento propostos por Renzulli serão descritos mais pormenorizadamente no capítulo 3).

Tendo por base esta filosofia, a selecção para o *grupo de talentos* recorre a várias fontes: (i) informação psicométrica – recurso a testes tradicionais de inteligência, aptidão, realização e criatividade; (ii) informação desenvolvimental – obtida através do recurso aos professores, pais e à auto-avaliação; (iii) informação sociométrica – obtida pela nomeação pelos pares; e (iv) informação dos produtos e realizações – baseada em exemplos de produções prévias na escola e em contextos extra-escolares.

Um procedimento alternativo de segurança, denominado “nomeações especiais”, é usado numa fase final para ajudar a minimizar a probabilidade de exclusão de potenciais elementos do *grupo de talentos* que podem ter ficado “esquecidos” nos passos finais do processo. O resultado deste processo multifacetado de selecção é a provisão de uma variedade de serviços especiais junto de um número alargado de alunos, de acordo com as suas características específicas.

O RDIM é um exemplo de um sistema de identificação por provisão pois, tal como o nome indica, os alunos vão transitando através das “portas” do RDIM com base numa avaliação e observação contínuas feitas no decorrer das actividades de intervenção, que permitem a passagem dos alunos para outras formas mais ou menos avançadas de enriquecimento. Constitui-se, assim, um segundo nível de identificação que permite salvaguardar eventuais problemas nas decisões decorrentes da fase inicial de pré-selecção (Renzulli, 1986).

Trata-se de um modelo particular, quer pela inovação introduzida nas formas adoptadas para a identificação, quer pela coerência com o próprio conceito de sobredotação

adoptado. A flexibilidade mantida em todo o modelo traduz uma ideia de sobredotação enquanto processo em desenvolvimento, daí referir que faz mais sentido falar em “comportamentos sobredotados” que em “sujeitos sobredotados”. Seguindo esta linha de orientação, a criatividade, o compromisso com a tarefa e a concretização de outros tipos de comportamentos sobredotados, derivados da concepção dos três anéis de sobredotação (à qual já fizemos referência no capítulo anterior), são tidos neste modelo mais como objectivos ou resultados a atingir do que propriamente como requisitos pré-estabelecidos para a entrada em níveis mais avançados de enriquecimento (Renzulli, 1986).

Talent Search Model (Stanley, 1979)

O *Talent Search Model*, introduzido por Julian C. Stanley na Universidade Johns Hopkins (EUA) na década de 70, é um procedimento de identificação da sobredotação no domínio académico, baseado na aplicação de testes de aptidão escolar estandardizados (*Scholastic Aptitude Test*, SAT) que avaliam, mais concretamente, as habilidades de raciocínio verbal e matemático (VanTassel-Baska, 1986a).

A implementação deste modelo justifica-se pelo apoio prestado aos alunos identificados no *Center for Talented Youth* (CTY). Paralelamente, o CTY aconselha os educadores, alunos e famílias a procederem a uma avaliação adicional mais adequada à especificidade de cada aluno, reconhecendo a inadequação de uma medida exclusiva para a identificação de todos os alunos com altas habilidades académicas com necessidades educativas específicas (Barnett & Gilheany, 1996).

O SAT é um teste de raciocínio destinado essencialmente a alunos do ensino secundário (16-17 anos de idade) cujo objectivo principal é o acesso à entrada antecipada no ensino superior dos alunos excepcionalmente talentosos nas áreas verbal e matemática. Apesar de ser maioritariamente utilizado nos Estados Unidos, o SAT está adaptado a outras populações, sendo também adoptado em países onde o CTY tem uma representação (por exemplo, a Irlanda, Alemanha, China e Espanha). A componente matemática do teste inclui a avaliação da resolução de problemas através do raciocínio na aritmética, álgebra e geometria. A componente verbal avalia as competências de leitura compreensiva, raciocínio e vocabulário.

A abordagem do CTY na identificação e educação dos alunos baseia-se no conceito de “*optimal match*”, ou seja, a ideia de que os alunos devem ser desafiados para trabalhar de

acordo com as suas capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Este equilíbrio entre o esforço exigido e a dificuldade da tarefa é necessário para que o aluno se mantenha motivado, com curiosidade e empenho nas tarefas e tópicos apresentados (Robinson & Robinson, 1982; Barnett & Gilheany, 1996).

O modelo em questão foi desenvolvido com o intuito de ultrapassar as limitações apresentadas pelos testes de aptidão escolar estandardizados junto dos alunos com pontuações situadas nos percentis mais altos, verificando-se, portanto, um efeito de tecto que impossibilita avaliar com rigor um conjunto de alunos cujas habilidades ultrapassam o limite máximo estabelecido em tais medidas. Desta forma, sugere-se que os alunos do 11º ano de escolaridade (ou que têm a idade correspondente e frequentam um nível académico acima), e que obtêm resultados nos três percentis mais elevados de qualquer teste estandardizado no domínio académico, sejam avaliados através do SAT (cf. Benbow, 1986; Benbow & Minor, 1990). A informação recolhida é utilizada para colocar os alunos num nível académico de escolaridade ajustado às suas capacidades de aprendizagem e, segundo Pereira (1998, p.128), trata-se *de “um modelo de identificação económico, pois utiliza instrumentos de medida com elevado grau de dificuldade e forte poder discriminativo, cujo único objectivo é seleccionar os sujeitos que apresentam padrões de desempenho extremamente elevados, sem haver preocupação de estabelecer um processo gradual de selecção”*.

Dificuldades na identificação

Importa apontar algumas dificuldades inerentes ao processo de identificação dos alunos sobredotados ou, por outras palavras, os problemas que subsistem com a avaliação para efeitos dessa identificação. Veremos que não é apenas uma questão da falta de instrumentos de avaliação psicológica aferidos para a população portuguesa e para este grupo específico de alunos.

Em primeiro lugar, destaca-se a falta de unanimidade no conceito e dimensões da sobredotação. Dado que os procedimentos de identificação têm como ponto de partida o conceito que se adopta e o tipo de população-alvo a ser seleccionada, dificilmente se conseguirá o consenso quanto aos instrumentos, critérios e metodologias na avaliação, enquanto diferentes definições forem tomadas, ainda mais porque diferentes formas de intervenção reclamam diferentes enfoques na identificação destes alunos.

Como já anteriormente fizemos referência, muitas dificuldades subsistem quanto à eficácia dos procedimentos de identificação. Se, por um lado, alguns instrumentos apresentam limitações decorrentes do “efeito de tecto” junto dos alunos sobredotados, por outro, escasseiam os estudos de aferição e validação destes instrumentos para a população portuguesa (Acereda & Sastre, 1998; Ford, 1998; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Este problema é particularmente relevante quanto à identificação de sub-grupos de risco, os quais tendem a ser discriminados quando se recorre aos testes tradicionais de inteligência, muitas vezes “contaminados” pelos conteúdos académicos e sócio-culturais.

O processo de tomada de decisão quanto à inclusão/exclusão de alunos para programas especiais destinados a sobredotados é bastante complexo, havendo poucos estudos que especificamente avaliem a eficácia dos procedimentos adoptados (utilização de critérios únicos ou múltiplos, tipos de instrumentos de avaliação, critérios para a selecção, estratégias de selecção, etc.).

A forma como se combinam os dados recolhidos no processo de identificação e a fundamentação que daí advém para a decisão do tipo de apoio a dar aos alunos, envolvem alguma controvérsia (Hany, 2000). Por um lado, advoga-se a necessidade de recolher o máximo de informação possível para evitar os falsos negativos (Clark, 1992; Robinson & Harrison, 2005). Por outro lado, e em contraste com esta perspectiva, alguns autores (Tannenbaum, 1983; Perrone & Male, 1981) alertam para a dificuldade de congregar a informação quando esta é demasiadamente vasta e inclui resultados com pouca validade do ponto de vista empírico, ou seja, quando as medidas não são estandardizadas antes de se proceder à sua análise e interpretação (Feldhusen, Baska & Womble, 1981).

Outras limitações prendem-se com a escassa formação dos técnicos de educação sobre as características da sobredotação; o pouco investimento na identificação face às poucas capacidades de resposta por parte dos subsistemas educativos formais e informais; a ênfase na identificação precoce que, logicamente, é menos segura e suscita predições futuras mais erróneas; os tabus sócio-culturais que subsistem nesta área; a variabilidade de dimensões intra e interindividual; a ambiguidade na definição da tipologia de programas de atendimento para, em função deles, organizar a identificação (Richert, 1997).

Em síntese

Ao longo deste capítulo reunimos a investigação disponível a propósito do conceito de sobredotação e da sua identificação, tomando as características dos sobredotados como elemento que faz a ponte entre essa definição e avaliação. Numa perspectiva histórica, optámos por apontar as discontinuidades observadas seja a propósito da sobredotação seja da inteligência, dois constructos com fortes afinidades. Assim, passámos de um conceito assente no quociente de inteligência para um conceito mais multidimensional, e não circunscrito a variáveis cognitivas.

A multidimensionalidade da sobredotação permite a identificação de um conjunto de características dos alunos sobredotados, umas mais inerentes à própria sobredotação e outras mais decorrentes de espaços de desenvolvimento e de aprendizagem nem sempre os mais apropriados. Apontámos, assim, as características em termos de funcionamento cognitivo e em termos sócio-emocionais. Desde logo, apontámos que a uma leitura quantitativa assente no nível de aptidão ou QI importa contrapor uma análise mais qualitativa, atendendo aos processos cognitivos e metacognitivos que mais diferenciam a cognição e a aprendizagem destes alunos. Por sua vez, a nível sócio-emocional, ilustrámos que algumas percepções de imaturidade e de dificuldades frequentemente apontadas a estes alunos não são verificadas empiricamente nos estudos conduzidos.

Por último, descrevemos a identificação destes alunos e os problemas decorrentes dessa avaliação quando os meios técnicos não estão disponíveis ou quando os instrumentos de diagnóstico não reúnem a qualidade requerida. Erros inferenciais, associados nomeadamente na prática à sinalização de falsos positivos e falsos negativos, podem ter implicações significativas no processo educativo dos alunos e seus “educadores”, justificando a maior atenção de pais, professores e outros técnicos envolvidos no processo de identificação. O carácter evolutivo e multidimensional da sobredotação aconselham uma avaliação faseada e reunindo uma diversidade de agentes e instrumentos. A procura intencional de informação diversa e que se complemente parece ser a melhor resposta às dificuldades usualmente apontadas na avaliação e identificação destes alunos.

CAPÍTULO 2

INTERVENÇÃO EDUCATIVA JUNTO DE ALUNOS SOBREDOTADOS

“Acknowledging that students learn at different speeds and that they differ widely in their ability to think abstractly or understand complex ideas is like acknowledging that students at any given age aren’t all the same height: it is not a statement of worth, but of reality” (Tomlinson, 1995, p. 1).

Introdução

A atenção aos alunos sobredotados, mediante a adopção de práticas educativas específicas, tem sido sistematicamente sustentada pelos dados da investigação, os quais demonstram que, sem um estímulo adequado e uma programação educativa na escola, estes alunos correm o risco de fracasso escolar. A crença generalizada de que os alunos com altas habilidades demonstrarão sucesso, independentemente das suas experiências educativas revelasse, assim, inconsistente com o suporte empírico fornecido pela literatura.

Este segundo capítulo descreve, então, as grandes medidas educativas que, na literatura e na legislação, aparecem mais frequentemente mencionadas no apoio aos alunos com características de sobredotação. Logicamente circunscrevemos estas medidas ao sistema educativo, mesmo que se reconheça a importância decisiva da interacção família-escola para o sucesso das medidas que, para o caso individual de cada um desses alunos, os técnicos envolvidos assumam como mais apropriadas.

Questão central neste capítulo é pensar as necessidades específicas destes alunos. Apontam alguns autores, como veremos, que parte significativa do tempo passado na escola pelos alunos sobredotados não se reflecte em aprendizagens efectivas e não serve o desenvolvimento e a rentabilização do seu potencial. No quadro de uma escola inclusiva, importa

que estes alunos encontrem o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento apropriado às suas necessidades educativas.

Em contradição com algumas práticas e crenças persistentes, ao analisarmos os estudos realizados neste domínio não restam dúvidas da pertinência e necessidade de intervenção educativa junto dos alunos com características de sobredotação. Considerando as diversas modalidades de intervenção possíveis, Pereira (1998) distingue as macro-estratégias curriculares, nas quais se incluem a aceleração, o enriquecimento e o agrupamento, das planificações educativas individuais, as quais incluem, por exemplo, a reorganização curricular, o estudo independente ou a tutoria. Tomando este quadro de referência, podemos dizer que múltiplas formas de intervenção são possíveis no âmbito escolar para o atendimento aos alunos com altas habilidades.

Neste capítulo apresentamos uma síntese das principais medidas educativas que têm sido implementadas e estudadas junto dos alunos sobredotados, bem como os argumentos a favor da sua implementação e as principais limitações que se colocam em cada uma delas. Tendo em atenção o objecto do nosso estudo empírico, atribuímos particular relevo à investigação centrada no impacto das medidas de aceleração escolar, sob as várias formas possíveis de implementação das mesmas.

A educação diferenciada dos alunos sobredotados

Vários autores concordam que o currículo destinado aos alunos sobredotados deveria ser diferenciado do currículo regular, de acordo com as características e necessidades destes alunos (Clark, 1992; Kaplan, 1979; Maker, 1982; Schiever & Maker, 1997). Infelizmente a maioria destes autores circuncreve-se, bastante, àqueles que investigam nesta área ou que mantêm interesses científicos ou associativos na área da sobredotação.

No quadro da escola inclusiva dos nossos dias, todo o aluno merece ser tratado na sua individualidade e, como tal, ser alvo de uma diferenciação curricular à medida das suas necessidades. Esta diferenciação curricular, pode assumir um largo espectro, indo desde um módulo curricular que mais se aprofunda até à construção de programas educativos individualizados, aplicados dentro do horário académico regular, que abarcam uma maior amplitude temática e um maior nível de complexidade dos conteúdos oferecidos pelo currículo

(Acereda & Sastre, 1998; Alonso & Benito, 1992; Troxclair, 2000). Actividades como o trabalho adicional mais avançado quando os alunos terminam as tarefas de uma forma mais rápida, aprendizagem cooperativa, partilha de responsabilidades entre professor e aluno, trabalho independente e compactação do currículo são exemplos de medidas que permitem uma diferenciação curricular (Schwartz, 1994). No fundo, é o próprio aluno que marca o ritmo de trabalho, pelo que a sua motivação tende a aumentar.

Feldhusen e Hansen (1988) sugerem que para a correcta aplicação de um programa educativo diferenciado é importante o papel desempenhado pelo professor. Consideram que os professores devem ter uma preparação específica na área da sobredotação para que se mostrem mais interessados e com atitudes e metodologias mais ajustadas para estes alunos. Em Portugal, como noutros países, a fraca formação dos professores e dos outros técnicos no campo da sobredotação pode ser um dos obstáculos mais relevantes ao apoio nas escolas aos alunos sobredotados.

A partir de uma revisão da investigação sobre os alunos sobredotados na sala de aula regular, Johnsen e Ryser (1996) descrevem cinco formas gerais de diferenciação das práticas de ensino-aprendizagem e do próprio currículo, todas elas tendencialmente transferíveis para a escolarização destes alunos com capacidades superiores: modificar o conteúdo curricular, permitir que os alunos sigam os seus interesses, alterar o ritmo de ensino, criar um ambiente flexível na sala de aula e usar estratégias de ensino específicas. O que está em causa, basicamente, é assegurar um processo de ensino-aprendizagem tomando em atenção as características, necessidades e interesses dos alunos, no fundo assumir nesse processo um ritmo flexível possibilitando aos alunos trabalhar no nível cognitivo mais adequado às suas habilidades e aprendizagens (Miller, 1990; Tomlinson, 1995, 1999).

As estratégias são várias, e não exclusivas entre si. Veremos ao longo deste capítulo três grandes formas ou medidas de apoiar a educação escolar dos alunos (aceleração, enriquecimento e agrupamento). Como veremos na síntese final, qualquer uma dessas medidas, só por si, dificilmente se poderá assumir como eficaz ou ineficaz, defensável ou indefensável. Não havendo dois sobredotados iguais, menos ainda existem dois contextos educativos iguais para dois alunos sobredotados. É esta diversidade que tem que ser (re)conhecida, avaliada e tomada em consideração no momento de intervir. A intervenção, por sua vez, pode recorrer a técnicos e a meios bastante diversificados, e nem sempre tão dispendiosos ao ponto de fazer recuar a vontade política de se avançar no apoio a estes alunos. Veremos que espaços de tutoria

com os pares podem facilitar a socialização do aluno sobredotado sem ser necessário frequentar um programa próprio para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal ou para incremento da sua motivação para com as aprendizagens escolares (Acereda & Sastre, 1998; Schwartz, 1994). O recurso a profissionais da comunidade, que não os professores da escola, pode ajudar o aluno sobredotado a motivar-se e a integrar-se num contexto social e significativo próprio de profissionais de sucesso em determinadas áreas (Edlind & Haensley, 1985; Kornhaber, Krechewsky & Gardner, 1990). Pode-se, ainda, estimular o trabalho independente do aluno (Schwartz, 1994), acreditando que a aprendizagem decorre mais daquilo que faz o aluno do que daquilo que faz o professor (Biggs, 1984), sobretudo vivendo-se hoje na era da informática, do *e-learning* e das novas tecnologias da informação.

Aceleração escolar: Caracterização

O procedimento de aceleração escolar engloba métodos que permitem reduzir o tempo de permanência dos alunos no sistema escolar normal, através de um ritmo mais rápido de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades educativas (Acereda & Sastre, 1998; Clark, 1992). Feldhusen (1991) refere que a aceleração consiste em aumentar o nível ou o ritmo de ensino, de acordo com os níveis de realização dos alunos e a sua capacidade ou ritmo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo que permite aos alunos com altas capacidades de aprendizagem seguirem um ritmo de ensino de acordo com os seus níveis de realização e de prontidão, de forma a serem adequadamente estimulados na aprendizagem de matérias novas. Tem-se defendido que a excessiva lentidão no ritmo de ensino, ou a incidência em conhecimentos e competências já adquiridos, desmotiva as crianças sobredotadas (Tomlinson, 1995; Whitmore, 1980). Para além do impacto que este fenómeno poderá ter ao nível do rendimento escolar dos alunos, importa considerar a sua estreita interacção com as variáveis sócio-cognitivas e emocionais, podendo, em última análise, colocar estes alunos numa situação de vulnerabilidade acrescida ao longo do seu desenvolvimento.

Pressey (1949, in Southern, Jones, & Stanley, 1993) definiu aceleração como o progresso ao longo de um programa educativo num ritmo mais rápido, ou em idades mais precoces, que o convencional. Esta definição pressupõe a existência de um programa educativo no qual os objectivos, o conteúdo, as tarefas e as competências são estabelecidos em função de

cada nível de ensino, tomado como o mais ajustado para uma maioria de alunos de uma determinada faixa etária. Por outro lado, assume que alguns alunos podem completar o *currículo* previsto mais rapidamente e, portanto, são capazes de um progresso mais rápido que a maioria dos colegas da sua idade. Basicamente, a finalidade desta medida é colocar o aluno num contexto curricular com um nível de dificuldade ajustado às suas capacidades de aprendizagem excepcionais. Assim, qualquer forma de aceleração tem em comum a oferta do mesmo material, mas a um ritmo mais rápido e/ou mais cedo para os alunos sobredotados. O conteúdo, os processos de aprendizagem e os produtos esperados são os mesmos para todos os alunos, sejam ou não sobredotados, apenas o ritmo e a idade podem divergir (Schiever & Maker, 1997).

No seguimento destes pressupostos, Benbow (1991) assinala diversos fundamentos teóricos da aceleração, derivados da psicologia educacional e do desenvolvimento. De acordo com a autora, importa considerar que a aprendizagem é um processo sequencial e desenvolvimental, no qual se podem verificar muitas diferenças em termos de aprendizagem entre os indivíduos da mesma idade. A necessidade de adequação entre o nível de ensino desenvolvido pelo professor e o nível de aprendizagem adquirido pelo aluno será um outro princípio a ter em consideração. Reconhece-se que a aprendizagem, segundo um referencial piagetiano, ocorre quando existe um ajustamento (*match*) adequado entre as circunstâncias com que uma criança se confronta e o "*schema*" que ela já assimilou no seu repertório (Robinson, 1996a,b).

Southern, Jones e Stanley (1993) apontam três princípios gerais subjacentes à adopção de medidas de aceleração. Em primeiro lugar, os alunos sobredotados apresentam uma maior rapidez nas suas aprendizagens, comparativamente com os seus pares (o que, segundo os autores, não significa necessariamente que as suas habilidades cognitivas sejam qualitativamente diferentes). Em segundo lugar, muitas das necessidades destes alunos poderão ser atendidas através de uma aceleração do ritmo de ensino ou do "salto" de classe escolar. Por fim, o conteúdo curricular das classes mais avançadas é, geralmente, apropriado e mais motivante para os alunos com aprendizagens excepcionais. Marcelino Pereira salienta que subjacente à aceleração reside uma influência da "*perspectiva teórica da abordagem psicométrica tradicional, defensora de que os alunos sobredotados não são qualitativamente diferentes dos restantes indivíduos nas suas características cognitivas e de aprendizagem, apenas avançam mais rápido*" (Pereira, 1995).

Partindo dos estudos realizados no domínio da excelência, Feldhusen (1996b) acrescenta alguns fundamentos teóricos para a adopção de medidas de aceleração escolar. Os estudos apontam três características ao “perito” (*expert*): a adopção de estratégias especiais de resolução de problemas, uma base de conhecimento rica e específica num determinado domínio, e um conjunto de atitudes e motivações particularmente relevantes para a aprendizagem e a mestria. Tomando Feldhusen (1996b), para que os alunos sobredotados procurem atingir a excelência, as suas experiências educativas na escola devem incluir oportunidades para experimentarem o estabelecimento de objectivos motivacionais que caracterizam os “peritos” (*experts*) e, portanto, devem não só adquirir as estratégias cognitivas e as bases de conhecimento de trabalho dos “peritos”, mas também estar intrinsecamente motivados. Além disso, os alunos sobredotados beneficiam de contextos de aprendizagem que envolvam a descoberta e a resolução criativa de problemas (Isaksen & Treffinger, 1985; Feldhusen, 1996b). Os alunos sobredotados precisam de experiências de aprendizagem conceptualmente orientadas e complexas, e com menor estrutura, por exemplo métodos de ensino indirectos, indutivos, motivadores e desafiantes (Feldhusen, 1996b). Para tal, será necessário um ensino recorrendo a conteúdos curriculares mais complexos do ponto de vista cognitivo, assim como a possibilidade de acesso a bases de conhecimento alargadas. Nestes casos, os alunos podem assumir um papel mais dinâmico, interactivo e indutivo nas suas aprendizagens.

A aceleração é uma das adaptações programáticas mais utilizadas com os alunos sobredotados, conjuntamente com o enriquecimento (Feldhusen, 1989; Benbow, 1991; Gallagher, 1985). Apesar da sua longa história¹, o significado do termo “aceleração” tem sido mal entendido ou limitado. Muitos educadores vêem a aceleração apenas como uma forma de avançar mais rápido na escola ou nas disciplinas (Benbow, 1991). No entanto, a aceleração seria mais correctamente reportada à flexibilidade curricular ou ao ritmo de ensino-aprendizagem, pois envolve formas e procedimentos diversificados de ajustamento do currículo às características e necessidades educativas específicas do aluno. Basicamente, a aceleração educativa tem sido usada por dois motivos principais (Gallagher, 1996): por um lado, visa

¹ Oficialmente, este procedimento é adoptado desde 1862, ano em que decorreu o primeiro programa de aceleração em escolas de St. Louis (Benbow, 1998). De acordo com Passow (1996), o primeiro programa de aceleração em larga escala para alunos com altas habilidades académicas é atribuído aos esforços de William T. Harris em 1968, precisamente nas escolas públicas de St. Louis. Harris defendia que a aceleração fornece a oportunidade de manter os alunos com altas habilidades motivados e envolvidos em aprendizagens mais significativas, evitando a aquisição de maus hábitos de trabalho e o desinteresse (Harris, 1920, in Passow, 1996).

colocar os alunos com habilidades e desempenhos avançados com grupos de alunos similares, de forma a promover um estímulo adequado e um ensino que atenda às necessidades educativas dos alunos; por outro lado, usa-se para reduzir a quantidade de tempo que o aluno passa no sistema educativo.

Modalidades e formas de aceleração escolar

Frequentemente a aceleração é associada ao “salto” de classe escolar, sendo esta aliás uma das formas mais frequentes de aceleração (Benbow, 1991). Como já anteriormente referimos, a implementação da aceleração resulta na finalização da escolaridade formal em menos tempo do que é usualmente requerido, permitindo aos alunos com altas habilidades aprender mais em menos tempo do que o previsto no programa curricular geral: *“any modification of a regular program can be considered acceleration if it enables the student to progress more rapidly and to complete a program in less time or at an earlier age than is normal”* (Passow, 1958, p. 212).

Procedimentos múltiplos, além do salto de classe, permitem atingir esta mesma finalidade, mas com diferentes formatos, de acordo com as necessidades educativas específicas do aluno e o enquadramento legal em vigor no sistema educativo. Passow, Goldberg, Tannenbaum e French (1955, in Southern, Jones, & Stanley, 1993) descrevem sete formas diferentes de aceleração, embora outras listagens apontem para números bem mais amplos de formas disponíveis de aceleração (Benbow, 1979; Kitano & Kirby, 1986). Por sua vez, Pereira (1995) classifica as principais modalidades de aceleração da seguinte forma: antecipação da entrada no primeiro ciclo, “saltar” uma classe, aceleração delimitada a algumas matérias, frequência de classes combinadas, entrada antecipada no Ensino Secundário ou Superior, e sistema de acumulação de créditos.

Numa revisão da literatura podemos encontrar diversas classificações sobre as alternativas possíveis de aceleração (Benbow, 1991; Kirk & Gallagher, 2000; Montgomery, 1996; Schiever & Maker, 1997; Southern, Jones, & Stanley, 1993). Ao longo do percurso escolar, a primeira possibilidade de aceleração consiste na entrada antecipada na escolaridade: a criança que demonstra maturidade excepcional em termos cognitivos e sociais pode iniciar a sua escolarização formal antes da idade legalmente instituída. Esta forma de aceleração é a mais polémica entre a comunidade educativa, na medida em que levanta algumas preocupações,

sobretudo a possibilidade de existir um desfasamento entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e psicomotor (Schiever & Maker, 1997). Algumas crianças podem não ter ainda a maturidade física necessária, apresentando cansaço ou frustração devido a um nível inferior de desenvolvimento psicomotor; a sua coordenação motora fina pode não ser a suficiente para a exigência colocada pelas tarefas académicas. Além disso, este tipo de medida não assegura pares intelectuais ao aluno excepcionalmente precoce, pois na maioria das situações o seu nível de raciocínio e os seus interesses estão ainda mais desenvolvidos que os dos colegas da turma onde são colocados (Schiever & Maker, 1997).

Tal como verificaremos para as várias medidas educativas destinadas aos alunos sobredotados, também aqui a investigação tende a demonstrar dados contraditórios com as percepções e preocupações levantadas pela generalidade dos agentes educativos (sobretudo os professores e educadores). Como se pode depreender, existe alguma oposição à aceleração defendendo-se que as crianças devem manter-se com “pares” da mesma idade. Em contraste com esta ideia, Schwartz (1994) adverte para os custos que a ausência de um verdadeiro grupo de pares poderá significar para a criança, sendo estes geralmente desconhecidos dos educadores e professores ou, no extremo, nem sequer questionados.

De facto, os estudos que suportam a implementação de medidas de aceleração são numerosos, apesar de permanecer uma certa resistência à sua efectivação. Especificamente no que se reporta à entrada antecipada na escolaridade, os autores apresentam como principais vantagens (Schiever & Maker, 1997): i) uma aprendizagem mais estimulante e aprofundada e; ii) a conclusão da escolaridade mais cedo, deixando mais tempo para o desenvolvimento profissional e da carreira. De entre todas as medidas educativas, a entrada antecipada na escolaridade é tida como o procedimento mais frequente junto dos alunos sobredotados no nosso país (Pereira, 1995).

Um outro procedimento de aceleração consiste no “salto” de classe, ou seja, na eliminação de um ano de escolaridade ou período na escola, permitindo que o aluno avance um ou mais anos escolares no sistema educativo. Vários estudos demonstram que, em termos gerais, os alunos que beneficiam desta medida mostram um nível de ajustamento social, académico e vocacional superior, ou equivalente, ao dos alunos igualmente sobredotados que não foram acelerados (Kirk & Gallagher, 2000). Trata-se, no entanto, de uma medida polémica. Além das preocupações com o ajustamento sócio-emocional e com uma preparação académica adequada destes alunos, alguns autores referem que, tal como a admissão precoce na

escolaridade, alguns alunos com altas habilidades podem ficar em desvantagem face ao seu nível de maturidade, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade ou na adolescência, quando o desempenho físico e desportivo tende a exercer uma forte influência no autoconceito do indivíduo (Schiever & Maker, 1997).

Como “saltar” classes pode, por vezes, deixar lacunas nas aprendizagens e nas vivências escolares do aluno, existem programas que possibilitam que este aprenda o mesmo conteúdo do currículo regular num menor período de tempo (Kirk & Gallagher, 2000). Assim, uma alternativa similar ao “salto” de classe é a condensação de anos de escolaridade (*telescoping*), em que o aluno sobredotado percorre o currículo normal num período mais curto de tempo. Trata-se, neste caso, de um tipo de aceleração curricular, na qual o aluno pode aprender ao seu ritmo mais matéria em menos tempo. Segundo alguns autores (Schiever & Maker, 1997), o *telescoping* é uma medida económica, geralmente com benefícios em termos de desempenho e motivação académica. Por outro lado, quer o *telescoping* quer a aceleração de conteúdos tendem a ser mais problemáticas para os professores e órgãos de gestão da escola do que para os alunos: aos professores, o *telescoping* exige competências específicas e tempo para proceder à condensação do currículo, assim como a aceleração de conteúdo requer tempo de planeamento e técnicas de gestão especiais.

Duas medidas alternativas de aceleração, o progresso contínuo e o estudo independente, permitem ao aluno avançar ao seu próprio ritmo, através de aprendizagens consideradas apropriadas para o seu desempenho actual. O estudo independente distingue-se do progresso contínuo pelo facto de o ritmo de aprendizagem ser da responsabilidade do próprio aluno: os alunos constroem os seus próprios programas de estudo e seguem-nos sem ter de aguardar pelo resto da turma.

A aceleração pode, ainda, circunscrever-se ao avanço por disciplinas. Neste caso, o aluno é colocado durante uma parte do dia com alunos de uma classe mais avançada numa ou mais disciplinas, sem estar matriculado nesse ano de escolaridade. Existe, assim, uma deslocação para turmas de alunos mais velhos em áreas disciplinares específicas, tais como a matemática ou a música, ajustando o nível de conhecimentos e competências dos alunos em certas disciplinas com o programa curricular implementado. Este tipo de aceleração exige uma programação cuidada, nomeadamente na articulação e flexibilização dos horários lectivos.

Combinar turmas sob a forma de um agrupamento vertical constitui uma opção distinta de aceleração. Neste caso, constituem-se turmas em que duas ou mais classes estão

combinadas, integrando-se, assim, idades heterogêneas numa mesma turma. Os alunos mais novos podem trabalhar ao mesmo nível dos mais velhos na mesma sala de aula, num horário e currículo que podem ser parciais ou totais. Esta estratégia pode ser usada para permitir ao aluno sobredotado interagir com colegas mais velhos, tanto ao nível académico como social.

Os procedimentos de compactação curricular permitem, por sua vez, eliminar conteúdos já apreendidos e fornecer aos alunos actividades de enriquecimento durante o tempo restante de forma a avançar mais rapidamente no currículo (Stamps, 2004; Troxclair, 2000). Pode-se, neste caso, conjugar medidas de aceleração com medidas de enriquecimento. Um exemplo da aplicação deste tipo de estratégia será descrito mais à frente neste capítulo, designadamente com os trabalhos de Renzulli acerca do "*Schoolwide Enrichment Model*" (Renzulli & Reis, 1985). Também os programas de tutoria podem incluir-se nas medidas de aceleração, embora também apareçam associados às medidas de enriquecimento. Neste caso, o aluno tem a oportunidade de contactar com um tutor que promove uma formação avançada, mediante experiências e actividades intencionais numa área em que é especialista.

Alguns programas extra-curriculares permitem uma opção alternativa de aceleração escolar, na qual o aluno poderá frequentar cursos ou programas de Verão que lhe conferem um ensino avançado e/ou créditos para o estudo. Muitos destes programas, mais comuns nos Estados Unidos da América, são oferecidos por instituições de Ensino Superior. A obtenção de créditos permitida nalguns países pode ser entendida como forma de aceleração quando esses estudos paralelos são creditados para unidades curriculares mais avançadas. Os estudos paralelos dão a oportunidade ao aluno de, ao mesmo tempo que frequenta um curso de um determinado nível de escolaridade, receber créditos por completar com sucesso um curso paralelo de um nível académico mais avançado (por exemplo, completar um curso de física na universidade em vez de frequentar física no Ensino Secundário). Desta forma, ao mesmo tempo que estuda o currículo regular, o aluno pode seguir os estudos nalgumas disciplinas num nível mais avançado.

Em sistemas educativos mais flexíveis, é possível implementar, ainda, a aceleração através de cursos por correspondência. Estes cursos podem ocorrer ao mesmo tempo que o aluno frequenta a escola regular, durante o horário lectivo. Assim, o aluno faz por correspondência, ou mais recentemente *on-line* no quadro de plataformas *e-learning*, disciplinas do seu currículo, nomeadamente ao nível do Ensino Secundário ou Ensino Superior.

Finalmente, várias alternativas de aceleração são possíveis numa fase posterior do percurso educativo. Por exemplo, alguns países permitem uma entrada antecipada na universidade, mediante uma admissão precoce. De acordo com Schiever e Maker (1997), a entrada antecipada na universidade geralmente não coloca tantas dificuldades como a entrada antecipada no 1º Ciclo, a menos que o aluno sobredotado tenha preferência em socializar-se com colegas universitários da sua idade. Mesmo nesta situação, o estímulo intelectual e o desafio do Ensino Superior podem constituir um benefício maior que justifica a aceleração. Uma graduação antecipada também é possível, a qual permite que o aluno termine a formação no Ensino Secundário ou Ensino Superior em menos anos que o normal. Por fim, a aceleração no Ensino Superior poderá ser feita de várias formas. Nalguns países, por exemplo, é permitida a conclusão de uma ou mais licenciaturas em simultâneo ou num período mais curto de tempo.

Schiever e Maker (1997), olhando esta diversidade de modalidades de aceleração, agrupam-nas em duas categorias: as que incluem uma prestação de serviços especiais de apoio e as que se traduzem numa adaptação curricular. A aceleração, enquanto modelo de prestação de serviços, oferece um currículo *standard* aos alunos numa idade mais precoce que o habitual, por exemplo a entrada antecipada num ciclo de ensino ou o salto de classe. A aceleração enquanto modelo curricular, por outro lado, envolve um ritmo mais rápido de apresentação e/ou domínio da matéria (medidas como o *telescoping* e o estudo independente são disso exemplos). Esta forma de agrupamento das diversas modalidades de aceleração permite-nos observar um impacto diferenciado de cada tipo de modelo. Assim, a aceleração enquanto prestação de serviços tem como inconveniente o facto de não fornecer um currículo diferenciado em função das necessidades específicas dos alunos sobredotados, os quais recebem o mesmo tipo de ensino e experiências de aprendizagem que os alunos mais velhos com habilidades dentro da média (Schiever & Maker, 1997). O ritmo de aprendizagem e o conteúdo são os mesmos, o aluno apenas toma contacto com eles mais cedo que o habitual.

De forma muito semelhante, Passow (1996) agrupa os vários meios de aceleração em duas categorias gerais: administrativos e instrucionais, destacando também a possibilidade de identificação de consequências distintas entre ambos. O salto de classe ou a admissão precoce são procedimentos de ordem administrativa, pois não envolvem modificações no currículo (o aluno aprende através do currículo usual, mas numa idade mais precoce). Neste caso, o aluno acelerado avança mais rapidamente, no entanto as suas necessidades não são efectivamente

atendidas da forma mais adequada. Por outro lado, a aceleração instrucional implica mudanças curriculares (alteração no conteúdo, natureza e ritmos de ensino).

Southern, Jones e Stanley (1993) apresentam várias dimensões nas quais as diferentes opções programáticas de aceleração podem variar. A primeira, envolve o grau de diferenciação educativa que se promove junto dos alunos sobredotados, comparativamente com os seus pares cronológicos. Algumas das opções são consideradas menos segregacionistas pelo facto de não implicarem períodos de tempo prolongados longe dos pares. Por exemplo, as alternativas extra-curriculares e o crédito por exames não requerem necessariamente a separação da turma regular, ao contrário da entrada antecipada ou do salto de classe. Entre estas duas formas, existem alternativas intermédias, tais como a aceleração numa disciplina (em que o aluno é retirado da sua turma por tempo parcial), as turmas combinadas e o *telescoping* (que permitem a integração do aluno pelo menos com alguns pares da mesma idade, num contexto mais acelerado).

A aceleração será tanto mais acentuada quanto maior forem as discrepâncias entre a idade do aluno e/ou o seu nível de maturidade e o nível de avanço do contexto educativo em que é colocado (Southern, Jones & Stanley, 1993). Estas discrepâncias contribuem para uma maior ou menor “saliência” da intervenção. As estratégias que permitem aos alunos avançar mais de dois anos no sistema educativo ou passar por ritmos intensivos de ensino (por exemplo, completar o currículo anual normal de uma disciplina em três semanas), são classificadas como medidas de “aceleração radical” (Stanley, 1977, in Passow, 1996; Brody & Stanley, 1991). Apesar das críticas que suscita, a aceleração radical adequa-se a alguns alunos com maturidade social e precocidade académica, tal como o demonstram alguns estudos longitudinais que descreveremos mais à frente neste capítulo. Importa salientar a este respeito que a opção pela aceleração escolar em geral, e pela aceleração radical em particular, tende a envolver critérios de selecção muito elevados, de forma a eliminar o risco de erro (Stanley & Benbow, 1986). Uma outra dimensão em que estas intervenções podem variar prende-se com o nível de reconhecimento administrativo pelo desempenho académico superior ou domínio mais avançado do currículo. Uma terceira variável envolve a idade do aluno no momento em que este é colocado em programas de aceleração: as intervenções aplicadas em idades precoces podem ter efeitos muito diferentes das aplicadas em fases de desenvolvimento mais avançado.

De uma forma geral, os vários tipos de aceleração educativa apresentam uma diversidade assinalável em termos de propósito e nível da intervenção, podendo, cada um deles,

ter um impacto distinto. Este aspecto nem sempre é considerado na investigação com o devido cuidado, sendo escassos os estudos relativos às potenciais vantagens de cada tipo específico de medida pelo que, na prática, verifica-se uma tendência geral nos educadores e pais para generalizar erroneamente os dados dos estudos a qualquer forma de aceleração educativa (Southern, Jones & Fiscus, 1989; Southern, Jones & Stanley, 1993).

Tal como já tivemos oportunidade de referir, a entrada antecipada e o salto de classe encontram-se entre as medidas de aceleração educativa mais frequentes. Atendendo às implicações sócio-educativas inerentes aos diversos tipos de estratégias, seja pelo seu carácter mais ou menos “acentuado”, seja pela necessidade de integração num grupo de pares diferente, seja ainda pelo nível de adaptação curricular específica face às necessidades dos alunos, verificamos que este tipo de modalidade de aceleração poderá não ser a mais adequada, de entre todas as possibilidades existentes. De acordo com Southern, Jones e Stanley (1993), o progresso contínuo e o estudo independente são modalidades de aceleração mais raras. Estas opções não implicam a manipulação externa do ritmo de aprendizagem nem a separação do grupo de pares. As opções que envolvem a colocação dos alunos em níveis de escolaridade mais avançados, apesar de envolverem geralmente um processo de selecção que implica a manifestação de níveis de desempenho excepcionalmente superiores, impõem contextos de aprendizagem muito diferentes aos alunos. Os autores advertem que na maioria destes casos, infelizmente, a aceleração não pode ser considerada como um processo de intervenção, pois raramente se altera o currículo ou o tipo de ensino. Em vez disso, na maioria das situações, o aluno é colocado num contexto que meramente reconhece o que ele já sabe, e não reflecte de forma precisa o seu potencial funcionamento (Southern, Jones & Stanley, 1993). Ainda assim, estas medidas são vistas como preventivas do fracasso escolar nalguns alunos sobredotados, ou como forma de reverter uma possível situação de sub-realização académica. Por outro lado, e tomando um ponto de vista meramente economicista, são medidas que se traduzem num menor dispêndio de recursos e de esforço, sendo por isso a opção mais “fácil”, ainda que redutora, comparativamente com as restantes alternativas.

Benefícios da aceleração escolar

Os estudos centrados nos efeitos da aceleração escolar são frequentes na literatura, apontando dados que, de uma maneira geral, são favoráveis à sua implementação. De facto,

desde os estudos de Terman, há meio século atrás, que a investigação tem sido consistente na verificação das vantagens da aceleração, registando, em termos gerais, a satisfação de alunos, pais e professores envolvidos na implementação desta medida (Gross, 2006; MacKenzie-Sykes, 2003; Swiatek & Benbow, 1992). Desde a entrada antecipada na escolaridade até à admissão precoce na universidade, os estudos tendem a mostrar que os alunos que foram acelerados ajustaram-se tão bem, ou melhor, que os alunos de capacidades semelhantes dos grupos de controlo (Kirk & Gallagher, 2000). Da análise global efectuada a partir dos dados da investigação, sintetizamos os principais benefícios encontrados em vários domínios, nomeadamente o académico, vocacional, profissional, sócio-emocional e económico.

No domínio académico, a aceleração educativa permite um progresso positivo no domínio da aprendizagem e motivação escolar. A partir de um ritmo mais rápido, é possível ajustar o nível de ensino proporcionado ao aluno com as suas características, potencialidades e desempenhos. Evita-se, assim, a emergência de alguns comportamentos de risco, tais como o aborrecimento, o desinteresse, a indisciplina ou o fracasso escolar, decorrentes muitas vezes da repetição desnecessária de conteúdos e consequente desmotivação pela aprendizagem escolar (Acereda & Sastre, 1998; Benbow, 1991; Southern, Jones, & Stanley, 1993). Por todos estes motivos, promove-se uma maior motivação para a aprendizagem e para a prossecução dos estudos, com o desenvolvimento de métodos de estudo mais adequados e menor probabilidade dos alunos mais capazes terem um rendimento abaixo do esperado ou até mesmo abandonarem a escolaridade mais cedo (Brody & Benbow, 1987; Southern, Jones, & Stanley, 1993). De facto, a investigação tem mostrado que os alunos acelerados têm desempenhos tão bons ou ainda melhores que os colegas mais velhos da sua turma (Clark, 1992; Kirk & Gallagher, 2000). Kulik e Kulik (1984) realizaram uma meta-análise a partir de 26 estudos acerca dos efeitos da aceleração, concluindo que os alunos sobredotados estão capazes de lidar com o desafio académico proporcionado pela aceleração.

Brody e Benbow (1987) procuraram analisar o impacto de diversas modalidades de aceleração, ao longo de vários níveis do sistema educativo, considerando quatro dimensões específicas: desempenho académico, actividades extra-curriculares, objectivos e aspirações, e desenvolvimento sócio-emocional. Para o efeito, os sujeitos foram divididos em quatro grupos distintos, com base no tipo de estratégias e no grau de aceleração por que passaram. O grupo 1 incluiu 143 alunos, os quais avançaram um ou mais anos de escolaridade, terminaram mais cedo o Ensino Secundário, ou entraram antecipadamente na universidade. Estes alunos foram os

que beneficiaram de uma aceleração mais intensiva, uma vez que passaram menos tempo no sistema educativo. O grupo 2, foi constituído por 277 alunos, os quais passaram por um sistema de acumulação de créditos (estudos paralelos com a participação em tempo parcial em cursos universitários enquanto frequentavam o Ensino Secundário), mas não preenchiam o critério do grupo 1. Estas opções podem ter permitido a obtenção de créditos escolares para o aluno e envolveram um trabalho mais avançado que o previsto no currículo regular (em termos do grau de aceleração, este foi o segundo grupo “mais acelerado”). O grupo 3 incluiu 50 alunos, os quais foram acelerados no conteúdo ou disciplinas, tendo participado em turmas especiais ou programas de tutoria, experiências que não resultaram em créditos escolares (é uma forma de aceleração mais moderada que as anteriores). Por fim, o grupo 4, foi formado com 40 alunos sem experiências de aceleração. No que se reporta à realização académica, os autores verificaram que em todas as áreas académicas os grupos 1 e 2 estavam tão bem ou melhores que os dos 3 e 4. Os alunos do grupo 1 conquistaram mais prémios nacionais e locais, mesmo tendo completado o Ensino Secundário em menos tempo. Uma maior percentagem de alunos dos grupos 1 e 2 entraram em universidades mais selectivas que os restantes.

Ainda no domínio académico, os resultados da investigação sugerem que uma maior proporção de alunos que são acelerados consegue ingressar em instituições de Ensino Superior mais exigentes em termos de selectividade, comparativamente com os alunos sobredotados não acelerados (Clark, 1992). Estes jovens geralmente mantêm os seus altos níveis de desempenho na universidade (Olszewski-Kubilius, 2002). Olszewski-Kubilius (2002) verificou, a partir de uma revisão da literatura que, comparativamente com os estudantes universitários regulares, os alunos acelerados têm maior probabilidade de terminar o Ensino Superior (Pressey, 1979), de completar a licenciatura no tempo previsto (Brody, Assouline & Stanley, 1990), de ganhar prémios e bolsas de mérito (Brody *et al.*, 1990), de planear prosseguir com pós-graduações (Noble, Robinson & Gunderson, 1993) e de completar o doutoramento (Brody *et al.*, 1990).

Uma das linhas de investigação mais consistentes no domínio da aceleração reporta-se à Universidade de Johns Hopkins, com o *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY). O programa de aceleração desenvolvido por Stanley, desde a década de 70, é um dos programas mais estudados e mencionados na literatura. Neste programa, alunos precoces em diferentes domínios (e.g. matemática ou ciências) podem matricular-se na Universidade Johns Hopkins entre os 13 e os 15 anos de idade. Em termos gerais, os estudos têm apontado um bom ajustamento sócio-cognitivo destes alunos e desempenhos académicos favoráveis (Kirk &

Gallagher, 2000; Swiatek, 2002). Stanley e Benbow (1983, in Swiatek, 2001b), por exemplo, recorreram a uma amostra de 32 estudantes que se licenciaram antes dos 19 anos na Universidade Johns Hopkins. Estes jovens mostraram uma realização excelente em termos académicos e profissionais, o que aliás parece ser a síntese de Gross (1992) a este propósito quando afirma que *“The young accelerants are more stimulated intellectually, enjoy closer and more productive social relationships, and display healthier levels of social self-esteem than do equally gifted children who have been retained with age-peers of average ability”*.

A investigação mostra resultados positivos com a implementação das medidas de aceleração junto dos alunos sobredotados. Plowman e Rice (1967, in Kirk & Gallagher, 2000) realizaram um estudo com mais de quinhentos alunos provenientes de dez programas diferentes do *Project Talent*, um programa destinado a alunos sobredotados na Califórnia e que incluía a aplicação de medidas de aceleração. Os resultados deste estudo revelaram que os alunos acelerados apresentavam altos níveis de desempenho, habilidade, ajustamento físico e social. Apenas se verificaram problemas em nove alunos, cuja participação no programa havia sido questionada desde o início. Também na Universidade de Washington, desde 1977, é implementado um programa de aceleração escolar, o *Early Entrance Program*. Os resultados da implementação deste programa demonstram que os alunos acelerados evidenciam um progresso académico muito satisfatório, superior aos dos colegas mais velhos que não entraram mais cedo (Janos & Robinson, 1985). Os estudos realizados por Terman e colaboradores são também uma referência a considerar no domínio da aceleração. Num dos estudos de *follow-up* integrado nos trabalhos longitudinais desta equipa, realizado em 1940, verificou-se que a aceleração era a medida mais frequente na intervenção educativa junto destes alunos, com efeitos positivos nos seus percursos escolares e profissionais. Nenhum impacto negativo foi encontrado ao nível da saúde física e mental (Shurkin, 1992).

No que se reporta à entrada antecipada na escolaridade, Almeida, Simões, Viana e Pereira (1996) referem que a *“investigação neste domínio não é muito ampla e há sobretudo a necessidade de estudos de follow-up que avaliem o desenvolvimento destas crianças ao longo do seu percurso escolar”* (p. 183). Apesar das limitações metodológicas, os estudos existentes apontam, mais uma vez, para o impacto positivo da antecipação escolar ao nível académico (Martinson, 1974; Rieben, 1980; Kulik & Kulik, 1984). Desde que adaptada ao potencial da criança, a entrada antecipada não parece ter efeitos adversos, quer em termos escolares, quer sócio-emocionais (Daurio, 1979; McCluskey, Massey & Baker, 1997; Schiever & Maker, 1991).

Por exemplo, Hobson (1979) com uma amostra de 550 alunos admitidos precocemente verificou que nos primeiros anos de escolaridade estes tinham melhores desempenhos que os colegas, e que esta vantagem tendia a aumentar nos anos seguintes. Da mesma forma, Proctor, Black e Feldhusen (1986), a partir de uma revisão de 21 estudos, concluíram que os alunos com entrada antecipada mantinham, ou até superavam, o ritmo de aprendizagem dos colegas, não ocorrendo efeitos negativos relevantes no desenvolvimento sócio-emocional. Pelo contrário, verificaram-se mais problemas de comportamento nas crianças com altas habilidades que não foram aceleradas do que nas que entraram precocemente.

Tentando-se explicar como o efeito da aceleração escolar pode ser benéfica não só no imediato, mas mais expressiva ainda em anos escolares posteriores, McCluskey, Massey e Baker (1997) verificaram que o desempenho das crianças que entraram precocemente no pré-escolar tendia a aumentar progressivamente ao longo do tempo, justamente à medida que os seus educadores e professores iam adequando as suas expectativas às capacidades de aprendizagem e de realização das mesmas crianças. Segundo os autores, o desempenho mais baixo das crianças nos primeiros anos é justificado, em parte, pelas baixas expectativas mantidas pelos professores. Neste estudo, aliás, verificou-se que muitos professores manifestavam atitudes negativas face à aceleração, factor que importa acautelar nas propostas de aceleração que envolvam a entrada antecipada no sistema educativo, pois podemos estar face ao fenómeno das profecias auto-realizáveis (McCluskey, Massey & Baker, 1997; Rimm & Lovance, 2004).

Também a obtenção de créditos através da modalidade *Advanced Placement* parece beneficiar o desempenho e a aprendizagem dos alunos, quer pelo incremento da motivação para a aprendizagem, quer pela possibilidade de trabalho conjunto com colegas de habilidades similares (Casserly, 1968, in Feldhusen, 1996b). No entanto, as investigações centradas especificamente nesta estratégia são escassas na literatura. Kulik e Kulik (1984) encontraram 26 estudos que comparavam alunos com uma aceleração de um ano com grupos comparativos de habilidade equivalente. A conclusão dos autores pode ser sintetizada da seguinte forma: *“Talented youngsters who are accelerated into higher grades performed as well as the talented older pupils already in those grades. In the subjects in which they were accelerated, talented accelerates showed almost a year’s advancement over talented same-age non accelerates”*.

No domínio vocacional, destacam-se as oportunidades criadas pela aceleração educativa ao nível da exploração académica e do desenvolvimento da carreira. Os alunos acelerados poderão explorar mais os seus interesses e diversificá-los, sobretudo quando daí

decorrem reais oportunidades de rentabilizar o seu tempo em várias áreas de actividade (Benbow, 1991). Weiss (1978, in Kirk & Gallagher, 2000) realizou um estudo retrospectivo com 586 professores universitários que foram alvo de medidas de aceleração ao longo do seu trajecto educativo. A maioria dos sujeitos referiu que a aceleração os havia beneficiado, na medida em que permitiu iniciar as suas carreiras mais cedo, sem que tenham vivenciado qualquer problema significativo. Referem alguns autores (Clark, 1992; Southern, Jones, & Stanley, 1993) que o início precoce da carreira profissional traduz-se numa maior produtividade, especialmente em carreiras cujos contributos podem ser mais importantes em idades mais precoces.

Ainda ao nível do desenvolvimento vocacional, no estudo atrás referido de Brody e Benbow (1987) observaram-se diferenças significativas nos objectivos educacionais ao nível dos quatro grupos de alunos. As experiências escolares adequadas e motivadoras resultantes da aceleração acabaram por promover aspirações mais elevadas, traduzindo-se em expectativas mais elevadas em termos de formação académica superior por parte dos alunos dos grupos 1 e 2 (os quais beneficiaram de medidas de aceleração mais intensivas). Relativamente à participação em actividades extra-curriculares, o grupo 1 esteve em desvantagem, enquanto o grupo 2 pareceu estar globalmente mais envolvido nestas actividades. É possível que os alunos acelerados não se sintam tão bem em estar com os colegas mais velhos da sua turma nessas actividades. Contudo, uma grande proporção de alunos do grupo 1 participava em clubes escolares, pelo que este aspecto parece não constituir um problema particularmente significativo. Parece mais provável que este grupo tenha interesses diferentes ou menos tempo livre para estas actividades. Importa referir, no entanto, que não foi avaliado o grau de envolvimento em cada actividade, apenas o tipo de actividades em que os alunos assumiram papéis de liderança.

Relativamente aos resultados encontrados nos estudos de Terman, de acordo com uma descrição apresentada por Schwartz (1994), os dados nem sempre são tão detalhados para as mulheres como para os homens. Contudo, num estudo de *follow-up* realizado 50 anos após o início da investigação, com mais de 430 mulheres com cerca de 62 anos de idade, constatou-se uma percentagem mais elevada de emprego neste grupo, a maioria das mulheres casadas não tinham filhos e apresentavam habilitações académicas e cargos profissionais superiores, comparativamente com as mulheres de outras amostras normativas (Sears & Barbee, 1977, in Schwartz, 1994). Ainda tomando os resultados obtidos a partir da amostra de Terman, verificou-se que os indivíduos com mais sucesso tendiam a mostrar uma maior capacidade para

estabelecer objectivos para si próprios e a perseverança para os alcançar; foram educados em ambientes familiares promotores da independência e da iniciativa; e, mostravam níveis mais elevados de auto-confiança (Shurkin, 1992, in Schwartz, 1994). Muitos dos sujeitos foram seguidos até aos últimos anos de vida. Apesar do enviesamento inerente ao tipo de procedimentos adoptados na selecção da amostra, parece evidente que a combinação do apoio familiar, das habilidades intelectuais dos sujeitos e das suas características pessoais permitiu à maioria destes sujeitos obter sucesso, mesmo numa época histórica de alguma adversidade (Shurkin, 1992, in Schwartz 1994). Desta forma, aponta-se como vantagem acrescida da aceleração educativa, a oportunidade de iniciar mais cedo uma vida profissional, o que resultará em maior produtividade (Pereira, 1995). Estes alunos tendem, ainda, a aproveitar o tempo ganho com a aceleração mediante o envolvimento em oportunidades académicas posteriores (Olszewski-Kubilius, 2002).

O impacto das medidas de aceleração no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos constitui geralmente a preocupação mais enfatizada pelos seus opositores (Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2005). No entanto, também a este nível os estudos tendem a demonstrar a ausência de prejuízos (Daurio, 1979; Brody & Benbow, 1987; Swiatek, 2001b; Robinson, 1983; Stanley & Benbow, 1983; Stanley & McGill, 1986). O ajustamento sócio-emocional dos alunos é geralmente bom, e em muitos casos até melhor quando há aceleração (Brody & Benbow 1987; Clark, 1992). No domínio social, algumas vantagens podem ser apontadas, pois torna-se possível o contacto com pares intelectuais, que partilham os mesmos interesses académicos e habilidades (Southern, Jones, & Stanley, 1993). Os alunos sobredotados tendem a escolher a companhia dos mais velhos (Gross, 2006; Hoogeveen, 2000) pois os seus níveis de maturidade e desenvolvimento são mais similares. Nem o método nem a idade da aceleração parecem ter consequências nefastas (Clark, 1992).

A este nível, os estudos relativos à “aceleração radical” confirmam que a maioria dos alunos que entram antecipadamente no Ensino Superior adapta-se facilmente a novos relacionamentos sociais, construindo laços de amizade com os colegas universitários mais velhos (Gross, 2006; Olszewski-Kubilius, 2002). Richardson e Benbow (1990) realizaram um estudo com alunos universitários no SMPY no início da década de 70, com mais de 1200 sujeitos acelerados, no qual avaliaram dimensões como a auto-estima, o locus de controle, a interacção social e a auto-aceitação/identidade, incluindo ainda questões acerca do impacto da aceleração nas suas vidas. Estes autores não encontraram efeitos negativos da aceleração radical em

termos do ajustamento sócio-emocional, mas verificaram uma fraca correlação negativa ($r=-.09$) entre o salto de classe e a auto-estima, e também a participação em programas específicos para alunos sobredotados (e.g. enriquecimento). Um estudo posterior com “acelerados radicais” do SMPY, em que os alunos foram acelerados 3 e mais anos escolares, também não mostrou efeitos negativos no seu desenvolvimento sócio-emocional (Pollins, 1983). Pelo contrário, uma comparação em diversas variáveis revelou diferenças em favor dos alunos acelerados nas aspirações educacionais e no aproveitamento percebido das oportunidades educativas, na quantidade de ajuda que dizem ter recebido do SMPY e na influência positiva no seu desenvolvimento sócio-emocional. Janos, Robinson, Carter, Chapel, Cufley, Curland, Daily, Guiland, Heinzig, Kehl, Lu, Sherry, Stoloff e Wise (1988) seguiram 63 alunos que entraram antecipadamente no Ensino Superior (com menos de 15 anos de idade). Os resultados indicaram que estes jovens mostraram um bom ajustamento social, estabelecendo, sobretudo as raparigas, fortes relações de amizade com os colegas mais velhos. Lupkowski, Whitmore e Ramsay (1992) não verificaram diferenças de género num estudo com alunos que entraram antecipadamente na universidade, no entanto obtiveram resultados mais baixos, ainda que com um baixo nível de significância estatística, nos alunos acelerados ao nível da auto-estima. Robinson e Janos (1986) verificaram que alunos radicalmente acelerados não diferiam significativamente no ajustamento psicossocial dos seus colegas mais velhos. Por último, Gross (1992, 2006) descreve a aceleração radical de vários alunos australianos sobredotados, e os efeitos positivos em termos de vida académica e social. É interessante referir ainda neste estudo que, entre os alunos da amostra que a autora acompanhou longitudinalmente durante vinte anos, os alunos que foram acelerados radicalmente foram os que tiveram melhores pontuações relativamente à auto-estima social (Gross, 1992).

Neste mesmo sentido, os estudos sugerem que, quando são experienciados problemas de adaptação social, eles tendem a ser ultrapassados ao longo do tempo no Ensino Superior (Gross, 2006; Terman & Oden, 1979, in Passow, 1996). De acordo com alguns autores (Lupkowski *et al.*, 1992) os efeitos negativos no desenvolvimento social ou emocional podem resultar, não da aceleração em si, mas da mudança ao nível das relações familiares, o que é típico quando os jovens deixam pela primeira vez de viver com a família. Richardson e Benbow (1990) referem, ainda, que estes resultados poderão estar mais relacionados com as questões de transição, pois os alunos acelerados deixam de manifestar um desempenho tão destacado face ao grupo onde estão inseridos, ao contrário do que acontecia nos anos anteriores.

Stanley (1991) refere que, quando a aceleração é feita em idades mais precoces sem atender às competências de relacionamento interpessoal da criança, por vezes pode ocorrer alguma imaturidade social ao longo da vida adulta. Neste aspecto, o apoio contínuo dos pais parece ser um factor crucial para uma boa adaptação, tal como sugere um estudo desenvolvido por Saylor e Brookshire (1999). Este estudo analisou os alunos acelerados que pertenciam aos extremos da distribuição no 8º ano, em termos do auto-conceito e *locus* de controlo. As maiores diferenças encontradas entre estes dois grupos reportam-se, por um lado, a um maior envolvimento parental na educação dos filhos (os pais dos alunos acelerados colocavam mais perguntas acerca das actividades escolares, reuniam-se mais frequentemente com os professores, participavam mais nos projectos escolares). Por outro lado, um ajustamento mais saudável está associado com a adopção de medidas de aceleração, de enriquecimento e de agrupamento, por exemplo através da sua inclusão em turmas mais homogéneas (Saylor & Brookshire, 1999).

Rogers (1991) identificou 19 revisões na literatura acerca da aceleração, a maioria no século XX. Desde 1929, a autora identificou 314 estudos sobre o tema. A partir de uma técnica específica de meta-análise (*"best-evidence synthesis"*), a autora analisou o impacto académico, social e psicológico nos alunos acelerados de cada tipo de medida de aceleração, concluindo que os diversos tipos de aceleração tendem a provocar efeitos distintos e que não se verificam efeitos negativos significativos ao nível social e emocional. Especificamente no que se refere à entrada antecipada na escola, verificou-se, quer em estudos transversais como longitudinais, que existem ganhos significativos no desempenho académico. O ajustamento psicossocial não parece ser favorecido nem prejudicado pela entrada antecipada.

Almeida, Simões, Viana e Pereira (1996) referem que a antecipação escolar não tem efeitos adversos no desenvolvimento emocional, desde que a decisão tenha sido tomada com base numa avaliação fundamentada em que é necessário: atender às características motivacionais e afectivas da criança; salvaguardar o potencial risco de um desenvolvimento irregular nos primeiros anos de escolaridade (e.g. desfasamento entre a capacidade cognitiva e as aptidões psicomotoras) e; educar as expectativas dos pais e dos professores. Feldhusen (1996b) alerta para a evidência de que estas preocupações com o desenvolvimento sócio-emocional raramente são dirigidas ao risco sócio-emocional a que poderão estar sujeitos os alunos que permanecem em ritmos lentos de aprendizagem e estímulo. Para este autor, os benefícios da aceleração ultrapassam os seus potenciais riscos, pelo que não bastará olhar

apenas para o impacto da aceleração nos alunos sujeitos a esta medida, mas também analisar o percurso dos alunos que, tendo tido essa oportunidade, optaram por não o fazer. Tal como referem Terman e Oden podemos concluir o seguinte: *“the influence of school acceleration in causing social maladjustment has been greatly exaggerated. There is no doubt that maladjustment does result in individual cases, but our data indicate that in a majority of subjects the maladjustment consists of a temporary feeling of inferiority which is later overcome. The important thing is to consider each child as a special case”* (Terman & Oden, 1947, in Passow, 1996).

Para terminar, a aceleração é apontada pelos especialistas como apresentando vantagens acrescidas em termos económicos, sendo provavelmente a forma menos dispendiosa e a mais simples de apoio educativo diferenciado aos alunos sobredotados (Montgomery, 1996; Southern, Jones & Stanley, 1993). Em termos gerais, esta medida constitui essencialmente um procedimento administrativo e burocrático, de simples aplicação, pois não exige recursos suplementares, quer ao nível de materiais, quer na formação especializada de professores (Acereda & Sastre, 1998; Clark, 1992; Jones & Southern, 1991; Southern, Jones & Stanley, 1993; VanTassel-Baska, 1986b). Assim, poderá ser aplicada de forma rápida, económica e em qualquer escola. Este aspecto assume particular relevância nas escolas de meios rurais, pois o reduzido número de alunos poderá dificultar a adopção de estratégias alternativas. Adicionalmente, os custos educativos desta medida são mais baixos, não só ao nível da implementação, mas também pelo facto de permitir que os alunos passem menos tempo na escolaridade e iniciem mais cedo a sua carreira profissional (Benbow, 1991; Brody & Benbow, 1987).

Inconvenientes da aceleração escolar

Ao contrário dos benefícios anteriormente descritos, os quais reúnem um forte suporte empírico na literatura, também algumas críticas são apontadas às medidas de aceleração escolar. Desde já, estas críticas tendem a basear-se mais nas atitudes e percepções, tendencialmente apresentadas por professores e educadores. Talvez estes desconheçam os dados da investigação ou, simplesmente, não lhes confirmam credibilidade (Clark, 1992; Gallagher, 1996). Assim, alguns estudos acerca das críticas levantadas à aceleração apoiam-se

apenas em opiniões acerca de medidas de aceleração (Hoogeveen, Heel & Verhoeven, 2005; Southern, Jones & Stanley, 1993).

Em geral, os professores e administradores escolares opõem-se à aceleração, enquanto os pais e alunos, sobretudo os que foram alvo de aceleração educativa, são a favor (Clark, 1992). Em 1979, Daurio verificou que a resistência dos educadores à aplicação da aceleração baseia-se mais em noções preconcebidas e irracionais do que em dados e em análises concretas. Em primeiro lugar, surge a preocupação com o desenvolvimento sócio-emocional (Hoogeveen, Heel & Verhoeven, 2005; Kirk & Gallagher, 2000; Prado & Schiebel, 1994; Southern, Jones & Fiscus, 1989): partindo-se da ideia de que os sobredotados poderão demonstrar um desfaseamento entre os níveis de desenvolvimento intelectual e afectivo, concluiu-se que a aceleração viria exacerbar ainda mais estas dificuldades, pelo que seria mais conveniente manter, no mesmo contexto educativo, os alunos da mesma idade e nível emocional (Acereda & Sastre, 1998; Pereira, 1995). Southern, Jones e Stanley (1993) apresentam diversas preocupações existentes, no que se refere ao desenvolvimento sócio-emocional, as quais se resumem numa redução das oportunidades dos alunos acelerados para desenvolver competências sociais importantes para a sua idade (e.g. não terão o tempo necessário para o desenvolvimento e aprendizagem através do jogo e exploração; o desenvolvimento de laços de amizade ficará comprometido, pois o tempo e as oportunidades de socialização com colegas da mesma idade será reduzido e os colegas mais velhos poderão rejeitá-los; oportunidades reduzidas para desenvolver actividades extra-curriculares de interesse contribuirá para dificuldades emocionais no futuro; devido ao desenvolvimento físico relativamente mais imaturo, os acelerados não serão capazes de participar ao mesmo nível em actividades desportivas).

Receia-se, por outro lado, que a aceleração produza falhas de conhecimento ou uma retenção pobre do material aprendido, ou a supressão de experiências extra-escolares importantes para o aluno (Daurio, 1979). A acusação é de que o aluno, ao saltar um determinado ano escolar, deixa de aprender um conjunto de conhecimentos importantes e necessários, mantendo-se essas lacunas ao longo do seu percurso escolar (Acereda & Sastre, 1998; Pereira, 1995). Por outro lado, a aceleração poderá ser adequada para as crianças com talento académico, mas não para outros tipos de talento e, mesmo no que se confina à área académica, não constitui uma medida pedagógica adequada para todas as áreas curriculares, já que parte de uma ampliação meramente vertical dos conteúdos (Pereira, 1995; Stanley, 1979). Ainda no que se refere à aprendizagem, Southern, Jones e Stanley (1993) apresentam como

exemplos de preocupações: os alunos sobredotados podem mostrar mais conhecimento, mas não têm a experiência adequada, e portanto não serão capazes de lidar com conceitos e assuntos com a maturidade exigida nos níveis mais avançados; a aceleração do currículo escolar não fornece as experiências que estes alunos precisam (e.g. aprendizagem independente, resolução criativa de problemas); as maiores exigências académicas forçarão as crianças a concentrarem-se mais na mestria de competências e conhecimentos básicos apresentados no currículo regular e, desta forma, falharão no desenvolvimento da criatividade e pensamento divergente. Acrescentam, também, que as crianças com habilidades dentro da média ficam desprovidas de modelos quando os alunos sobredotados são mudados para outras salas de aula (Benbow, 1991). Em termos gerais, as principais preocupações com a aceleração podem, assim, ser agrupadas em quatro categorias (Southern, Jones, & Stanley, 1993): fracasso académico, desajustamento emocional, desadaptação social e redução das oportunidades extra-curriculares.

Um estudo desenvolvido por Southern, Jones e Fiscus (1989) centra-se nas atitudes dos professores, psicólogos escolares, órgãos de gestão das escolas e coordenadores de programas de sobredotação, face à aceleração. Com uma amostra de 554 sujeitos, esta investigação envolveu um estudo de *follow-up* com o objectivo de explorar a origem de tais atitudes. Em todos os grupos profissionais envolvidos, a maior preocupação face à aceleração reporta-se ao potencial prejuízo no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos. Verificou-se, no entanto, que os coordenadores dos programas e os profissionais com experiência pessoal ou familiar com a aceleração mostravam perspectivas mais positivas acerca da aceleração e da entrada antecipada. De novo no estudo de Sankar-DeLeeuw² (1999, 2002) observaram-se divergências de atitudes entre os diferentes agentes educativos face às diversas medidas educativas de apoio aos alunos sobredotados.

Heinbokel (1997) analisou o impacto do salto de classe, tomando uma amostra de alunos na Alemanha. A autora concluiu que esta opção educativa tem mais vantagens que desvantagens, observando alguns problemas nos casos individuais em que os agentes envolvidos aceitavam menos às medidas de aceleração educativa. Aliás, segundo esta autora, apesar da opinião pública e dos profissionais terem uma opinião negativa em relação ao salto de classe,

² De acordo com os dados obtidos nestes estudos, o apoio através de um currículo diferenciado é defendido por 76% dos pais e 32% dos professores, enquanto que a entrada antecipada é apoiada por 37% dos pais e 7% dos professores. Ambos os grupos mostravam mais preocupações com o domínio físico, em detrimento do sócio-emocional e cognitivo. 13 % dos pais não tinham certezas ou discordavam acerca da eficácia desta medida. Por outro lado, de todas as formas de aceleração, a entrada antecipada no pré-escolar é das mais controversas. A dessincronia no desenvolvimento é um dos eventuais problemas apontados na adopção desta medida.

não existem estudos na Alemanha que suportem esta posição. As escolas, os pais e os próprios alunos que avançaram não descrevem problemas académicos ou sócio-emocionais significativos decorrentes desta medida. Mesmo quando se verificam alguns problemas ao nível sócio-emocional, não é claro se estes se devem à aceleração ou a problemas individuais particulares. No entanto, parece certo que os resultados são menos positivos ou algumas dificuldades emergem quando o ambiente educativo, de forma explícita ou implícita, é menos favorável à aceleração escolar (Heinbokel, 1997).

Independentemente das atitudes manifestadas por pais, professores, ou outros responsáveis educativos, Pereira (1995) aponta alguns aspectos que podem colocar em risco a eficácia da aceleração curricular. Em primeiro lugar, importa distinguir a admissão precoce da admissão prematura: enquanto a primeira beneficia a criança constituindo uma resposta possível face à sua precocidade e possibilidades de aprendizagem, a segunda traduz uma avaliação inadequada das capacidades da criança, sendo para ela difícil manter o avanço que lhe foi imposto. Em segundo lugar, importa atender aos perigos que um desenvolvimento irregular pode provocar (lentidão significativa ao nível do trabalho escrito e fraca destreza psicomotora). Por fim, a deslocação da criança do seu grupo etário, sobretudo quando a aceleração se dá nos primeiros anos de escolaridade, só deverá ser considerada caso ela esteja devidamente pronta para isso.

Apesar das críticas, a investigação não tem mostrado resultados precisos que permitam concluir acerca dos riscos reais da aceleração, até porque seria necessário discriminar isoladamente o impacto das diferentes alternativas de aceleração (Southern, Jones & Stanley, 1993). A avaliação do impacto no domínio académico poderá ser mais fácil, pois é uma medida mais evidente e objectiva do que, por exemplo, as medidas de ajustamento social e emocional. A dificuldade na constituição de um grupo de controlo nestes estudos é particularmente relevante, o que resulta na impossibilidade de determinar o que poderia ter acontecido, se um aluno em particular, não tivesse sido acelerado. Mesmo assim, os estudos realizados até ao momento não têm documentado prejuízo da aceleração, tanto ao nível académico como no ajustamento sócio-emocional. A validade destas preocupações tem sido contraposta repetidamente pelos resultados de muitas investigações e pesquisas, o que não invalida, no entanto que o cepticismo acerca da aceleração prevaleça ainda na actualidade.

Aceleração escolar: Tentativa de síntese

A aceleração, enquanto alternativa educativa para os alunos precoces ao nível cognitivo e da aprendizagem apresenta resultados positivos, tanto na área académica e cognitiva, como na área psicossocial. Em termos gerais, a investigação tem sido consensual no suporte à implementação desta medida, relatando bons resultados em termos de desempenho académico e de ajustamento sócio-emocional (Benbow, 1991; Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Kulik & Kulik, 1992; Schiever & Maker, 1997; Swiatek, 2001b). Os alunos que são alvo de medidas de aceleração escolar tendem a mostrar resultados idênticos, ou ainda superiores, comparativamente com os alunos com características similares mas que não foram acelerados, bem como com os colegas mais velhos das turmas em que são inseridos. Tal como referem Reynolds, Birch e Tuseth (1962), a partir de uma revisão da literatura neste domínio, *“it may be concluded from the research... that early admission to school of mentally advanced children who are within a year of the ordinary school entrance age and who are generally mature is to their advantage. There are few issues in education on which the research evidence now available is so clear and universally favorable to a particular solution”* (p. 17).

Os benefícios da aceleração justificam, assim, a sua aplicação. Contudo, importa considerar que o avanço no sistema educativo não constitui a única forma de aceleração. Consoante os interesses e necessidades dos alunos, outras alternativas podem ser adoptadas. As vantagens da aceleração para os alunos passam pela oportunidade de escolher um programa educativo desafiador que atende às suas necessidades pessoais; para a escola, é uma forma de estimular os alunos mais capazes sem a despesa e o esforço de elaborar um currículo especial; para a sociedade, a possibilidade de estimular os jovens sobredotados a atingirem mais, e mais cedo, o seu potencial, tornando-se socialmente mais produtivos (Brody & Benbow, 1987).

Mesmo assim, os resultados acerca do impacto da aceleração no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos não são, contudo, tão convincentes como a sua influência no desenvolvimento académico. Southern e Jones (1991) assinalam, a este respeito, que as evidências contraditórias de alguns estudos relativos à aceleração escolar e as dificuldades em delinear medidas de ajustamento sócio-emocional apropriadas tornam difícil apontar conclusões claras e precisas. Por outro lado, Passow (1996) aponta diferentes problemas da investigação neste domínio. Em primeiro lugar, a aceleração pode ser implementada sob uma variedade de métodos. Apesar de todos estes métodos implicarem um progresso mais rápido no programa

educativo que o convencional, cada tipo de medida pode ter um impacto diferente no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos. Muitos estudos acerca do desenvolvimento sócio-emocional não descrevem o método pelo qual os alunos foram acelerados (e.g. Terman & Oden, 1947, in Passow, 1996). O grau da aceleração, assim como o tipo de método utilizado, podem também afectar de forma distinta o desenvolvimento sócio-emocional. Um outro problema envolve o próprio constructo “desenvolvimento sócio-emocional”, uma vez que existe pouco consenso entre os autores acerca do seu significado. Ainda tomando Passow (1996), em vários estudos, este aspecto tem sido avaliado a partir de indicadores como a participação em actividades extra-curriculares, a presença de características de liderança, o grau de eficácia pessoal ou a ausência de psicopatologia. Mesmo estes conceitos envolvem uma definição de difícil precisão, aspecto a que acresce a complexidade de uma avaliação rigorosa. Um último aspecto referenciado pelo autor passa pela constituição de grupos de referência: muitos estudos têm comparado os alunos acelerados com os seus colegas da turma mais velhos, de habilidade dentro da média. Este procedimento apenas permitirá avaliar o nível de ajustamento dos alunos acelerados com os colegas mais velhos. Não será possível, no entanto, analisar desta forma como a opção pela aceleração escolar afecta o desenvolvimento dos alunos em termos globais. O ideal será sempre comparar dois grupos de alunos sobredotados com as mesmas características, sendo que um foi alvo de aceleração escolar e outro não.

Apesar dos benefícios da adopção de medidas de aceleração educativa, suportados do ponto de vista teórico e empírico (Benbow, 1991; VanTassel-Baska, 1986b; Schiever & Maker, 1997), existe uma resistência considerável na sua implementação. Muitas vezes acredita-se que a aceleração prejudica o desenvolvimento social e emocional, mas nenhum estudo parece demonstrar o seu prejuízo a longo prazo. Pelo contrário, os alunos sobredotados que não são acelerados tendem a mostrar rendimentos escolares mais baixos, problemas de comportamento e uma maior dificuldade de integração na escola, apresentando ainda (Benbow, 1991; MacKenzie-Sykes, 2003): expectativas académicas mais baixas; reduzida motivação para a aprendizagem; frustração e aborrecimento na escola; hábitos de estudo pobres; desinteresse pela instrução formal e abandono escolar prematuro; fobia/aversão escolar; problemas emocionais; dificuldades no relacionamento com os colegas que não partilham os mesmos interesses e preocupações. Assim, a aceleração é apontada como *“one of the most curious phenomena in the field of education. I can think of no other issue in which there is such a gulf*

between what research has revealed and what most practitioners believe” (Borland, 1989, p. 185).

Outras inconsistências poderão ser assinaladas, nomeadamente entre os dados da investigação e as políticas educativas: muitas vezes é necessário esperar por um clima político mais favorável para que se atenda de forma mais adequada à investigação no domínio educacional (Gallagher, 1996). A aceleração é um exemplo deste contra-senso: muitos alunos não precisam de passar o tempo previsto no processo educativo. Ao longo dos anos, cada uma das diferentes práticas de aceleração tem passado por ciclos de popularidade e aceitação. Por exemplo, a entrada antecipada na escolaridade foi drasticamente reduzida a partir da exigência de critérios de admissão muito mais rígidos (Passow, 1996).

Por último, importa considerar a necessidade de complementação da aceleração escolar com outras medidas educativas. Antecipa-se que os seus resultados são menos positivos se a sua aplicação é feita na base da exclusividade (Benbow, 1991; Clark, 1992). Por outro lado, e ainda que os estudos apontem para a vantagem da aceleração, esta medida pode não ser a mais apropriada para todos os alunos sobredotados. Entre as condições necessárias para tomar a decisão de acelerar um aluno, MacKenzie-Sykes (2003) destaca: i) assegurar uma avaliação psicológica compreensiva do aluno, por parte de um psicólogo (habilidades intelectuais, desempenhos académicos e desenvolvimento sócio-emocional); ii) o aluno deverá manifestar um nível de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para a sua idade (>130), atendendo ao nível de exigência da classe mais avançada em que será colocado; iii) em termos académicos, o aluno deverá demonstrar níveis de competência acima da média do ano escolar desejado; iv) ao nível sócio-emocional, o aluno deverá ter demonstrado a ausência de qualquer problema sério de ajustamento; v) motivacionalmente, o aluno deverá mostrar um alto grau de compromisso com as tarefas escolares e motivação para a aprendizagem; vi) fisicamente, o aluno deverá estar apto a ingressar em níveis mais exigentes de actividade física, por exemplo observa-se uma maior competitividade desportiva entre os alunos na adolescência, sendo este um domínio importante ao nível do auto-conceito; vii) os pais devem ter atitudes positivas face à aceleração e, por outro lado, o aluno não deve sentir-se pressionado para avançar; viii) os professores devem apoiar estes alunos e estar dispostos a ajudá-los a ajustar-se à nova situação; ix) o avanço do aluno deve ser efectuado em momentos naturais de transição, tais como o início de um novo ano lectivo; x) o avanço de classe deve organizar-se inicialmente sobre uma base de ensaio, disponibilizando-se serviços de apoio para o aluno e para o professor, caso necessário; e xi) deve-

se evitar criar expectativas excessivas acerca da aceleração junto dos alunos e dos demais intervenientes.

Enriquecimento: Caracterização

O enriquecimento refere-se à implementação de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo regular, com o objectivo de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos (Feldhusen, 1991; Maker & Nielson, 1995). Estas alterações ou ampliações podem aplicar-se no conteúdo a abordar ou nas metodologias de ensino adoptadas, e devem basear-se nas características dos alunos aos quais se destinam (Acereda & Sastre, 1998; Schiever & Maker, 1997). Desta forma, os programas de enriquecimento consistem em medidas educativas especiais que permitem ampliar e diversificar as aprendizagens dos alunos em função dos seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Schiever & Maker, 1997). Visto em termos globais, o enriquecimento é uma estratégia necessária não só para os sobredotados, como para todos os alunos em geral, na medida em que procura atingir o objectivo educativo básico de ensino individualizado para todos e cada um dos alunos (Montgomery, 1996; Schwartz, 1994).

O enriquecimento distingue-se da aceleração na medida em que esta corresponde a um plano de estudos vertical que visa um avanço mais rápido no sistema educativo, sem adaptações curriculares específicas ao currículo regular (Hewston *et al.*, 2005; Pereira, 1995). Por sua vez, o enriquecimento traduz um plano de estudos horizontal, que consiste numa ampliação do currículo, planificada com base nas características específicas de cada aluno. De acordo com os autores (Maker & Nielson, 1995; Gross & Vliet, 2005; Montgomery, 1996; Pereira, 1995; Stanley, 1979), este procedimento inclui geralmente a promoção do desenvolvimento de aptidões cognitivas mais complexas e de competências sócio-emocionais dos alunos, pelo que se reconhece, por um lado, um avanço mais rápido na aprendizagem por parte do aluno sobredotado e, por outro, estruturas cognitivas qualitativamente diferentes nestes alunos (Pereira, 1995).

Ao longo dos anos, a definição e delimitação das medidas de enriquecimento estabelecidas na literatura têm sido abordadas de acordo com várias perspectivas (Southern, Jones & Stanley, 1993). De forma a enquadrar melhor a sua conceptualização, Passow (1993)

recomenda quatro orientações para o desenvolvimento dos programas de enriquecimento. A primeira orientação prevê a modificação do currículo, com a finalidade de assegurar maior profundidade e variedade de conteúdos. Nesta linha, promovem-se oportunidades acrescidas para a aprendizagem de conhecimentos e competências que geralmente não estão previstas no currículo regular, enfatizando-se um enriquecimento horizontal (Kaplan, 1979; Southern, Jones & Stanley, 1993).

Numa segunda linha orientadora, Passow (1993) refere a modificação no ritmo com que se processa o ensino-aprendizagem, acelerando a progressão no currículo de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Em terceiro lugar, o autor prevê a modificação na natureza dos materiais a utilizar, sempre atendendo às necessidades e interesses dos alunos. O enriquecimento através da inclusão de conteúdos e materiais adicionais permitirá ao aluno explorar e desenvolver compreensões mais profundas e significativas de determinadas áreas académicas (Southern, Jones & Stanley, 1993). A este tipo de actividades de aprofundamento, Kaplan (1979) designa por enriquecimento vertical.

Por fim, uma última recomendação apresentada por Passow (1993) refere-se ao enriquecimento como oportunidade para o desenvolvimento de competências processuais (tais como o pensamento crítico e as habilidades criativas, a resolução de problemas e as competências sócio-afectivas). Esta é entendida como uma componente importante do currículo para os alunos sobredotados, na medida em que se estabelece a necessidade de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas no sentido da produção e consolidação de novos conhecimentos, em vez de recorrer a uma aprendizagem centrada na aquisição e memorização de informações disponíveis. Além disso, torna-se fundamental interligar o enriquecimento com as necessidades e características individuais dos alunos, de forma a assegurar um desenvolvimento harmonioso dos mesmos, a um nível multi-dimensional (Southern, Jones & Stanley, 1993).

Formas e modelos dos programas de enriquecimento

Para a generalidade dos autores, nomeadamente Renzulli (1979), o enriquecimento distingue-se da aceleração pela consideração das necessidades e características específicas do aluno. No entanto, verifica-se nalguns programas que o enriquecimento se traduz apenas em

mais quantidade de trabalho, ignorando-se os interesses e as capacidades singulares dos seus destinatários (Treffinger, Callahan & Vaughn, 1991). Importa, então, corrigir este aspecto.

Os programas de enriquecimento, em termos ideais, estabelecem um plano sistematizado para uma aprendizagem mais abrangente do aluno (Schiever & Maker, 1997). Geralmente, os programas de enriquecimento caracterizam-se por permitirem fornecer experiências para além do currículo regular, desenvolver habilidades cognitivas de nível superior, enfatizar mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo, bem como promover outras áreas do desenvolvimento que não exclusivamente a cognição e a aprendizagem.

Os formatos e modalidades dos programas de enriquecimento são diversificados, incluindo actividades e experiências de aprendizagem tais como: programas residenciais intensivos de curta duração; tempos de aula para aprendizagens independentes, com a utilização de materiais mais complexos e aprofundados, dentro ou fora da sala de aula regular; visitas de estudo; contactos com instituições de Ensino Superior ou centros de investigação; programas de tutoria; olimpíadas e competições entre escolas ou turmas (Hewston *et al.*, 2005). Podem, assim, variar desde programas específicos para um determinado grupo de alunos com habilidades e interesses similares (constituindo, neste caso, também alguma forma de agrupamento), até adaptações curriculares destinadas a um aluno singular (Acereda & Sastre, 1998). Por um lado, as medidas de enriquecimento podem aplicar-se em simultâneo com o programa académico regular, com actividades curriculares ou extra-curriculares. Quando aplicado dentro da sala de aula regular, o enriquecimento pode incluir (Pereira, 1995): a implementação de novas unidades de estudo; a aprendizagem mais ampla e aprofundada de módulos que estão contemplados no plano regular de estudos, ou ainda; o desenvolvimento de projectos de investigação em determinadas áreas de interesse, orientados por tutores especializados nesses domínios.

Geralmente, os programas de enriquecimento são implementados fora da sala de aula regular, pois requerem o domínio de temas que não fazem parte do programa convencional (Pereira, 1995). Neste caso, as actividades podem consistir em programas extra-curriculares implementados fora do horário lectivo (por exemplo programas de Verão ou programas de fim-de-semana), clubes escolares extra-curriculares por grupos de interesses, ou até a frequência de salas de apoio ou de cursos em horário alternado. Cada um destes programas pode, inclusive, assumir diferentes formas e objectivos. Os programas de Verão, por exemplo, podem ter uma duração curta (duas a quatro semanas), no entanto, como geralmente são residenciais,

permitem uma aprendizagem intensiva num curto período de tempo³ (Schwartz, 1994). Os programas extra-curriculares podem, adicionalmente, constituir uma oportunidade para acelerar certos domínios das matérias escolares, bem como a aprendizagem e o treino competências específicas, não previstas no currículo regular e de difícil implementação em turmas mais heterogéneas. Além de permitirem conciliar medidas de enriquecimento com medidas de aceleração escolar, os programas de Verão permitem, ainda, juntar os alunos sobredotados com “verdadeiros” pares da mesma idade, o que geralmente constitui um estímulo para a aprendizagem e socialização destas crianças e jovens (Schwartz, 1994).

Quando tomam determinados formatos específicos, os programas de enriquecimento podem também traduzir formas de agrupamento. É o caso, por exemplo, da constituição de turmas alternativas em tempo parcial. Este tipo de prática em particular, como, em geral, todas as medidas que implicam retirar os alunos da sala de aula regular, suscitam a crítica por parte dos profissionais envolvidos. De acordo com Schwartz (1994), não só se faz uma diferenciação entre os alunos sobredotados e os restantes, o que poderá reverter-se numa prática mais segregadora, como por vezes implica a omissão de conteúdos que os alunos ainda não dominam e que lhes poderão ser úteis. Além disso, as turmas alternativas podem não ser viáveis quando o número de alunos é reduzido, o que torna o programa muito dispendioso, devido aos recursos humanos e materiais de apoio suplementar necessários (Schwartz, 1994). Apesar das limitações, as actividades de enriquecimento podem ser a opção disponível mais plausível em certas situações, mediante a ponderação e planificação sistematizada do tipo de formato que melhor se ajusta às necessidades dos alunos.

Procurando uma classificação integradora das diversas formas de enriquecimento, Howley, Howley e Pendarvis (1986) descrevem três orientações que marcam abordagens distintas dos programas de enriquecimento, consoante a ênfase seja colocada no processo, no conteúdo e/ou no produto. Uma abordagem orientada para o processo é desenvolvida de forma a promover, intencionalmente, estratégias e processos cognitivos de ordem superior. Neste caso, os alunos são encorajados a aplicar as competências ensinadas através do recurso a diferentes metodologias de trabalho. Um cuidado particular, que nem sempre é tomado nesta abordagem, passa pela aplicação dos processos cognitivos treinados aos conteúdos disciplinares, de forma a

³ Por exemplo, Sternberg (1993) desenvolveu o *Yale Summer Psychology Program*, destinado a alunos do Ensino Secundário, com o objectivo de promover a inteligência analítica tradicional, a inteligência criativa ou a inteligência prática.

promover a transferência das aprendizagens às diversas áreas e situações ou problemas do cotidiano.

As abordagens de enriquecimento orientadas para o conteúdo incidem numa área ou domínio particular, permitindo por exemplo que o currículo de uma determinada disciplina seja tratado com maior profundidade e amplitude que o previsto no currículo regular. As modalidades possíveis incluem a frequência em mini-cursos, a implementação de programas em determinados locais de interesse (como museus e centros de investigação científica), experiências de formação antecipada no Ensino Superior, ou programas de tutoria, individuais ou em pequeno grupo (Howley *et al.*, 1986). Existe também a possibilidade de complemento destes programas com medidas de aceleração escolar. Tal como já anteriormente referimos, alguns autores opõem-se às práticas que implicam uma separação do currículo regular, na medida em que poderão fazer com que as experiências de aprendizagem deixem de ser sequenciais, sem uma progressão lógica e integrada.

Os programas de enriquecimento orientados para os produtos, por sua vez, enfatizam o resultado ou o produto do ensino, em vez do conteúdo ou dos processos envolvidos na aprendizagem. Estes programas, mais frequentes na área de talentos específicos, podem incluir o treino de competências, mas este geralmente limita-se à demonstração dos processos aprendidos na elaboração das produções. Algumas críticas apontadas a esta abordagem passam pela pressão que exercem na concretização de resultados, sem que se estabeleça uma base de conhecimento ou a precisão e excelência nos produtos elaborados.

O sistema de classificação apresentado por Howley, Howley e Pendarvis (1986) pode não ser traduzido, de forma linear, nalguns programas. Na prática, alguns programas de enriquecimento acabam por se organizar em função de conteúdos próprios, mas atendendo também aos processos e produtos. Exemplos destes modelos mais compreensivos são o *“Schoolwide Enrichment Model”* (Renzulli & Reis, 1985), o *“Autonomous Learner Model”* (Betts & Knapp, 1981) e o *“Program for Academic and Creative Enrichment”* (Kolloff & Feldhusen, 1981), os quais descreveremos em seguida. Estes programas constituem modelos tradicionais na educação dos alunos sobredotados nos Estados Unidos da América, partilhando entre si algumas semelhanças. Por exemplo, nestes modelos a ênfase é colocada preferencialmente nas estratégias de ensino e nos processos de aprendizagem, e não tanto no currículo. Os princípios da diferenciação curricular constituem uma base importante nos planos de intervenção desenvolvidos em qualquer destes modelos, prevendo adaptações nos ambientes de

aprendizagem tendo em consideração as características particulares dos alunos sobredotados a que se destinam.

Schoolwide Enrichment Model (Renzulli & Reis, 1985)

O *Schoolwide Enrichment Model* (SEM) é um modelo de enriquecimento desenvolvido por Renzulli e Reis (1985), o qual inclui um conjunto integrado de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e estimulantes, de acordo com as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e estilos de expressão preferenciais de cada aluno (Renzulli & Reis, 1985). Os serviços proporcionados neste programa destinam-se a todos os alunos capazes de manifestar altos níveis de desempenho numa ou em mais áreas do currículo. Reconhece-se, assim, que as experiências de aprendizagem não devem ser iguais para todos mas, em vez disso, serem adaptadas em função das características individuais dos alunos (Renzulli & Reis, 2003).

No quadro do *Schoolwide Enrichment Model*, as actividades de enriquecimento podem ser implementadas no contexto da sala de aula regular, a nível individual ou através de disposições de agrupamento, quando os alunos demonstram níveis elevados de aptidão e interesse em determinada área ou tema de trabalho. Outros formatos de enriquecimento são possíveis fora da escola regular, por exemplo em escolas especiais, programas de tutoria, instituições culturais, programas de Verão e programas organizados em instituições de Ensino Superior. Desta forma, o currículo regular é alvo de modificação, tendo em conta os níveis de aprendizagem e as características individuais dos alunos (Renzulli & Reis, 2003).

O SEM evoluiu a partir do *Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1976), um modelo desenvolvido na década de 70 e aplicado inicialmente em escolas de Connecticut. A rápida adesão de um número alargado de escolas americanas a este programa justificou a emergência de estudos acerca da eficácia do modelo, bem como da necessidade de introduzir reajustamentos e melhorias. Procurando atender às necessidades específicas dos alunos sobredotados, o *Enrichment Triad Model* visa promover a produtividade criativa dos alunos através do contacto com várias áreas de conhecimento e de interesse e do treino e aplicação de competências em conteúdos mais avançados, de acordo com as áreas de interesse dos alunos. Partindo desta base, uma diversidade de objectivos, serviços, estratégias e procedimentos são disponibilizados, a partir de três tipos de enriquecimento: actividades de exploração geral e de

treino em grupo (Tipo I); actividades de treino em grupo (Tipo II); e investigação de problemas reais (Tipo III).

Através das actividades de aprendizagem de Tipo I os alunos são expostos a uma variedade experiências, temas de estudo, ocupações, pessoas, locais e acontecimentos, os quais não estão normalmente contemplados no currículo regular. O objectivo deste tipo de actividades é promover a exploração de novas áreas de interesse, as quais poderão, no futuro, ser alvo de maior aprofundamento e estudo. Nas escolas este tipo de enriquecimento é promovido através da constituição de centros de interesse, visitas de estudo, mini-cursos, demonstrações, visualização de filmes ou encontro com especialistas uma determinada área, entre outras actividades. Espera-se que os alunos seleccionem um campo de interesse especial no final da sua exploração para futuro aprofundamento e formação (Renzulli & Reis, 2003).

O enriquecimento de Tipo II destina-se à aprendizagem e treino de processos cognitivos complexos e competências de pesquisa de nível avançado. As experiências incluídas neste tipo de enriquecimento podem ser de âmbito geral (por exemplo, pensamento criativo, resolução de problemas, competências de expressão escrita e oral) ou mais específico (por exemplo, o ensino do método experimental em ciências ou de metodologias avançadas numa área de interesse escolhida pelo aluno). Estas actividades decorrem geralmente em sala de aula ou em contexto de pequeno grupo.

O enriquecimento de Tipo III, por sua vez, requer a aplicação das técnicas e estratégias aprendidas anteriormente, na investigação de problemas reais, envolvendo os alunos (individualmente ou em pequeno grupo) no desenvolvimento de projectos de investigação numa área do seu interesse. Este tipo de enriquecimento destina-se a alunos que demonstram altos níveis de motivação e empenho em aprofundar uma determinada área de interesse ou problema, pois tem como finalidade a aquisição e aplicação de um nível avançado de conhecimentos e metodologias (em termos de conteúdos e de processos) relativos à área particular que será trabalhada, de forma a elaborar produções autênticas nesse domínio (Schwartz, 1994). Pretende-se, neste caso, criar oportunidades aos alunos para poderem pensar, agir e sentir como os profissionais que estão no terreno. Em várias situações, os alunos desenvolvem pesquisas, recolhem dados, resolvem problemas e criam um produto final que será partilhado com uma audiência particular.

O *Enrichment Triad Model* constitui o núcleo da dimensão de enriquecimento do SEM, no entanto outras medidas e procedimentos são contempladas no modelo, tais como várias

opções de aceleração escolar ou disposições de agrupamento (Renzulli & Reis, 2003). O SEM é, assim, um plano organizacional com um contínuo de serviços integrados, os quais vão desde o enriquecimento geral, até procedimentos de modificação curricular altamente individualizados e oportunidades de investigação de nível avançado. As diversas alternativas possíveis são tomadas de forma integrada e complementar neste modelo, consoante as necessidades de cada aluno. O foco central do modelo, como referimos, é o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas, que tenham em consideração as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas de expressão preferidas de cada aluno. Procura-se, assim, aumentar a qualidade das experiências de aprendizagem para todos os alunos capazes de manifestar altos níveis de realização em todas, ou em qualquer uma, das áreas do currículo (Renzulli & Reis, 2003). Além disso, trata-se de um modelo flexível, na medida em que permite uma adaptação do programa a cada contexto particular, de acordo com os recursos disponíveis e as características do contexto em que o mesmo é implementado, desde que estas modificações e adaptações sejam compatíveis com as metas do modelo.

A aceleração pode incluir o avanço mais rápido nas unidades ou capítulos do programa das disciplinas, assim como o progresso no currículo previsto para anos escolares mais avançados. Estas actividades pretendem criar um nível adequado de desafio, de acordo com as habilidades e interesses dos alunos. Em termos de agrupamento, o SEM prevê a constituição de grupos de enriquecimento constituídos por alunos, de níveis de escolaridade heterogéneos, que partilham interesses comuns. Estes grupos formam-se geralmente durante um bloco horário do tempo lectivo semanal, são orientados por um adulto com conhecimento especializado na área de interesse do grupo, e desenvolvem actividades com conteúdos mais complexos e avançados que o previsto no currículo regular. Por sua vez, as técnicas de modificação curricular têm como finalidades: ajustar os níveis de exigência e desafio às capacidades de aprendizagem dos alunos; facultar mais experiências de aprendizagem aprofundada; e, introduzir vários tipos de experiências de enriquecimento no currículo regular.

Entre estas técnicas, um dos procedimentos propostos no modelo é a compactação curricular (Renzulli, 1994; Reis, Westberg, Kulikowich, Caillard, Hébert, Plucker, Purcell, Rogers & Smist, 1993), assumida no quadro deste modelo como uma estratégia que permite simultaneamente acelerar e enriquecer. Este procedimento envolve três passos básicos: uma pré-avaliação dos alunos no início de uma unidade, a eliminação do conteúdo ou das competências que os alunos já dominam, e a substituição do conteúdo já aprendido por outras

matérias ou projectos, de acordo com os interesses e preferências dos alunos. Ao longo deste processo, os alunos podem ter momentos de trabalho independente e momentos em que estão em conjunto com o resto da turma, que pode ter outros alunos que não sobredotados beneficiando da mesma estratégia (Renzulli & Reis, 1997). Claro está que, nessa altura, redobra o esforço do professor, acabando-se às vezes por colocar o aluno a fazer “mais do mesmo” (Acereda & Sastre, 1998; Montgomery, 1996). No entanto, a satisfação dos pais e dos alunos com a compactação curricular, assim como com outras medidas de aceleração escolar, tem sido observada nos estudos (Stamps, 2004).

Por último, vários estudos têm demonstrado a eficácia do SEM nas escolas americanas (Olenchak, 1988; Olenchak & Renzulli, 1989). Aspecto interessante é que essa eficácia é igualmente observada em escolas bastante heterogéneas do ponto de vista sócio-cultural. Logicamente que o programa em cada uma dessas escolas acaba por tomar em consideração os alunos e os recursos, por exemplo os níveis sócio-económicos dominantes, assumindo padrões organizacionais distintos de escola para escola.

Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented (Betts & Knapp, 1981)

Desenvolvido no final da década de 70 por George Betts e Jolene Knapp Kercher, um psicólogo e uma professora da escola *Arvada West High School* no Colorado, o *Autonomous Learner Model* (ALM) pretendia inicialmente atender às necessidades cognitivas e sócio-emocionais dos jovens sobredotados do Ensino Secundário (Betts, 1985, 2003). Verificou-se, no entanto, a possibilidade e eficácia da aplicação do modelo com o envolvimento de toda a comunidade escolar, a partir do momento em que este passa a tomar parte integrante da filosofia da escola. Conforme refere Betts (2003), o intuito nesta escola seria: “*to modify the system, not the students; to develop the program with the students, not for them; and to be facilitators of learning and not dispensers of knowledge*” (p. 38). Assim, mediante uma abordagem flexível, o ALM pode ser implementado na sala de aula regular, em qualquer nível de ensino, seja em contextos de pequeno grupo, em programas individuais ou através de áreas curriculares de aprendizagem ao nível do grupo-turma. Actualmente, o ALM é implementado em escolas dos Ensinos Básico e Secundário, não só nos Estados Unidos, mas também noutros países (por exemplo, Canadá, Alemanha, Taiwan e Austrália).

O objectivo central deste modelo é tornar os alunos aprendizes autónomos, capazes de resolver problemas de forma auto-dirigida, com um mínimo de orientação externa, através de uma combinação de processos convergentes e divergentes (Betts & Kercher, 1999). Simultaneamente, privilegia-se o desenvolvimento de competências e conhecimentos nos domínios cognitivo, emocional, social e físico (Betts, 2003). Seguindo um enfoque construtivista da aprendizagem, este modelo baseia-se numa abordagem de aprendizagens significativas e intrinsecamente motivadoras, num processo em que o aluno assume um papel proactivo. Por sua vez, os professores e educadores adoptam o papel de facilitadores, incentivando nos alunos uma concepção de aprendizagem ao longo da vida. A implementação do ALM tem geralmente uma duração de três anos (Schwartz, 1994), e decorre num período horário específico ao longo da semana (Betts, 1985). Durante este período de tempo, espera-se que os alunos progridam, enquanto aprendizes autónomos, ao longo das cinco dimensões seguintes, as quais compõem o modelo: orientação, desenvolvimento individual, actividades de enriquecimento, seminários e estudo aprofundado.

A *orientação* constitui a primeira dimensão do modelo. Durante esta etapa, faz-se a apresentação do programa e a avaliação de expectativas junto dos alunos, pais e professores. Trata-se de um momento inicial que pretende divulgar e recolher informação fundamental para a implementação das etapas seguintes. Os alunos adquirem conhecimentos acerca de ideias e conceitos diversificados, necessários para a sua participação no programa, tais como os conceitos de sobredotação, inteligência, talento e criatividade. As actividades desenvolvidas nesta fase pretendem criar oportunidades para o trabalho cooperativo em grupo, a aprendizagem acerca dos processos e dinâmicas de grupo, e um conhecimento mais aprofundado acerca de si próprio e dos restantes elementos que vão participar no programa. Esta dimensão subdivide-se em quatro áreas distintas: compreensão da sobredotação, actividades de envolvimento e dinâmica de grupo, auto-conhecimento, e oportunidades e responsabilidades promovidas no programa (Betts, 2003).

A segunda dimensão do modelo, designada por *desenvolvimento individual*, destina-se ao desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-emocionais e físicas, de conceitos e atitudes adequados tendo em vista uma aprendizagem autónoma e ao longo da vida. Esta etapa é estruturada em quatro áreas distintas: aprendizagem de competências, conhecimento pessoal, competências interpessoais e envolvimento na carreira. Assim, as actividades aqui incluídas pretendem promover oportunidades para o desenvolvimento inter e intrapessoal dos alunos, de

competências adequadas para uma aprendizagem ao longo da vida, bem como a área da tecnologia e o desenvolvimento da carreira (Betts, 2003).

As *actividades de enriquecimento* constituem a terceira etapa do programa. Nesta fase, promovem-se oportunidades de exploração de conteúdos que geralmente não fazem parte do currículo regular, com um objectivo particular: ajudar os alunos a desenvolver competências para uma aprendizagem autónoma, em que eles próprios seleccionam e implementam os conteúdos, processos e produtos da sua aprendizagem (Betts, 2003). Desta forma, procede-se a uma diferenciação do currículo, que se inicia com actividades de exploração geral, de acordo com os conteúdos e tópicos seleccionados pelos alunos. As actividades de enriquecimento incluem investigações, actividades culturais, serviço comunitário e experiências de aventura, tais como visitas de estudo ou campos de férias.

A quarta dimensão deste programa inclui a realização de *seminários*, os quais enfatizam a produção de ideias e a construção de conhecimentos através do trabalho em pequenos grupos. Os seminários conferem uma maior autonomia e responsabilidade aos alunos, permitindo-lhes seguir tópicos da sua escolha através de pesquisa, seguida da apresentação e discussão dos resultados com o resto da turma e outras pessoas interessadas, promovendo-se ainda uma oportunidade para o seu crescimento pessoal através de processos de auto-avaliação. São os próprios alunos que preparam estes seminários ao longo de duas semanas, com a orientação dos professores, seguindo-se a respectiva apresentação em sessões com cerca de uma hora de duração (Betts, 2003).

Por fim, a última componente do programa prevê a realização de *estudos aprofundados*, os quais fornecem aos alunos oportunidades para, a longo prazo, prosseguirem as suas áreas de interesse, em pequenos grupos ou individualmente. Os alunos definem o que irão aprender e de que forma, como irão apresentar este trabalho e que tipo de apoio irão necessitar por parte do professor ou tutor. Cada aluno, ou grupo de alunos, elabora um plano de trabalho, no qual apresenta uma breve descrição do projecto, os seus objectivos e actividades, questões a que pretende dar resposta, a sua duração, recursos humanos e materiais necessários e formas de avaliação e apresentação. Geralmente, apenas os alunos com características de sobredotação, devido às suas habilidades e necessidades específicas, beneficiam deste tipo de enriquecimento, enquanto os restantes alunos permanecem nas restantes actividades previstas no modelo.

O ALM, tal como já referimos, não é um programa específico para sobredotados, pois está estruturado de forma a que todos os alunos, após concluírem a primeira etapa (orientação), estejam preparados para seleccionar as áreas mais adequadas e as dimensões do modelo que melhor se ajustam às suas necessidades individuais, recorrendo ao apoio do professor e de outros colegas, tendo em vista o desenvolvimento de competências para uma aprendizagem autónoma e auto-regulada.

Program for Academic and Creative Enrichment (Kolloff & Feldhusen, 1981)

Tendo como base o “Purdue Three-Stage Model”, Feldhusen e Kolloff desenvolveram o *Program for Academic and Creative Enrichment* (PACE), um modelo destinado a alunos sobredotados entre os 8 e os 11 anos de idade (Feldhusen, Kolloff, Cole & Moon, 1988; Kolloff & Feldhusen, 1981). Como objectivos gerais, este programa inclui o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo, de habilidades de resolução criativa de problemas e de competências de pesquisa e estudo independente (Feldhusen & Kolloff, 1988; Kolloff & Feldhusen, 1984). Trata-se de um programa implementado fora da sala de aula regular, com duas sessões semanais de uma hora cada, distribuídas geralmente por 7 meses ao longo do ano. Os planos individuais de trabalho em cada sessão incluem áreas como a matemática, ciência, literatura, estudos sociais, expressões artísticas, resolução criativa de problemas e estudo independente (Kolloff & Feldhusen, 1981). O programa cobre apenas uma parte do tempo lectivo, mas permite desenvolver competências e estratégias generalizáveis a qualquer experiência ou contexto de aprendizagem (Schwartz, 1994).

Vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de avaliar o impacto da implementação do PACE. Num destes estudos, o programa foi implementado com cerca de 200 alunos identificados como sobredotados, ou potencialmente sobredotados, do 3º ao 6º ano de escolaridade de 8 escolas distintas. Em comparação com o grupo de controlo, verificaram-se resultados positivos significativos nos participantes do programa em termos de habilidades de pensamento criativo, no entanto não se verificaram diferenças no auto-conceito (Kolloff & Feldhusen, 1984). Num outro estudo de *follow-up*, Moon e Feldhusen (1991) tomaram uma amostra de 23 alunos que frequentavam o 12º ano de escolaridade, e que haviam participado no PACE durante pelo menos três anos no Ensino Básico. Também os pais destes alunos foram questionados. Os resultados deste estudo apontam um impacto positivo do PACE, ao nível

académico e emocional, sobretudo junto das alunas. Outros estudos longitudinais (Moon & Feldhusen, 1994; Moon, Feldhusen, & Dilion, 1994) apontam a eficácia do programa no desenvolvimento de determinadas competências (em domínios como a resolução criativa de problemas e o pensamento crítico), as quais tendem a ser percebidas pelos alunos como promotoras de uma melhor auto-estima e sucesso escolar (Moon, 1993). Verificaram-se também atitudes positivas face ao estudo independente (Moon, Feldhusen, & Dilion, 1994; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Outros resultados positivos estavam associados com o gosto pela aprendizagem, com uma melhor compreensão e confiança nas suas habilidades, objectivos mais elevados de realização, habilidades de liderança e amizades duradouras com os pares sobredotados (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

Vantagens e limitações dos programas de enriquecimento

Apesar de constituir uma das medidas mais consensuais na educação dos alunos sobredotados, o enriquecimento reúne motivos e argumentos de aclamação e de crítica por parte da comunidade científica. Desde logo, importa considerar a dificuldade em elaborar uma síntese geral da investigação neste domínio, pois as práticas de enriquecimento podem assumir diferentes tipos de abordagens, com objectivos diversificados e organizações estruturais muito distintas (Hewston, *et al.*, 2005). Contudo, em termos globais, os estudos têm dado um grande suporte para sua implementação (Moon & Feldhusen, 1994; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004; Renzulli & Reis, 2003; Walberg, 1995).

Uma das principais vantagens do enriquecimento reside na possibilidade de inclusão de objectivos de desenvolvimento integral dos alunos (enriquecimento horizontal). O equilíbrio nas várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente em termos pessoais e emocionais, pode traduzir-se numa melhor auto-estima dos alunos e melhores atitudes face à aprendizagem e ao sucesso académico (Acereda & Sastre, 1998). Também a motivação dos alunos tende a ser incrementada por estes factores, bem como pela promoção de experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e estimulantes e pela oportunidade de interacção com colegas de características similares (Acereda & Sastre, 1998; Freeman, 1991). A integração num grupo de pares efectivo permitirá ainda a estes alunos uma melhoria ao nível do relacionamento interpessoal (Freeman, 1991). Uma outra vantagem apontada ao enriquecimento prende-se com a viabilidade da sua aplicação para todas as formas de sobredotação e talento (Pereira, 1995).

Por fim, sugere-se tratar-se de uma prática de apoio aos alunos sobredotados menos segregadora e elitista.

Um dos inconvenientes mais limitativos no enriquecimento diz respeito aos elevados custos que geralmente comporta, quer em termos de recursos materiais como humanos (Acereda & Sastre, 1998; Hewston *et al.*, 2005). Os professores envolvidos nos programas de enriquecimento devem ter uma formação específica na área da sobredotação, e o seu trabalho geralmente implica um esforço e formação maiores, pois o conteúdo curricular é mais extenso e aprofundado que o habitual. Assim, o enriquecimento não é uma medida de fácil implementação, pois pode exigir muito tempo do professor, pode ser necessário recorrer a outros profissionais quando o professor não domina o conteúdo de conhecimento a nível avançado, o que se traduz numa infra-estrutura muito elaborada para que se consiga um planeamento individualizado do programa (Acereda & Sastre, 1998; Clark, 1992). Esta planificação e sistematização são fundamentais para que a intervenção educativa não se converta apenas em maior quantidade de trabalho para os alunos, mas sim em aprendizagens qualitativamente diferentes e significativas (Clark, 1992).

Os estudos publicados sobre o impacto dos programas de enriquecimento são escassos na literatura. Além de se verificar uma grande divergência entre a tipologia de programas existentes, podendo inclusive contemplar a conjugação de outro tipo de medidas interventivas, também os planos de investigação variam muito em termos das amostras e das metodologias consideradas. Estas dificuldades parecem dever-se, em parte, à complexidade em seleccionar a metodologia de avaliação mais adequada (VanTassel-Baska, 2006). Ainda assim, podemos apontar os dados de alguns estudos realizados neste domínio, dando particular relevo aos programas desenvolvidos fora da escola regular, além dos que já referenciamos anteriormente. Em termos gerais, podemos desde já avançar que, na sua generalidade, as pesquisas apontam para os efeitos positivos dos programas de enriquecimento na vida académica e desenvolvimento sócio-emocional dos alunos sobredotados, quer estes incluam, ou não, modalidades de aceleração, quer sejam implementados dentro, ou fora, da sala de aula regular (Rogers, 1991; Rogers & Span, 1993; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004; Walberg, 1995).

Com base numa amostra de 187 pais de estudantes que frequentaram o programa "*Saturday Enrichment Program*" na Universidade de Northwestern, Olszewski-Kubilius e Lee (2004) verificaram que a generalidade dos pais apresentam percepções favoráveis face aos efeitos do programa no desenvolvimento dos talentos dos seus filhos, especialmente no que se

refere ao domínio académico. Os pais apontam benefícios ao nível do desenvolvimento de competências e conhecimentos escolares, bem como uma maior motivação para a aprendizagem e interesse pelas matérias curriculares. Quanto aos aspectos instrucionais, os pais mostraram-se satisfeitos com o maior aprofundamento e diversidade de conteúdos abordados, com a ênfase numa abordagem de interdisciplinaridade e com as oportunidades de aprendizagem através da experiência (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Outros estudos descrevem percepções positivas dos pais acerca dos programas de enriquecimento extra-curricular. As vantagens apontadas pelos pais incluem-se sobretudo nas áreas académica e sócio-emocional, como por exemplo um melhor auto-conceito e auto-estima, o desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança, atitudes positivas face à escola, um maior compromisso com as tarefas e interesse pela aprendizagem (Enersen, 1993; Moon & Feldhusen, 1994; Moon, Feldhusen, & Dillon, 1994; VanTassel-Baska, Landau & Olszewski, 1984; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

Koloff e Moore (1989) analisaram o auto-conceito de 508 alunos sobredotados, do 5º ao 10º ano de escolaridade, que participaram em 3 programas de Verão residenciais. As pontuações no auto-conceito ao longo de todos os níveis de escolaridade e programas eram significativamente superiores nestes alunos após a sua participação no programa, comparativamente com o início. Num outro estudo, com 12 estudantes dos 13 aos 18 anos que participaram num programa de Verão intensivo, Enersen (1993) verificou que os alunos apontam a vantagem deste programa na construção de uma melhor auto-imagem, promovida pela oportunidade de interacção com pares.

A partir de uma revisão da literatura, alguns aspectos merecem ser apontados como síntese geral acerca do impacto dos programas de enriquecimento. Sublinhamos, mais uma vez, a dificuldade e complexidade da integração destes dados de forma compreensiva e precisa. Por um lado, a especificidade inerente a cada tipo de programa torna difícil, ou até inviável, a possibilidade de generalização dos seus resultados, até porque a maioria destes programas incluem outras formas de intervenção além do enriquecimento. Por outro lado, verifica-se a escassez de estudos longitudinais neste domínio, à qual que se alia, por vezes, a dificuldade em reunir instrumentos de avaliação com as propriedades psicométricas apropriadas. Em síntese, a literatura em geral (cf. Olszewski-Kubilius & Lee, 2004) tem apontado os seguintes efeitos positivos dos programas de enriquecimento junto dos alunos sobredotados: (i) maior estímulo académico (Enersen, 1993; Mills, Ablard, & Lynch, 1992); (ii) frequência em cursos mais

exigentes com a obtenção de créditos para a aceleração (Barnett & Durden, 1993); (iii) aspirações educativas mais ambiciosas (Olszewski-Kubilius & Grant, 1994); (iv) maior aceleração escolar (Barnett & Durden, 1993; Olszewski-Kubilius & Grant, 1996); (v) admissão em instituições educativas mais selectivas (Swiatek & Benbow, 1991).

Para terminar, importa não esquecer que o enriquecimento tende sempre a ser mais eficaz, quando combinado com outras medidas e modificações curriculares (Clark, 1992). Walberg (1995) acrescenta ser essa eficácia fortemente condicionada pela metodologia seguida na implementação das actividades e na forma como os alunos participaram na definição, seja das actividades (conteúdos) seja das estratégias seguidas na sua implementação. Alguns “ingredientes” parecem descrever um bom programa de enriquecimento: clareza dos objectivos, competência dos monitores, inclusão de objectivos sócio-motivacionais e afectivos, centrados em competências de “problem-solving”, espírito de autonomia e sentido de responsabilidade por parte dos próprios alunos.

Agrupamento: Caracterização

As práticas de agrupamento, em termos gerais, consistem em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com o seu nível de habilidade ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (Acereda & Sastre, 1998; Kulik & Kulik, 1997; Tieso, 2003; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006). Não se trata, portanto, de uma medida adoptada exclusivamente junto dos alunos sobredotados ou mais capazes. No que se reporta às formas de agrupamento destinadas a uma intervenção educativa com alunos sobredotados, importa desde logo distinguir o agrupamento permanente dos alunos em turmas ou escolas especiais, geralmente designado por “*tracking*”, do “agrupamento por habilidade”.

O “*tracking*” implica o agrupamento permanente dos alunos com habilidades semelhantes para a aplicação de um programa especial, que decorre durante um longo período de tempo (Feldhusen & Moon, 2004; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006). A selecção dos alunos para estes programas toma geralmente como critério as suas notas escolares ou pontuações em testes estandardizados (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Pereira, 1995; Stepanek, 1999). A partir do momento em que os grupos são constituídos, a sua formação mantém-se estática,

sendo fraca ou inexistente a deslocação dos alunos de uns grupos para os outros (Feldhusen & Moon, 2004).

O “agrupamento por habilidade”, por outro lado, consiste num mecanismo organizacional através do qual os alunos com níveis de preparação académica semelhantes em determinadas áreas curriculares são reunidos em grupo para um ensino conjunto (Mills & Durden, 2004; VanTassel-Baska, 2004). Trata-se, neste caso, de um processo mais flexível e temporário, baseado essencialmente nos níveis de desempenho e preparação dos alunos em áreas curriculares determinadas. A formação dos grupos baseia-se numa avaliação periódica do progresso dos alunos em cada disciplina, elaborada pelos próprios professores dentro da sala de aula regular (Feldhusen & Moon, 2004; Stepanek, 1999). Assim, é possível a deslocação dos alunos de um grupo para outro em qualquer momento, desde que se verifique a necessidade de aumentar ou diminuir o nível de exigência das tarefas para esses alunos. Este tipo de agrupamento permite o atendimento às necessidades educativas dos alunos no contexto da sala de aula regular, privilegiando as diferenças individuais. O recurso a práticas de agrupamento é fundamental para que se possa implementar a diferenciação curricular (VanTassel-Baska, 2004).

O “agrupamento por habilidade” pode tomar várias formas, sendo normalmente categorizado em dois tipos: agrupamento inter-classes (Slavin, 1987; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006) e agrupamento intra-classe (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006). No agrupamento inter-classes, os alunos são agrupados em turmas separadas, com base nas suas habilidades e conhecimentos prévios; no agrupamento intra-classe, os professores criam grupos homogéneos mais pequenos dentro das turmas heterogéneas, para actividades ou propósitos específicos (Kulik & Kulik, 1992; McCoach, O’Connell & Levitt, 2006). Tipicamente, o professor apresenta a aula à turma inteira e, de seguida, distribui os alunos em pequenos grupos com base nas suas realizações, interesses e conhecimentos prévios (Tieso, 2003). O agrupamento intra-classe é geralmente mais flexível que o inter-classes, uma vez que os professores podem facilmente reagrupar os alunos por diferentes áreas de competência, ou níveis de prontidão, ao longo do ano lectivo, de acordo com a avaliação que efectuam das suas necessidades imediatas (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Tieso, 2003).

A prática de agrupamento inter-classes mais conhecida é o *Joplin Plan*, implementado inicialmente por Cecil Floyd nas escolas de Joplin, no Missouri. Esta medida incluía, numa primeira versão, o agrupamento durante uma parte do horário lectivo, junto de alunos do Ensino Básico, na área da leitura, de acordo com a sua preparação nesta área, independentemente do

seu nível escolar (Mills & Durden, 2004; Tieso, 2003). Este tipo de medida foi mais tarde alargado ao ensino da matemática. O *Joplin Plan* envolve uma avaliação preliminar das competências específicas e conhecimentos prévios dos alunos para, em função disso, se organizar a sua distribuição por diferentes grupos homogêneos, nos quais decorrerá o ensino de determinadas competências ou conteúdos disciplinares (Tieso, 2003).

Três vantagens são assinaladas no *Joplin Plan*, assim como nas formas de agrupamento mais flexíveis. A primeira, é a natureza temporária dos grupos. Este tipo de disposição permite aos alunos entrarem e saírem dos grupos com base no desempenho actual que demonstram (Kulik & Kulik, 1982; Slavin, 1987; Tieso, 2003). De acordo com Slavin, os planos que prevêm uma possibilidade de reagrupamento permitem remediar possíveis erros na colocação original dos alunos, pois são avaliados regularmente e colocados em novos grupos, sempre que necessário, com base no seu progresso. Uma segunda vantagem é o ajustamento curricular realizado dentro dos grupos, pois cabe ao professor desenvolver um currículo diferenciado de acordo com as necessidades particulares de cada grupo. De acordo com Kulik e Kulik (1992), a eficácia do agrupamento só será assegurada se houver uma diferenciação curricular e das estratégias de ensino. Assim, os alunos em diferentes grupos de habilidade devem trabalhar com diferentes materiais e métodos, recorrendo a manuais de níveis escolares distintos. Uma terceira vantagem, prende-se com a sua finalidade em reduzir a heterogeneidade na sala de aula, sem afectar de forma negativa a auto-estima dos alunos incluídos nos grupos de aptidão mais baixa (Slavin, 1987; Tieso, 2003).

Outras formas de agrupamento inter-classes incluem, por exemplo, o reagrupamento dos alunos em determinadas disciplinas, de acordo com os seus níveis de desempenho, durante uma parte do dia, ou a constituição de turmas especiais com alunos de diferentes níveis escolares. Podem, ainda, incluir o desenvolvimento de planos de ensino mediante o agrupamento flexível de alunos com os mesmos níveis de desempenho, independentemente da sua idade ou nível escolar, permitindo um progresso contínuo do ensino e um ritmo adaptado às suas capacidades de aprendizagem (Mills & Durden, 2004).

As práticas de agrupamento intra-classe, por sua vez, podem assumir a forma de reagrupamento por disciplinas ou matérias curriculares dentro da mesma sala de aula, ou o ensino individualizado numa turma heterogénea, com um plano curricular individual para cada aluno, geralmente permitindo um ritmo flexível e um progresso contínuo da aprendizagem (Mills

& Durden, 2004). As formas de aprendizagem cooperativa podem também ser incluídas neste tipo de agrupamento.

A opção por um determinado tipo de agrupamento tende a estar dependente de diversos factores, nomeadamente da forma como a escola se encontra organizada. Por outro lado, essa opção fica dependente do número de alunos sobredotados a atender e das respectivas faixas etárias. O número de escolas geograficamente próximas entre si e a disponibilidade de fundos para compensar o reduzido *ratio* professor-alunos é também apontado como determinante (Ward, 1975). Por exemplo, a implementação de escolas especializadas fará mais sentido em meios com uma maior população de alunos.

Vantagens e limitações das medidas de agrupamento

Entre as várias alternativas e opções educativas no atendimento aos alunos sobredotados, o agrupamento tem sido a estratégia mais controversa e contestada ao longo dos anos, sobretudo quando implica a formação de turmas ou escolas especiais, fora dos contextos educativos regulares. Apesar de alguns autores defenderem que é uma medida que promove a excelência educacional e a motivação dos alunos (Allan, 1991; Kulik & Kulik, 1992; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Feldhuesen & Moon, 2004), outros têm-na criticado afirmando que promove o elitismo e a segregação dos alunos ao criar diferenças entre escolas e grupos de alunos (Genovard & Castelló, 1990; Oakes, 1985; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Pereira, 1995; Stepanek, 1999).

As principais preocupações relativas ao agrupamento têm surgido nas últimas décadas relacionadas com os princípios da democracia e da igualdade social (Oakes, 1985; Slavin, 1990; Tieso, 2003). Em geral, as críticas a este tipo de medida fundamentam-se na ideia de que todos os alunos devem aprender integrados num sistema regular, de forma a promover a sua socialização, com base na colaboração e cooperação entre todos (Acereda & Sastre, 1998; Pereira, 1995). Acrescentam os críticos desta medida, que a par do elitismo tendencialmente criado nesses alunos, esta “segregação” pode provocar desajustes no seu desenvolvimento psicossocial, nomeadamente um impacto negativo no auto-conceito e na auto-estima. Assim, os autores defendem que se trata de uma estratégia incompatível com uma política educativa baseada na integração e inclusão escolar (Acereda & Sastre, 1998).

Bode (1996) propõe que a controvérsia em torno do agrupamento se reporta a uma questão de "igualdade versus excelência". Os oponentes a esta prática apontam que, sobretudo para os alunos dos grupos de habilidade inferior, se trata de uma medida que cria desigualdade (Eder, 1981; Oakes, 1985; Rosenbaum, 1980). No entanto, Lloyd (1999) refere que os argumentos sobre as formas de promoção da igualdade têm-se alterado, no sentido de enfatizar e reconhecer a diversidade. Neste sentido, a "discriminação positiva" tem sido referida como forma potencial de reduzir os efeitos menos desejáveis da diversidade (Lloyd, 1999). Sob este ponto de vista, deixará de fazer sentido a crença de que todos os alunos devem ser tratados da mesma forma. Em vez disso, acredita-se que a todos devem ser dadas oportunidades iguais para atingirem o sucesso. A igualdade de oportunidades exige, assim, um tratamento individualizado e diferenciado para cada criança, de acordo com as suas necessidades educativas específicas (Feldhusen & Moon, 2004; Lloyd, 1999; VanTassel-Baska, 2004).

Uma outra limitação do agrupamento, expressa por diversos autores, é o risco potencial de acarretar efeitos negativos ao nível do auto-conceito e auto-eficácia dos alunos, nomeadamente daqueles que são colocados em grupos de habilidade com mais dificuldades na aprendizagem, devido ao estigma que lhes é associado (McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Oakes, 1985; Slavin, 1990). Ainda em relação a estes grupos de alunos, receia-se que os professores desenvolvam baixas expectativas em relação ao seu desempenho e potencial de aprendizagem, deixando de promover experiências de aprendizagem mais complexas e, assim, restringirem a oportunidade de deslocação destes alunos para outros grupos mais avançados (Lloyd, 1999; Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996; McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Stepanek, 1999). Junto dos alunos com altas habilidades, refere-se a possibilidade de se verificar o "*Big-Fish-Little-Pond-Efect*" (Ireson, Hallam & Plewis, 2001; Marsh, 1991; Marsh & Parker, 1984; Marsh, Chessor, Craven & Roche, 1995; Zeidner & Schleyer, 1998). De acordo com este modelo, os alunos com altas habilidades, que estabelecem mecanismos de comparação social com outros alunos de habilidades similares, tenderão a baixar o seu auto-conceito académico, ao contrário daqueles que se comparam com outros alunos de habilidades inferiores (Ireson, Hallam & Plewis, 2001; Zeidner & Schleyer, 1998).

Contudo, alguns autores (Gross, 2006; Kulik & Kulik, 1982; Marsh & Parker, 1985) verificaram que estas preocupações nem sempre se baseiam em evidências empíricas concretas. Kulik e Kulik (1982), numa revisão da literatura, não verificaram efeitos significativos ao nível do auto-conceito com a adopção de práticas de agrupamento por habilidade inter-

classes. Eles sugerem que o impacto do agrupamento no auto-conceito e auto-estima pode até ser ligeiramente positivo junto dos alunos com habilidades de nível inferior e ligeiramente negativo junto de alunos com altas habilidades. No primeiro caso, de acordo com os autores, este efeito pode explicar-se pelo facto de se criar uma oportunidade nos alunos de habilidade inferior para interagirem com o professor e com os colegas, sem a presença por vezes intimidativa dos alunos com altas habilidades. Por sua vez, os alunos com altas habilidades por vezes têm um decréscimo inicial no auto-conceito e auto-estima, devido à presença de outros alunos com altas habilidades no seu grupo. Este decréscimo, no entanto, geralmente dilui-se num curto período de tempo (Tieso, 2003). Podemos concluir, a partir destes dados, que em qualquer grupo de alunos, do Ensino Básico ao Secundário, o agrupamento por habilidade não parece produzir efeitos significativos no seu auto-conceito e auto-estima, mas antes um impacto positivo nas suas atitudes face à escola (Kulik & Kulik, 1982, 1984).

Outras críticas dirigidas ao agrupamento podem ser encontradas na literatura. Por exemplo, Pereira (1995) refere que esta medida pode favorecer a cristalização de uma determinada área de excepcionalidade. Uma intervenção centrada na hipervalorização e estimulação de um talento específico, sem considerar outras medidas e objectivos complementares, poderá conduzir a riscos num desenvolvimento pessoal harmonioso. Feldhusen e Treffinger (1985, in Pereira, 1995) apontam a existência de poucos estudos sobre os efeitos das turmas especiais, no entanto salvaguardam a boa qualidade metodológica dos existentes e salientam a ausência de défices nas competências sociais, ao contrário do que habitualmente se aponta.

Curiosamente, alguns autores que apresentam críticas severas ao agrupamento, eles próprios reconhecem, a dada altura, a importância do agrupamento junto dos sobredotados. Assim, Oakes refere "*Students in high track classes saw themselves as being more involved in their classes... had significantly more positive attitudes... had higher educational aspirations... more on-task behavior*" (Oakes, 1985, pp.130-3). Também Slavin (1990), que inicialmente refutava a existência de benefícios significativos decorrentes do agrupamento, reconhece possíveis vantagens no agrupamento intra-classe, nalgumas matérias escolares. Em relação aos alunos sobredotados, Slavin refere que as práticas de aprendizagem cooperativa não têm impacto no seu desempenho académico, excepto quando alguma forma de agrupamento homogéneo é adoptada (Slavin, 1986). "*In my ideal world... very able students would spend*

some time in accelerated classes, with the amount of time... relative small in elementary school and increasing gradually through high school" (Slavin, 1990, pp. 28-9).

Na sua maioria, os autores alertam para a ausência de suporte empírico na generalidade dos argumentos e críticas contra o agrupamento por habilidade, até pela escassez de estudos longitudinais acerca dos efeitos do agrupamento heterogéneo, nomeadamente junto dos alunos sobredotados (Feldhusen & Moon, 2004; VanTassel-Baska, 2004; Ward, 1975). Pelo contrário, à semelhança do que ocorre com os alunos com dificuldades na aprendizagem por problemas cognitivos, também os sobredotados precisam de um programa especializado, de forma a promover a sua correcta integração (Acereda & Sastre, 1998), bem como um maior envolvimento no processo de aprendizagem (Pereira, 1995). Por exemplo, estes alunos precisam de um ensino mais complexo e abstracto do ponto de vista conceptual e, geralmente, aprendem melhor em ambientes menos estruturados, através de uma aprendizagem auto-dirigida, ao contrário do que acontece com os alunos com mais dificuldades (Feldhusen & Moon, 2004). Este envolvimento de nível superior é importante, e não pode ser assegurado de forma eficiente numa sala de aula regular tipicamente heterogénea (Ward, 1975). O agrupamento heterogéneo e a aprendizagem cooperativa com grupos de níveis de habilidade mistos podem levar, inclusive, a um decréscimo no desempenho académico e na motivação dos alunos (Feldhusen & Moon, 2004; Gamoran, 1990; Rogers, 1991). A aprendizagem cooperativa parece ser eficaz no ensino de algumas competências básicas, no entanto os seus benefícios junto de alunos sobredotados, em grupos heterogéneos, têm sido bastante questionados (Robinson, 1990; Feldhusen & Moon, 2004). Pelo contrário, a aprendizagem cooperativa com base em grupos mais homogéneos, centrada na abordagem de conceitos mais complexos e a um ritmo mais acelerado, adequado à precocidade destes alunos, pode ser bastante eficaz (Feldhusen & Moon, 2004).

Além dos aspectos anteriormente mencionados, as práticas de agrupamento flexíveis permitirão oportunidades de interacção com outros alunos sobredotados, em ambientes educacionais que são especialmente organizados para atender às suas necessidades particulares (VanTassel-Baska, 2004). Os alunos sobredotados precisam de oportunidades para observar e modelar o seu comportamento a partir de outros alunos com altas habilidades, que estejam a aprender com um currículo desafiante, intrinsecamente motivados e orientados para o trabalho académico, para atingir objectivos de excelência (Feldhusen, 1996b; Schunk, 1991). Assim, mais que um mero dispositivo organizacional, o agrupamento para os sobredotados deveria ser considerado como uma prática fundamental para o seu adequado atendimento. Tomando Kulik e

Kulik “ *Programs of separate instruction for high aptitude and gifted students are usually effective; they are fair to both gifted and talented students and to other students in our schools; and they are necessary if we wish to cultivate our nation’s resources of intellectual talent*” (1990, p.191).

As práticas de agrupamento têm diferentes efeitos no desempenho dos alunos, em função do tipo de prática de agrupamento, da diferenciação curricular adoptada com cada grupo e das características dos próprios alunos (Kulik & Kulik, 1997). Os resultados das meta-análises realizadas por Kulik e Kulik (1992) e Slavin (1987) sugerem que o agrupamento intra-classe tem um impacto positivo moderado no desempenho dos alunos, independentemente do seu nível de habilidade. Um estudo de *follow-up* desenvolvido por Lou, Abrami e Spence (2000) indicou que, em geral, o agrupamento por habilidade revela ser uma estratégia de ensino eficaz. Contudo, a investigação não é clara relativamente aos efeitos das diferentes práticas de agrupamento.

Em termos gerais, a maioria dos autores concorda que o agrupamento temporário, baseado em competências ou conteúdos específicos, quando em complemento com um ensino apropriado, tende a ter benefícios significativos nos alunos, sobretudo ao nível académico (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006; Kulik & Kulik, 1997; Slavin, 1987; Tieso, 2003; Feldhusen & Moon, 2004; VanTassel-Baska, 2004). Em termos psicossociais, não se verificam padrões de melhoria ou decréscimo como resultado do agrupamento (Rogers, 1991; Feldhusen & Moon, 2004). Por outro lado, o desempenho dos alunos sobredotados tende a baixar quando deixam de se praticar medidas de agrupamento (Gamoran, 1990; Feldhusen & Moon, 2004). Os benefícios junto de alunos do ensino básico dependem essencialmente de quatro aspectos: da amplitude da diferenciação curricular que ocorre dentro dos grupos, da flexibilidade na organização dos grupos, do método através do qual os alunos são distribuídos pelos grupos de aprendizagem, e da especificidade da organização do agrupamento (McCoach, O’Connell & Levitt, 2006).

Mais uma vez, importa considerar que as práticas de agrupamento, só por si, tendem a ter efeitos moderados ou muito reduzidos no desempenho, se em simultâneo não se realizar uma modificação e diferenciação adequada do currículo (Slavin, 1986). Simultaneamente, é preciso considerar a importância do estudo independente, não só porque estes alunos muitas vezes preferem trabalhar autonomamente, mas também porque as suas competências de trabalho individual também devem ser valorizadas e desenvolvidas em contexto escolar (VanTassel-Baska, 2004). Tal como referia Passow (1962), numa revisão dos estudos acerca do agrupamento por habilidade, os resultados da implementação desta prática estão menos dependentes do agrupamento em si “*than upon the philosophy behind the grouping, the*

accuracy with which grouping is made for the purposes intended, the differentiations in content, method, and speed, and the technique of the teacher" (1962, p. 284). Nesta mesma linha, Gamoran (1992) refere: *"We must remember that decisions about grouping are preliminary and that what matters most comes next... Given poor instruction, neither heterogeneous nor homogeneous grouping can be effective; with excellent instruction, either may succeed"*.

Complementaridade das medidas de intervenção

A tendência actual passa por uma perspectiva eclética sobre os programas de intervenção psicoeducativa com os alunos sobredotados e talentosos (Acereda & Sastre, 1998; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Estes programas podem existir em modalidades distintas e conjugar diferentes tipos de medidas educativas. A premissa fundamental que deve estar sempre subjacente na tomada de decisão sobre os planos de intervenção mais adequados, passa pela atenção às características e necessidades particulares dos alunos sobredotados. Assim, importa considerar, por um lado, a sua habilidade para aprender mais e mais rápido, o que requer um ensino mais aprofundado, diversificado e acelerado, com um acesso precoce a conteúdos mais avançados e complexos (Lautrey, 2004; Southern, Jones, & Stanley, 1993). Trata-se, por outras palavras, de providenciar experiências académicas e sociais com um nível de desafio apropriado (VanTassel-Baska, 1998; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004). Por outro lado, importa atender primordialmente às habilidades particulares dos alunos, aos seus interesses e estilos de aprendizagem, em detrimento de características como a idade ou nível de ensino, com um foco na aprendizagem auto-dirigida e independente, na promoção transversal de competências e sua generalização e aplicação aos contextos de vida quotidiana dos alunos (Renzulli & VanTassel-Baska, 1987). Só uma utilização integrada dos vários tipos de medidas permite o recurso aos meios mais adequados para atender às necessidades específicas dos alunos sobredotados, tanto preventivas como activas, pois cada um deles precisará de uma orientação distinta e individualizada (Genovard & Castelló, 1990).

Conforme se pode concluir, a partir da análise das diversas medidas de intervenção descritas nos pontos anteriores, não é possível estabelecer uma delimitação conceptual clara entre cada uma delas. Por exemplo, Gagné (2006) apresenta uma perspectiva alternativa em que coloca em interacção os três tipos de medidas mais comuns. Para este autor, a aceleração e

o agrupamento, seja de forma combinada ou isolada, constituem sempre formas de enriquecimento.

Aparentemente, as medidas de aceleração escolar apresentam algumas similaridades com os programas de enriquecimento, tornando-se por vezes difícil identificar os limites que separam um tipo de práticas do outro. No entanto, os racionais subjacentes a cada uma destas alternativas baseiam-se em pressupostos diferentes na sua essência (Pereira, 1995; Southern, Jones & Stanley, 1993). Referimo-nos, aqui, a factores como a natureza da sobredotação intelectual, os objectivos da educação regular em geral, e dos alunos sobredotados em particular, ou a adequação dos currículos educativos regulares. Por outro lado, factores sócio-culturais e históricos têm influenciado os princípios educativos e sociais associados às práticas de aceleração escolar e de enriquecimento (Southern, Jones & Stanley, 1993). As diferentes perspectivas que se vão promulgando ao longo do tempo, em termos de pressupostos, valores e objectivos, têm tido uma grande influência na organização dos programas destinados aos alunos sobredotados. Compreende-se assim que, em termos históricos, cada medida vá reunindo diferentes níveis de popularidade, acordo e prevalência.

O principal foco do debate na literatura em torno da aceleração *versus* enriquecimento envolve a questão de que o aumento do ritmo da aprendizagem e o progresso através do currículo regular (ou seja, as medidas de aceleração escolar) não são suficientes para satisfazer as necessidades do aluno sobredotado (Renzulli, 1979; Southern, Jones & Stanley, 1993). Em termos gerais, a aceleração é descrita como uma forma de progredir mais rapidamente no currículo, enquanto que o enriquecimento tem sido visto como um processo que amplia e diversifica a aprendizagem para além das fronteiras do currículo regular (Passow, 1996; Southern, Jones & Stanley, 1993). Em relação à aceleração escolar, a qual traduz um plano de estudos vertical (Stanley, 1979), o enriquecimento tem a vantagem de incluir um leque transversal de conteúdos, mais vasto e diversificado que o previsto curricularmente: permite treinar e desenvolver habilidades mais complexas, promover competências no domínio sócio-emocional, bem como ajustar a intervenção às características ideossincráticas de cada aluno (Southern, Jones & Stanley, 1993).

A integração e combinação destes dois tipos de medidas têm sido defendidas junto dos alunos sobredotados pois, dadas as suas necessidades e características de aprendizagem, faz sentido que lhes sejam ensinados conceitos mais abstractos e complexos e que, simultaneamente, eles possam avançar no sistema educativo num ritmo mais rápido que o

previsto (Gross & Vliet, 2005). Estes alunos poderão, assim, beneficiar de um currículo enriquecido promovido num ritmo acelerado (Feldhusen, 1996b). Diversos autores referem, inclusive, que uma prática não fará muito sentido sem a outra (VanTassel-Baska, 1981; Gross & Vliet, 2005).

Partindo do princípio que o verdadeiro enriquecimento é aquele que desafia e promove a aprendizagem dos alunos sobredotados, Passow (1996) defende que este resultará, necessariamente, numa aceleração da instrução. Por sua vez, a aceleração escolar constitui uma forma importante de promover o enriquecimento. Assim, nem o enriquecimento nem a aceleração, usados de forma exclusiva, são suficientes, na maioria das situações, para atender às necessidades educativas específicas do aluno sobredotado (Passow, 1996).

Numa crítica mais severa à maioria dos programas de enriquecimento, Stanley (1977, in Passow, 1996) refere que, sem a aceleração escolar, estes programas tendem a prejudicar o aluno sobredotado, na medida em que incorrem no risco de constituir apenas uma forma de ocupação dos alunos, tornando-se irrelevantes do ponto de vista académico. Também nesta linha, Gross e Vliet (2005) defendem que os conteúdos, processos e produtos do currículo devem ser enriquecidos e acelerados, de forma a que o currículo se torne qualitativamente diferente e, assim, mais ajustado às necessidades educativas dos alunos sobredotados.

Também as práticas de agrupamento, só por si, tendem a ter efeitos moderados ou muito reduzidos no desempenho, se em simultâneo não se adoptarem outras estratégias, especialmente a modificação e diferenciação adequada do currículo (Slavin, 1986; Tieso, 2003) ou a aceleração escolar (Mills & Durden, 2004). A investigação tem apontado claramente que os programas nos quais todos os grupos de habilidade seguem o mesmo currículo têm pouco ou nenhum efeito no desempenho dos alunos, enquanto que os programas que incluem um ajustamento do currículo consoante o nível de habilidade do grupo têm um impacto positivo nos alunos (Kulik & Kulik, 1992; Schiever & Maker, 1997). Kulik e Kulik (1992) verificaram que o agrupamento intra-classe é eficaz quando os professores diferenciam o tipo de ensino com os diferentes grupos, e os alunos permanecem dentro da sala de aula regular. Os alunos dos vários grupos devem estar envolvidos em actividades significativas e adequadas às suas necessidades específicas de aprendizagem. Por outro lado, e relativamente às medidas de agrupamento, importa questionar um certo reducionismo na função da escola e da educação escolar às aprendizagens curriculares, esquecendo o desenvolvimento da personalidade, no seu todo, dos alunos.

Allan (1991) analisou as revisões de Slavin (1990) e de Kulik e Kulik (1990), com particular ênfase no desempenho acadêmico dos alunos sobredotados. A integração dos dados provenientes dos diversos estudos permite afirmar que a conjugação do agrupamento com a aceleração e a diferenciação curricular é um aspecto fundamental na intervenção educativa com alunos sobredotados (Allan, 1991; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Esta conclusão também transparece nas palavras de Feldhusen e Moon (2004): *“Appropriate grouping, acceleration of instruction to the students’ level of readiness, teachers who can create truly challenging classroom instructional activities and help students rise to the challenges, and association with peers of equal ability in a warmly supportive educational climate free of negative peer pressures - these are the ingredients of excellent instruction for our most able students”* (p. 89). As intervenções múltiplas serão, assim, mais eficazes que uma estratégia isolada, pelo que se recomenda o estudo dos efeitos combinados das diferentes práticas nas linhas de investigação futuras (Mills & Durden, 2004; Tieso, 2003).

A intervenção educativa deveria abarcar uma ampliação de conteúdos, quer vertical (estratégias de aceleração, o aumento do ritmo de aprendizagem dos conteúdos numa ou mais disciplinas) quer horizontal (estratégias de enriquecimento, diversificando e aprofundando as matérias existentes). Trata-se, então, de facilitar uma adequação do currículo regular de forma flexível, em função das características e necessidades individuais do aluno (Acereda & Sastre, 1998).

Por tudo isto, mais importante que o debate em torno da definição mais ajustada de cada tipo de prática, é atender à necessidade de complementar cada uma delas, bem como considerar os seus potenciais benefícios e limitações, face à situação particular de cada aluno (aqui entrando com a sua família, sua escola e sua comunidade). Assim, Feldhusen (1996b) resume as principais implicações educativas da investigação em torno dos alunos sobredotados, referindo que, por um lado, importa construir um currículo que seja cognitivamente complexo, avançado, acelerado, de nível superior, desafiante para os alunos, orientado para o desenvolvimento de uma base de conhecimento alargada e conceptualmente bem organizada num domínio de potencial excelência e criatividade, orientado para estratégias de resolução de problemas e funcionamento criativo. Por seu turno, os professores devem ter um domínio aprofundado numa base de conhecimento num campo, incentivar a exploração de interesses diversificados, recorrer a métodos de ensino indutivos, apresentar expectativas elevadas face ao desempenho dos alunos e, ajudar os alunos a desenvolver uma orientação para a mestria,

motivação intrínseca e um sentido incremental da habilidade. Por fim, é importante desenvolver medidas que permitam o contacto com pares que sejam estimulantes do ponto de vista cognitivo, modelem o interesse e a motivação num domínio e que não exerçam pressões negativas sobre os alunos com melhores desempenhos escolares.

Em síntese

Tomando a escola e a acção educativa como principal enfoque deste capítulo, procurámos justificar a necessidade de uma intervenção deliberada de apoio e estimulação aos alunos sobredotados. Pelas suas características, e propondo estas mais como potencialidades do que créditos firmados, os alunos sobredotados precisam encontrar no seio da família e, em particular, da escola o estímulo à sua excelência.

Numa sociedade mais tolerante à diferença, importa que a escola saiba respeitar tais diferenças através de uma diferenciação nas suas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Quando se menciona que alguns alunos sobredotados experimentam o insucesso escolar, apesar das suas capacidades superiores, é certo que a escola tornou-se disfuncional e pouco atraente para tais alunos. Nos seus conteúdos e nas suas metodologias, a escola tem que se assumir de formas diversas em função das próprias diferenças dos seus alunos.

Ao longo deste capítulo apontamos as abordagens interventivas mais frequentes nas escolas, aliás também mais documentadas na literatura, no atendimento educativo aos alunos sobredotados. Cada uma delas integra potencialidades e limites, sendo certo que nenhuma delas pode ser entendida como “panaceia” para todo e qualquer aluno sobredotado. Também cada uma delas deve ser pensada na sua forma de implementação em resposta às características e necessidades de um aluno específico.

A avaliação dos alunos para a escolha de uma determinada medida educativa é fundamental. Como referimos no capítulo anterior essa avaliação deve atender à complexidade do fenómeno e ao seu desenvolvimento. Uma opção por uma avaliação faseada, e que ciclicamente se repete, torna-se fundamental à escolha da intervenção educativa apropriada a cada caso. Falamos, então, numa avaliação que não só considera o alvo da intervenção, mas esta mesma intervenção no seu formato, processo e resultados atingidos.

Finalmente, pensar numa intervenção educativa apropriada aos alunos sobredotados é aceitar a complementaridade das diversas modalidades de intervenção enumeradas. A defesa exclusiva de uma delas pode traduzir-se no aprofundar das suas próprias limitações. A legislação educativa e os educadores devem estar abertos à sua combinação doseada, acreditando que daí pode ocorrer uma melhor rentabilização das respectivas vantagens e, seguramente, um melhor respeito às características e necessidades de cada aluno. Uma “escola inclusiva” deverá saber munir-se dos meios técnicos e dos recursos humanos necessários a uma efectiva diferenciação das suas práticas educativas, na certeza de que, só dessa forma, respeita e atende às diferenças individuais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

A investigação na área da sobredotação tem mostrado, em termos gerais, uma falta de articulação entre a definição considerada em determinado momento, as metodologias adoptadas na identificação de indivíduos considerados sobredotados e as medidas de intervenção e práticas educativas proporcionadas. Apesar da evolução desta conceptualização ao longo do tempo, incluindo actualmente múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, a identificação continua a centrar-se fundamentalmente em provas de avaliação cognitiva ou testes de QI. Além disso, constatamos que em Portugal pouco se conhece acerca do acompanhamento educativo dado a estes alunos e seus reais efeitos no percurso escolar e desenvolvimental. Assim, o tema da sobredotação encontra-se bastante carenciado de investigação, seja a nível internacional seja, e mais ainda, ao nível do nosso País.

Face às dificuldades apresentadas, esta tese inclui a realização de dois estudos empíricos, estando um mais relacionado com as questões da avaliação das altas habilidades, e outro mais centrado na avaliação do impacto das medidas de atendimento aos alunos com precocidade excepcional nas suas aprendizagens académicas. Para o primeiro caso, pretendemos contribuir para a construção e validação de instrumentos para o despiste inicial de alunos com altas habilidades. Para o segundo, a nossa investigação irá centrar-se nos programas de atendimento referentes à aplicação de medidas de aceleração educativa, e seu impacto posterior nas aprendizagens e desenvolvimento psicossocial de tais alunos.

Objectivos e questões

A componente empírica desta tese, em termos globais, organiza-se em torno de dois objectivos, como referimos. Pretendemos, por um lado, contribuir para a construção e validação de um conjunto de procedimentos de avaliação de forma a se contribuir com novos dados empíricos para a validação de um leque variado de instrumentos adequados para a sinalização de alunos com altas habilidades. Para tal, iremos cruzar a avaliação dos professores, pais e psicólogos, obtida através da aplicação de testes, escalas de sinalização e entrevistas semi-estruturadas. Consideramos que este estudo poderá ainda contribuir para compreender em que medida os dados obtidos pelas diversas fontes se correlacionam, identificar as dimensões, características e comportamentos mais valorizados pelos vários agentes, bem como avaliar os seus contributos no processo de sinalização. Por outro lado, pretendemos com esta tese apreciar a eficiência das medidas de aceleração escolar, suas consequências positivas e/ou negativas, e em que medida tais consequências se encontram moderadas por outras variáveis familiares e escolares.

Assim, as questões centrais desta componente empírica são as seguintes: (i) Como se caracterizam os alunos que são alvo de aceleração escolar? (ii) Existe uma confluência entre a informação dos pais, dos professores e dos testes de avaliação psicológica na avaliação das altas habilidades? (iii) Os alunos que foram alvo de aceleração escolar demonstram uma boa adaptação à escola? (iv) Os alunos que foram alvo de aceleração escolar têm um bom ajustamento psicossocial?

A partir destas questões que assumimos como mais gerais, podemos assumir algumas questões mais específicas, preferindo no quadro desta tese e sua metodologia especificar mais questões que formular verdadeiras hipóteses. Para melhor sistematização destas questões, formamos três grupos de questões. Um primeiro grupo reporta-se a características passadas e presentes dos alunos acelerados. Um segundo tópico reúne questões centradas nos instrumentos de sinalização e avaliação destes alunos, procurando-se também apreciar a convergência entre pais, professores e testes psicológicos nessa sua avaliação. Por último, tomamos em terceiro lugar algumas questões reportadas às possíveis consequências actuais das medidas de aceleração junto destes alunos, reportadas à sua aprendizagem, rendimento escolar e desenvolvimento psicossocial.

Questões em torno da caracterização dos alunos acelerados:

- A.1 - Os alunos acelerados demonstram habilidades excepcionais noutros domínios de desempenho (criatividade, liderança...)?
- A.2 - Como se caracteriza o auto-conceito dos alunos acelerados (nas várias dimensões e subgrupos quanto aos motivos da aceleração, género ...)?
- A.3 - Os alunos acelerados mantêm as altas habilidades cognitivas ao longo do tempo?
- A.4 - Observaram-se indicadores de precocidade no desenvolvimento dos alunos acelerados nos primeiros anos de idade?
- A.5 - Os alunos acelerados demonstram algum “padrão” de preferências nas suas áreas de interesse?

Questões centradas nos instrumentos e procedimentos de sinalização e avaliação:

- B.1 - Existe uma confluência entre a informação dos pais, dos professores e dos testes de avaliação psicológica no despiste das altas habilidades?
- B.2 - Quem costuma sinalizar os alunos para aceleração escolar?
- B.3 - Quais os factores mais influentes na opção pela aceleração?

Questões reportadas à aprendizagem, rendimento e desenvolvimento psicossocial:

- C.1 - A aceleração escolar apresenta, no presente, algum impacto negativo no rendimento académico dos alunos?
- C.2 - Os alunos acelerados demonstram motivação pelas suas aprendizagens escolares?
- C.3 - Os alunos “acelerados” necessitaram ou são alvo de outras medidas educativas complementares?
- C.4 - A aceleração provoca situações de adversidade na adaptação à escola dos alunos (momentos de transição; desfasamentos diversos apontados pelos pais...)?
- C.5 - Os alunos acelerados demonstram um bom auto-conceito e auto-estima, assim como bons relacionamentos interpessoais?
- C. 6. - Os pais dos alunos acelerados demonstram-se satisfeitos com aplicação desta medida? Quando existe insatisfação, a que factores atribuem os pais a ineficácia da medida?

Considerando as questões subjacentes à componente empírica da tese, pensamos poder esperar que, quando as medidas de aceleração foram bem pensadas face a avaliações e ao estudo aturado da criança por vários agentes educativos, não decorrem daí problemas nas suas aprendizagens e desenvolvimento posterior, tomando aliás as conclusões de estudos com estes alunos já realizados em Portugal (Pereira & Seabra-Santos, 2001). Igualmente pensamos que, mais que a decisão tomada, outras variáveis contextuais ao nível da família e da escola jogam um papel fundamental para o sucesso desta decisão educativa ao longo do tempo (Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Gagné, 2004; Snowden & Christian, 1999).

Amostra

A amostra deste estudo é formada por dois grupos de alunos que frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Básico, em escolas dos distritos de Braga, Viana do Castelo e Porto (cf. Quadro 3.1). Um dos grupos é constituído por 107 crianças que, até à entrada no 2º Ciclo do Ensino Básico, foram alvo de medidas de aceleração escolar (25 rapazes e 21 raparigas no 5º ano de escolaridade, 21 rapazes e 40 raparigas no 6º ano). Estas crianças entraram antecipadamente na escolaridade (aos 5 anos de idade foram avaliadas como possuindo as características de desenvolvimento susceptíveis de justificar a sua entrada antecipada no 1º ano de escolaridade) ou, em alternativa, avançaram um ano de escolaridade no sistema educativo durante a sua frequência no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 3.1 - Descrição da amostra

Grupo	Ano	Sexo	N	Idade		
				Mín.-Máx.	M	DP
Acelerados	5º ano (n=46)	M	25	9-10	9,9	0,36
		F	21			
	6º ano (n=61)	M	21	10-11	10,8	0,42
		F	40			
Não acelerados	5º ano (n=51)	M	30	9-12	10,3	0,66
		F	21			
	6º ano (n=69)	M	27	10-14	11,3	0,76
		F	42			

O segundo grupo componente da amostra é formado por 120 alunos, colegas de turma das crianças do grupo anterior, mas que não passaram por medidas de aceleração escolar (30

rapazes e 21 raparigas no 5º ano e 27 rapazes e 42 raparigas no 6º ano). No quadro 3.1 descrevemos também este grupo, a partir de agora assumido como grupo de comparação, assim como o grupo de alunos “acelerados”, tomando o ano escolar, o género e a idade.

Importa acrescentar que esta amostra está na base das várias análises dos resultados visando a caracterização dos alunos acelerados, ou ainda quando se procura comparar os dois grupos de alunos. No entanto, de prova para prova podem existir oscilações no número de alunos considerados, até porque as provas não foram aplicadas na sua globalidade nos mesmos dias e horas.

Instrumentos

Após um contacto prévio com um centro de investigação na área da sobredotação, na Universidade de Nijmegen, que nos permitiu estar a par de estudos similares ao nosso em curso a nível europeu, bem como a participação em reuniões nacionais com técnicos especializados neste domínio, partimos para a definição dos instrumentos de avaliação psico-educacional a adoptar, tendo-nos decidido pela seguinte lista de instrumentos de avaliação: Bateria de Provas de Raciocínio 5/6 (BPR-5/6), Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, WISC-III (algumas provas), Testes de Pensamento Criativo de Torrance (alguns sub-testes), Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - Habilidade Cognitiva/Aprendizagem (Avaliação do Director de Turma), e a escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (*Self-Perception Profile for Children*). De referir ainda, a inclusão de uma entrevista semi-estruturada aos pais/encarregados de educação, centrada no percurso desenvolvimental e escolar dos alunos e nas suas próprias percepções face à adequação da medida de aceleração (cf. Anexo 1). Neste último caso, a informação diz apenas respeito ao grupo de alunos acelerados.

Bateria de Provas de Raciocínio 5/6 (BPR-5/6)

Em relação à Bateria de Provas de Raciocínio 5/6, trata-se de uma versão adaptada da BPRD (Almeida, 1986, 1988) a alunos mais novos (2º Ciclo de Escolaridade). Nesta versão, a bateria é formada por apenas 4 provas: raciocínio abstracto (Prova RA - analogias figurativas com

4 opções de resposta alternativas), raciocínio verbal (Prova RV - analogias com palavras contendo 4 opções de resposta alternativas), raciocínio numérico (Prova RN - séries de números com dois dígitos a completar) e raciocínio prático ou resolução de problemas (Prova RP - situações práticas do quotidiano envolvendo sequência lógica de relações e/ou pequenos cálculos, e mantendo as quatro opções de resposta para escolha) (Almeida & Lemos, 2006). É intuito da bateria a avaliação dos processos de inferência e aplicação de relações entre elementos (raciocínio) tomando a singularidade do conteúdo dos itens em cada uma das quatro provas (figurativo-abstracto, verbal, numérico, e situações práticas).

Tomando o manual desta bateria (Almeida & Lemos, 2006), observam-se propriedades métricas apropriadas das quatro provas em termos de precisão e de validade, seja ao nível da consistência interna dos itens (coeficientes superiores ao nível crítico de .70) seja ao nível das correlações entre os resultados nos subtestes e os resultados escolares (coeficientes mais elevados quando se considera uma nota global na bateria e nas classificações das várias disciplinas curriculares). Importa referir que, em termos de validade de constructo, os resultados da análise factorial sugerem a existência de um único factor, assumido na sua interpretação como reflectindo os processos cognitivos comuns às provas (raciocínio). No entanto, o conteúdo das provas não parece ser um factor a menosprezar seja em virtude das diferenças de médias que os alunos obtêm, seja em termos dos níveis diversos de correlação que acabam por atingir em relação ao rendimento académico. Neste ponto, merece particular destaque a Prova RP pois que, a par dos aspectos lógicos avaliados, apela a boas competências de leitura e interpretação de textos/problemas por parte dos alunos.

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, WISC-III

A terceira edição da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III) é dos instrumentos mais usados na identificação de alunos para programas educativos especiais, nomeadamente para alunos sobredotados (Robinson & Harrison, 2005; Simões, 2001c). Trata-se de um instrumento bastante estudado a nível internacional, sendo descritos resultados que confirmam a validade e precisão desta escala (Robinson & Harrison, 2005; Simões, Rocha & Ferreira, 2003; Wechsler, 1991). Recentemente adaptada e aferida para a população portuguesa (Simões, Rocha & Ferreira, 2003), a WISC-III constitui um instrumento clínico de administração individual, destinado à avaliação da inteligência de sujeitos com idades compreendidas entre os 6

e os 16 anos. Treze subtestes compõem esta escala, cada um deles enfatizando um aspecto particular da realização cognitiva e, cujo conjunto, define um quociente de inteligência (medida compósita de inteligência).

Três resultados compósitos sintetizam o desempenho do sujeito na WISC-III, designadamente o QI Verbal, o QI de Realização e o QI da Escala Completa, cada um deles com uma pontuação média de 100 e desvio-padrão de 15. O QI Verbal destina-se à avaliação do funcionamento cognitivo que implica uma aprendizagem e treino prévios. O QI de Realização, por outro lado, é uma medida que se pretende que avalie a habilidade de resolução de problemas a partir de novos estímulos e situações, requerendo a capacidade de adaptação e flexibilidade. O QI da Escala Completa resulta da combinação das duas medidas anteriores. Outros índices complementares podem ser obtidos tendo em vista uma análise dos resultados do indivíduo relativamente a um conjunto de habilidades intelectuais. A WISC-III inclui, assim, uma componente verbal, constituída por seis subtestes (Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão e Memória de Dígitos), e uma componente de realização, constituída por sete subtestes (Completamento de Gravuras, Código, Disposição de Gravuras, Cubos, Composição de Objectos, Pesquisa de Símbolos e Labirintos), sendo alguns deles facultativos.

Devido a constrangimentos de ordem prática e temporal na aplicação das provas, seleccionamos apenas alguns subtestes da WISC-III no nosso estudo. Esta nossa opção justifica-se, ainda, pois foi nossa intenção assumir tais subtestes como complemento e aprofundamento da avaliação cognitiva realizada com a BPR-5/6. Os subtestes seleccionados foram os seguintes: Semelhanças, Informação, Aritmética, Memória, Pesquisa de Símbolos, Cubos e Disposição de Gravuras. Na ponderação dos factores a privilegiar na escolha das provas pesaram vários critérios, tais como a inclusão equilibrada de subtestes verbais e de realização ou o nível de complexidade dos processos cognitivos implicados na realização de cada prova (processos cognitivos básicos e processos de ordem superior). Desta forma procurámos, dentro das limitações inerentes a este estudo, reunir um conjunto de subtestes diversificado e o mais abrangente possível.

Testes de Pensamento Criativo de Torrance

A avaliação da criatividade neste estudo incluiu a utilização de alguns sub-testes da Forma A dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1976). Tal opção baseou-se no facto

deste ser o instrumento mais referenciado e utilizado na investigação sobre criatividade (Hewston *et al.*, 2005; Nogueira & Bahia, 2004; Pereira, 1998; Webb & Kleine, 1993).

Os Testes de Pensamento Criativo de Torrance organizam-se em duas baterias de provas de formas paralelas (Forma A e Forma B), cada uma constituída por uma parte verbal e uma figurativa. A componente verbal dos TPCT é formada por seis actividades, enquanto a componente figurativa congrega três actividades. Além de permitirem formas de expressão distintas (respostas verbais e produção de desenhos), as duas componentes da bateria parecem traduzir diferentes medidas das habilidades criativas, pois as correlações encontradas nos resultados entre ambas foram muito baixas (Torrance, 1990, in Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005). Os TPCT podem ser utilizados num vasto leque de idades, que vai desde os 8 anos até à idade adulta.

Os critérios de cotação dos TPCT incidiram, durante muitos anos, em quatro factores de pensamento divergente: fluência (número de respostas relevantes), flexibilidade (número de categorias diferentes ou diversidade de respostas), originalidade (número de respostas invulgares relevantes), e elaboração (número de detalhes utilizados para melhorar a produção nas respostas). No entanto, novos critérios foram posteriormente introduzidos, numa tentativa de, por um lado, eliminar a elevada correlação verificada entre as pontuações em fluência e flexibilidade na parte figurativa e, por outro lado, considerar outras dimensões da criatividade, além do pensamento divergente (Cramond *et al.*, 2005).

Mesmo considerando as reservas apontadas na literatura face à eficácia das medidas de pensamento divergente na avaliação de um constructo tão complexo e multifacetado quanto o da criatividade, os autores apontam a utilidade desta bateria de testes pela abrangência e integração nas facetas que comporta (Nogueira & Bahia, 2004). Destaca-se, ainda, ao nível da validade preditiva, a correlação positiva encontrada entre os resultados obtidos pelos sujeitos nos TPCT e a sua produção criativa posterior, quarenta anos após a administração das provas (Cramond *et al.*, 2005; Cropley, 2000; Kim, 2006).

Relativamente ao presente estudo, e no que diz respeito à componente verbal, foram aplicados os seguintes três sub-testes: “Fazendo suposições” - que propõe aos sujeitos que enunciem consequências decorrentes de uma situação improvável apresentada, dispondo de dez minutos para o efeito; “Usos incomuns” - que exige que os sujeitos, em cinco minutos, realizem uma listagem de utilizações pouco habituais para um objecto; e “Vamos fazer perguntas” - que

requer que os sujeitos, em cinco minutos, formulem o máximo de questões sobre a acção que está decorrer numa imagem, a qual retrata uma situação ambígua.

Na componente figurativa foram aplicados os três sub-testes que constituem a versão original dos TPCT: “Construindo uma figura”, no qual se solicita aos sujeitos que elaborem uma ilustração pouco vulgar a partir de uma figura curva; “Vamos acabar um desenho”, no qual, a partir de desenhos incompletos, os sujeitos terão de desenhar uma figura, apresentando ideias que achem que mais ninguém tenha pensado; e “Linhas”, com um tipo de tarefa semelhante ao anterior, mas tendo desta vez os sujeitos estímulos muito semelhantes a partir dos quais devem criar o máximo de ideias diferentes entre si. Na realização destas provas não foi contemplada a utilização de cores na produção dos desenhos.

A selecção destes sub-testes verbais e figurativos aplicados deveu-se, sobretudo, a limitações de ordem temporal na sua aplicação. A preferência pelo conjunto de sub-testes verbais escolhidos prendeu-se, fundamentalmente, com uma tentativa de conseguir uma maior diferenciação entre o tipo de tarefas propostas e, simultaneamente, incorporar um conjunto diversificado de habilidades implicadas no processo criativo (formular questões e hipóteses, pensar em soluções e perspectivas alternativas sobre uma determinada situação e adivinhar consequências). Na componente figurativa, conforme afirmámos, foi aplicada a versão integral de sub-testes que compõem a bateria. Para a avaliação destes testes consideramos apenas os quatro critérios inicialmente considerados por Torrance, também os mais estudados na literatura até ao momento (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos & Zuo, 2005).

Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos -HC/A

A Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados/ Talentosos - BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002), tratando-se de um instrumento de avaliação menos estudado em Portugal, justifica um maior espaço de apresentação nesta tese, como aliás justificou a recolha de novos dados para a sua avaliação no âmbito deste doutoramento. Sendo verdade que outros instrumentos de despiste estão disponíveis, nomeadamente a escala para professores de Renzulli e colaboradores (1976), já adaptada e utilizada em Portugal por Pereira (1998), consideramos pertinente analisar as avaliações dos professores com um novo instrumento, atendendo a dados anteriores que apontam a fraca validade das nomeações dos

docentes no preenchimento da escala de Renzulli e colaboradores, no que se reporta à dimensão criatividade (Chan, 2000b).

Reportando-nos a trabalhos prévios, a construção da BISAS/T processou-se em duas fases. Em primeiro lugar os seus autores procederam ao levantamento mais ou menos exaustivo das definições de sobredotação em uso, visando a identificação das áreas centrais na identificação dos sujeitos sobredotados. Desde logo, tornou-se bastante claro que a sobredotação não só pode apelar à conjugação de várias dimensões pessoais e de realização, como podemos falar em sobredotação em áreas mais gerais e mais específicas da aprendizagem e do desempenho. Este trabalho incluiu, ainda, a consulta de alguns dos instrumentos disponíveis para a avaliação de crianças e jovens sobredotados, nomeadamente escalas com alguma similaridade de objectivos e domínios abarcados.

Segundo os autores, na formatação final dos itens da BISAS/T houve a preocupação em incluir na escala formas comportamentais diversas ou amplas, de forma a não especificar em demasiado ou tipificar comportamentos específicos (Melo, 2003). Este cuidado prende-se com a eventual diferenciação das formas comportamentais ou das formas de expressão dos talentos pessoais de cultura para cultura, de grupo social para grupo social. Como é apontado na literatura, importa que nos instrumentos de identificação ou grelhas de análise dos comportamentos se preste atenção à influência de factores sócio-culturais na forma como a criança expressa os seus talentos, não negligenciando os grupos mais desfavorecidos ou de minorias culturais (Ford, 1998; Frasier, 1989, 1997; Helms, 1997). Inclusive, podemos estar atentos se os comportamentos apontados nas escalas de identificação não traduzem algum enviesamento em função do género. Geralmente mais rapazes do que raparigas aparecem sinalizados como sobredotados (Kerr, 1997).

Sendo possível avançar que os pais, mesmo tendencialmente igualitários, poderão enfatizar como mais importante a educação dos rapazes, ou então que as raparigas terão maior probabilidade de se protegerem socialmente escondendo as suas diferenças de forma a não perderem a consideração dos pares - maior conformismo à média e menor interesse na estimulação das suas capacidades (Kerr, 1997; Reis, 2002; Swiatek & Dorr, 1998) -, também é verdade que podemos interrogar-nos se os itens dos questionários não poderão logo diferenciar os dois sexos no momento de identificação.

Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (SPPC)

As escalas de auto-conceito de Susan Harter, seja na sua versão para crianças (*Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*), seja nas suas versões para pré-adolescentes (*Self-Perception Profile for Children*) e adolescentes (*Self-Perception Profile for Adolescents*), aparecem frequentemente utilizadas em vários estudos e na prática psicológica em Portugal (Faria, 2001; Faria & Fontaine, 1995), sendo conhecidos vários trabalhos conduzidos por equipas de investigadores do Instituto Superior de Psicologia Aplicada de tradução, adaptação e validação à população portuguesa (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral & Pedro, 2002; Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996; Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1997).

Também a nível internacional, as escalas de Susan Harter constituem alguns dos instrumentos mais utilizados e estudados para a avaliação do auto-conceito, inclusive junto de alunos sobredotados (Byrne & Schneider, 1988; Campos, 2004; Gavin & Herry, 1996; Hassan, 1999; Hoge & McSheffrey, 1991; Muris, Meesters & Fijen, 2003; Shevlin, Adamson & Collins, 2003; Van den Bergh & Van Ranst, 1998; Wright & Leroux, 1997). Os estudos sobre as propriedades psicométricas da SPPC são vastos na literatura, indicando resultados consistentes em termos de validade e fidelidade, e uma estrutura factorial bastante estável (Granleese & Stephen, 1994; Harter, 1982, 1985; Muris, Meesters & Fijen, 2003; Shevlin, Adamson & Collins, 2003; Van Dongen-Melman, Koot & Verhulst, 1993; Worrell, 1997).

A SPPC é uma escala de auto-registo composta por duas partes: “Como é que eu sou” e “Qual é para ti a importância destas coisas?”. A primeira parte da escala, “Como é que eu sou”, é constituída por trinta e seis itens, distribuídos por cinco sub-escalas que avaliam cinco domínios específicos do auto-conceito (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e comportamento) e a auto-estima global. Um item adicional é utilizado como exemplo, mas não é contabilizado para as pontuações finais. Cada item apresenta-se num formato de alternativa de resposta estruturado em quatro opções, sendo composto por duas afirmações, entre as quais a criança deve escolher qual delas melhor a descreve. Em seguida, ela deve pensar se a afirmação escolhida é pouco verdadeira ou muito verdadeira para ela. A título ilustrativo, no exemplo que em seguida apresentamos (Figura 3.1), a criança teria que optar por assinalar um dos quatro rectângulos alternativos de resposta.

Figura 3.1 - Item exemplificativo do formato de respostas da SPPC

SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCADINHO ASSIM		SOU UM BOCADINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

A segunda parte da escala destina-se a uma avaliação da importância atribuída pela criança a cada uma das cinco dimensões específicas do auto-conceito que compõem a SPPC, sendo constituída por dez itens (dois itens relativos a cada um dos domínios). O formato de resposta e a forma de pontuação desta prova seguem a mesma estrutura e tipologia da prova anterior.

Entrevista semi-estruturada aos pais ou encarregados de educação

A entrevista realizada aos pais teve como objectivos: i) recolher a opinião destes agentes educativos face à implementação da aceleração escolar junto dos seus filhos; ii) contribuir para a caracterização do percurso desenvolvimental e o ajustamento psicossocial das crianças, e; iii) descrever o percurso académico dos alunos até à actualidade. Alguns pontos-chave orientaram a recolha de informação, num momento inicial sob a forma de questões abertas e mais gerais, incidindo sobre cada um dos domínios considerados (cf. Anexo 1).

Uma primeira parte da entrevista incluiu a recolha de alguns dados de caracterização sócio-demográfica do agregado familiar. Num segundo momento, focalizámo-nos especificamente na tomada de decisão relativa à implementação da aceleração escolar (tipo de aceleração, primeiros agentes a sinalizar a criança e motivos que suportaram a decisão), bem como numa eventual adopção de outras medidas de apoio educativo (dentro e/ou fora da sala de aula regular).

Posteriormente, recolheram-se informações sobre as aquisições iniciais da criança e seu desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida até à entrada na escolaridade, essencialmente nas áreas da saúde, aprendizagem, cognição, criatividade, motivação, motricidade, comportamento e socialização. Procurámos, nesta fase da entrevista, estar atentos à indicação de características que geralmente aparecem associadas a um desenvolvimento

precoce nos indivíduos com altas habilidades, bem como a factores mais relacionados com a personalidade da criança e à influência de variáveis familiares e ambientais no seu desenvolvimento. A mesma sequência estrutural norteou a caracterização subsequente da situação actual da criança, procurando-se explorar eventuais discrepâncias nas características e níveis de desenvolvimento apontados pelos pais nos vários domínios, desde os primeiros anos de vida e até à actualidade.

Em seguida, solicitámos aos pais que nos descrevessem o percurso académico da criança, começando pelo pré-escolar (quando aplicável), passando pelo 1º Ciclo do Ensino Básico (fase a que atribuímos especial relevo, visto ser este o momento em que a aceleração escolar foi implementada, seja ao longo do 1º Ciclo, seja num momento de transição entre ciclos de ensino) e, por fim, a transição e adaptação ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Vários tópicos foram abordados nesta fase da entrevista, tais como a socialização com os colegas da turma/escola, a motivação para as tarefas escolares, o rendimento académico, a preferência por determinadas áreas disciplinares, a relação com os professores, a implementação de metodologias ou medidas educativas especiais no contexto escolar, entre outros aspectos.

Finalmente, questionámos os pais relativamente à eficácia da aceleração escolar, tendo em conta o seu nível de satisfação com esta medida, de acordo com a sua experiência concreta. Nos casos em que se apontaram algumas reservas, ou até mesmo insatisfação, procurámos explorar os motivos subjacentes a tais percepções. Foi ainda dada a possibilidade de devolvermos alguma informação aos encarregados de educação, no final do processo de avaliação junto dos alunos.

Procedimentos

Atendendo à necessidade de sinalização de alunos integrados no 2º Ciclo do Ensino Básico que anteriormente haviam sido alvo de medidas de aceleração escolar, procedeu-se a um primeiro contacto com a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), tendo em vista o seu apoio neste estudo, de forma a facilitar a colaboração das escolas e dos encarregados de educação envolvidos. Este processo tornou-se algo moroso, pela inexistência de elementos ao nível das instituições educativas centrais que nos permitissem facilmente identificar os alunos necessários para a constituição da nossa amostra. Num segundo momento, recorreremos a um

contacto directo com escolas públicas e privadas da zona Norte do País onde existe o 2º Ciclo do Ensino Básico, informando-as dos objectivos do nosso estudo e solicitando a sua colaboração na identificação dos alunos em tal situação e na realização do estudo.

Posteriormente, os pais/encarregados de educação dos alunos sinalizados foram também informados dos objectivos do projecto, salvaguardando-se a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos sujeitos em estudo. Após a autorização dos encarregados de educação e o consentimento dos Órgãos de Gestão das escolas, partimos para a aplicação das provas, escolhendo-se um horário que não prejudicasse a actividade lectiva das turmas envolvidas. A aplicação das provas ao nível do grupo turma permitia-nos responder a um dos objectivos, mais concretamente a comparação nalgumas variáveis entre alunos acelerados e seus colegas não acelerados (acreditamos que a proximidade dos dois grupos de alunos num conjunto alargado de variáveis sociais e académicas seria melhor salvaguardada através da obtenção dos dois grupos tomando as mesmas turmas frequentadas).

Ao longo de 2003 (2º e 3º períodos lectivos) procedemos à aplicação das provas e instrumentos nas escolas seleccionadas, junto dos alunos e dos professores. A aplicação das provas decorreu na própria escola, o que implicou a nossa deslocação a cada estabelecimento de ensino onde existisse pelo menos um aluno sinalizado. No total, foram visitadas 40 escolas públicas e privadas dos distritos de Braga, Viana do Castelo e Porto. As entrevistas aos pais decorreram entre 2003 e 2004. Constatando-se alguma dificuldade em agendar um contacto pessoal directo para a realização das entrevistas com um número significativo de pais/encarregados de educação, optámos pelo contacto telefónico, sempre que possível e adequado, sobretudo com os agentes educativos das regiões geográficas mais afastadas.

Em 2004 procedeu-se ao início da cotação dos resultados obtidos na BPR-5/6, na WISC-III, na SPPC, na BISAS/T-HC/A e nos TPCT, bem como da formatação da informação recolhida (alunos e professores) e da informatização dos dados (base SPSS). De referir que as actividades de aplicação, correcção e cotação das provas foram realizadas com a ajuda de alunos das Licenciaturas em Psicologia das Universidades do Minho e da Beira Interior, tendo-se previamente assegurado a sua formação.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUTOS À PRECISÃO E VALIDADE DE INSTRUMENTOS USADOS

Introdução

Um primeiro passo no nosso estudo empírico decorreu da necessidade de previamente apreciarmos as propriedades métricas das provas usadas. Esta necessidade faz particularmente sentido junto dos instrumentos ainda não suficientemente estudados na população portuguesa, mormente junto de alunos sobredotados, sendo possível questionar a precisão e a validade dos respectivos resultados.

Assim, neste 4º capítulo, é nossa preocupação descrever os coeficientes obtidos com as análises de precisão e de validade dos instrumentos. Estas análises foram conduzidas junto de amostras mais alargadas de alunos face à considerada para os objectivos mais específicos desta tese, muito embora algumas análises tomando os alunos sobredotados podem informar-nos do funcionamento de tais provas psicológicas junto deste grupo específico de alunos (Capítulo 5). Deste modo, pensamos que com esta nossa dissertação acabamos por contribuir para a investigação nacional envolvendo essas mesmas provas, constituindo-se num objectivo complementar do nosso trabalho.

Pelas razões apontadas, estas análises circunscrevem-se, logicamente, às provas ainda não aferidas para a população portuguesa, ou seja, as que mais questões poderão levantar em torno da sua validade. Por outro lado, as análises que iremos realizar ao longo deste capítulo centrar-se-ão nas apreciações da precisão e validade, evitando-se qualquer tentativa exagerada de aproveitar os dados destas mesmas provas para análises diferenciais dos resultados segundo características de grupos de alunos ou para análises correlacionais tomando outras variáveis psicológicas e educacionais disponíveis.

Testes de Pensamento Criativo de Torrance

Uma versão reduzida da Forma A dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT) foi utilizada, integrando seis dos sub-testes originais, traduzidos para a Língua Portuguesa. A componente verbal incluiu a aplicação das seguintes provas: “Fazendo suposições” (Jogo 1V), “Usos incomuns” (Jogo 2V) e “Vamos fazer perguntas” (Jogo 3V). A componente figurativa foi aplicada de acordo com a versão original dos TPCT, incluindo os sub-testes: “Construindo uma figura” (Jogo 1F), “Vamos acabar um desenho” (Jogo 2F), e “Linhas” (Jogo 3F). Na realização destas provas não foi contemplada a utilização de cores na produção dos desenhos.

Metodologia

Como se afirmou, descrevemos neste capítulo elementos informativos referentes à precisão e validade dos resultados nos TPCT. Em nossa opinião, estamos face a uma bateria de testes que, embora bastante usados em Portugal, carecem de informação sobre as suas propriedades métricas e, mais ainda, dados normativos.

Os estudos aqui realizados com os Testes de Pensamento Criativo de Torrance envolveram, num primeiro momento, a aplicação das provas seleccionadas a um número alargado de sujeitos, tendo em vista analisar a adequação das categorias propostas no manual original (Torrance, 1976), em função das respostas elaboradas pelos alunos portugueses. A administração e cotação dos testes basearam-se nas instruções originais do manual da bateria, as quais serviram de ponto de partida para a determinação de categorias e pontuações específicas para a nossa amostra.

A amostra deste primeiro estudo foi constituída por 595 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), de escolas urbanas e rurais, da zona Norte e Centro do País. A amostra encontra-se organizada em dois grupos: 317 alunos de escolas do Norte do País, dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo; e 278 alunos de escolas do Centro, aliás todos do distrito de Viseu. Um total de 239 alunos frequentavam o 5º ano de escolaridade e 355 alunos o 6º ano. O número de rapazes e de raparigas que integram a amostra aproximam-se em termos de efectivos (308 e 287, respectivamente). A média da idade dos alunos foi de 11.1,

sendo a idade mínima e a idade máxima da amostra, respectivamente, de 9 e 14 anos e o desvio-padrão .87.

Previamente à cotação das provas, determinámos a frequência estatística de cada resposta nas provas aplicadas, de forma a constituir as pontuações relativas à originalidade. Neste ponto, constituíram-se pontuações distintas para os alunos do Norte e do Centro do País (Viseu), dada a especificidade de cada grupo. Para a cotação das provas, utilizaram-se os critérios e procedimentos apresentados no manual da bateria. A pontuação dos resultados nos critérios de cada sub-teste proporcionou o cálculo dos sub-totais das variáveis em análise (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração), seja para as componentes verbais seja para as componentes não verbais dos TPCT. Com o culminar deste processo confirmaram-se algumas diferenças relativamente à originalidade entre os dois grupos de alunos (zonas Norte e Centro). Assim, a cotação das provas do Centro teve em consideração respostas para a originalidade ligeiramente diferentes das do Norte.

Finalmente, optámos pela introdução ou reorganização de categorias nalgumas provas. Em primeiro lugar, numa tentativa de reunir uma maior objectividade na cotação do jogo 1V (“Fazendo suposições”), criámos uma categorização de acordo com as respostas mais frequentes obtidas na nossa amostra (cf. Anexo 3). Esta prova apresenta a particularidade de ser a única em que não são apresentadas categorias específicas, no manual dos TPCT, para a cotação da flexibilidade. Em segundo lugar, nas restantes provas, procedemos a uma análise aprofundada do tipo de respostas fornecidas pelos sujeitos, tendo em vista a necessidade de reajustar e actualizar as categorias propostas no manual de 1976. Assim, pareceu-nos mais adequado proceder às seguintes alterações: i) no jogo 2V, a categoria 23 passou a incluir utilização e equipamentos tecnológicos; ii) no jogo 2F retirámos a categoria 15 e inserimos uma categoria designada “Ciência e tecnologia”; e iii) no jogo 3F, a categoria 53, passou a designar-se “Ciência e tecnologia” e criámos uma nova categoria para “Papel”, que passou a integrar respostas dos alunos como folhas de papel, postais ou cartões.

A aplicação da Forma A dos TPCT realizou-se, num primeiro momento, ao longo do segundo trimestre do ano lectivo 2002/03, em escolas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo. Num segundo momento, a bateria foi aplicada junto de alunos de escolas públicas do distrito de Viseu, ao longo do segundo trimestre do ano lectivo de 2004/05. A aplicação das provas decorreu em horário lectivo, após o consentimento informado dos Conselhos Executivos e dos próprios alunos a propósito da natureza das provas e dos objectivos do estudo. A

administração do teste foi feita de forma colectiva, nos respectivos grupos-turma. A realização da prova teve, no total, a duração de 45 minutos. De acordo com as sugestões propostas pelo autor, enfatizou-se a ideia de jogo ou de brincadeira, de modo a evitar os constrangimentos e ansiedade mais ou menos inerentes à realização de provas psicológicas de avaliação cognitiva, estimulando-se ao mesmo tempo uma atmosfera de sala de aula mais descontraída e agradável.

Resultados

Numa descrição dos resultados obtidos nos TPCT, apresentamos no Quadro 4.1 os resultados considerando o ano e o género dos alunos. Esta apresentação considera a média e o desvio-padrão, apreciando os vários parâmetros de avaliação da criatividade considerados em cada sub-teste.

Quadro 4.1 – Médias e desvios-padrão nos TPCT por actividade, género e ano de escolaridade

Testes			Rapazes n = 308		Raparigas n = 287		5º ano n = 239		6º ano n = 355	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Testes de Expressão Verbal	Jogo 1V	Flu.	6,8	3,88	7,7	4,29	7,2	4,16	7,3	4,07
		Flex.	4,2	1,89	4,6	1,94	4,2	1,78	4,5	2,00
		Ori.	7,1	5,73	8,2	6,55	7,0	5,89	8,1	6,30
	Jogo 2V	Flu.	7,1	5,08	8,1	4,89	6,6	4,27	8,2	5,37
		Flex.	4,4	2,48	4,9	2,51	4,3	2,29	4,9	2,61
		Ori.	6,2	7,03	7,4	6,42	5,3	5,86	7,8	7,15
	Jogo 3V	Flu.	8,0	5,24	8,5	5,27	7,2	4,43	9,0	5,65
		Flex.	4,7	2,27	5,3	2,52	4,5	2,15	5,3	2,52
		Ori.	8,1	7,21	8,6	6,90	7,0	6,10	9,3	7,52
Sub- Totais	Flu.	22,0	11,23	24,4	11,21	21,1	10,41	24,6	11,64	
	Flex.	13,4	4,77	14,8	5,37	13,1	4,59	14,7	5,34	
	Ori.	21,6	15,36	24,3	15,01	19,3	13,85	25,3	15,66	
Testes de Expressão Figurativa	Jogo 1F	Ori.	1,5	1,99	1,6	2,00	1,3	1,92	1,7	2,03
		Ela.	9,4	6,03	11,3	5,94	9,7	5,18	10,8	6,54
	Jogo 2F	Flu.	8,3	2,07	8,2	2,17	8,5	2,07	8,1	2,13
		Flex.	7,2	1,94	7,0	1,93	7,2	1,91	7,0	1,95
		Ori.	6,2	3,01	5,6	3,10	6,2	3,26	5,7	2,91
	Jogo 3F	Ela.	17,8	11,59	21,7	12,44	18,7	11,53	20,3	12,54
		Flu.	11,6	4,99	11,8	4,47	12,0	6,00	9,0	3,29
		Flex.	8,7	3,23	9,3	3,24	9,0	3,17	15,1	7,89
	Sub- Totais	Ori.	15,7	8,97	14,8	7,95	15,4	9,31	21,6	12,67
		Ela.	18,7	10,95	23,6	12,08	20,5	10,23	24,6	11,64
		Flu.	19,8	6,22	20,0	5,80	20,5	6,26	19,5	5,82
	Sub- Totais	Flex.	15,9	4,35	16,3	4,36	16,2	4,25	16,0	4,42
		Ori.	23,4	10,50	22,1	9,69	22,8	11,12	22,7	9,39
		Ela.	46,1	23,96	57,0	24,93	49,2	21,98	53,0	26,76

Numa apreciação dos resultados diferenciados, em termos das médias obtidas segundo o género, tende-se a verificar em vários dos parâmetros e sub-testes uma superioridade

no desempenho por parte das alunas. Esta diferença nas médias apresenta-se estatisticamente significativa para as seguintes situações: na fluência, no jogo 1V ($t=-2.690$; $p<.01$), no jogo 2V ($t=-2.93$; $p<.05$), na fluência verbal total ($t=-2.311$; $p<.05$); na flexibilidade, no jogo 1V ($t=-2.364$; $p<.05$), no jogo 2V ($t=-2.261$; $p<.05$), no jogo 3V ($t=-2.481$; $p<.05$), no jogo 3F ($t=-2.481$; $p<.05$) e na flexibilidade verbal total ($t=-3.177$; $p<.01$); na originalidade, no jogo 1V ($t=-2.532$; $p<.05$), no Jogo 2V ($t=-2.129$; $p<.05$) e na originalidade verbal total ($t=-2.075$; $p<.05$) e; na elaboração, no jogo 1F ($t=-4.064$; $p<.001$), no jogo 2F ($t=-3.889$; $p<.001$), no jogo 3F ($t=-5.624$; $p<.001$) e na elaboração figurativa total ($t=-5.550$; $p<.001$). Estes valores, no seu conjunto, parecem sugerir que, mais que nas tarefas figurativas, a superioridade das raparigas é observada nas tarefas verbais. Especificamente nas tarefas figurativas, aliás, observa-se que essa superioridade das raparigas apenas emerge no que se refere ao critério elaboração. Confrontando estes dados com a literatura, verificamos que alguns estudos apontam para diferenças de género a favor das raparigas nas medidas de pensamento divergente, no entanto, na sua maioria, os resultados neste domínio parecem ser inconclusivos (Jaquish & Ripple, 1980; Rudowicz, Lok & Kiito, 1995; Torrance, 1981).

Em segundo lugar, procedendo a uma análise nas diferenças de médias dos alunos em função do ano de escolaridade, observa-se de uma maneira geral a superioridade esperada por parte dos alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade (uma ano mais de experiência escolar e, em média, mais um ano na idade e no seu desenvolvimento). Importa referir que, para esta análise diferencial segundo o ano escolar, optámos por excluir os resultados obtidos pelo subgrupo de alunos mais novos da nossa amostra, que foram alvo de medidas de aceleração escolar, dada a especificidade deste subgrupo.

Tomando as maiores discrepâncias nas médias obtidas (cf. Quadro 4.1), podemos constatar que essa diferença assume valores estatisticamente significativos nas seguintes situações: na fluência, no jogo 2V ($t=-3.833$; $p<.001$), no jogo 3V ($t=-4.100$; $p<.001$) e na fluência verbal total ($t=-3.641$; $p<.001$); na flexibilidade, no jogo 1V ($t=-1.989$; $p<.05$), no jogo 2V ($t=-2.739$; $p<.01$), no jogo 3V ($t=-4.017$; $p<.001$) e na flexibilidade verbal total ($t=-3.922$; $p<.001$); na originalidade, no jogo 1V ($t=-2.276$; $p<.05$), no jogo 2V ($t=-4.442$; $p<.001$), no jogo 3V ($t=-3.833$; $p<.001$), no jogo 1F ($t=-2.798$; $p<.01$) e na originalidade verbal total ($t=-4.745$; $p<.001$); e na elaboração no jogo 1F ($t=-2.176$; $p<.05$). Todas estas diferenças, como se deixou antever, traduziram uma melhor prestação nos sub-testes e critérios por parte dos alunos do 6º ano de escolaridade. Um pouco estranhamente, observou-se uma superioridade dos alunos do

5º ano de escolaridade no jogo 2F, na fluência ($t=2.312$; $p<.05$) e na originalidade ($t=1.979$; $p<.05$), mesmo este valor se situe já no limiar do nível crítico de significância exigido.

Numa lógica de estudo da validade dos resultados nos TPCT, procedeu-se a uma análise factorial exploratória dos resultados, utilizando o método de análise em componentes principais, com rotação *varimax*. Tomámos nesta análise os sub-testes verbais e figurativos, bem como os parâmetros usualmente considerados na sua cotação. Numa análise inicial sem especificações, foram obtidos seis factores com valor-próprio igual ou superior à unidade (princípio de Kaiser), explicando no seu conjunto 77%, ou seja, um valor bastante elevado da variância dos resultados.

No quadro 4.2 apresentamos uma síntese dos resultados da análise factorial efectuada, mais concretamente as saturações factoriais e a comunalidade da variância dos vários critérios por provas tomando a capacidade explicativa dos seis factores identificados. No referido quadro, por razões de uma melhor inteligibilidade dos resultados da análise factorial, não se incluem os índices de saturação com valor inferior a .30 (nível crítico usualmente tomado para definir alguma vinculação entre as variáveis avaliadas e os factores subjacentes).

Quadro 4.2 – Estrutura factorial dos resultados nos TPCT

Critérios por provas	Factores						h^2
	1	2	3	4	5	6	
Fluência Jogo 3F	.921						.910
Flexibilidade Jogo 3F	.891						.677
Originalidade Jogo 3F	.866						.803
Fluência Jogo 2V		.909					.933
Originalidade Jogo 2V		.884					.773
Flexibilidade Jogo 2V		.819					.867
Fluência Jogo 3V			.909				.946
Originalidade Jogo 3V			.874				.795
Flexibilidade Jogo 3V			.822				.852
Fluência Jogo 1V				.908			.099
Originalidade Jogo 1V				.836			.566
Flexibilidade Jogo 1V				.793			.871
Fluência Jogo 2F					.893		.826
Flexibilidade Jogo 2F					.880		.594
Originalidade Jogo 2F					.753		.781
Elaboração Jogo 2F						.862	.937
Elaboração Jogo 1F						.733	.857
Elaboração Jogo 3F						.727	.840
Originalidade Jogo 1F	.349						.703
Valor-próprio	6.01	2.69	1.88	1.47	1.34	1.24	
% Variância	31.61	14.17	9.90	7.73	7.05	6.54	

Um padrão de coeficientes de saturação nos factores torna-se visível na apreciação das dimensões que integram cada um dos factores isolados. Com efeito, mais que os processos cognitivos, ou seja, os critérios considerados para se definir e calcular a criatividade (fluência, flexibilidade e originalidade na tradição do modelo SOI (*Structure Of Intellect*) de Guilford (1967), os nossos resultados parecem agrupar-se mais em função de cada uma das tarefas do teste aplicadas. Destaca-se na matriz factorial obtida uma clara dominância da tarefa nos TPCT, pois os cinco primeiros factores agrupam, cada um deles, os critérios fluência, flexibilidade e originalidade respectivos a cada jogo ou tarefa. Apenas o sexto factor segue uma lógica diferente, aliás inclui o componente elaboração reportado aos três jogos figurativos em que este critério é pontuado. Os resultados da análise factorial em componentes principais permitem, basicamente, concluir que os sujeitos tendem a manifestar um desempenho nos TPCT em função do tipo de situação que lhe é apresentada, o que não deixa de nos questionar sobre alguma estabilidade dessas valências cognitivas nos sujeitos e na sua verificação para além de uma forma mais autónoma dos conteúdos e tarefas. Esta situação que poderíamos apontar como não favorável à validade dos TPCT, mas que aliás foi também observada noutros estudos (Harvey, Hoffmeister, Coates & White, 1970; Pereira, 1998; Prieto, 2006), adverte pelo menos para a necessidade de, na avaliação da criatividade, ponderarmos a realização pelos sujeitos de diversos tipos de tarefas. Aliás, vários autores sugerem que não se devem interpretar os diversos parâmetros dos TPCT como medidas independentes (Kim, 2006; Torrance, 1974; Treffinger 1985). Finalmente, tem-se assumido na literatura o menor contributo da elaboração na configuração criativa dos sujeitos (Clapham, 1998; Sternberg, 1999).

Sintetizando as análises efectuadas com os critérios e sub-testes dos TPCT na nossa amostra, diremos que na linha de estudos anteriores em Portugal e noutros países (Pereira, 1998; Prieto, 2006), os resultados encontram-se diferenciados em termos de médias, e de forma estatisticamente significativa, entre os sexos. Como referimos, as raparigas demonstraram uma superioridade significativa nas tarefas verbais, bem como na elaboração nas tarefas figurativas. Os rapazes apresentaram valores superiores ao nível da fluência, flexibilidade e originalidade no jogo 2 e na originalidade no jogo 3 (ambos relativos à parte figurativa), no entanto estas diferenças não apresentaram significado estatístico. Por sua vez, os alunos do 6º ano de escolaridade apresentam desempenhos superiores face aos colegas mais novos do 5º ano, devendo isso reflectir um desenvolvimento psicológico mais avançado, um ano mais no seu percurso escolar e aquisições gerais em termos de funcionamento cognitivo com a escolarização

e idade. Aliás, quanto maior a destreza dos alunos na sua expressão escrita, maior a probabilidade de conseguirem apresentar mais ideias e, assim, obterem melhores resultados. Por outro lado, as diferenças na parte figurativa não foram significativas, à excepção do jogo 2 figurativo, no qual os alunos do 5º ano apresentaram superioridade ao nível da fluência e flexibilidade. Tendo este jogo um número mais reduzido de itens, comparativamente com a generalidade das provas que compõem os TPCT, e verificando-se que os alunos do 6º ano tendem a elaborar mais as suas produções neste jogo, é possível que os alunos mais novos tenham conseguido um maior número de respostas pelo facto de não se dedicarem tanto ao aperfeiçoamento e ao pormenor nas suas ideias, o que os terá beneficiado ao nível da fluência e flexibilidade neste jogo em particular.

Em relação à validade de constructo, ficam-nos algumas dúvidas e reservas relativamente à melhor obtenção de totais e sub-totais, bem como em relação à sua interpretação, tomando os resultados neste teste. Por exemplo, em termos dos processos cognitivos apreciados na definição de criatividade, e face aos resultados obtidos, apenas a elaboração surge como o único factor que agrupa o mesmo critério em diferentes provas.

Pela novidade dos valores obtidos, estamos certos que este estudo constitui somente uma primeira abordagem no âmbito de um processo mais vasto que importa prosseguir, aproveitando nomeadamente a necessidade de construção de normas dos TPCT para a população portuguesa. Para tal, interessaria analisar os resultados obtidos com amostras de anos de escolaridade mais diversificados. Por outro lado, seria pertinente aprofundar a análise dos resultados obtidos nos diferentes critérios avaliados, com o recurso a diferentes procedimentos de cotação que permitissem uma menor contaminação do efeito da fluência (por exemplo, através do cálculo dos índices para a flexibilidade, originalidade e elaboração). Não havendo muitas provas propostas para a avaliação da criatividade, e sendo esta uma das dimensões mais característica nos trabalhos de identificação dos alunos sobredotados, julgamos que os TPCT continuarão a ser uma bateria interessante em tal avaliação, nomeadamente ao nível do diagnóstico de certos talentos e das habilidades criativas em geral, servindo igualmente para apontar aspectos e necessidades específicas ao nível da intervenção educativa destes alunos. É, pois, em face da riqueza informativa que nos parece conter este teste, que quisemos explorar este nosso estudo a questão dos parâmetros (critérios) avaliados, e aprofundar um pouco mais a sua real significação e forma de cálculo.

Estudo em torno dos índices de flexibilidade e originalidade

Alguns estudos relativos à validade de conteúdo e estrutura interna dos TPCT indicam que a estrutura latente da bateria não corresponde ao constructo ou dimensões que pretende avaliar (Kim, Cramond & Bandalos, 2006). Por um lado, sugere-se que os coeficientes de correlação entre a fluência, flexibilidade e originalidade tendencialmente são bastante altos (Chase, 1985; Mouchiroud & Lubart, 2001; Prieto, 2006), pelo que tomar apenas uma destas pontuações poderia ser adequado para as três dimensões; por outro lado, adverte-se que a interpretação das pontuações das dimensões dos TPCT não deve tomá-las como variáveis independentes (Treffinger, 1985). Hocevar e Michael (1979), ainda, consideram que os TPCT apenas medem a fluência. Estamos, pois, face a uma diversidade de opiniões a propósito da validade de constructo olhando os dados empíricos obtidos a partir da aplicação dos TPCT em diversas amostras.

A partir dos dados decorrentes de diferentes estudos com os TPCT, é possível concluir que a originalidade está dependente das pontuações em fluência, pois as correlações entre as duas dimensões são geralmente muito altas (Mouchiroud & Lubart, 2001). Torrance e Safter (1999) sugerem que as pessoas que produzem uma grande quantidade de ideias e alternativas são possivelmente mais originais. Da mesma forma, Simonton (1990) verificou que a originalidade é determinada pelo número de ideias produzido, podendo portanto estar fortemente condicionada pelo número de produções (fluência).

Considerando o potencial efeito da fluência nas restantes pontuações dos TPCT, procedemos à ponderação e ao cálculo de um índice para a flexibilidade e originalidade, com vista a atenuar esse enviesamento. Para o cálculo dos índices de flexibilidade e originalidade, optámos por calcular previamente um rácio dividindo o número de pontos em flexibilidade e originalidade pela pontuação em fluência e de seguida, multiplicamos este rácio pela pontuação nos dois factores. Desta forma, são favorecidos os sujeitos que, tendo dado um baixo número de respostas, obtiveram uma pontuação elevada na flexibilidade ou na originalidade, face a colegas que tendo igual pontuação ou até superior, obtiveram essa pontuação pelo facto de terem produzido um grande número de respostas (fluência elevada). Ao multiplicarmos, num segundo momento, este rácio pelo total obtido nos dois factores, pretendemos favorecer os sujeitos que conseguiram obter uma pontuação bruta mais elevada em cada factor, face aos sujeitos que produziram poucas ideias e, desta forma, as suas respostas não deverão ser consideradas tão

“originais” e “flexíveis” quanto as dos sujeitos com uma pontuação total mais elevada. Ilustrando o funcionamento deste cálculo para os objectivos em mente, um sujeito que tenha obtido uma pontuação total na originalidade verbal de 20, e que forneceu 20 respostas na componente verbal do teste (fluência) será favorecido comparativamente com um outro sujeito que tenha obtido uma pontuação total na originalidade verbal de 10, tendo um total em fluência verbal de 10. Assim, a fórmula aplicada para a obtenção de um índice, por exemplo, de flexibilidade verbal que em nossa opinião fosse menos “contaminado” pelo total em fluência verbal, é a seguinte (logicamente que esta mesma fórmula serve para o cálculo do índice de flexibilidade figurativa e de originalidade verbal e figurativa):

$$\text{Índice de Flexibilidade Verbal} = (\text{Flexibilidade Verbal}/\text{Fluência Verbal}) \times \text{Flexibilidade Verbal}.$$

Para a realização destes cálculos, tomamos uma amostra de 551 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico das zonas Norte (n=290) e Centro do País (n=261). Um total de 223 alunos frequentavam o 5º ano de escolaridade e 328 alunos o 6º ano. O número de rapazes e de raparigas que integram a amostra foi, respectivamente, de 281 e 270. A média da idade dos alunos situou-se em 11,1, sendo a idade mínima e máxima, respectivamente, de 9 e 14 anos.

No quadro 4.3 apresentamos os valores estatísticos de média e variabilidade numa análise dos parâmetros calculados após a aplicação da fórmula anterior, e tomando neste caso a globalidade dos alunos da amostra.

Quadro 4.3 – Média e desvio-padrão na flexibilidade e originalidade após ponderação da fluência

	N	Média	DP	Min.	Máx.
Flex. Verbal	551	14,2	5,15	3	33
Índice Flex. Verbal	551	-5,10	3,12	-19,8	8
Orig. Verbal	551	23,1	15,36	0	141
Índice Orig. Verbal	551	1,31	7,38	-9	84,9
Flex. Fig.	551	16,2	4,31	4	36
Índice Flex. Fig.	551	-2,9	1,90	-9,2	7,2
Orig. Fig.	551	22,9	10,16	1	63
Índice Orig. Fig.	551	5,0	8,65	-7,5	42,9

Numa análise dos resultados obtidos a partir do cálculo dos índices de flexibilidade e originalidade, verificamos uma maior dispersão dos resultados e discriminação nas pontuações obtidas pelos sujeitos quando são considerados estes índices, comparativamente às pontuações

totais brutas obtidas em cada dimensão. Para ilustrarmos esta situação, quisemos considerar uma percentagem reduzida de sujeitos de elevado pior desempenho nestes parâmetros (critério de 5% da amostra). Assim, por exemplo, ao tomarmos 5% dos sujeitos com pontuações mais elevadas na originalidade figurativa, verificamos que as suas pontuações se situam entre 40 e 63, observando-se 15 valores possíveis neste intervalo. Por sua vez, ao tomarmos 5% dos sujeitos com pontuações mais elevadas no índice de originalidade figurativa, verificamos que as suas pontuações se situam entre 23,1 e 42,9, observando-se 23 valores possíveis neste intervalo. Pelo contrário, os 5% de sujeitos com pontuações mais baixas na originalidade figurativa têm resultados entre 1 e 9, sendo este intervalo constituído por 7 pontuações; enquanto que os 5% de sujeitos com pontuações mais baixas no índice de originalidade figurativa têm resultados entre -7,47 e -4,24, sendo que nestes 5% estão contempladas 22 pontuações intermédias.

Face aos resultados obtidos, podemos constatar que a par de uma maior discriminação de resultados decorrente desta fórmula de cálculo dos índices, verificamos ainda uma distribuição diferencial dos sujeitos tomando as pontuações brutas e as pontuações ponderadas. Por exemplo, uma grande parte dos sujeitos (cerca de metade) com melhores pontuações brutas não coincidem com os sujeitos que obtêm melhores pontuações nos índices respectivos, ao considerarmos os 5% melhores em cada dimensão. Por outro lado, ao subtrairmos as pontuações obtidas nos índices pela nota bruta para cada sujeito e dimensão, verificamos discrepâncias nos resultados dos sujeitos, já que nalgumas situações esta diferença assume valores positivos e, noutras situações, assume valores negativos. Parece-nos, então, que tomar uma ou outra informação não é indiferente em termos avaliativos, o que justificará futuros estudos com este mesmo objectivo. Para já, e também por causa da novidade desta nossa análise, teremos a preocupação de nas análises posteriores realizadas com este instrumento tomarmos os dois tipos de critérios, até por causa das discrepâncias agora observadas.

Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes (SPPC)

Uma segunda prova que viemos a utilizar no nosso estudo, e que nos parece não ter sido ainda objecto de suficientes análises de validação em Portugal, é a escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (SPPC - *Self-Perception Profile for Children*).

Por este mesmo facto, quisemos aproveitar a nossa investigação de doutoramento para dar um contributo nesse sentido, ao mesmo tempo que granjeamos maior confiança para os resultados desta escala nas análises subsequentes do nosso estudo.

Metodologia

A amostra deste estudo foi constituída por 323 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade) da zona Norte do País. No 5º ano de escolaridade encontravam-se 114 alunos (62 rapazes e 52 raparigas) e no 6º ano 209 alunos (113 rapazes e 96 raparigas). A média da idade dos alunos foi de 11.1, sendo a idade mínima e máxima, respectivamente, de 9 e 14 anos.

A escala de auto-conceito utilizada destina-se a crianças e pré-adolescentes, do 3º ao 7º anos de escolaridade, sendo constituída por duas sub-escalas: o perfil de auto-percepção e a escala de importância. O perfil de auto-percepção é constituído por uma sub-escala formada por 36 itens divididos em seis sub-escalas: Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlético (CA), Aparência Física (AF), Comportamento (C) e Auto-Estima Global (AEG). A escala de importância é formada por 10 itens, dois para cada uma das 5 dimensões específicas do auto-conceito (CE, AS, CA, AF e C).

Considerando as respostas nos itens numa escala de 1 a 4 pontos, desde a maior identificação a um dos pólos ou a maior identificação a um pólo oposto, podemos apreciar as médias nas sub-escalas atendendo a este intervalo de pontuações. Valores mais baixos nas médias traduzem uma baixa competência percebida pelos sujeitos em cada um dos diferentes domínios considerados do auto-conceito. Em relação à importância atribuída a cada dimensão, a mesma leitura deve ser realizada para a interpretação dos dados.

Resultados

No quadro 4.4. apresentamos os resultados obtidos nas várias dimensões do auto-conceito consideradas nesta escala, da mesma forma que descrevemos também os resultados relativamente à importância atribuída a cada uma dessas dimensões. Esta apresentação considera os alunos por género e ano escolar, incluindo a indicação da média e do desvio-padrão (entre parêntesis).

Quadro 4.4 – Médias e desvios-padrão na SPPC por sub-escala, género e ano de escolaridade

Sub-escalas	Rapazes	Raparigas	5º ano	6º ano	Total
	n = 175	n = 148	n = 114	n = 209	N = 323
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Competência Escolar	2,7 (.57)	2,7 (.59)	2,7 (.57)	2,7 (.58)	2,7 (.58)
Aceitação Social	3,0 (.50)	2,9 (.57)	2,9 (.50)	2,9 (.56)	2,9 (.54)
Competência Atléticoa	2,8 (.56)	2,4 (.63)	2,7 (.64)	2,5 (.62)	2,6 (.63)
Aparência Física	3,0 (.71)	2,9 (.75)	3,0 (.72)	2,9 (.74)	3,0 (.55)
Comportamento	2,9 (.57)	3,2 (.48)	3,1 (.53)	3,0 (.56)	3,0 (.55)
Auto-estima Global	3,3 (.59)	3,2 (.57)	3,3 (.54)	3,2 (.60)	3,2 (.58)
Importância CE	3,4 (.63)	3,5 (.61)	3,5 (.64)	3,5 (.61)	3,5 (.62)
Importância AS	3,4 (.66)	3,7 (.43)	3,4 (.61)	3,6 (.55)	3,5 (.58)
Importância CA	3,0 (.86)	2,8 (.80)	3,0 (.85)	3,0 (.83)	3,0 (.84)
Importância AF	2,6 (.81)	2,6 (.82)	2,6 (.78)	2,6 (.83)	2,6 (.81)
Importância C	3,3 (.70)	3,6 (.47)	3,5 (.58)	3,4 (.65)	3,5 (.62)

Observando os totais obtidos em cada dimensão, verificamos que a auto-estima global é a área em que os sujeitos demonstram uma competência percebida mais elevada, seguida da aparência física e do comportamento. As pontuações mais baixas foram obtidas na competência atlética, seguida da competência escolar e da aceitação social. As dimensões que os sujeitos mais valorizam são a competência escolar, a aceitação social e o comportamento, seguindo-se a competência atlética e, por fim, a aparência física. Comparativamente com outros estudos realizados nesta área, observamos algumas similaridades relativamente aos domínios mais valorizados pelos estudantes. Por exemplo, Schroeder-Davis (1999) analisou as atitudes dos adolescentes em relação à importância atribuída às habilidades cognitivas, competências atléticas e aparência física, concluindo que o domínio mais enfatizado se reporta à inteligência, seguido das competências atléticas e aparência física.

Antes de aprofundarmos estes resultados obtidos com a amostra global, optámos por fazer a sua apresentação e análise tomando esta amostra repartida segundo o género e o ano escolar dos alunos. Assim, podemos constatar com base nas médias obtidas que, tendencialmente, os rapazes têm percepções acerca de si próprios mais positivas do que as raparigas, excepto na forma como avaliam o seu comportamento. Relativamente à importância atribuída a cada domínio, verificamos uma tendência nas raparigas para valorizarem mais as competências escolares, a aceitação social e o comportamento, enquanto os rapazes atribuem tendencialmente uma maior importância às competências atléticas. Nos rapazes, a auto-estima global é a dimensão do auto-conceito com resultados mais favoráveis, seguida da aceitação social e da aparência física. A dimensão em que os rapazes apresentam uma competência

percebida menos favorável é a competência escolar, seguida da competência atlética e do comportamento. Nos rapazes, as áreas mais valorizadas são as competências escolares e a aceitação social, seguidas do comportamento. A dimensão que eles menos valorizam é a aparência física, seguida da competência atlética.

Por sua vez, as raparigas demonstram percepções mais positivas nos domínios da auto-estima global e do comportamento, seguidas da aparência física e da aceitação social. A área em que as alunas se sentem menos competentes é a competência atlética, seguida da competência escolar. Uma maior importância é atribuída pelas raparigas à aceitação social, seguida do comportamento e da competência escolar. A dimensão que elas menos valorizam é, tal como nos rapazes, a aparência física, seguida da competência atlética.

Em relação às diferenças obtidas em função do ano de escolaridade, verificamos que no 5º ano os alunos apresentam uma competência percebida mais elevada na auto-estima global e, por ordem decrescente, o comportamento, a aparência física e a aceitação social. As dimensões com resultados menos favoráveis são as competências escolares e atléticas. Em relação aos alunos do 6º ano, diremos que os resultados obtidos não são muito divergentes, sendo que os alunos revelam melhores resultados, por ordem decrescente, na auto-estima global, comportamento, aparência física e aceitação social. Neste grupo, os resultados mais baixos são obtidos na competência atlética e, em seguida, na competência escolar.

Relativamente à escala de importância, verificamos que os alunos do 5º ano valorizam mais a competência escolar e o comportamento e, em seguida, a aceitação social. Os domínios menos valorizados por estes alunos reportam-se à aparência física, seguida da competência atlética. Por sua vez, os alunos do 6º ano demonstram uma maior importância atribuída à aceitação social, seguida da competência escolar e do comportamento. Também neste grupo, a aparência física aparece como a área menos valorizada, seguida da competência atlética.

Os alunos do 5º ano de escolaridade tendencialmente apresentam melhores resultados em cada domínio do auto-conceito, comparativamente com os alunos do 6º ano, sendo esta diferença mais acentuada na competência atlética e, em seguida, na aparência física, no comportamento e na auto-estima global.

Para a apreciação do significado estatístico destas discrepâncias, procedemos a uma análise multivariada de variância (F-Manova 2 x 2), tomando as variáveis género e ano de escolaridade (Quadro 4.5). Os elementos de estatística escolhidos sintetizam os principais dados

a reter desta análise da variância, seja em termos de efeitos principais seja de efeitos secundários ou de interacção.

Quadro 4.5 – Análise de variância nas dimensões da SPPC, segundo o género e o ano escolar dos alunos

Variáveis	Sub-escalas	Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
Ano	Competência escolar	,008	1	,023	,880
	Aceitação social	,017	1	,059	,808
	Competência atlética	1,125	1	3,200	,075
	Aparência física	,656	1	1,224	,270
	Comportamento	,146	1	,507	,477
	Auto-estima global	1,083	1	3,254	,072
	Importância CE	,117	1	,305	,581
	Importância AS	1,252	1	3,914	,049
	Importância CA	,006	1	,009	,924
	Importância AF	,010	1	,016	,901
	Importância C	,466	1	1,301	,255
Género	Competência escolar	,003	1	,008	,930
	Aceitação social	,667	1	2,268	,133
	Competência atlética	14,647	1	41,664	,000
	Aparência física	1,085	1	2,024	,156
	Comportamento	5,448	1	18,983	,000
	Auto-estima global	,825	1	2,477	,117
	Importância CE	1,668	1	4,357	,038
	Importância AS	2,767	1	8,649	,004
	Importância CA	2,134	1	3,102	,079
	Importância AF	,506	1	,774	,380
	Importância C	5,335	1	14,889	,000
Ano x Género	Competência escolar	,009	1	,027	,871
	Aceitação social	,019	1	,066	,798
Género	Competência atlética	,506	1	1,439	,231
	Aparência física	3,064	1	5,714	,017
	Comportamento	,073	1	,256	,613
	Auto-estima global	,101	1	,304	,582
	Importância CE	,654	1	1,709	,192
	Importância AS	,073	1	,229	,633
	Importância CA	,830	1	1,206	,273
	Importância AF	3,226	1	4,935	,027
	Importância C	,268	1	,747	,388

A partir dos gráficos apresentados (Gráfico 4.1 e Gráfico 4.2), verifica-se que, na passagem do 5º para o 6º ano de escolaridade, os rapazes tendem a formar percepções mais favoráveis no domínio da aparência física, enquanto que nas raparigas existe um decréscimo mais acentuado ao longo destes anos, mostrando no 5º ano um auto-conceito superior aos rapazes e, no 6º ano, pontuações na aparência física muito menos favoráveis.

Gráfico 4.1 - Interação do género e ano escolar na dimensão Aparência Física

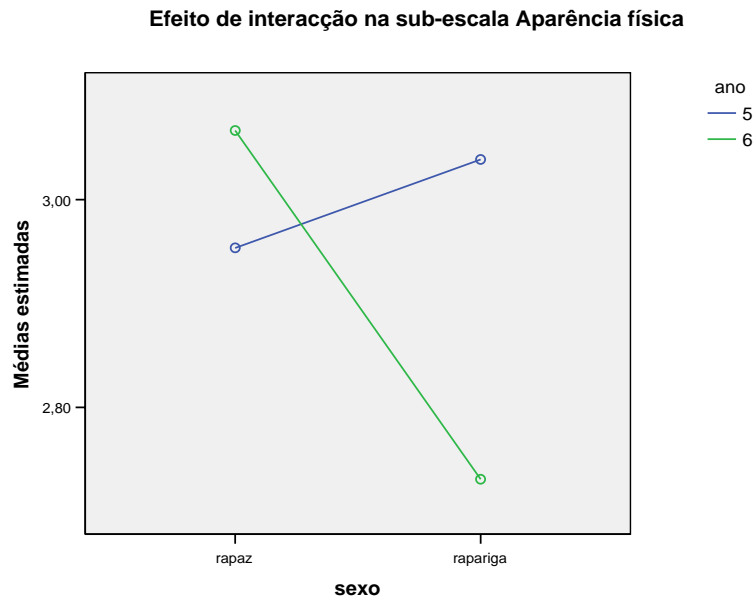
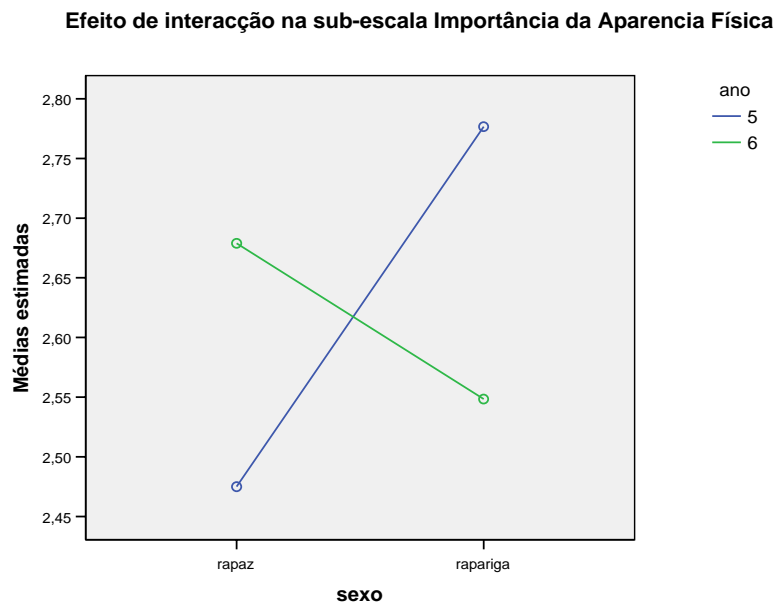


Gráfico 4.2 - Interação do género e ano escolar na dimensão Importância da Aparência Física



No que se refere à importância atribuída a este domínio, observamos que no 5º ano as raparigas valorizam mais a aparência física que os rapazes, invertendo-se esta situação no 6º ano de escolaridade. É interessante verificar ainda, que a importância atribuída à aparência física sofre uma alteração ao longo dos anos que acompanha as percepções de que cada um dos grupos forma relativamente a este domínio do auto-conceito.

Numa análise dos efeitos principais tomando o ano de escolaridade, verificamos uma diferença estatisticamente significativa na importância atribuída à aceitação social ($F=3,91$; $p<.05$), sendo os resultados neste domínio superiores no 6º ano de escolaridade. Tomando as discrepâncias obtidas em função do gênero, verificamos que em várias dimensões existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas. Assim, os rapazes demonstram um auto-conceito mais favorável apenas no domínio da competência atlética ($F= 41,66$; $p<.001$), enquanto que as raparigas apresentam resultados significativamente superiores nos domínios do comportamento ($F= 18,98$; $p<.001$), importância atribuída à competência escolar ($F= 18,98$; $p<.001$), importância atribuída à aceitação social ($F= 8,65$; $p<.01$) e importância atribuída ao comportamento ($F= 14,89$; $p<.001$).

Numa análise comparativa dos resultados obtidos neste estudo com outras investigações onde foi utilizada a SPPC, verificamos, em termos gerais, uma congruência no sentido das diferenças obtidas nos vários domínios do auto-conceito, tomando o gênero e o ano de escolaridade. Mais especificamente, no que se refere à variável gênero, verifica-se uma tendência geral na superioridade das raparigas na dimensão Comportamento e, nos rapazes, resultados significativamente mais favoráveis na Competência Atlética (Faria, 2001).

Em termos gerais, os estudos realizados com a escala em amostras de pré-adolescentes permitem-nos concluir que os rapazes têm percepções pessoais mais positivas que as raparigas, excepto no que se reporta à dimensão Comportamento (Faria, 2001; Harter, 1999; Muris, Meesters & Fijen, 2003). Estes dados correspondem com as diferenças encontradas na literatura relativamente às diferenças de gênero no ajustamento durante a adolescência: as raparigas são mais propensas a desenvolver perturbações emocionais (sintomas de internalização), enquanto os rapazes estão em maior risco de desenvolver perturbações de comportamento (sintomas de externalização) (Hoffmann, Powlishta, & White, 2004; McCauley, Lerner, & Von Eye, 1999). Vários estudos na literatura indicam que as raparigas na adolescência e pré-adolescência têm níveis de auto-conceito significativamente mais baixos que os rapazes (Campos, 2004; Harper & Marshall, 1991; Marsh, 1989; Rhodes, Roffman, Reddy & Fredriksen, 2004), nomeadamente em domínios não académicos, como é o caso das competências atléticas (Marsh, 1989; Watkins, Dong & Xia, 1997). Verifica-se, ainda, nesta etapa desenvolvimental, uma tendência nas raparigas para resultados mais positivos em domínios sociais (Harter, 1999; Hay, Ashman & Kraayenoord, 1998; Marsh, 1989; Shapka & Keating, 2005). Apesar das

diferenças observadas entre os géneros, os autores advertem que tais diferenças podem estar relacionadas com a influência do auto-conceito em domínios específicos na auto-estima geral, ou seja, as avaliações globais dos rapazes e raparigas podem basear-se em domínios diferentes do auto-conceito. Por exemplo, a auto-estima das raparigas pode ser fundamentalmente influenciada pelas suas percepções em domínios académicos e interpessoais, enquanto que a dos rapazes pode ser contingente com a sua auto-percepção noutros domínios, como por exemplo, a competência atlética (Marsh, 1989; Knox, Funk, Elliott & Bush, 1998; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Mais estudos são necessários neste domínio, apontando-se a necessidade de se tomar uma concepção e avaliação do auto-conceito numa perspectiva multi-dimensional.

Tomando o ano de escolaridade, verificamos no nosso estudo que os alunos do 5º ano de escolaridade, comparados com os do 6º ano, tendem a apresentar melhores resultados em todos os domínios do auto-conceito avaliados. Também noutros estudos os resultados apontam para esta diferenciação no auto-conceito ao longo do percurso escolar dos alunos, evidenciando sobretudo um decréscimo no auto-conceito em domínios académicos (Shapka & Keating, 2005; Watkins, Dong & Xia, 1997). Por exemplo, num estudo realizado em Portugal com uma amostra de 260 pré-adolescentes do 5º ao 7º ano de escolaridade, Faria (2001) verificou que os alunos no 5º ano tendem a considerar-se mais competentes nos cinco domínios específicos do auto-conceito, comparativamente com os alunos do 7º ano de escolaridade. Desta forma, à medida que os alunos avançam no sistema educativo, o seu auto-conceito académico decresce, sobretudo nas raparigas durante a adolescência (Harter, 1993; Marsh, 1989; Simmons & Blyth, 1987).

Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos - Habilidades Cognitivas/Aprendizagem (BISAS/T - HC/A)

A BISAS/T (Almeida, Oliveira & Melo, 2002) é uma bateria de sub-escalas destinadas ao despiste de alunos sobredotados por parte dos professores em domínios específicos de realização. No nosso estudo, utilizamos uma das sub-escalas desta bateria (Habilidades Cognitivas/Aprendizagem), centrada essencialmente na avaliação das habilidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos, por parte do Director de Turma (cf. Anexo 2). Esta sub-escala tem sido utilizada sobretudo em investigações centradas nas percepções e avaliações dos professores

acerca da sobredotação (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Melo, 2003; Miranda, 2003; Miranda & Almeida, 2003).

Num estudo realizado por Melo (2003) a BISAS/T-HC/A foi utilizada com uma amostra de 170 docentes, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário. Observou-se neste estudo uma dispersão adequada dos resultados nos diversos itens. Os coeficientes de correlação do item total corrigido revelaram bons índices de validade interna. Três factores foram identificados a partir da análise factorial exploratória dos itens em componentes principais, com rotação *varimax*, os quais explicaram, no seu conjunto, 52% da variância total dos resultados nos itens, cada um com um valor-próprio superior à unidade. Verificou-se, no primeiro factor, uma saturação com os quatro itens relativos à dimensão criatividade, dois itens relativos à dimensão aptidão e um item relativo à dimensão motivação. O Factor II foi saturado com os restantes 6 itens relativos à dimensão aptidão e, o Factor III, com os 3 itens restantes da dimensão motivação. Os índices de consistência interna mostraram-se satisfatórios nas dimensões aptidão ($\alpha=.77$) e criatividade ($\alpha=.70$), no entanto na dimensão motivação o valor de *alpha* foi bastante mais baixo ($\alpha=.57$). Desta forma, não foi possível estabelecer uma correspondência directa entre o racional teórico subjacente à construção da sub-escala (conceito de sobredotação dos três anéis de Renzulli) e a saturação dos itens em três factores isolados. Por fim, tomando algumas características pessoais dos alunos (género, nível sócio-económico e rendimento escolar), não se verificaram neste estudo diferenças nas avaliações dos professores nas três dimensões consideradas (Melo, 2003).

Tendo em vista um estudo mais aprofundado acerca das propriedades psicométricas da BISAS/T-HC/A, considerando uma amostra mais homogénea de professores no preenchimento da sub-escala (docentes no 2º Ciclo do Ensino Básico), optamos na nossa tese por dar um contributo nesse sentido, mediante uma análise dos resultados obtidos com a aplicação do instrumento em termos de validade e precisão.

Metodologia

A amostra deste estudo foi constituída por 143 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), de escolas urbanas e rurais, da zona Norte do País. No 5º ano de escolaridade encontravam-se 60 alunos (29 rapazes e 31 raparigas) e no 6º ano 83 alunos (45 rapazes e 38 raparigas). No total, 93 professores (Directores de Turma) colaboraram no preenchimento da escala.

Resultados

Numa apreciação das propriedades métricas da BISAS/T-HC/A, ainda pouco investigada em termos nacionais, procedemos ao estudo da dispersão, validade interna (ritc) e dimensionalidade dos respectivos itens. No quadro 4.6 apresentamos a média e desvio-padrão dos resultados item a item, bem como uma síntese dos valores da análise factorial e da consistência interna dos itens. Para a análise factorial procedemos ao cálculo das componentes principais (análise factorial exploratória) e para a consistência interna recorremos ao *alpha de Cronbach* (procedimento *reliability* em termos do SPSS).

De uma maneira geral os vários itens oscilam entre um valor mínimo e máximo coincidente com o formato *likert* utilizado (escala de 5 pontos). Por sua vez, a média situa-se num valor intermédio dessa distribuição, com um desvio-padrão em torno da unidade, como é desejável. Por sua vez, em termos de validade interna (poder discriminativo), verificamos que todos os índices de correlação corrigido item x total se situaram acima de .20 (assumido na literatura como valor crítico - Almeida & Freire, 2003). Aliás, os índices de correlação são bastante elevados e uniformes (entre .74 e .88), o que deixa antever que nenhum item, se eliminado, faz crescer o coeficiente alpha obtido (índice de .98). Finalmente, os índices de comunalidade são bastante elevados, o que associado à emergência de um único factor, nos faz induzir para uma escala mais unidimensional que multidimensional.

Quadro 4.6 - Análise estatística dos itens da BISAS/T-HC/A

	M	DP	Ritc	Alpha se...	Factor 1	H [#]
Item 1 (aprendizagem)	2,5	1,18	,84	,97	,86	,73
Item 2 (cognição)	3,2	1,13	,87	,97	,89	,79
Item 3 (criatividade)	2,9	1,16	,86	,97	,88	,77
Item 4 (motivação)	2,8	1,31	,83	,97	,85	,73
Item 5 (aprendizagem)	3,1	1,13	,85	,97	,87	,75
Item 6 (cognição)	3,2	1,18	,85	,97	,87	,76
Item 7 (criatividade)	2,3	1,23	,74	,98	,77	,59
Item 8 (motivação)	2,6	1,28	,81	,97	,83	,68
Item 9 (cognição)	3,3	1,17	,86	,97	,89	,78
Item 10 (cognição)	3,3	1,15	,87	,97	,89	,80
Item 11 (motivação)	3,4	1,06	,79	,97	,81	,66
Item 12 (aprendizagem)	3,3	1,16	,85	,97	,87	,76
Item 13 (criatividade)	2,4	1,19	,84	,97	,85	,73
Item 14 (aprendizagem)	2,5	1,27	,79	,97	,82	,67
Item 15 (criatividade)	2,8	1,09	,88	,97	,90	,80
Item 16 (motivação)	2,5	1,28	,85	,97	,87	,75

No entanto, e dado que inerente à construção desta escala de despiste pelos professores os autores tinham subjacente a teoria geral de Renzulli a propósito das dimensões da sobredotação, consideramos oportuno manter a ideia das três dimensões e, conseqüentemente, a repartição dos itens por três sub-escalas. Aliás, se neste nosso estudo emerge um único factor com valor-próprio superior à unidade (valor próprio=11,75; percentagem de variância explicada de 73,5%), no estudo anterior emergiam de facto três factores (cf. Melo, 2003). Assim, mesmo tendo obtido apenas um factor na análise factorial, foi nossa opção respeitar o fundamento teórico da BISAS/T-HC/A, calculando-se os coeficientes de consistência interna pelas sub-escalas. Os índices *alpha* obtidos foram igualmente elevados, mais concretamente: aptidão cognitiva/aprendizagem com *alpha*=.96, criatividade com *alpha*=.91 e motivação com *alpha*=.90. Todos estes valores legitimam a tomada do somatório dos respectivos itens para a obtenção de pontuações parciais, muito embora o menor número de itens em presença explique a diminuição dos índices *alpha* face à escala na globalidade (índice de .98).

Assumindo o interesse de nas futuras análises com a BISAS/T assumirmos quer os resultados na escala global, quer os resultados nas três dimensões (aptidão - cognição/aprendizagem, criatividade e motivação), apresentamos no quadro 4.7 os valores da distribuição dos resultados na amostra geral e segundo o género e o ano de escolaridade dos alunos.

Quadro 4.7 - Médias e desvios-padrão na BISAS/T-HC/A por sub-escala, género e ano de escolaridade

Sub-escalas	Rapazes n = 74		Raparigas n = 69		5º ano n = 60		6º ano n = 83	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Cognição/Aprendizagem	20,7	7,32	21,8	7,4	22,1	6,54	20,6	7,81
Criatividade	9,0	3,22	9,2	3,21	9,4	2,76	9,0	3,95
Motivação	8,8	3,68	9,8	3,54	9,7	3,12	9,0	3,95
Total	42,5	15,09	44,7	15,35	45,4	13,15	42,3	16,44

Tomando em consideração a existência do dobro de itens na dimensão cognição/aprendizagem, comparativamente com as outras duas dimensões avaliadas, podemos desde logo verificar que, independentemente do género ou do ano de escolaridade, os professores pontuam mais as competências e habilidades dos alunos na área cognitiva/aprendizagem, face às dimensões criatividade ou motivação. As raparigas obtêm

melhores resultados que os rapazes em qualquer uma das áreas, sendo esta diferença mais expressiva na motivação. Tomando o ano de escolaridade, verifica-se uma tendência na superioridade dos alunos do 5º ano, comparativamente com os alunos do 6º ano, nos resultados obtidos em todas as dimensões avaliadas pelos professores.

Tendo em vista apreciarmos a significância estatística das diferenças observadas nas médias, procedemos a uma análise da variância tomando o género e o ano escolar dos alunos (F-Manova 2 x 2). No quadro 4.8 sintetizamos a informação aí obtida.

Quadro 4.8 – Análise de variância nas várias dimensões da BISAS/T-HC/A segundo o género e o ano escolar dos alunos

Variáveis	Sub-escalas	Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
Ano	Cognição/Aprendizagem	74,548	1	1,390	,240
	Criatividade	6,100	1	,585	,446
	Motivação	21,547	1	1,661	,200
	Total	306,019	1	1,327	,251
Género	Cognição/Aprendizagem	20,370	1	,380	,539
	Criatividade	,019	1	,002	,966
	Motivação	19,632	1	1,514	,221
	Total	77,178	1	,335	,564
Ano x Género	Cognição/Aprendizagem	56,052	1	1,045	,308
	Criatividade	19,550	1	1,875	,173
	Motivação	20,284	1	1,564	,213
	Total	290,775	1	1,261	,263

Os resultados obtidos a partir da análise de variância não sugerem qualquer impacto significativo das variáveis sexo e ano de escolaridade nas pontuações atribuídas às três sub-escalas da BISAS/T-HC/A e à escala completa, seja em termos de efeitos principais seja em termos de efeitos de interacção. Desta forma, as avaliações dos professores não parecem ser influenciadas por tais variáveis, corroborando resultados anteriores obtidos com esta escala (Melo, 2003).

Em síntese

Este quarto capítulo foi organizado na lógica de apresentarmos alguns dos coeficientes mais relevantes tendo em vista as propriedades métricas de certas provas psicológicas usadas

na presente investigação, e com menos estudos prévios de validação junto da população portuguesa. Basicamente, apresentámos os dados dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance (TPCT), da escala SPPC e da BISAS/T-HC/A.

A par de uma descrição dos dados segundo o género e o ano de escolaridade, cruzando com os dados de outros estudos disponíveis, a nossa maior preocupação situou-se na análise da consistência interna e validade dos resultados. Nos TPCT tivemos ainda a preocupação de calcular, de forma diversa, alguns índices tendo em vista uma maior delimitação das dimensões cognitivas que lhes estão inerentes, e que deveríamos considerar no nosso estudo (por exemplo, fluência *versus* flexibilidade). No caso da BISAS/T-HC/A, muito embora a estrutura factorial dos itens neste estudo não tenha viabilizado a sua natureza multidimensional, considerou-se oportuno manter, a par da nota global, as pontuações diferenciadas para a aptidão, a motivação e a criatividade, até porque são facetas que aparecem frequentemente valorizadas numa definição multidimensional da sobredotação.

Assumindo-se como adequados os coeficientes obtidos a propósito da precisão e/ou da validade dos instrumentos estudados com esta amostra, avançamos no capítulo 5 para as análises comparativas de desempenhos, nestas e noutras provas já validadas, tomando alunos que foram alvo de medidas de aceleração escolar e colegas das mesmas turmas não acelerados. Estas análises, sejam as mais quantitativas sejam as mais qualitativas, respondem aos principais objectivos e questões que consubstanciam a componente empírica desta tese de doutoramento.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises estatísticas conduzidas no quadro dos objectivos da presente investigação, procedendo à sua análise e discussão. De uma forma sequencial, apresentamos em primeiro lugar os resultados descritivos da sub-amostra de alunos que foram objecto de aceleração escolar no seu percurso académico. Estes resultados permitem-nos uma descrição das características sócio-culturais destes alunos e das justificações apontadas pelos pais/encarregados de educação para a sua aceleração escolar.

Num segundo momento, e tomando sobretudo os resultados nas provas psicológicas aplicadas e as classificações escolares, avançamos para análises diferenciais de desempenho considerando os subgrupos de alunos acelerados *versus* não acelerados. Por outro lado, sabendo-se de que nem todos os alunos acelerados o foram por motivo das suas altas capacidades e pelos sinais de uma precocidade evidente no seu desenvolvimento psicológico – veja-se sobretudo a situação dos alunos que concluem os seis anos de idade nos meses de Janeiro ou Fevereiro -, quisemos realizar uma análise mais detalhada indo de encontro a uma eventual diferenciação no desempenho das provas psicológicas e rendimento escolar tomando estes dois subgrupos entre os alunos acelerados.

Por último, este capítulo apresenta alguma informação de tipo mais qualitativo, descrevendo informações recolhidas através das entrevistas aos pais, e outros dados recolhidos junto de professores e alunos. Este conjunto de informações reporta-se, sobretudo, ao desenvolvimento psicossocial em geral e à adaptação académica dos alunos que foram objecto de uma aceleração escolar ao longo da sua escolaridade.

Caracterização geral dos alunos com aceleração escolar

Tomando o grupo de alunos que foram alvo de medidas de aceleração educativa, procedemos a uma análise dos dados recolhidos junto destes alunos, das entrevistas semi-estruturadas aos pais e da escala preenchida pelos directores de turma. Um total de 107 alunos compôs a amostra deste estudo, dos quais 46 frequentavam o 5º ano de escolaridade (25 rapazes e 21 raparigas) e 61 alunos o 6º ano de escolaridade (21 rapazes e 40 raparigas). Conforme se pode constatar, as medidas de aceleração escolar foram adoptadas junto de um maior número de raparigas do que de rapazes (61 e 46, respectivamente). Esta diferença é ainda mais acentuada no número de entradas antecipadas na escolaridade (24 raparigas e 15 rapazes) do que no “salto” de classe (14 raparigas e 11 rapazes), uma proporção não muito usual, de acordo com a literatura (Pereira & Seabra-Santos, 2001).

Tomando um levantamento de todos os pedidos de antecipação escolar deferidos pela Direcção Regional de Educação do Centro entre 1994 e 1999, Pereira e Seabra-Santos (2001) verificaram que uma prevalência maior de pedidos se circunscreveu ao sexo feminino (56,4 %), no entanto a percentagem de admissões efectivas foi superior no sexo masculino (56,2%). Já na zona Norte do País, pelo contrário, Melo (2006) verificou que no ano lectivo de 2002/03 a prevalência de admissões precoces na escolaridade recaiu sobre o sexo feminino (53%).

Partindo do princípio que a sobredotação é um atributo que se distribui de forma equitativa entre géneros, várias questões nos ocorrem numa tentativa de compreender a desproporção encontrada neste estudo entre rapazes e raparigas acelerados. Por um lado, esta diferença poderá explicar-se pelo facto de, tendencialmente, as raparigas apresentarem um avanço desenvolvimental comparativamente com os rapazes, sendo mais fácil a sua sinalização em idades mais precoces (Gagné & Gagnier, 2004; Kerr, 1997). Também é possível que as raparigas, desde cedo, invistam mais em áreas próximas das aprendizagens escolares, comparativamente com os rapazes, desenvolvendo assim competências académicas em idades mais precoces. Por outro lado, poderemos questionar-nos se os professores do 1º Ciclo serão menos eficazes no despiste relativamente à variável género, pois na maioria das situações de “salto” de classe, eles são os primeiros agentes a referenciar estes alunos. Evidentemente que outros motivos poderão condicionar esta proporção mais reduzida de raparigas sinalizadas ao longo do percurso escolar, nomeadamente características pessoais das próprias alunas. Por exemplo, as investigações têm apontado uma maior incidência neste género de atitudes mais

conformistas face à pressão do grupo de pares e tentativas para ocultar as suas altas habilidades, ainda que estes comportamentos se evidenciem sobretudo na adolescência (Brown & Steinberg, 1990; Davis & Rimm, 1998; Swiatek, 2001a).

Independentemente dos motivos subjacentes a este fenómeno, importa salientar que, a partir da entrada na escolaridade, as raparigas com características de sobredotação, ou excepcionalmente precoces, parecem estar em maior risco de serem negligenciadas pelos docentes em processos de identificação. Esta conclusão apenas deixaria de fazer sentido, caso se verificasse a maior eficácia dos pais e educadores na sinalização das raparigas em idades mais precoces, comparativamente com os rapazes da mesma idade (ou seja, existirem, durante a idade pré-escolar, mais casos de falsos negativos do sexo masculino). Outros dados seriam necessários para podermos compreender melhor esta situação, nomeadamente analisar a eficácia das sinalizações efectuadas por educadores e professores.

A amostra foi constituída com base num levantamento exaustivo, nas escolas do distrito de Braga, dos alunos que preenchiam os requisitos necessários para integrar o estudo (frequentarem o 2º Ciclo do Ensino Básico e terem beneficiado anteriormente de medidas de aceleração educativa). Tendo-se verificado a existência de um número pouco significativo de sujeitos em escolas do distrito de Braga para a realização deste estudo, optámos por incluir alunos de algumas escolas públicas e privadas dos distritos do Porto e de Viana do Castelo. Assim, a amostra foi constituída por 60 alunos de escolas do distrito de Braga (56%), 25 alunos do distrito do Porto (23%) e 22 alunos de Viana do Castelo (21%).

A média de idades destes alunos no momento da avaliação foi de 10,4 (sendo as idades mínima e máxima de 9 e 11 anos, respectivamente). A grande maioria dos sujeitos nasceu no mês de Janeiro (46 alunos, 43%), seguindo-se 19 alunos (18%) que nasceram em Fevereiro, 12 em Março (11%), 9 em Abril (8%) e os restantes 16 alunos (20%) entre Maio e Outubro. Verificamos haver um total de 39 alunos que foram acelerados através de entrada antecipada, e os restantes 25 alunos foram-no através do “salto” de classe. Considerando apenas o grupo de alunos que entraram antecipadamente na escola, a dispersão das idades é menor: 22 nasceram em Janeiro, 10 em Fevereiro, 6 entre Março e Abril, e apenas 1 no mês de Agosto. Estes dados convergem com os obtidos recentemente por Melo (2006), verificando-se que, num intervalo de cinco a seis anos, mantém-se um número muito superior de crianças admitidas precocemente na escolaridade, por deferimento da DREN, que nasceram no mês de Janeiro. Parece, assim, inevitável questionar a adequação e legitimidade dos critérios subjacentes

aos pareceres positivos que suportam a implementação de um ingresso antecipado na escola junto de um número significativo de crianças.

Partindo da análise dos dados obtidos num total de 64 entrevistas semi-estruturadas aos pais dos alunos acelerados, analisamos as taxas de prevalência dos diferentes grupos profissionais em que estes se inserem, inferindo respectivamente os níveis sócio-económicos mais prováveis dos alunos. Verificamos que 14 alunos (22%) pertencem a um nível sócio-económico elevado (directores e quadros; intelectuais e científicos), 30 alunos (47%) pertencem a famílias de nível sócio-económico médio (técnicos intermédios, administrativos, comércio e serviços) e os restantes 20 alunos (31%) são provenientes de meios sócio-económicos mais desfavorecidos (agricultura, indústria e transportes e não qualificados). Relativamente às habilitações académicas dos pais, considerando o progenitor com habilitações mais elevadas, observamos que 3 pais (5%) possuem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico, 11 pais (17%) completaram o 2º Ciclo, 12 pais (19%) o 3º Ciclo, 9 pais (14%) o Ensino Secundário e 29 pais (45%) possuem uma formação no Ensino Superior, dos quais 2 pais (3%) têm uma pós-graduação. Podemos concluir a partir destes dados que a maioria dos alunos que compõem o nosso estudo pertencem a um nível sócio-económico médio, sendo que aproximadamente cinquenta por cento dos pais possuem uma formação académica universitária.

De acordo com a revisão da investigação apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, as crianças provenientes de contextos sócio-culturais mais carenciados tendem a ser menos sinalizadas para programas de atendimento educativo destinados a alunos sobredotados (Frasier, 1997; Frisby, 1999; Hagen, 1980; Helms, 1997; Pereira & Seabra-Santos, 2001). Confrontando os nossos dados com esta informação, ainda que a nossa amostra possa incluir alunos apenas com uma precocidade excepcional mas não sobredotados, parece-nos adequado considerar que, mais do que o nível sócio-económico das famílias, poderá ter influência na atenção educativa prestada a estas crianças, a formação académica dos pais (embora sejam duas variáveis correlacionadas entre si).

Relativamente ao agregado familiar, a maioria dos alunos deste estudo tem um irmão (35 alunos, 57%), 15 alunos (25%) têm dois irmãos e apenas um dos alunos tem três irmãos. Os restantes 10 alunos (16%) são filhos únicos. Analisando a posição na fratria, verifica-se que um número aproximado de alunos são irmãos mais velhos (25) ou mais novos (21), ou seja, 41% e 34% respectivamente. Por outro lado, apenas 5 alunos (8%) são filhos que ocupam uma posição intermédia na fratria. Numa revisão da literatura sobre este aspecto, Simonton (2000) refere que,

nalguns estudos, as crianças sobredotadas ou talentosas eram tendencialmente filhos primogénitos, mas outros estudos apontam correlações entre diferentes ordens de nascimento e o talento em diferentes domínios.

A análise das características deste grupo de alunos, no que diz respeito às medidas de aceleração de que foram alvo, merece aqui uma atenção particular. Como já anteriormente foi referido, alguns destes alunos entraram antecipadamente na escola (65%) e outros foram acelerados através do salto de classe ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico (35%). A sinalização destes alunos para a aplicação da medida de aceleração escolar partiu, em 20 casos dos pais, em 17 casos do professor do 1º Ciclo, em 15 casos do educador de infância, em 5 casos do educador e dos pais, em 4 casos dos professores e dos pais e, em dois casos, de outros agentes.

De acordo com os depoimentos dos pais, os motivos que fundamentaram a adopção das medidas de aceleração foram geralmente diversificados. Considerando que a *“precocidade excepcional ao nível do desenvolvimento global”* é o critério apontado na legislação portuguesa para a aplicação da aceleração escolar (Decreto-Lei 319/91), podemos observar que nem sempre a aceleração é implementada de acordo com o previsto. Assim, ao analisarmos as entrevistas aos pais, verificamos que entre os 39 alunos que entraram antecipadamente na escolaridade, apenas 15 (38%) tiveram subjacente a manifestação de precocidade excepcional, sendo que num destes casos também se verificava uma elevada desmotivação pelas aprendizagens e tarefas no pré-escolar, noutra caso, acrescia a vontade de acompanhar os colegas do pré-escolar e, num outro caso, além da precocidade, da desmotivação no pré-escolar e da vontade de acompanhar os colegas, aponta-se a proximidade da idade do aluno dos restantes companheiros da turma (fazia anos em Janeiro). Ainda em relação aos alunos antecipados, verificamos que em 13 casos, entre outros motivos, os alunos foram apontados para entrar antecipadamente pela sua proximidade etária com o grupo de pares (10 alunos fazem anos em Janeiro e 3 em Fevereiro). Em 6 destes alunos apenas a idade contou para a consideração da aceleração, nos outros casos os motivos paralelamente apontados referem-se à vontade de acompanhamento dos colegas, à aquisição das bases académicas necessárias para ingressar na escolaridade e/ou à desmotivação no pré-escolar. Apenas num destes casos se aponta a manifestação de precocidade excepcional.

Como algumas crianças se encontravam a frequentar o pré-escolar com um grupo de colegas mais velhos, a vontade de acompanhar o grupo é considerado como motivo exclusivo para a aceleração em 3 situações, e como motivo secundário em 2 casos em que se verificava

precocidade excepcional. A manifestação de bases académicas suficientes para ingressar na escolaridade é o motivo exclusivo para a consideração da antecipação em 4 casos, a existência de vaga na escola do 1º Ciclo é o motivo exclusivo em 2 casos, e o avançado desenvolvimento físico da criança aos 5 anos é o único motivo apresentado numa das situações de antecipação escolar.

Relativamente aos 21 alunos que foram acelerados através do salto de classe, verificamos que 12 deles foram considerados excepcionalmente precoces, sendo que 2 destes alunos também tiveram subjacente para acelerar a aquisição das bases escolares necessárias e um deles apresentava uma elevada desmotivação escolar. A manifestação de uma sólida aquisição de bases académicas foi o motivo exclusivo apresentado por 4 pais para o salto de classe dos seus filhos. Num outro caso, o motivo exclusivo apontado pelos pais foi a desmotivação escolar e, por fim, houve um caso em que o salto de classe se fundamentou na integração de uma aluna, transferida de uma escola do estrangeiro para Portugal.

Assim, ao analisarmos globalmente os motivos que justificaram a aceleração escolar dos alunos da nossa amostra, verificamos que a precocidade excepcional em termos desenvolvimentais, ou a aquisição precoce de competências e conhecimentos académicos, estiveram na base da implementação desta medida junto de 43 alunos (70%). Os restantes 18 alunos (30%) foram indicados para uma possível aceleração por motivos que vão desde a proximidade etária com o grupo de pares exclusivamente (10%), o acompanhamento do grupo de colegas do pré-escolar (3%), a desmotivação escolar (3%), a existência de vaga na escola do 1º Ciclo (3%), a transferência de escola entre um país estrangeiro e Portugal (2%) ou a manifestação de um precoce desenvolvimento físico (2%). Os restantes alunos (7%) conjugam vários destes motivos, mas não a precocidade excepcional nem as bases académicas necessárias (por exemplo, a proximidade etária e o desejo de acompanhar o grupo de pares). Talvez estes motivos expliquem uma proporção tão elevada de casos referenciados pelos pais para aceleração, comparativamente com as sinalizações dos restantes agentes educativos.

Análise comparativa face aos alunos não acelerados

A amostra tomada para estes estudos foi constituída por 218 alunos dos 5º (n=93) e 6º (n=125) anos de escolaridade dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, sendo composta

por dois grupos de sujeitos: um dos grupos foi constituído por 100 alunos (19 raparigas e 23 rapazes do 5º ano, 38 raparigas e 20 rapazes do 6º ano), que foram alvo de medidas de aceleração escolar (entrada antecipada na escolaridade ou salto de classe durante o 1º Ciclo do Ensino Básico), o outro grupo constituído por 118 alunos (24 raparigas e 27 rapazes do 5º ano, 41 raparigas e 26 rapazes do 6º ano), das mesmas turmas do primeiro grupo, mas que não beneficiaram de tais medidas educativas (grupo de comparação). Em virtude de algumas ausências pontuais de alunos nos momentos de aplicação das provas, bem como dos pais na realização das entrevistas, existem algumas oscilações no número de efectivos tomados na amostra para cada prova. No caso dos pais, esta situação ficou a dever-se às dificuldades de conciliação de horários e a indisponibilidades para colaborar no estudo.

Em relação à aplicação das provas, estas decorreram a nível do grupo-turma, em contexto de sala de aula. Situação diferente ocorreu na recolha de dados junto dos pais, bem como no preenchimento da BISAS/T-HC/A pelos professores, onde a opção, obviamente, foi por uma aplicação individual. Relativamente à BISAS/T-HC/A, houve a preocupação de solicitar a cada professor que pontuasse não só o aluno acelerado da sua direcção de turma, mas também mais um ou dois alunos, escolhidos aleatoriamente dessa mesma turma (grupo de comparação).

De forma a dar alguma coerência à apresentação e análise dos resultados do presente estudo, definimos como variáveis independentes o grupo e o género dos alunos (neste caso, apoiados na literatura que sugere uma percentagem diferencial de ambos os sexos nos programas de apoio aos alunos sobredotados), e como variáveis dependentes as dimensões psicológicas e as classificações escolares. Em virtude de tais dimensões e disciplinas se encontrarem positivamente correlacionadas entre si, a análise de variância foi efectuada através do procedimento F-Manova: 2 x 2. Por último, em face do peso do ano escolar (idade) nos resultados das diversas dimensões avaliadas, foi nossa opção controlar o respectivo efeito, assumindo a idade como co-variável nas análises de variância efectuadas ao nível das provas de raciocínio (antecipa-se um maior efeito do ano de escolaridade/idade dos alunos nos resultados dos testes cognitivos aplicados).

Resultados na área cognitiva

A nível cognitivo, a avaliação dos alunos considerou dimensões que podem estar associadas às suas capacidades de raciocínio (pensamento convergente), assim como ao seu

desempenho em provas mais voltadas para a avaliação da criatividade (pensamento divergente). Na descrição e análise dos resultados consideraremos quer o desempenho nas provas psicológicas aplicadas, quer as avaliações produzidas pelos professores em torno dessas mesmas dimensões.

No quadro 5.1 apresentamos as médias e desvios-padrão (dentro de parêntesis) dos resultados dos alunos nas quatro provas da BPR-5/6, considerando os alunos que foram ou não alvo de medidas de aceleração escolar e o género. A par destas provas de raciocínio, incluímos a dimensão cognição avaliada através da percepção dos professores com recurso à BISAS/T-HC/A.

Quadro 5.1 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na BPR-5/6 e na subescala cognição da BISAS/T, por grupo e género

Sujeitos		BPR-5/6				BISAS/T Cognição
		RA	RV	RN	RP	
G1	M	12,8 (2,35)	14,0 (3,09)	10,4 (2,56)	10,7 (2,20)	15,9 (3,08)
	F	12,1 (2,59)	13,0 (3,26)	8,6 (3,13)	10,6 (2,19)	15,0 (3,49)
G2	M	9,1 (3,59)	9,8 (3,89)	6,6 (3,21)	8,1 (3,40)	12,9 (4,49)
	F	9,9 (4,01)	10,7 (3,41)	6,8 (3,28)	8,8 (2,49)	13,3 (4,33)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

Algumas oscilações estão patentes nas médias obtidas, registando-se sempre pontuações mais elevadas por parte dos alunos que foram alvo de medidas de aceleração escolar. Esta situação generaliza-se às várias provas de raciocínio, independentemente do conteúdo específico dos respectivos itens, bem como na percepção dos professores acerca das habilidades cognitivas dos alunos. Assiste-se, ainda, a alguma diferenciação tomando o género dos alunos, muito embora o padrão de resultados se altere entre as provas. Para aprofundarmos o significado estatístico destas diferenças, considerando os dois grupos de alunos e a variável género, procedemos a uma análise de variância dos resultados. Dada a correlação entre as medidas cognitivas consideradas, a nossa opção foi por uma análise multivariada da variância (F-Manova 2 x 2). No quadro 5.2 sistematizamos a informação obtida a propósito da magnitude e significância das diferenças encontradas, seja em termos de efeitos de interacção, seja de efeitos principais.

Quadro 5.2 - Análise da variância das provas cognitivas, por grupo e género dos alunos

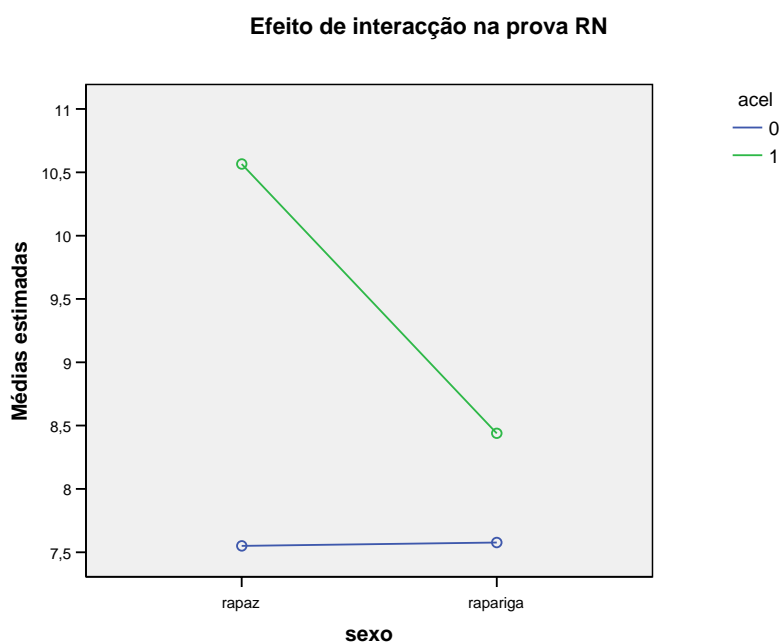
Variáveis		Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	RA	153,26	1	18,67	,000
	RV	242,00	1	21,60	,000
	RN	150,46	1	17,62	,000
	RP	193,38	1	30,29	,000
Género	RA	,17	1	0,02	,885
	RV	14,28	1	1,27	,261
	RN	42,96	1	5,03	,026
	RP	4,21	1	0,66	,418
Grupo x	RA	27,63	1	3,37	,068
Género	RV	16,34	1	1,46	,229
	RN	46,35	1	5,43	,021
	RP	7,13	1	1,12	,292

Olhando aos valores de F , e os níveis de significância estatística, podemos reconhecer uma diferença expressiva nas médias, a favor dos alunos acelerados, nas quatro provas que integram a BPR-5/6. Esta diferença parece indicar que razões de habilidade cognitiva terão estado na origem das acelerações escolares dos alunos, mantendo-se essa diferença em anos escolares/idades posteriores. Os índices de F obtidos são, efectivamente, elevados e muito significativos em termos dos valores de p obtidos.

Em relação à variável género, observa-se uma diferença a favor dos rapazes na prova RN, no entanto, dada a significância estatística do efeito de interacção, a interpretação desta diferença deve combinar as duas variáveis independentes. No gráfico 5.1 ilustramos as oscilações na média tomando os subgrupos de alunos, verificando-se uma menor diferenciação entre acelerados e não acelerados no subgrupo das raparigas (1.8 pontos), face à oscilação mais expressiva no subgrupo dos rapazes (3.8 pontos). Aliás, olhando o mesmo gráfico, rapazes e raparigas partem de um valor similar no subgrupo de alunos não acelerados, face à discrepância visível nas médias dos dois géneros no subgrupo dos alunos acelerados.

No que respeita à avaliação pelos professores das habilidades cognitivas dos alunos, através dos quatro itens respectivos incluídos na BISAS/T-HC/A, no quadro 5.3 apresentamos os valores obtidos na análise de variância, considerando o grupo e o género dos alunos (F-Anova 2 x 2).

Gráfico 5.1 - Efeito de interação na prova RN, tomando as variáveis género e aceleração



Quadro 5.3 - Análise da variância na dimensão cognitiva da BISAS/T, segundo o grupo e género dos alunos

Variáveis	Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	283,995	1	18,087	,000
Género	2,795	1	,178	,674
Grupo x Género	19,606	1	1,249	,265

Considerando as percepções dos professores quanto às habilidades cognitivas, verifica-se que estes avaliam os alunos acelerados de forma significativamente superior face aos não acelerados ($F=18,09$; $p<.001$) e, ao contrário da maior parte dos estudos centrados na sinalização de alunos com altas habilidades pelos professores (Kerr, 1997), esta avaliação feita pelos Directores de Turma não discrimina rapazes e raparigas neste domínio.

Resultados na área da criatividade

Para o cálculo das pontuações em originalidade nesta amostra de sujeitos, recorreremos a uma análise das frequências de respostas obtidas especificamente com os 419 alunos da zona Norte do País. Num primeiro momento, analisamos os resultados obtidos pelos alunos em cada

um dos sub-testes que compõem os TPCT, tendo em vista um estudo mais aprofundado do funcionamento desta prova junto destes alunos. Nos quadros 5.4 e 5.5 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos em cada sub-teste, considerando os dois grupos de alunos (acelerados e não acelerados). Num segundo momento, apreciaremos as diferenças obtidas, a um nível mais global, considerando os sub-totais obtidos, na parte verbal e na figurativa, em cada um dos parâmetros avaliados nos TPCT.

Quadro 5.4 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na parte verbal dos TPCT, por grupo e actividade

	Jogo 1V			Jogo 2V			Jogo 3V		
	Flu.	Flex.	Orig.	Flu.	Flex.	Orig.	Flu.	Flex.	Orig.
G1	8,6 (3,40)	5,2 (1,92)	10,7 (5,83)	8,7 (4,69)	5,7 (2,51)	9,5 (6,75)	8,9 (4,63)	5,7 (2,47)	8,9 (7,45)
G2	6,0 (3,10)	4,0 (1,76)	7,0 (5,02)	7,7 (5,45)	4,9 (2,88)	7,3 (7,06)	8,7 (5,82)	5,1 (2,51)	8,7 (7,15)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados

Quadro 5.5 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na parte figurativa dos TPCT, por grupo e actividade

	Jogo 1F			Jogo 2F			Jogo 3F			
	Elab.	Orig.	Flu.	Flex.	Orig.	Elab.	Flu.	Flex.	Orig.	Elab.
G1	11,3 (5,42)	1,6 (1,98)	8,7 (1,77)	7,6 (1,76)	7,5 (3,89)	19,5 (10,98)	13,1 (4,89)	9,8 (3,14)	18,9 (9,39)	20,0 (11,00)
G2	10,8 (5,86)	1,6 (2,16)	8,3 (2,09)	7,0 (1,89)	5,4 (3,12)	18,9 (11,86)	12,0 (5,06)	9,4 (3,68)	16,3 (9,03)	19,6 (9,92)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados

Para a apreciação das diferenças verificadas nas médias dos desempenhos entre os dois grupos de alunos em cada uma das actividades, procedemos ao cálculo do *t-teste*, para grupos independentes. Previamente à consideração do coeficiente *t*, apreciamos a homogeneidade da variância dos resultados nos dois grupos através do teste de *Levene*. As diferenças observadas entre as médias do grupo de alunos acelerados, comparativamente com o grupo de alunos das mesmas turmas (grupo de comparação) em cada uma das actividades dos TPCT, mostraram-se estatisticamente significativas, a favor dos alunos acelerados, nas seguintes situações: na fluência, no jogo 1V ($t=5,74$; $gl=216$; $p<.001$); na flexibilidade, no jogo 1V ($t=4,86$; $p<.001$), no jogo 2V ($t=2,23$; $gl=216$; $p<.05$) e no jogo 2F ($t=2,42$; $gl=216$; $p<.05$); e, na originalidade, no jogo 1V ($t=5,02$; $gl=216$; $p<.001$), no jogo 2V ($t=2,41$; $gl=216$; $p<.05$), no jogo 2F ($t=4,40$; $gl=216$; $p<.001$) e no jogo 3F ($t=2,13$; $gl=216$; $p<.05$). Desta forma, o jogo 3V e o

jogo 1F parecem ser os menos discriminativos entre os alunos mais precoces e os colegas das mesmas turmas.

Nos quadros 5.6 e 5.7 apresentamos os resultados obtidos nos TPCT a nível mais geral, considerando os dois grupos de alunos e o género (médias e desvios-padrão), em cada parâmetro avaliado nos TPCT, bem como nas habilidades criativas dos alunos avaliadas pelos professores na BISAS/T-HC/A.

Quadro 5.6 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na parte verbal dos TPCT e na sub-escala de criatividade da BISAS/T, por grupo e género

		Fluência	Flex.	Índice Flex.	Orig.	Índice Orig.	Total	BISAS/T Criatividade
G1	M	26,3 (11,51)	16,6 (5,81)	11,4 (3,60)	28,9 (16,43)	35,4 (23,44)	71,8 (32,87)	11,0 (3,06)
	F	26,0 (8,75)	16,6 (4,70)	11,3 (3,31)	29,3 (13,02)	36,6 (19,69)	71,8 (25,58)	10,6 (3,03)
G2	M	21,1 (11,54)	13,5 (5,53)	9,5 (3,42)	21,8 (15,35)	25,9 (20,98)	56,4 (31,80)	9,3 (3,24)
	F	23,5 (12,31)	14,4 (5,73)	9,8 (3,36)	23,9 (15,33)	27,8 (20,49)	61,8 (32,43)	9,3 (3,24)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

Quadro 5.7 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na parte figurativa dos TPCT, por grupo e género

		Fluência	Flex.	Índice Flex.	Orig.	Índice Orig.	Elab.	Total
G1	M	21,0 (6,04)	16,8 (4,12)	13,9 (3,37)	27,2 (12,18)	37,2 (24,00)	45,2 (21,76)	110,2 (39,40)
	F	22,5 (5,64)	17,9 (3,88)	14,6 (3,29)	28,7 (11,18)	38,8 (20,57)	55,0 (22,84)	124,1 (31,93)
G2	M	20,3 (6,63)	16,3 (4,84)	13,4 (4,05)	25,1 (10,84)	33,48 (18,38)	45,1 (21,27)	106,9 (28,32)
	F	20,1 (6,40)	16,5 (4,79)	13,9 (5,29)	21,9 (11,15)	26,5 (18,70)	52,8 (20,17)	111,3 (31,42)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

Os dados obtidos em cada um dos parâmetros dos TPCT, assim como na avaliação efectuada pelos professores no que se reporta à criatividade dos alunos, apontam sempre para resultados mais favoráveis no grupo de alunos acelerados. Observam-se, ainda, algumas oscilações nas médias obtidas pelos rapazes e raparigas em cada um dos parâmetros dos TPCT, com um padrão de resultados variável entre os diferentes parâmetros e tipo de provas (verbais ou figurativas). Tendo em vista uma análise do significado estatístico das diferenças encontradas nos TPCT, procedemos a uma análise multivariada da variância (F-Manova 2 x 2), tomando as variáveis grupo e género (Quadro 5.8).

Quadro 5.8 - Análise da variância nos parâmetros dos TPCT, segundo o grupo e o gênero

Variáveis		Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	Fluência V.	778,571	1	6,296	,013
	Flex. V.	376,389	1	12,683	,000
	Orig. V.	2064,179	1	9,180	,003
	Índice Orig.V.	4479,838	1	10,141	,002
	Flu. F.	117,264	1	3,051	,082
	Flex. F.	47,837	1	2,413	,122
	Orig. F.	1063,829	1	8,341	,004
	Elaboração F.	71,456	1	,155	,694
	Total Verbal	8600,127	1	9,115	,003
	Total Figurativo	3459,179	1	3,258	,072
	Índice Flex. V.	157,793	1	13,574	,000
	Índice Flex. F.	19,543	1	1,122	,291
	Índice O. F.	3412,871	1	8,316	,004
	Gênero	Fluência V.	54,591	1	,441
Flex. V.		9,835	1	,331	,565
Orig. V.		82,921	1	,369	,544
Índice Orig.V.		132,804	1	,301	,584
Flu. F.		23,803	1	,619	,432
Flex. F.		19,855	1	1,001	,318
Orig. F.		42,731	1	,335	,563
Elaboração F.		4093,543	1	8,880	,003
Total Verbal		385,366	1	,408	,523
Total Figurativo		4459,388	1	4,201	,042
Índice Flex. V.		,862	1	,074	,786
Índice Flex. F.		21,908	1	1,257	,263
Índice O. F.		384,285	1	,936	,334
Grupo X		Fluência V.	99,598	1	,805
Gênero	Flex. V.	11,326	1	,382	,537
	Orig. V.	40,146	1	,179	,673
	Índice Orig.V.	6,515	1	,015	,903
	Flu. F.	40,289	1	1,048	,307
	Flex. F.	10,100	1	,509	,476
	Orig. F.	295,024	1	2,313	,130
	Elaboração F.	60,088	1	,130	,718
	Total Verbal	387,356	1	,411	,522
	Total Figurativo	1187,032	1	1,118	,292
	Índice Flex. V.	1,416	1	,122	,727
	Índice Flex. F.	,864	1	,050	,824
	Índice O. F.	962,891	1	2,346	,127

Relativamente ao desempenho dos alunos que avançaram mais rapidamente no sistema educativo, foi possível constatar que as suas pontuações nos subtotais verbais nos três critérios avaliados foram significativamente superiores, comparativamente com os colegas das suas turmas. As diferenças na componente verbal do teste são mais acentuadas na flexibilidade ($F=12,68$; $p<.001$) e originalidade ($F=9,18$; $p<.01$), comparativamente com a fluência ($F=6,30$; $p<.05$), sobretudo quando consideramos os índices calculados nos parâmetros da flexibilidade ($F=13,57$; $p<.001$) e originalidade ($F=10,14$; $p<.01$). Na componente figurativa, observaram-se também diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos, confirmando-se aqui a superioridade dos alunos acelerados face aos não acelerados ao nível da originalidade

($F=8,34$; $p<.01$). Comparando os totais obtidos nas partes verbal e figurativa, constatamos que os alunos acelerados obtêm pontuações significativamente superiores na componente verbal do teste, comparativamente aos colegas não acelerados ($F=9,12$; $p<.01$).

Na elaboração não se verificaram diferenças entre os dois subgrupos de alunos, quer no subtotal obtido na componente figurativa, quer tomando cada um dos testes em separado. Também neste sentido, Parra, Ferrando, Prieto e Sánchez (2005) verificaram, mediante a aplicação da componente figurativa dos TPCT, que os alunos identificados com altas habilidades resolvem com maior nível de realização criativa tarefas novas, comparativamente com colegas da mesma idade, com habilidades distribuídas de acordo com a curva normal. Tomando a variável género, verificamos algumas discrepâncias nas médias obtidas na componente figurativa dos TPCT. Assim, as raparigas apresentam melhores resultados ao nível da elaboração ($F=8,88$; $p<.05$) e na nota total obtida na componente figurativa ($F=4,20$; $p<.05$).

Relativamente às percepções dos professores sobre as habilidades criativas dos alunos, no quadro 5.9 apresentamos os valores obtidos na análise de variância, considerando o grupo e o género dos alunos (F-Anova 2 x 2).

Quadro 5.9 - Análise da variância na dimensão criatividade da BISAS/T, segundo o grupo e o género

Variáveis	Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	113,388	1	11,396	,001
Género	1,533	1	,154	,695
Grupo x Género	1,716	1	,172	,678

Mais uma vez, podemos constatar que as avaliações dos professores face aos dois grupos de alunos coincidem com os dados obtidos a partir dos testes de avaliação utilizados, agora considerando as suas habilidades criativas. Assim, os professores consideram que os alunos acelerados demonstram habilidades criativas significativamente superiores face aos alunos não acelerados ($F=11,40$; $p=.001$). Por sua vez, considerando o género dos alunos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na forma como os professores avaliam os rapazes e as raparigas.

Resultados na realização académica

Uma das variáveis com maior peso na avaliação do impacto da aceleração escolar e, também, das mais estudadas neste domínio, reporta-se ao rendimento académico dos alunos nos anos posteriores à aplicação das medidas de aceleração. No nosso estudo, à semelhança do que é geralmente descrito na literatura (Brody & Benbow, 1987; Clark, 1992; Janos & Robinson, 1985; McCluskey, Massey & Baker, 1997; Rogers, 1991), verificamos que os alunos acelerados não sofreram prejuízos no seu desempenho académico, comparativamente com o rendimento obtido pelos colegas das turmas onde foram inseridos. Pelo contrário, tanto os rapazes como as raparigas deste grupo de alunos apresentam notas escolares superiores em praticamente todas as disciplinas, com excepção de Educação Visual e Tecnológica, onde se verifica uma melhor pontuação dos rapazes não acelerados face aos acelerados, e Educação Física, onde as médias dos rapazes dos dois grupos coincidem (Quadro 5.10).

Conforme podemos concluir, a esmagadora maioria das crianças que foram alvo de medidas de aceleração escolar apresenta um rendimento académico de nível superior. A média dos seus resultados nas diferentes disciplinas, numa escala de 1 a 5, é de 4.3 (d.p.=0.54), sendo o valor mínimo de 2.8 e o máximo de 5. Por sua vez, a média de resultados escolares no grupo de alunos não acelerados é inferior (M=4.0; d.p.=0.60), situando-se os valores mínimo e máximo entre 2.7 e 5, respectivamente. Resultados semelhantes são apontados na literatura (Benbow, 1991; Pereira & Seabra-Santos, 2001; Southern & Jones, 1991; VanTassel-Baska, 1992).

Quadro 5.10 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas notas escolares, por grupo e género

		Port.	Ing.	Hist.	Mat.	C.N.	E.V.T.	E.Mus.	E.F.	E.Moral
G1	M	4,0 (.58)	4,5 (.62)	4,4 (.74)	4,3 (.76)	4,5 (.66)	3,9 (.89)	4,4 (.69)	4,2 (.72)	4,6 (.65)
	F	4,2 (.82)	4,1 (.89)	4,4 (.74)	4,2 (.82)	4,4 (.75)	4,2 (.77)	4,3 (.65)	4,0 (.71)	4,7 (.58)
G2	M	3,5 (.82)	3,7 (.90)	3,8 (.82)	3,6 (.88)	3,8 (.79)	4,0 (.72)	3,7 (.76)	4,2 (.64)	4,1 (.72)
	F	3,9 (.86)	4,0 (1,01)	4,2 (.82)	3,8 (.91)	4,1 (.78)	4,0 (.73)	4,0 (.84)	3,9 (.66)	4,6 (.59)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

A partir da análise de variância (Quadro 5.11), verificamos que o grupo de alunos acelerados apresenta notas escolares significativamente superiores face aos seus colegas em todas as disciplinas, excepto em Educação Visual e Tecnológica e Educação Física, nas quais não

se observam diferenças de médias com significado estatístico. As diferenças mais acentuadas observam-se em Matemática ($F=16,94$; $p=.000$), Ciências da Natureza ($F=15,64$; $p=.000$) e Inglês ($F=13,79$; $p=.000$), seguidas de Educação Musical ($F=12,32$; $p=.001$), História ($F=10,46$; $p=.001$), Português ($F=9,70$; $p<.001$) e Educação Moral ($F=9,47$; $p<.01$).

Quadro 5.11 - Análise da variância nas notas escolares, segundo o grupo e o género

		Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	Port.	6,06	1	9,696	,002
	Ing.	10,86	1	13,788	,000
	Hist.	6,51	1	10,455	,001
	Mat.	12,46	1	16,936	,000
	C.N.	8,90	1	15,635	,000
	E.V.T.	,03	1	,044	,834
	E. Mus.	6,69	1	12,320	,001
	E.F.	,15	1	,313	,576
	E. Moral	3,80	1	9,474	,002
Género	Port.	1,80	1	2,882	,091
	Ing.	,00	1	,002	,964
	Hist.	1,20	1	1,925	,167
	Mat.	,17	1	,227	,634
	C.N.	,25	1	,442	,507
	E.V.T.	1,47	1	2,472	,118
	E. Mus.	,11	1	,196	,659
	E.F.	2,40	1	5,186	,024
	E. Moral	3,15	1	7,856	,006
Grupo X Género	Port.	,47	1	,757	,385
	Ing.	4,61	1	5,847	,017
	Hist.	1,68	1	2,695	,103
	Mat.	1,04	1	1,408	,237
	C.N.	1,26	1	2,215	,139
	E.V.T.	,73	1	1,226	,270
	E. Mus.	1,52	1	2,798	,096
	E.F.	,14	1	,292	,590
	E. Moral	1,93	1	4,825	,029

Em relação à variável género, observa-se uma diferença a favor dos rapazes na disciplina de Educação Física ($F=5,19$; $p<.05$), assim como uma diferença favorável às raparigas

na disciplina de Educação Moral ($F=7,86$; $p<.01$). Verificam-se, ainda, efeitos de interacção entre o género e o grupo de alunos nas médias obtidas nas disciplinas de Inglês e Educação Moral. Nos gráficos 5.2 e 5.3 ilustramos as oscilações nas médias nas duas disciplinas, tomando os subgrupos de alunos.

Gráfico 5.2 - Efeito de interacção na nota de Inglês, tomando as variáveis género e aceleração

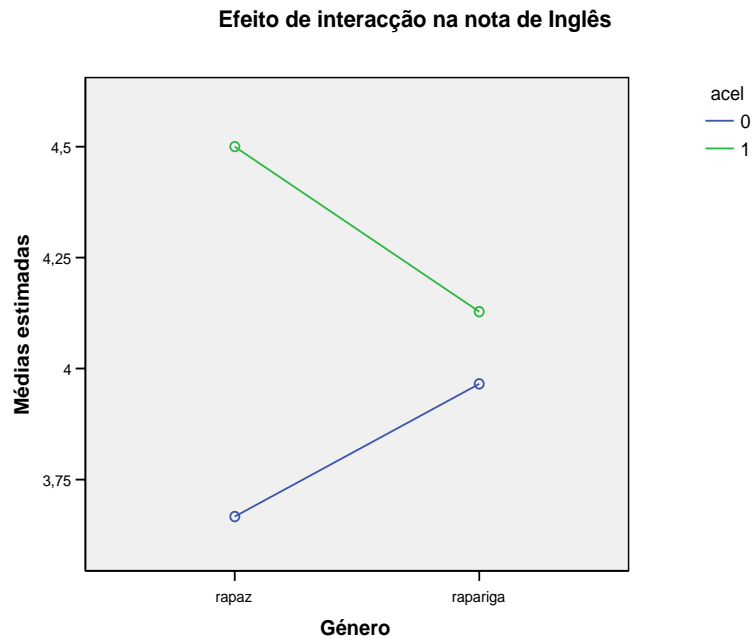
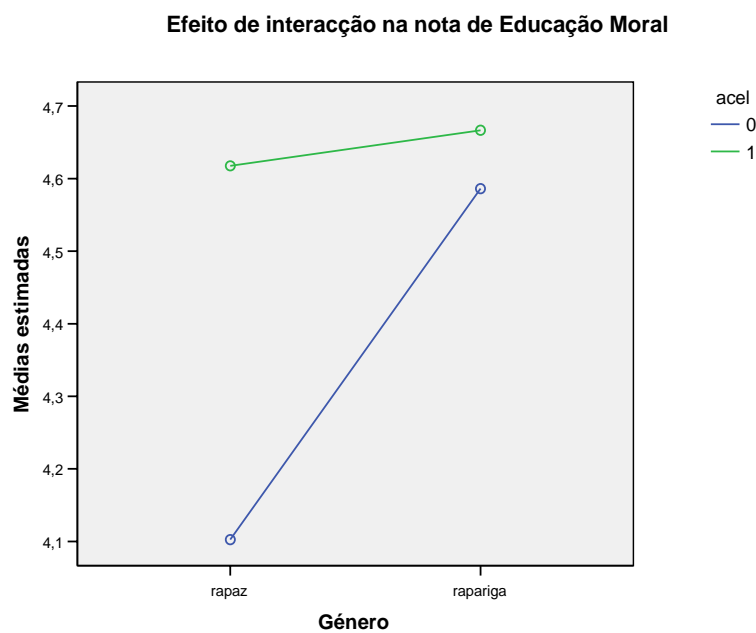


Gráfico 5.3 - Efeito de interacção na disciplina de Educação Moral, tomando as variáveis género e aceleração



Numa análise dos efeitos secundários, tomando as variáveis aceleração escolar e género, verificamos a respectiva interação nas notas de Inglês ($F=5,847$; $p < .05$) e Educação Moral ($F=4,825$; $p < .05$). Conforme podemos constatar a partir dos gráficos apresentados, o rendimento académico na disciplina de Inglês nos alunos não acelerados é superior nas raparigas, enquanto que no grupo de alunos acelerados as notas nesta disciplina são superiores nos rapazes.

Por sua vez, na disciplina de Educação Moral, a média de notas obtidas é sempre superior nas raparigas. No entanto, no grupo de alunos acelerados a diferença no rendimento académico entre os dois géneros é bastante próxima, enquanto que no grupo de alunos não acelerados existe uma diferença notória, bastante mais favorável às raparigas.

Ainda no domínio académico, e considerando as habilidades de aprendizagem dos alunos, analisamos as percepções dos professores sobre os alunos acelerados e não acelerados, tomando como base o preenchimento da BISAS/T. As médias e desvios-padrão obtidos para as dimensões aprendizagem e motivação, bem como para o total somando o conjunto dos itens da escala, são apresentados no quadro 5.12.

Quadro 5.12 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas sub-escalas aprendizagem e motivação e no total obtido na BISAS/T, por grupo e género

		Aprendizagem	Motivação	Total
G1	M	13,9 (3,62)	11,1 (3,10)	52,9 (12,79)
	F	13,6 (3,55)	11,2 (3,05)	51,2 (13,09)
G2	M	11,3 (4,16)	9,0 (3,70)	43,3 (15,24)
	F	11,8 (4,15)	9,9 (3,53)	45,0 (15,33)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

A análise das diferenças de médias na BISAS/T, com base nos itens relativos às habilidades de aprendizagem, motivação e total da escala, sugere que, em cada uma destas situações, os professores atribuem melhores pontuações aos alunos acelerados. No quadro 5.13 sistematizamos os resultados obtidos a partir da análise de variância, de forma a apreciarmos a informação obtida a propósito da magnitude e significância das diferenças encontradas.

Quadro 5.13 - Análise da variância na BISAS/T-HC/A, por grupo e género

Variáveis	BISAS/T-HC/A	Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	Aprendizagem	239,449	1	15,548	,000
	Motivação	158,361	1	13,866	,000
	Total	3155,461	1	15,364	,000
Género	Aprendizagem	,067	1	,004	,947
	Motivação	15,227	1	1,333	,250
	Total	,001	1	,000	,998
Grupo X Género	Aprendizagem	11,295	1	,733	,393
	Motivação	6,537	1	,572	,450
	Total	146,352	1	,713	,400

A análise global dos resultados obtidos na BISAS/T-HC/A, seja nas diferentes variáveis criadas (cognição, aprendizagem, criatividade e motivação), seja no total obtido a partir do somatório dos vários itens, permite-nos verificar diferenças estatisticamente significativas nas médias, comparando alunos acelerados e não acelerados. Em todos os casos esta diferença é muito significativa, podendo-se inferir com base nos valores de F que tais diferenças são particularmente notórias na área Cognição/Aprendizagem.

Resultados na avaliação do auto-conceito

No quadro 5.14 apresentamos as médias e desvios-padrão dos resultados dos alunos nas seis dimensões da escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (SPPC), considerando os alunos que foram ou não alvo de medidas de aceleração escolar e o género.

Quadro 5.14 – Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas dimensões do auto-conceito, por grupo e género

		Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aparência Física	Comportamento	Auto-Estima Global
G1	M	3,1 (,57)	3,1 (,53)	2,7 (,63)	3,1 (,67)	3,1 (,49)	3,4 (,54)
	F	3,1 (,42)	3,1 (,47)	2,4 (,48)	2,9 (,75)	3,2 (,48)	3,4 (,49)
G2	M	2,7 (,57)	2,9 (,51)	2,9 (,55)	3,0 (,74)	2,9 (,56)	3,3 (,62)
	F	2,8 (,52)	2,9 (,63)	2,4 (,61)	2,9 (,74)	3,2 (,46)	3,2 (,53)

G1 - Alunos acelerados; G2 - Alunos não acelerados; M - Rapazes; F - Raparigas

Para uma apreciação global das discrepâncias verificadas nas médias obtidas ao longo das diferentes dimensões e subgrupos de alunos, procedeu-se a análises de variância (F-Manova: 2 x 2) dos resultados nas sub-escalas do instrumento, tomando o género e a aplicação de medidas de aceleração escolar (Quadro 5.15).

Quadro 5.15 - Análise da variância nas dimensões do auto-conceito, segundo o grupo e o género

Variáveis		Soma dos quadrados	gl	F	Prob.
Grupo	Competência Escolar	5,87	1	23,80	,000
	Aceitação Social	2,63	1	8,91	,003
	Competência Atléticoa	,57	1	1,80	,181
	Aparência Física	,07	1	,14	,710
	Comportamento	,60	1	2,47	,117
	Auto-Estima Geral	1,06	1	3,88	,050
Género	Competência Escolar	,20	1	,81	,370
	Aceitação Social	,00	1	,01	,944
	Competência Atléticoa	4,88	1	15,34	,000
	Aparência Física	,54	1	1,05	,306
	Comportamento	3,19	1	13,03	,000
	Auto-Estima Geral	,04	1	,15	,701
Grupo x Género	Competência Escolar	,15	1	,62	,434
	Aceitação Social	,01	1	,04	,847
	Competência Atléticoa	,50	1	1,55	,214
	Aparência Física	,15	1	,29	,589
	Comportamento	,51	1	2,07	,151
	Auto-Estima Geral	,10	1	,38	,540

Conforme podemos constatar, observamos algumas discrepâncias nas médias para os vários domínios do auto-conceito considerando as duas variáveis em presença. Na apreciação de tais discrepâncias, verificamos que, em nenhuma das dimensões do auto-conceito, se observa um efeito significativo de interação pelo que se avança para uma análise dos efeitos principais.

Tomando a variável aceleração, verifica-se um efeito principal desta variável nas dimensões “Competência Escolar” ($F=23,80$; $p<.001$), “Aceitação Social” ($F=8,91$; $p<.01$) e “Auto-Estima Geral” ($F=3,88$; $p=.05$). Conforme podemos constatar pelas médias obtidas em cada grupo nas várias sub-escalas, estas diferenças são sempre favoráveis aos alunos acelerados. Relativamente à variável género, verifica-se uma diferença significativa nas sub-

escalas “Competência Atlética” ($F=15,34$; $p<.001$) e “Comportamento” ($F=13,03$; $p<.001$); no primeiro caso observa-se a superioridade dos rapazes, no segundo das raparigas. Não se verificam efeitos de interação entre a aceleração e o género.

Estes dados convergem com a grande maioria de estudos que pretendem avaliar o impacto das medidas de aceleração escolar, pois geralmente não se verificam adversidades decorrentes da aplicação de tais medidas educativas. O desempenho dos alunos acelerados nas áreas da cognição, criatividade e aprendizagem, em termos globais, são tão bons ou ainda melhores que os dos seus colegas de turma mais velhos (Almeida, Simões, Viana & Pereira, 1996; Brody & Benbow, 1987; Gross, 2006; Janos & Robinson, 1985; McCluskey, Massey & Baker, 1997; Pereira & Seabra-Santos, 2001; Rogers, 1991; VanTassel-Baska, 2004). Os resultados nestes domínios, seja mediante a aplicação de provas de avaliação psicológica, seja mediante as percepções manifestadas pelos Directores de Turma destes alunos, são sempre mais favoráveis junto do grupo de alunos que foram alvo de medidas de aceleração escolar.

Especificamente no que concerne à avaliação realizada pelos professores, verificamos que em qualquer uma das dimensões incluídas na BISAS/T (cognição, aprendizagem, criatividade e motivação) os alunos acelerados estão em clara vantagem face aos não acelerados. Por outro lado, e ao contrário do que seria de esperar, nas percepções dos professores não se observaram diferenças significativas em função da variável género. Estes dados, no nosso entender, assumem particular relevância, pois muitos estudos relativos à identificação de alunos sobredotados referem uma propensão nos professores para nomearem com maior prevalência os rapazes e para negligenciar a área da criatividade, quando se trata de sinalizar alunos com altas habilidades (Almeida & Nogueira, 1988; Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Chan, 2000a; Kerr, 1997; Melo, 2003). Assim, parece-nos que a escala utilizada, mesmo sem ser familiar para os professores e sem uma sensibilização ou treino prévios no seu preenchimento, poderá ser um instrumento útil num processo de sinalização ou despiste, pois não deixou transparecer o enviesamento que tendencialmente se verifica na sinalização dos professores, a favor dos alunos do sexo masculino e das competências pró-académicas.

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, os dados obtidos ao nível do auto-conceito permitem-nos inferir a ausência de prejuízos decorrentes da implementação de medidas de aceleração. A partir de uma revisão da literatura, podemos constatar que o domínio sócio-emocional é aquele que suscita uma maior resistência e dúvida por parte dos agentes educativos

e dos opositores às medidas de aceleração (Pereira, 1995; Southern, Jones & Fiscus, 1989; Southern, Jones & Stanley, 1989). No entanto, verificamos no nosso estudo que os alunos acelerados obtêm geralmente resultados que se encontram dentro, ou acima, das médias obtidas no grupo de alunos não acelerados. Mais uma vez, os nossos dados vão ao encontro da maioria de estudos que analisam o impacto das medidas de aceleração no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos, ou seja, quando se verificam diferenças, são geralmente os alunos acelerados que detêm vantagem (Also, Proctor, Black & Feldhusen, 1986; Brody & Benbow, 1987; Daurio, 1979; McCluskey, Massey & Baker, 1997; Pereira & Seabra-Santos, 2001; Robinson, 1983; Rogers, 1991; Stanley & Benbow, 1983).

Mais concretamente, confirma-se uma diferença estatisticamente significativa a favor dos alunos acelerados no auto-conceito académico e na auto-estima geral, sendo estes os domínios do auto-conceito em que tendencialmente os alunos sobredotados mais se destacam face aos restantes alunos (Ablard, 1997; Robinson, 2002; VanBoxtel & Mönks, 1992). Também no domínio da aceitação social se verificam diferenças significativas, embora em menor grau, comparativamente com o auto-conceito académico, sendo estes dados observados em alunos sobredotados com bom rendimento escolar (Bain & Bell, 2004; VanBoxtel & Mönks, 1992). Em estudos que analisaram o impacto da aceleração “radical”, também se apontam os benefícios desta medida em termos de auto-estima e aceitação social dos alunos (Gross, 1992, 2006). Verificamos, ainda, que os rapazes apresentam percepções mais positivas relativamente às suas competências atléticas, enquanto as raparigas apresentam auto-avaliações mais favoráveis no domínio comportamental, o que se coaduna com outros dados registados na literatura tomando sujeitos em idade escolar (Faria, 2001; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Relativamente às diferenças de género em alunos sobredotados ao nível da aceitação social, observamos alguma inconsistência na literatura, existindo alguns estudos que referem a superioridade do sexo masculino, e outros que apontam a superioridade do sexo feminino (Ablard, 1997; Hoge & McSheffrey, 1991; Luftig & Nichols, 1990; Pyryt & Mendaglio, 1994). No nosso estudo, no entanto, não observamos diferenças estatisticamente significativas neste domínio com os alunos acelerados, tendo-se verificado médias idênticas entre rapazes e raparigas.

Especificidades do grupo de alunos com aceleração escolar

Após constatarmos algumas diferenças intra-grupo nos alunos acelerados, optamos por proceder a uma análise mais aprofundada das suas características, considerando dois subgrupos de alunos: os alunos que foram acelerados tendo pretensamente uma precocidade excepcional no seu desenvolvimento e aprendizagem, e aqueles alunos que, apesar de terem sido acelerados, podem não ter apresentado tais características. Os critérios para a formação destes subgrupos basearam-se, essencialmente, na informação apresentada pelos pais, relativamente aos motivos subjacentes à opção pela aceleração escolar e à sua percepção quanto à existência, ou não, de precocidade excepcional no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos no momento da aceleração. Tendo em conta que não possuímos informação de alguns pais, optámos em certos casos por incluir no primeiro subgrupo os alunos que mais se distanciam, em termos etários, dos restantes sujeitos, bem como os alunos que foram academicamente acelerados através do salto de classe.

No total de 107 sujeitos que beneficiaram de medidas de aceleração escolar, eliminámos, neste estudo, 25 alunos de quem não possuímos informação suficiente para a opção de inclusão num ou noutro subgrupo. A amostra considerada para este estudo incluiu, assim, 82 alunos, repartidos em dois subgrupos: um subgrupo de 38 alunos, caracterizados por apresentarem características de precocidade excepcional, e, um outro subgrupo, com 44 alunos que, apesar de terem sido alvo de aceleração escolar, não foram indicados como possuindo características de precocidade excepcional. A amostra foi constituída por 32 alunos que se encontravam a frequentar o 5º ano de escolaridade (15 rapazes e 17 raparigas), e 50 alunos que frequentavam o 6º ano de escolaridade (17 rapazes e 33 raparigas).

Em seguida apresentamos os resultados obtidos nos domínios da cognição e aprendizagem (dados obtidos a partir da aplicação da BPR-5/6, da WISC-III, da BISAS/T-HC/A e do rendimento escolar dos alunos), na área das habilidades criativas (tomando os resultados obtidos nos TPCT e na subescala de criatividade da BISAS/T) e no auto-conceito (dados obtidos nas diversas dimensões da SPPC). Apresentaremos, por fim, uma análise mais qualitativa dos dados obtidos junto destes alunos a partir das informações fornecidas pelos pais.

Resultados na área cognitiva

No domínio cognitivo, analisamos as diferenças obtidas nos resultados dos alunos acelerados, com e sem precocidade excepcional, na BPR-5/6, nalgumas provas da WISC-III e na BISAS/T-HC/A. No quadro 5.16 apresentamos as médias e desvios-padrão dos sujeitos na BPR-5/6 e na dimensão cognitiva/aprendizagem da BISAS/T, tomando os dois subgrupos de alunos.

Quadro 5.16 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas provas da BPR-5/6, por subgrupo

	BPR-5/6				BISAS/T
	RA	RV	RN	RP	Cogn./ Apr.
G1	13,1 (2,25)	14,1 (2,98)	10,7 (2,76)	11,7 (1,93)	26,3 (6,14)
G2	11,4 (2,29)	12,5 (3,55)	8,6 (2,97)	10,2 (2,16)	24,6 (5,99)

G1 - Alunos acelerados com precocidade excepcional; G2 - Alunos acelerados sem precocidade excepcional

Em termos gerais, verificam-se resultados superiores no subgrupo de alunos com precocidade excepcional, face aos alunos não precoces, em qualquer uma das provas consideradas. Para examinarmos mais aprofundadamente o significado estatístico destas diferenças, procedemos a uma análise multivariada de variância dos resultados (F-Manova) nas provas da BPR-5/6, considerando os dois subgrupos de alunos, e a uma análise de diferenças de médias (*t-test* para grupos independentes) na dimensão cognitiva/aprendizagem da BISAS/T. Os resultados obtidos, em termos de magnitude e significância das diferenças encontradas entre os dois subgrupos de alunos na BPR-5/6, são apresentados no quadro 5.17.

Quadro 5.17 - Análise de variância nas provas da BPR-5/6, segundo o subgrupo

Variável		Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
Subgrupo	RA	37,934	1	8,19	,005
	RV	27,367	1	2,64	,108
	RN	57,694	1	7,59	,007
	RP	35,323	1	8,53	,005

Atendendo aos níveis de significância estatística e aos valores de F , podemos identificar uma diferença expressiva nas médias, a favor dos alunos acelerados pretensamente com precocidade excepcional, em três provas que integram a BPR-5/6, mais concretamente as

provas Raciocínio Abstracto ($F=8,19$; $p<.01$), Raciocínio Numérico ($F=2,64$; $p<.01$) e Resolução de Problemas ($F=8,53$; $p<.01$).

Na dimensão cognição/aprendizagem da BISAS/T, apesar de se observarem pontuações médias mais elevadas no subgrupo de alunos com precocidade excepcional comparativamente com o subgrupo de alunos não precoces (Quadro 5.16), não se verificam diferenças de médias estatisticamente significativas entre os dois subgrupos de alunos na avaliação efectuada pelos professores ($t=1,112$; $gl=67$; $p=,270$).

Relativamente aos resultados obtidos com a aplicação de algumas provas da WISC-III nos dois subgrupos de alunos, apresentamos no quadro 5.18 as médias e desvios-padrão respectivos nas sete provas.

Quadro 5.18 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas provas da WISC-III, por subgrupo

	Inform.	Semelh.	Disp. Grav.	Aritmét.	Cubos	Pesq. Sim.	Memória
G1	13,7 (3,45)	14,2 (3,22)	12,9 (3,50)	14,4 (2,75)	12,8 (2,87)	13,1 (2,61)	12,5 (3,26)
G2	11,6 (3,28)	12,0 (2,98)	12,9 (3,43)	12,4 (3,03)	12,0 (2,84)	12,3 (3,03)	10,7 (2,42)

G1 - Alunos acelerados com precocidade excepcional; G2 - Alunos acelerados sem precocidade excepcional

Conforme podemos constatar, olhando as médias obtidas em cada subgrupo de alunos, verifica-se uma tendência geral nas várias provas aplicadas para uma superioridade dos alunos com precocidade face aos alunos acelerados sem precocidade excepcional. Esta superioridade é mais vincada nos subtestes Semelhanças, Informação e Aritmética, corroborando estudos anteriores com esta escala em amostras de crianças com características de sobredotação que beneficiaram de entrada antecipada na escola (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003).

Relativamente à distribuição dos resultados pelos diferentes subtestes, verificamos algumas diferenças nas médias obtidas entre os dois grupos. No grupo de alunos acelerados os melhores resultados registam-se, por ordem decrescente, nos subtestes Aritmética, Semelhanças e Informação, enquanto os piores desempenhos se observam na Disposição de Gravuras, Cubos e Memória. Mais uma vez, e atendendo ao facto de não possuímos informação sobre a prestação destes alunos em todos os subtestes, estes dados coincidem em larga medida com os resultados obtidos no estudo de Pereira, Seabra-Santos e Simões (2003) com alunos acelerados através da entrada antecipada. Por sua vez, no grupo de alunos não acelerados, os melhores

desempenhos concentram-se, também por ordem decrescente, nos subtestes Disposição de Gravuras, Aritmética e Pesquisa de Símbolos, e as pontuações médias mais baixas situam-se nos subtestes Semelhanças, Cubos, Informação e Memória.

De acordo com a literatura, os resultados dos alunos sobredotados sugerem uma grande variabilidade dos perfis, com diferenças significativas entre QIV e QIR (Simões, 2001c; Sweetland, Reina & Tatti, 2006). Alguns autores referem, por outro lado, que estes alunos tendem a demarcar-se mais nas subescalas Verbais do que nas de Realização, um possível indicador do seu maior investimento e motivação escolar, excepto no que se reporta a subgrupos específicos de alunos sobredotados provenientes de contextos sócio-culturais mais desfavorecidos ou associados a outros factores de risco (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Apesar de não possuímos informação relativa à prestação destes alunos nestas subescalas pelo facto de não termos aplicado todas as provas que constituem a escala, decidimos analisar as discrepâncias obtidas nas médias dos vários subtestes aplicados, de acordo com a sua componente verbal ou de realização. Tal como prevíamos, verifica-se uma maior diferenciação nas pontuações médias obtidas entre os dois grupos nos subtestes verbais (Semelhanças, Informação, Aritmética e Memória), por comparação com os subtestes de realização (Pesquisa de Símbolos, Cubos e Disposição de Gravuras).

Para uma análise mais precisa das diferenças obtidas, realizamos uma análise de variância dos resultados (F-Manova) tomando os dois subgrupos de alunos e as pontuações em cada uma das provas da WISC-III (Quadro 5.19).

Quadro 5.19 - Análise de variância nas provas da WISC-III, segundo o subgrupo

Subgrupo		Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
	Informação	93,786	1	8,333	,005
	Semelhanças	95,640	1	10,010	,002
	Disp. De Gravuras	,005	1	,000	,985
	Aritmética	76,382	1	9,038	,004
	Cubos	11,503	1	1,412	,238
	Pesq. De Símbolos	12,178	1	1,505	,224
	Memória	65,574	1	8,141	,006

Apesar de se verificar uma superioridade geral nas médias obtidas nos vários subtestes no grupo de alunos acelerados, à excepção da Disposição de Gravuras onde as médias se

equiparam, esta diferença apenas assume um valor estatístico com elevado nível de significância nalguns subtestes. Mais concretamente, estas diferenças situam-se nos subtestes de Informação ($F=8,33$; $p<.01$), Semelhanças ($F=10,01$; $p<.01$), Aritmética ($F=9,038$; $p<.01$), e Memória ($F=8,141$; $p<.01$), tendencialmente subtestes com alguma afinidade com as competências académicas. Tal como salientam Pereira, Seabra-Santos e Simões (2003), a superioridade de desempenho nestes subtestes por parte de crianças aceleradas é de certa forma previsível, dado um maior investimento ao nível do raciocínio verbal e das competências pró-académicas. Outros autores verificaram que os sujeitos com QI mais elevado mostram uma maior e mais eficaz capacidade de memorização, bem como bases de conhecimento mais amplas e organizadas (Butterfield & Feretti, 1987). Por outro lado, seria também de esperar um melhor desempenho dos alunos mais precoces nos subtestes que implicam um raciocínio mais complexo (e.g. Semelhanças e Cubos), conforme se aponta na literatura (Wilkinson, 1993). Encontramos, inclusive, dados que apontam para resultados mais baixos destes alunos nos subtestes que contemplam competências cognitivas de nível inferior (e.g. Pesquisa de Símbolos) (Wilkinson, 1993).

Os resultados obtidos nos Cubos remetem para a necessidade de um estudo mais aprofundado junto dos alunos sobredotados com as normas actualizadas da WISC-III na população portuguesa pois, apesar de este ser um dos subtestes que melhor diferencia as crianças sobredotadas das restantes, sendo aquele em que tendencialmente estas crianças obtêm melhores desempenhos, também Pereira, Seabra-Santos e Simões (2003) verificaram a ausência de diferenças significativas neste subteste entre o grupo de crianças com antecipação escolar e o grupo de controle. Tal ocorrência poderá, eventualmente, ser explicada pela especificidade das amostras consideradas nestes estudos já que, em ambos os casos, estas se circunscrevem a alunos que beneficiaram de medidas de aceleração escolar, podendo estas não serem suficientemente representativas das crianças sobredotadas em geral.

Resultados na área da criatividade

Analisando, agora, os resultados obtidos ao nível das habilidades criativas dos alunos dos dois subgrupos, apresentamos no quadro 5.20 as médias e desvios-padrão respectivos, nos diferentes parâmetros das componentes verbal e figurativa dos TPCT e, ainda, na dimensão criatividade da BISAS/T. Os índices de originalidade e flexibilidade não foram considerados nesta

análise, uma vez que nos estudos anteriormente realizados não se verificaram diferenças significativas entre os índices ponderados e os resultados “brutos”.

Quadro 5.20 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) na dimensão criatividade da BISAS/T e nos TPCT, por subgrupo

	BISAS/T	TPCT - Parte Verbal			TPCT - Parte Figurativa			
	Criatividade	Fluência V.	Flex. V.	Orig. V.	Fluência F.	Flex. F.	Orig. F.	Elab. F.
G1	11,0 (2,85)	23,8 (10,22)	15,6 (5,39)	26,5 (13,99)	21,5 (6,53)	17,1 (4,63)	27,7 (12,44)	51,1 (21,42)
G2	10,6 (3,04)	27,5 (9,84)	17,1 (4,96)	31,3 (14,96)	22,5 (5,85)	17,6 (3,98)	29,6 (11,59)	51,9 (25,80)

G1 - Alunos acelerados com precocidade excepcional; G2 - Alunos acelerados sem precocidade excepcional

De acordo com as percepções dos professores verificamos, a partir das médias obtidas na BISAS/T, que existe uma ligeira tendência para a atribuição de pontuações mais elevadas no domínio da criatividade junto dos alunos precoces, comparativamente com os não precoces. Pelo contrário, ao observarmos as médias obtidas em cada um dos parâmetros dos TPCT, seja na sua componente verbal, seja na figurativa, os resultados invertem-se, ou seja, os resultados mais favoráveis são sempre referentes ao grupo de alunos sem precocidade excepcional.

Para uma apreciação da significância estatística das diferenças nas médias junto dos subgrupos de alunos em análise, apresentamos no quadro 5.21 os índices obtidos na análise de variância.

Quadro 5.21 - Análise de variância nas dimensões dos TPCT, segundo o subgrupo

Variáveis		Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
Subgrupo	Fluência V.	258,671	1	2,578	,113
	Flex. V.	41,602	1	1,563	,215
	Orig. V.	438,111	1	2,077	,154
	Fluência F.	27,710	1	,735	,394
	Flex. F.	10,807	1	,615	,435
	Orig. F.	88,052	1	,611	,437
	Elab. F.	61,202	1	,110	,741

Os resultados da análise de variância efectuada permitem-nos concluir que, em nenhum dos critérios avaliados nos TPCT, as diferenças de médias encontradas entre os dois subgrupos de alunos assumem um valor estatisticamente significativo. Da mesma forma, e recorrendo a uma análise de diferença de médias (*t-test*) na dimensão criatividade da BISAS/T, também não se observa um índice de diferenciação estatisticamente significativo entre os dois subgrupos de alunos ($t=,518$; $gl=68$; $p=,606$).

Resultados na área académica

Na área académica, observam-se também algumas diferenças favoráveis aos alunos mais precoces. A partir da análise das médias obtidas nas várias disciplinas por cada subgrupo de alunos (Quadro 5.22), constatamos que apenas na disciplina de Educação Moral os alunos menos precoces estão em vantagem face aos alunos com precocidade. À excepção desta disciplina e de Educação Visual e Tecnológica, na qual as médias dos dois subgrupos de alunos coincidem, nas restantes áreas disciplinares os alunos mais precoces obtêm tendencialmente melhores resultados académicos.

Quadro 5.22 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas notas escolares, por subgrupo

	Port.	Ing.	Hist.	Mat.	C. N.	E. V. T.	E. Mus.	E. F.	E. Moral
G1	4,3 (.74)	4,5 (.72)	4,4 (.72)	4,4 (.76)	4,5 (.69)	3,9 (.91)	4,4 (.60)	4,0 (.70)	4,7 (.57)
G2	3,9 (.80)	4,1 (.86)	4,1 (.82)	3,9 (.80)	4,1 (.80)	3,9 (.77)	4,1 (.75)	3,8 (.76)	4,8 (.45)

G1 - Alunos acelerados com precocidade excepcional; G2 - Alunos acelerados sem precocidade excepcional

A análise de variância realizada (Quadro 5.23), tendo em vista o apuramento da amplitude e significância estatística das diferenças observadas nas notas escolares dos dois subgrupos de alunos, revela diferenças de médias estatisticamente significativas em Português ($F=7,037$; $p<,05$), Inglês ($F=5,136$; $p<,05$), Matemática ($F=10,462$; $p<,05$), Ciências da Natureza ($F=4,827$; $p<,05$) e Educação Musical ($F=6,191$; $p<,05$). Em todas as situações, estas diferenças são favoráveis aos alunos acelerados com precocidade excepcional, sendo as diferenças mais acentuadas, de acordo com os valores de F , na disciplina de Matemática, seguida de Português.

Quadro 5.23 - Análise de variância nas notas escolares, segundo o subgrupo

Variáveis		Soma dos			
		Quadrados	gl	F	Prob.
Subgrupo	Português	4,169	1	7,037	,010
	Inglês	3,294	1	5,136	,026
	História	1,653	1	2,729	,102
	Matemática	6,336	1	10,462	,002
	Ciências N.	2,696	1	4,827	,031
	E.V.T.	,003	1	,004	,949
	E. Musical	2,877	1	6,191	,015
	E. Física	,340	1	,641	,426
	E. Moral	,236	1	,928	,338

Resultados na avaliação do auto-conceito

Para a apreciação de eventuais diferenças entre os alunos acelerados com e sem precocidade excepcional ao nível do auto-conceito, apresentamos em seguida as médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas seis sub-escalas correspondentes aos diferentes domínios do auto-conceito avaliados na SPPC (Quadro 5.24).

Quadro 5.24 - Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) nas dimensões do auto-conceito, por subgrupo

	Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aparência Física	Comportamento	Auto-estima Global
G1	3,1 (,53)	3,1 (,53)	2,5 (,54)	2,7 (,67)	3,2 (,44)	3,3 (,52)
G2	3,1 (,48)	3,1 (,44)	2,6 (,51)	3,1 (,72)	3,2 (,47)	3,4 (,48)

G1 - Alunos acelerados com precocidade excepcional; G2 - Alunos acelerados sem precocidade excepcional

A nível geral, e tomando as médias de cada subgrupo nos vários domínios, a sub-escala em que parecem haver resultados mais discrepantes é a Aparência Física, a favor dos alunos acelerados sem precocidade excepcional. Para uma clarificação do significado estatístico das diferenças de médias obtidas, procedemos a uma análise de variância (Quadro 5.25).

Quadro 5.25 - Análise de variância nas dimensões do auto-conceito, segundo o subgrupo

Variáveis		Soma dos Quadrados	gl	F	Prob.
Subgrupo	Competência Escolar	,044	1	,171	,680
	Aceitação Social	,027	1	,113	,737
	Competência Atlético	,256	1	,930	,338
	Aparência Física	2,990	1	6,149	,015
	Comportamento	,000	1	,001	,976
	Auto-Estima Global	,130	1	,521	,473

Conforme podemos constatar, ao nível do auto-conceito confirma-se uma diferença estatisticamente significativa entre alunos acelerados precoces e não precoces, apenas no domínio da Aparência Física ($F=6,149$; $p<.05$). Neste caso, são os alunos menos precoces que estão em vantagem, face aos alunos com precocidade. Esta diferença talvez se possa explicar pelo facto de os alunos mais precoces serem também bastante mais novos que os colegas das respectivas turmas, o que poderá ter implicações a nível do seu desenvolvimento físico. Pode, igualmente, ocorrer uma maior valorização desta dimensão por parte dos alunos com realizações escolares menos bem sucedidas.

Dados qualitativos com base nas entrevistas aos pais

Tomando as entrevistas aos pais, algumas delas realizadas por telefone, recolhemos as suas percepções sobre a adaptação dos alunos face à aplicação das medidas de aceleração escolar durante o 1º Ciclo, o grau de satisfação com a implementação de tais medidas ou, ainda, acerca do desenvolvimento dos alunos em diversas áreas (cognitiva, social, criatividade, motivação...).

No que diz respeito a problemáticas de desenvolvimento na infância, as referências dos pais (61 entrevistados), quando se reportam a alguma “anormalidade” face ao esperado, é de referir que 11 mencionam dificuldades a nível de sono, 8 apontam problemas nos hábitos alimentares, havendo ainda 5 com um controlo esfíncteriano tardio (a par de 17 registos de um controlo precoce a este propósito). Reportando-nos à área da saúde, 16 alunos apresentaram nos primeiros anos problemas respiratórios, 6 tinham alergias, 2 tiveram anemia, um teve dermatose e outro teve problemas a nível ósseo.

Descrevendo aspectos mais próximos do desenvolvimento psicológico, e tomando o domínio da linguagem, 27 tiveram um desenvolvimento claramente precoce, 11 tiveram um desenvolvimento ligeiramente avançado (linguagem compreensiva precoce, embora a linguagem expressiva tenha decorrido na idade normal) e apenas um destes alunos apresentou um atraso. A nível cognitivo, 35 pais referiram que na infância os filhos tinham um desenvolvimento cognitivo claramente avançado para a idade, um pai referiu ter havido atraso nesta área. Reportando-se à situação actual, apenas 28 pais referem que a precocidade ao nível cognitivo se mantém, 14 referem que há um ligeiro avanço, e nenhum refere atrasos. Relativamente à criatividade, 36 pais referem que os filhos eram bastante criativos e, no momento da entrevista, 33 pais apontam essa situação.

Na área psicomotora, e mais concretamente no que pode entender-se por motricidade global, 4 crianças tiveram um desenvolvimento atrasado nos primeiros anos e 18 foram precoces; no momento da entrevista 7 indicaram a existência de um atraso e 16 estão avançados para a idade. Ao nível da motricidade fina, 9 tiveram atraso nos primeiros anos e 16 foram precoces.

Na área da socialização, 36 pais referem ter sido um processo normal; 4 referem problemas no relacionamento interpessoal, 12 preferiam a companhia de pessoas mais velhas, 6 eram bastante tímidos, 6 eram bastante extrovertidos, e 25 apresentavam habilidades de liderança. Actualmente, 2 pais referem que os filhos têm problemas de relacionamento, 16 referem que há uma preferência em relacionamentos com pessoas mais velhas, 5 referem que o filho é tímido, enquanto 3 os consideram extrovertidos, e 23 apresentam actualmente altas habilidades de liderança.

Ainda reportados ao desenvolvimento na infância, 9 pais referiram que os filhos tinham problemas de atenção, 8 apontam alguma imaturidade (por exemplo, uma necessidade marcante de chamar a atenção), 8 referiram uma baixa auto-estima e insegurança, 3 apresentavam uma elevada ansiedade (muitos tiques no caso de um deles), 6 mencionaram a existência de medos, 6 referiram comportamentos de hiperactividade, e 2 apresentavam alguns rituais obsessivos. Em sentido contrário, 14 pais referem que os filhos eram bastante responsáveis e “maduros” para a idade, 12 manifestavam perfeccionismo, 10 apresentavam comportamentos “argumentativos”, 6 referiram independência ou a personalidade forte, 3 a sensibilidade, um apresentava sentido de humor muito apurado e outro uma preocupação com temas de adultos (por ex. injustiça). No total, verificamos que 53.3% dos pais referem a ausência de problemas, 30% dos pais apontam

apenas um comportamento problemático, 10% dos pais referem a existência de dois tipos de problemas e os restantes 6.7% apontam três comportamentos problemáticos distintos nos seus filhos. Na sua generalidade, os estudos relativos ao impacto da aceleração escolar registam a ausência de desajustamentos comportamentais decorrentes desta medida, salientando que, quando algumas dificuldades são denunciadas, estas tendem a assumir um carácter normativo (Pereira & Seabra-Santos, 2001).

Na área académica, e seguindo o percurso escolar dos alunos, 39 tiveram uma adaptação adequada ao pré-escolar, 5 sentiram algumas dificuldades e 16 alunos não frequentaram o pré-escolar. Durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, 33 tiveram uma adaptação excelente, sendo os melhores alunos da turma, 14 tiveram uma adaptação normal, 7 tiveram problemas por falta de estímulo (rotina), 4 tiveram problemas em acompanhar o currículo, 2 tiveram problemas na adaptação à turma, e um teve problemas no relacionamento com o professor. Na transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico, 20 referem que decorreu dentro da normalidade, 4 tiveram problemas por falta de estímulo/rotina, 3 sentiram dificuldades em acompanhar o currículo, 2 tiveram problemas de adaptação à turma, e um, apesar de ser o melhor aluno, teve problemas de relacionamento com o professor. De acrescentar que durante o 2º Ciclo, 32 referem que os filhos são os melhores alunos da turma. Ainda no domínio académico, 23 pais referem que os filhos estão motivados para as actividades escolares, 19 referem que não estão mais motivados porque facilmente atingem os objectivos propostos, 6 referem que os níveis de motivação estão dentro do normal, 5 referem que, apesar de motivados, se sentem pouco estimulados, 2 referem que estão pouco motivados por falta de estímulo, e 3 estão desmotivados por sentirem dificuldades em acompanhar a matéria.

Quanto aos interesses, aqui incluindo a ocupação de tempos livres, 22 alunos, nos primeiros anos, apresentavam um forte interesse pela literatura (por exemplo leitura e escrita), 16 tinham uma preferência por actividades no domínio espacial (por exemplo, puzzles e legos), 14 interessavam-se por ocupações relativas às artes (tais como música e pintura), 7 preferiam actividades desportivas, 4 mantinham interesses diversificados em áreas distintas e, por fim, 14 não mostravam um interesse especial em qualquer domínio. Reportando-nos à fase etária do 1º Ciclo do Ensino Básico, 35 participaram em actividades desportivas, 19 envolveram-se em actividades relacionadas com as artes, 16 frequentaram actividades de aprendizagem de índole mais escolar (por exemplo Inglês e informática) e 4 participaram em clubes ou grupos com objectivos sociais e humanitários, havendo ainda 13 alunos sem qualquer tipo de actividade

extra-curricular. No presente, as áreas de maior interesse cobrem domínios como as ciências (14 alunos), as humanidades (21 alunos), as artes (16 alunos), a electrónica/mecânica (4 alunos) e o desporto (6 alunos). Ao mesmo tempo, 10 pais referiram que, no presente, os seus filhos mantêm um interesse por tudo e 13 referem a ausência de interesses a destacar. Por outro lado, em termos de actividades extra-curriculares actuais, 31 alunos participam em actividades desportivas, 18 estão envolvidos em actividades no domínio das artes, 16 frequentam actividades relacionadas com a aprendizagem escolar, 7 ocupam os seus tempos livres com acções de índole social e humanitário, e 2 participam em actividades científicas, enquanto 15 alunos não frequentam qualquer actividade extra-curricular. Outros estudos apontam para o envolvimento de alunos sobredotados em várias e diversificadas actividades extra-curriculares (Pásku, 2001).

Finalmente, questionados acerca da satisfação familiar com a opção de aceleração escolar dos seus educandos, 4 pais apontaram a sua insatisfação, 7 pais estão satisfeitos, mas com algumas reservas, e os restantes 49 pais referem não ter qualquer dúvida relativamente ao proveito desta opção. Na sua generalidade, os estudos relativos ao impacto da aceleração escolar revelam a satisfação dos agentes educativos (pais e professores) face a esta medida, assim como o manifesto agrado dos próprios alunos (Gross, 2006; Stamps, 2004). Nos casos em que os níveis de satisfação são mais moderados os argumentos apresentados reportam-se com maior frequência à falta de maturidade da criança, ou a outros factores que não se relacionam directamente com a implementação desta medida educativa (por exemplo problemas familiares, juízos de valor ou expectativas negativas dos professores face à aceleração ou dificuldades normativas) (McCluskey, Massey & Baker, 1997; Pereira & Seabra-Santos, 2001).

Procurando compreender as razões da insatisfação dos 4 pais, até pela particularidade desta situação para futuros estudos e contornos de intervenção, procuramos reunir informação psicológica e académica dos alunos em questão. Nestes 4 casos (3 raparigas e um rapaz), a aceleração escolar procedeu-se na entrada antecipada para o 1º Ciclo, e são provenientes de meios sócio-económicos mais desfavorecidos. Nenhum destes alunos, com base nas percepções dos pais, possuirá habilidades superiores na área cognitiva ou social (aliás nas 4 situações os progenitores apontam comportamentos infantis para a idade, sendo este o principal motivo enunciado pelos pais pela insatisfação sentida). Por último, 3 destes alunos receberam as piores classificações na BISAS/T-Criatividade (num total de 8 alunos com classificações mais baixas).

Em concreto, uma destas alunas foi acelerada por indicação da educadora, com base na proximidade etária com o grupo de pares e por apresentar as competências académicas básicas necessárias para o ingresso na escolaridade. Tomando a informação dos pais, esta aluna era considerada ligeiramente precoce na área cognitiva na primeira infância, mas não actualmente. Nas provas psicológicas aplicadas, esta aluna apresenta pontuações bastante mais baixas ao nível do raciocínio verbal, e ligeiramente inferiores à média nacional no raciocínio numérico e na resolução de problemas. Também nas provas da WISC-III, as suas pontuações são, de um modo geral, muito inferiores à média obtida pelo grupo de alunos acelerados, o que transparece também na avaliação das dimensões da BISAS/T pelo professor, sendo aqui a diferença menos acentuada na criatividade. Os resultados nos TPCT foram mais elevados ao nível da originalidade verbal e da elaboração, estando os restantes valores dentro da média, para o seu ano de escolaridade. O rendimento académico desta aluna, no momento da entrevista, era de 3 valores em todas as disciplinas excepto em Educação Física e Educação Moral (4 e 5 valores, respectivamente, situando-se a sua média entre as 3 piores do grupo de alunos acelerados). Ao nível do auto-conceito, os seus resultados situam-se na média para o seu grupo de referência, ligeiramente superiores ao nível do Comportamento e da Aparência Física. Esta aluna não parece apresentar dificuldades de relacionamento interpessoal, mas está pouco motivada para a escola e sentiu dificuldades de adaptação quando transitou para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

Um outro caso de insatisfação reporta-se a uma aluna que entrou antecipadamente na escola por vontade dos pais, com base num desenvolvimento físico bastante avançado para a idade. Na BPR-5/6, os seus resultados são notoriamente inferiores em todas as provas. Também na WISC-III se nota a inferioridade no desempenho da aluna, em particular nas provas de Informação, Aritmética e Cubos. Tomando os seus resultados na BISAS/T-HC/A, as avaliações do professor são baixas face aos resultados dos alunos não acelerados e acelerados. Nos TPCT, esta aluna apresenta pontuações mais altas que a média obtida no grupo de alunos não acelerados em quase todos os parâmetros, sobretudo na originalidade. Esta situação apenas se inverte ao nível da elaboração, onde apresenta pontuações claramente inferiores. O rendimento escolar, no momento da avaliação, não era muito positivo, apresentando nota 2 nas disciplinas de Português e Matemática (4 valores em Educação Musical e Educação Moral). De acordo com os pais, a adaptação da aluna à escola tem decorrido dentro da normalidade, mesmo na recente transição para o 2º Ciclo, destacando-se a sua fraca motivação devido às dificuldades em acompanhar o currículo. Esta aluna apresenta um bom auto-conceito em todas subescalas,

comparativamente com a média obtida pelos grupos de alunos acelerados e não acelerados. De acordo com os pais, ela apresenta alguma timidez nas relações sociais, apesar de não se evidenciarem dificuldades neste domínio.

O terceiro caso, trata-se de um aluno do 6º ano e cuja antecipação escolar, segundo os pais, fundamentou-se na proximidade etária com o grupo de pares e na apresentação das competências académicas necessárias para o efeito. De acordo com os pais, este aluno manifestou precocidade no seu desenvolvimento cognitivo na primeira infância, no entanto, actualmente, este avanço não se mantém. Comparativamente aos alunos não acelerados, este aluno obteve resultados bastante superiores em qualquer uma das provas da BPR-5/6 (aliás o seu desempenho encontra-se dentro da média no Raciocínio Abstracto e na Resolução de Problemas, sendo superior no Raciocínio Verbal e no Raciocínio Numérico, face aos alunos acelerados). Esta superioridade relativamente ao grupo dos alunos acelerados não se verifica nas provas da WISC-III, sendo os seus resultados claramente inferiores nas provas Informação, Pesquisa de Símbolos e Memória de Dígitos, e ligeiramente inferiores nas restantes provas. Na BISAS/T, o aluno apresenta pontuações bastante superiores às médias obtidas pelo grupo de alunos não acelerados em qualquer uma das dimensões, não se diferenciando do grupo de alunos acelerados. Nos TPCT observam-se resultados muito superiores face às médias do grupo de alunos acelerados, excepto na elaboração, onde os resultados são bastante inferiores. O rendimento escolar deste aluno no momento actual é positivo em todas as disciplinas: apresenta nota 5 a Inglês, Educação Física e Educação Moral, 3 valores em História e 4 valores nas restantes disciplinas (a sua média é equivalente à do grupo de alunos acelerados). Os pais referem ter havido dificuldades de adaptação do aluno quer no 1º, quer no 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se desmotivado (segundo os pais, não precisa de se aplicar muito para atingir os objectivos propostos). Além disso, os pais consideram que o seu filho se distrai facilmente, tem uma baixa auto-confiança e, também, alguma infantilidade. Em termos de auto-conceito, as suas pontuações são inferiores às dos alunos não acelerados, excepto na Competência Atlética (valores dentro da média). Por sua vez, quando comparado com o grupo de alunos acelerados, este aluno apresenta pontuações inferiores ao nível do autoconceito na Competência Escolar, na Aparência Física, no Comportamento e na Auto-Estima Global.

Por fim, o último caso de insatisfação parental reporta-se a uma menina que, tendo sido sinalizada pela educadora, foi admitida precocemente na escolaridade pelo facto de apresentar as competências académicas necessárias. Segundo os pais teve um percurso desenvolvimental

normal, excepto um atraso no controlo dos esfíncteres (mais recentemente apresenta comportamentos de alguma infantilidade). Esta aluna na BPR-5/6 obteve resultados inferiores à média obtida pelo grupo alunos não acelerados no Raciocínio Abstracto, estando dentro da média nas restantes provas. Também na WISC-III, o seu desempenho é inferior à média dos alunos acelerados, nomeadamente na Informação e Semelhanças. Na BISAS/T, esta aluna apresenta habilidades cognitivas e de aprendizagem claramente mais baixas que a média segundo o ano de escolaridade, sendo também mais baixas as pontuações atribuídas nas áreas da criatividade e da motivação. Ao nível da criatividade, os resultados alcançados pela aluna nos TPCT estão abaixo da média obtida pelos grupos de alunos acelerados e não acelerados em todos os parâmetros, sobretudo na elaboração. A aluna apresenta algumas dificuldades de adaptação à escola, desde o 1º Ciclo, obtendo um rendimento académico médio (3 valores em todas as disciplinas, excepto 4 valores em Educação Musical e 5 Educação Física). De acordo com os pais, ela manifesta uma fraca motivação para as actividades escolares devido às dificuldades que sente neste domínio (recebe apoio educativo suplementar). Em termos de auto-conceito, esta aluna apresenta resultados abaixo da média em todas as subescalas, em particular na dimensão Competência Escolar, Auto-Estima Global e Aceitação Social.

Como referimos atrás, também 7 pais mencionaram que, apesar de estarem satisfeitos com a opção pela aceleração escolar, têm algumas reservas relativamente à eficácia desta medida junto dos seus filhos (5 rapazes e 2 raparigas). Em três situações os alunos foram acelerados através do salto de classe, nos restantes houve uma entrada antecipada na escolaridade. A maioria destes pais apresenta habilitações académicas de nível superior. Nas situações em que houve salto de classe, os pais referem que a aceleração decorreu da apresentação de um desenvolvimento excepcionalmente precoce dos filhos e da manifestação das competências académicas adequadas (um dos alunos apresentava ainda desmotivação na escola). Todos estes alunos, na opinião dos pais, são criativos, perfeccionistas e apresentam um elevado poder de argumentação. Ao longo do seu percurso escolar, estes alunos estiveram sempre entre os melhores da sua turma em termos de desempenho académico. Dois pais referem, ainda, que sempre notaram uma baixa motivação dos filhos pelas tarefas académicas devido à falta de estímulo e desafio (situação que se mantém actualmente). Também em dois casos, na área social, os pais descrevem características de liderança nos filhos e a preferência pela companhia e relacionamento com pessoas mais velhas. O rendimento académico destes

alunos, no momento presente, situa-se nos 4 valores (apenas um apresenta uma nota negativa, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica).

Em pequena síntese, tomando os pais menos satisfeitos com a aceleração escolar, verifica-se que esta medida foi implementada com base noutros motivos, que não um desenvolvimento excepcionalmente precoce das crianças. Na maioria das situações em que tal acontece, verifica-se a proximidade etária dos alunos com o grupo de pares ou o acompanhamento deste grupo como razão principal da aplicação desta medida. Curiosamente, encontramos ainda um grupo de alunos cujos pais apresentam algumas reservas face à eficácia da medida, mas com características bem diferentes: trata-se aqui de alunos que sempre manifestaram precocidade excepcional nos domínios da cognição e criatividade, com um elevado nível de perfeccionismo e poder de argumentação, mas que se sentem pouco estimulados pelas tarefas e aprendizagens escolares.

De qualquer modo, e como noutros estudos, é pontual a situação dos pais que manifestam insatisfação com a opção em acelerar o percurso escolar dos filhos e, mesmo quando se verificam alguns problemas em termos sócio-emocionais ou comportamentais, não é claro se estes se devem à aceleração em si, ou a dificuldades individuais particulares ou normativas (Heinbokel, 1997; Pereira & Seabra-Santos, 2001). Parece também claro que, em termos gerais, não há prejuízo social com a integração destes alunos em turmas de alunos mais velhos, aliás vários destes alunos manifestam uma preferência por estabelecer relações interpessoais com pessoas mais velhas, corroborando os dados apontados na literatura (Clark, 1992; Schwartz, 1994; Southern, Jones & Stanley, 1993). Por outro lado, alguns pais descrevem alguma infantilidade nos filhos, sendo esta característica comum nos vários casos de insatisfação parental com a aceleração escolar. Tomando as palavras de Stanley (1991), quando a aceleração é adoptada em idades precoces, importa acautelar as competências de relacionamento interpessoal da criança, pois por vezes verifica-se alguma imaturidade social ao longo da vida adulta. Nestas situações, é preponderante o apoio contínuo dos pais e o seu envolvimento na vida académica dos filhos (Sayler & Brookshire, 1999). Finalmente, não se verifica um acentuar de eventuais dificuldades adaptativas do 1º para o 2º Ciclo de escolaridade, aliás parece antes haver uma fase inicial de adaptação, a partir da qual estes alunos rapidamente conseguem ultrapassar possíveis dificuldades iniciais no auto-conceito ou no rendimento escolar (Terman & Oden, 1979).

Em síntese

Em termos gerais, podemos concluir que, numa análise comparativa dos desempenhos entre o grupo de alunos que foram alvo de medidas de aceleração escolar e o grupo de alunos não acelerados, os alunos acelerados mais precoces são os que demonstram resultados mais positivos, em qualquer uma das áreas avaliadas, seja considerando as provas de avaliação psicológica aplicadas, seja em termos das percepções dos Directores de Turma acerca das suas habilidades e motivação escolar.

No domínio cognitivo, a superioridade de desempenho dos alunos acelerados generaliza-se às várias provas de raciocínio, bem como à avaliação dos professores acerca das habilidades cognitivas dos alunos. Esta diferença parece indicar que razões de habilidade cognitiva terão estado na origem das acelerações escolares dos alunos, mantendo-se essa diferença em anos escolares/idades posteriores. Considerando as percepções dos professores, verifica-se que, ao contrário da maior parte dos estudos centrados na sinalização de alunos com altas habilidades por parte destes agentes educativos, não discriminam rapazes e raparigas neste domínio.

Ao nível da criatividade, os alunos acelerados mostram melhores resultados em cada uma das actividades dos TPCT, bem como em cada um dos parâmetros avaliados na bateria. Comparando os totais obtidos, nas partes verbal e figurativa, constatamos que os alunos acelerados obtêm pontuações significativamente superiores na componente verbal do teste, comparativamente com os não acelerados. Esta diferença torna-se mais evidente nos parâmetros flexibilidade e originalidade, sobretudo quando são tomados índices que permitem controlar o efeito dos resultados em fluência nestes dois parâmetros. Também na avaliação efectuada pelos professores no que se reporta à criatividade dos alunos, estes apontam sempre para resultados mais favoráveis no grupo de alunos acelerados. Apesar de termos verificado que as raparigas obtêm melhores resultados na elaboração e no sub-total figurativo, os professores avaliam da mesma forma alunos e alunas.

A realização académica dos alunos acelerados é bastante mais favorável que a dos alunos não acelerados, notando-se uma diferença significativa nos seus desempenhos em praticamente todas as disciplinas, com excepção apenas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Física, nas quais apresentam as mesmas médias de notas. Em termos de competências de aprendizagem e motivação escolar, os professores atribuem sempre melhores

pontuações aos alunos acelerados. Por fim, ao nível das várias dimensões do auto-conceito avaliadas no nosso estudo, observam-se sempre resultados mais favoráveis nos alunos acelerados, sendo esta diferença particularmente significativa nas dimensões “Competência Escolar”, “Aceitação Social” e “Auto-Estima Geral”.

Finalmente, os pais mostram-se de uma forma geral satisfeitos com esta medida educativa. Interessante acrescentar que os pais que expressam no presente menor satisfação face à oportunidade e impacto da aceleração escolar nos seus educandos, acabam por associar a aceleração, menos a razões de desenvolvimento psicológico e académico, e mais a razões de idade (por exemplo a sua vontade que os filhos acompanhassem o grupo de pares). Nestes casos, o cumprimento da legislação que exige a verificação de um desenvolvimento excepcionalmente precoce das crianças, acaba por não se encontrar no discurso destes pais.

Finalmente, alguns alunos acelerados não se encontram presentemente motivados na escola, apesar de apresentarem bons desempenhos no domínio cognitivo e académico. A razão apontada para este desfasamento prende-se com a sua insuficiente estimulação. Com efeito, registamos que raros são os casos em que a aceleração foi acompanhada de qualquer outra medida educativa de apoio a estes alunos mais precoces e capazes.

CONCLUSÃO

Sob a forma de um epílogo geral desta dissertação, apresentamos as principais ideias e conclusões a que fomos chegando, a partir dos objectivos inicialmente colocados. Queremos, ainda, traçar algumas reflexões sobre os principais contributos e implicações deste trabalho, bem como apontar algumas limitações subjacentes, designadamente na componente empírica da tese. Esperamos que, ao apontar estas limitações, ideias novas surjam no sentido da prossecução de novos estudos na sobredotação, tema ainda incipiente nos meios académicos nacionais.

Retomando a parte teórica

Reportando-nos à componente dita teórica desta tese, importaria destacar um conceito multidimensional de sobredotação e, desde logo, a sua não restrição a uma esfera estritamente cognitiva, e, menos ainda, a um parâmetro como o quociente de inteligência (QI). Não estando em causa a importância das dimensões cognitivas, e do próprio QI no diagnóstico da sobredotação, é empobrecedora uma definição de sobredotação que lhe fique confinada.

Esta concepção multidimensional alerta-nos, também, para a diversidade de formas do seu desenvolvimento e expressão, intervindo aqui variáveis pessoais e contextuais, e tornando difícil proceder a qualquer taxonomia dos alunos sobredotados na base de características identitárias próprias e comuns a todo o grupo ou a possíveis subgrupos. O processo de identificação, sempre justificado pela necessidade de uma melhor delimitação do apoio educativo a prestar em cada caso, terá que saber respeitar tal singularidade, tentando desenvolver a “pessoa” que sempre existe para além da própria sobredotação.

A diversidade de dimensões, uma vez aceite a multidimensionalidade do fenómeno da sobredotação, faz convergir na sinalização e na identificação diversas fontes informativas. Aqui a

aposta tem que ser feita, seja no momento do despiste seja no momento da identificação, na complementaridade da informação recolhida junto de fontes, procedimentos e instrumentos diversos. Assim, desde os intervenientes (técnicos e pais, por exemplo) até aos próprios instrumentos (testes formais, escalas de observação e produções concretas, por exemplo), importa atender à respectiva especificidade informativa, mesmo antecipando-se claras dificuldades na sua convergência.

Ao nível da intervenção junto destes alunos, a nossa preocupação centrou-se nas respostas circunscritas ao contexto escolar, mesmo salientando que essa intervenção não deva ter como objectivo exclusivo a aprendizagem. Toda a acção educativa tem como horizonte o desenvolvimento psicossocial do aluno, futuro adulto. Por outro lado, mesmo que na literatura se aponte para uma taxonomia de medidas educativas, desde as mais segregadoras, como sejam as de agrupamento, às mais inclusivas, como sejam os programas de enriquecimento, a nossa opção passou por um maior investimento teórico nas medidas de aceleração escolar. Esta opção reflecte o âmbito e os objectivos do nosso estudo empírico.

Mesmo assim, destacamos na parte teórica da tese uma perspectiva eclética a propósito de qualquer programa de intervenção psico-educativa bem sucedido junto dos alunos sobredotados. Os pontos de contacto entre as três medidas educativas classicamente apontadas são, aliás, evidentes, e o mais importante é conseguir adequar as respostas educativas às características e às necessidades particulares de cada aluno sobredotado. Salientam Finnan e Swanson (2000) a necessidade de se entender a aprendizagem como um processo autêntico, interactivo, inclusivo, contínuo e centrado no aluno, o que implica adaptações e, inevitavelmente, um currículo mais acelerado e enriquecido para os alunos com habilidades e conhecimentos académicos mais avançados. Por seu lado, o sucesso de tais respostas está fortemente dependente da qualidade de recursos humanos e técnicos disponibilizados, e, em Portugal, a situação é de bastante carência a este propósito, infelizmente...

Apontando-se na definição, na caracterização e na identificação destes alunos que não podem os psicólogos e os educadores centrar-se apenas numa lógica quantitativa de análise, importa que a própria intervenção considere as singularidades pessoais de cada aluno e as idiosincrasias da sua sobredotação e talento. Assim, deve a escola e os professores estarem particularmente atentos às habilidades específicas dos alunos, em particular as criativas, e aos seus interesses e estilos de aprendizagem. Algum do insucesso escolar destes alunos explica-se pelo fraco espaço de autonomia que é dado ao aluno para poder assumir o seu papel e estatuto

de aluno de forma diferente. Por outro lado, considerando que a escola não se confina ao processo de ensino-aprendizagem do currículo, importa igualmente destacar o seu papel no desenvolvimento psicossocial, nas relações entre pares, no desenvolvimento da autonomia e do auto-conceito dos alunos.

Reportando-nos à medida educativa tomada como central no nosso estudo, diremos que a aceleração escolar traduz uma opção da escola por fazer o aluno progredir, de um modo mais rápido, no currículo. Esta aceleração pode ser feita em relação a todo o currículo, por exemplo quando a criança entra mais cedo na escola ou quando salta um ano escolar (como foi o caso dos sujeitos da nossa amostra), mas também pode ser feita em relação a determinadas disciplinas e matérias curriculares. No primeiro caso, de um ponto de vista logístico e administrativo, a situação parece ser mais fácil para a escola, mesmo que para alguns professores seja percebida como menos ajustada (daí as reservas de alguns professores face a esta medida educativa, mesmo quando os resultados da investigação, em geral, lhe são favoráveis). A aceleração deve ser entendida no sentido de Feldhusen (1996): a escolarização do aluno sobredotado deve partir da construção de um currículo que seja cognitivamente complexo, avançado, desafiante, orientado para o desenvolvimento de uma base alargada de conhecimentos, favorável ao desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e de funcionamento criativo por parte do aluno.

Retomando a parte empírica

As questões centrais do nosso estudo empírico tomaram, basicamente, a caracterização dos alunos que são alvo de aceleração escolar; a confluência entre a informação dos pais, dos professores e dos testes de avaliação psicológica na avaliação das altas habilidades; a adaptação escolar dos alunos que foram alvo de aceleração; e o ajustamento psicossocial destes alunos ao longo da sua escolaridade.

Em primeiro lugar, verificamos que os alunos acelerados demonstram habilidades excepcionais noutros domínios de desempenho, além do académico, onde as suas classificações tendem a ser claramente superiores em quase todas as disciplinas. Mais especificamente, as habilidades criativas destes alunos, avaliadas através dos TPCT, situam-se em níveis de desempenho superiores, assumindo uma diferença estatisticamente significativa em todos os parâmetros verbais avaliados, bem como na originalidade da componente figurativa. Por outro

lado, verificamos que os alunos acelerados apresentam melhor auto-conceito nas dimensões Competência Escolar, Aceitação Social e Auto-Estima Geral, aproximando-se nas restantes dimensões da média do grupo de comparação. No que se reporta às habilidades cognitivas, os alunos acelerados tendem a apresentar melhores resultados nas diversas provas de raciocínio aplicadas, bem como na área cognição/aprendizagem da BISAS-T, avaliada pelos professores. Tomando, em particular, os resultados dos alunos acelerados nas provas da WISC-III, são os alunos que apresentavam precocidade excepcional na primeira infância que melhores resultados obtêm nas várias provas aplicadas. Mais concretamente, esta diferença assume um significado estatístico nos subtestes de Informação, Semelhanças, Aritmética e Memória.

De acordo com a opinião dos pais, constatamos que apenas cerca de metade dos alunos acelerados demonstraram precocidade excepcional na área cognitiva na primeira infância. Cerca de metade dos pais referem, também, um desenvolvimento excepcionalmente precoce nos filhos ao nível das competências linguísticas, da criatividade e das habilidades de liderança. O desenvolvimento físico foi precoce em cerca de um quarto da nossa amostra. Estes dados sugerem-nos que nem todos os alunos acelerados demonstravam indicadores de precocidade no seu desenvolvimento nos primeiros anos de idade, sendo este fenómeno mais comum junto dos alunos que “saltaram” de classe do que nos alunos que entraram antecipadamente na escolaridade.

Ao nível das preferências e áreas de interesse, verificamos que é no domínio das humanidades que mais alunos acelerados manifestam um interesse especial, nomeadamente na leitura. Em seguida, surgem como áreas de maior interesse as expressões artísticas e as ciências, havendo ainda alguns alunos com fortes interesses nas áreas do desporto e da electrónica ou mecânica. Salienta-se, ainda, a existência de múltiplas áreas de interesse nalguns alunos, referindo os pais que eles se interessam “por tudo”.

Tomando os dois tipos de situações que dão origem às medidas de aceleração, verificamos que é mais frequente a entrada antecipada face ao “salto” de classe no nosso estudo. De acrescentar, no entanto, que uma percentagem elevada de alunos acelerados, sobretudo através da entrada antecipada, nasceram em Janeiro e, por ordem decrescente, nos meses seguintes. Nesta altura, a proximidade etária com o grupo de pares e o desejo de acompanhar os colegas na entrada para a escola parecem ser os motivos que mais incentivaram a sinalização dos alunos para uma admissão precoce na escolaridade. Estes dados parecem-nos preocupantes, ainda que devam ser relativizados ou, pelo menos, analisados com cautela, pelo

facto de estarmos a considerar respostas dos pais acerca das suas actuais percepções sobre uma medida educativa implementada há alguns anos atrás. Verificamos, também, que a aceleração tende a ser mais adoptada junto de raparigas do que de rapazes, o que parece contrariar a ideia de que tendencialmente se sinalizam mais rapazes do que raparigas para os programas e medidas de apoio aos alunos sobredotados. Por outro lado, atendendo ao número de alunos acelerados que frequentavam o 5º ou o 6º ano de escolaridade, parece ter havido uma redução na aplicação das medidas de aceleração entre os anos de 1998 e 1999, altura em que foram aplicadas tais medidas junto da maior parte dos alunos da nossa amostra.

Com base na informação recolhida no nosso estudo, na maioria das situações dos alunos acelerados, são os pais os primeiros agentes a sinalizar as crianças para a aceleração, seguindo-se os professores e, por fim, os educadores. Raramente a indicação é feita conjuntamente entre os pais e os professores ou educadores. Surpreendentemente, tal como já referimos, a demonstração de um desenvolvimento excepcionalmente precoce, ao contrário do que se preconiza legalmente, em muitas situações (no caso deste nosso estudo, na maioria dos casos) não se encontra entre os motivos nomeados para a sinalização dos alunos para a aceleração escolar. Como verificamos, esta medida aparece na maioria das vezes justificada na sua adopção com base na proximidade etária da criança com o grupo de pares.

O problema enunciado no parágrafo anterior remete-nos para a organização do pré-escolar no nosso País, e ao entendimento que dele é feito por pais e educadores. De facto, atendendo a que no pré-escolar vários alunos se encontram já inseridos num grupo de colegas mais velhos, é compreensível a sua vontade em acompanhar este grupo no percurso académico posterior. Deste ponto de vista, compreende-se a alta frequência com que este motivo é apontado pelos pais para a aceleração. Mesmo assim, parece-nos evidente, e preocupante, que o parecer emitido por alguns psicólogos seja por vezes favorável à aceleração escolar, mesmo não havendo indícios de precocidade excepcional em termos de desenvolvimento psicológico, por exemplo circunscrevendo a formulação desse ponto do relatório psicológico à demonstração pela criança das competências académicas básicas para o ingresso na escolaridade (Melo, 2006).

Importa referir, centrando-nos nos dados obtidos sobre o impacto das medidas de aceleração escolar, que esta medida não exerce uma influência negativa no percurso académico dos alunos. A investigação ao longo dos últimos trinta anos (VanTassel-Baska, 2004) aponta, de forma consistente, o impacto positivo da aceleração junto de alunos com características de sobredotação, ao longo de todo o seu percurso escolar, o mesmo ocorrendo noutros estudos

nacionais com idêntico objectivo de análise (Pereira & Seabra-Santos, 2001). Pelo contrário, verifica-se uma clara vantagem nos alunos acelerados nas notas escolares em todas as disciplinas, com excepção de Educação Visual e Tecnológica e Educação Física, nas quais os seus resultados estão dentro da média do grupo-turma. Também ao nível do auto-conceito académico os alunos acelerados demonstram resultados significativamente superiores. De acordo com a opinião dos professores, estes alunos apresentam características mais favoráveis, não só ao nível do funcionamento cognitivo (onde se inclui a criatividade), mas também em termos de aprendizagem e motivação escolar.

Apesar destas vantagens, torna-se difícil e complexo avaliar se a aceleração escolar foi a medida educativa suficiente para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos em questão. Sabemos que, pelo menos em seis casos, foram implementadas paralelamente medidas de enriquecimento. Sabemos, ainda, que alguns destes alunos acelerados se encontram actualmente bastante desmotivados e sem a aquisição de hábitos de estudo. Nestes casos, os alunos não sentem necessidade nem vontade de estudar, quer pela falta de estímulo, quer pela rotina das actividades académicas, quer pela facilidade com que apreendem a informação durante as aulas. Sabemos, por fim, que alguns destes alunos seguiram o seu percurso escolar após a aceleração sem qualquer atenção educativa especial. Por mais estranho que possa parecer, e no sentido da falta de compromisso por parte da escola, inclusive da família, frequentemente verificamos que, nem os Conselhos Executivos, nem os professores, tinham conhecimento da existência de alunos acelerados nas suas escolas/turmas. Esta foi a nossa constatação quando os contactávamos a propósito da avaliação de determinadas turmas, e não de outras, com base na identidade previamente recolhida dos alunos que haviam beneficiado de aceleração.

Esta situação parece-nos particularmente relevante, sobretudo nos casos em que os pais apontam a vivência de dificuldades académicas. Nalguns casos, verifica-se uma discrepância entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional, mas não podemos atribuir estas dificuldades à aceleração em si (aliás nem todas as acelerações parecem ter sido devidamente fundamentadas no espírito da lei em vigor), podendo simplesmente traduzir uma discrepância no desenvolvimento destes alunos em diferentes áreas de desempenho. Também por causa destes casos singulares – felizmente poucos – de insucesso na medida de aceleração, importa que esta não seja uma forma administrativa de resolver um problema, antes uma medida que exige acompanhamento ao longo do percurso escolar do aluno em questão.

Reportando-nos à experiência académica destes alunos acelerados, verificamos que a maioria destes alunos teve uma adaptação excelente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (podemos apontar para cerca de metade da nossa amostra), sendo os melhores alunos da turma. Apenas sete alunos tiveram problemas por falta de estímulo (rotina), quatro deles tiveram problemas em acompanhar o currículo, dois tiveram problemas em adaptar-se à turma, e um teve problemas no relacionamento com o professor. Situando-nos no 2º Ciclo do Ensino Básico, quatro tiveram problemas por falta de estímulo/rotina, três sentiram dificuldades em acompanhar o currículo, dois tiveram problemas de adaptação à turma e um, apesar de ser o melhor aluno, teve problemas de relacionamento com o professor. Ainda no 2º Ciclo, cerca de metade dos pais referem que os seus filhos eram os melhores alunos da turma.

Também no domínio psicossocial os alunos acelerados parecem estar em vantagem face aos colegas. Os resultados destes alunos em termos de auto-conceito e auto-estima são equivalentes ou até superiores aos dos alunos não acelerados. As dimensões em que se verificam resultados claramente superiores são a Competência Escolar, a Aceitação Social e a Auto-Estima Geral, como já anteriormente referimos. Apenas um dos pais referiu a existência de dificuldades em termos de relacionamento interpessoal, havendo seis pais a apontarem a timidez dos filhos e outros oito a referirem insegurança ou uma baixa auto-estima.

As exigências académicas colocadas a estes alunos com a aceleração escolar não parecem prejudicar o seu tempo de lazer, sendo que investem bastante noutras actividades paralelas nos seus tempos livres. Verificamos que na maioria dos casos, os alunos frequentam actualmente e/ou frequentaram ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico actividades extra-curriculares em áreas diversificadas como o desporto, as artes, complementos curriculares (por exemplo Inglês ou Informática), ciências ou actividades de cariz social.

Especificamente no que se reporta à satisfação dos pais com a adopção da medida de aceleração, quatro pais responderam que se encontram insatisfeitos, sete pais apresentam satisfação, mas com algumas reservas, e os restantes quarenta e nove pais entrevistados referem não ter qualquer dúvida relativamente à eficácia desta opção. Nos casos de insatisfação, todos eles consideram haver falta de maturidade nos filhos, referindo que estes apresentam comportamentos demasiado “infantis” ou algumas dificuldades em acompanhar o currículo (mesmo assim um destes alunos apresenta bom rendimento). Todos os alunos com maiores dificuldades escolares (classificações em torno dos 3 valores) entraram antecipadamente na escolaridade, sendo que em nenhum deles os pais apresentam como motivo para a aceleração

um desenvolvimento excepcionalmente precoce (um deles deveu-se apenas a um avançado desenvolvimento físico, dois deles entraram antecipadamente por fazerem anos em Janeiro e um outro aluno por apresentar competências académicas suficientes para a entrada na escolaridade). Neste sentido, pode a aceleração não ser a melhor resposta educativa quando, a par das altas habilidades cognitivas, os alunos apresentam problemas comportamentais com alguma severidade, uma baixa motivação académica, ou quando os professores e a escola mostram uma fraca adesão e atitudes desfavoráveis face à implementação de tal medida (Rimm & Lovance, 2004).

Limitações e pistas para futuros estudos

Várias limitações podem ser apresentadas à prossecução do presente estudo, algumas delas não conseguiram ser antecipadas. Outras decorrem da própria natureza descritiva e correlacional da metodologia empregue (em vários momentos, o estudo fica-se por um simples levantamento de características dos sujeitos participantes no estudo). Como antecipávamos, limitações importantes decorrem de estarmos face a uma análise comparativa na ausência de um grupo de controlo, e em que o grupo de comparação pode ser bastante criticado (mesmo face ao cuidado de tomarmos colegas das mesmas turmas). Por outro lado, estamos face a um estudo retrospectivo, tentando inferir como foi o processo de aceleração destes alunos e as decisões nesse momento tomadas. Era bem mais aliciante, numa lógica longitudinal, seguir os alunos no seu percurso escolar com base nas justificações que foram apontadas como relevantes para a sua aceleração (e inclusive tomar os relatórios psicológicos e pedagógicos elaborados, bem assim como os próprios resultados nas provas psicológicas aplicadas... a que não se conseguiu ter acesso).

Algumas outras limitações vieram a surgir já no decurso da própria investigação. Uma primeira teve a ver com os encargos decorrentes de se procurar nas escolas de três distritos (Braga, Porto e Viana do Castelo) alunos que haviam sido alvo de uma aceleração. Não existem registos escolares sobre a situação de aceleração dos alunos e apenas podemos utilizar o critério etário como fonte de sinalização destes casos. Esta dispersão necessária de regiões e escolas para podermos atingir uma centena de casos para a realização do estudo, complicou logicamente os contactos com as escolas e os professores, e mais tarde o contacto com os

encarregados de educação. Por exemplo, mesmo recorrendo a contactos pessoais e por telefone, não pudemos ir além de seis dezenas de pais que se disponibilizaram para ser entrevistados e para cooperarem no estudo.

Não sendo uma amostra aleatória, mas logicamente uma amostra de conveniência, poder-se-ia tentar aprofundar mais a avaliação feita destes alunos, por exemplo com o recurso a uma avaliação mais dinâmica em troca com a tentativa de os compararmos com um grupo de pares. O volume de trabalho havido, e os custos envolvidos, não seriam certamente maiores se, centrados exclusivamente nos alunos acelerados, avaliássemos outras áreas da sua cognição, aprendizagem, motivação e personalidade, entrando mais claramente no registo qualitativo da avaliação psicológica e educacional. Em substituição da informação comparativa que obtivemos e tratamos, esta outra opção poder-nos-ia dizer mais sobre as reais estratégias de estudo dos alunos acelerados, as suas competências metacognitivas, a sua forma de resolução de problemas, as suas habilidades criativas e o grau de desafio e de interesse que as matérias curriculares formais realmente assumem para eles próprios. Ainda, através de uma entrevista com os próprios alunos, seria possível auscultar os seus sentimentos e percepções sobre as suas capacidades e as vivências ocorridas a propósito da aceleração escolar efectuada, confrontando por exemplo a “entrada antecipada” com o “salto de classe”.

Implicações práticas deste estudo

Na concretização desta tese, esperamos que a mesma possa ter algum impacto prático para além da sua apresentação pública. Gostaríamos, então, de destacar possíveis pontos de interesse, seja ao nível da avaliação, seja ao nível da intervenção junto dos alunos portugueses com características de sobredotação.

Desde logo, importa apostar num processo de avaliação contínua, envolvendo procedimentos e intervenientes vários nos momentos de sinalização e de identificação. Para isso, o nosso estudo pode ter contribuído com novos dados sobre o funcionamento de algumas provas psicológicas junto deste subgrupo específico de alunos, ampliando inclusive o leque de provas disponíveis para tal avaliação. Por outro lado, parece-nos conveniente salientar aqui algumas implicações decorrentes deste estudo para a prática dos psicólogos, quando se trata de efectuar uma avaliação especializada ou emitir um parecer acerca da adequação da aceleração escolar

junto de determinado aluno. Desta forma, importa alertar, em primeiro lugar, para o cumprimento das directrizes contempladas na legislação em vigor, e, em segundo lugar, cuidar da forma como se avaliam os critérios susceptíveis de definirem a precocidade excepcional da criança nas várias facetas do seu desenvolvimento (cognitivo, académico, social,...).

Ao nível da intervenção, até por causa dos casos de insatisfação registados nos pais ou de dificuldades experienciadas pelos próprios (aqui não importa tratar-se de um grupo minoritário de alunos pois o que está em causa é cada aluno e o seu processo educativo...), importa uma aceleração escolar seguida no tempo por parte dos pais e dos professores. A eficácia desta medida educativa pode sair reforçada através da conjugação da aceleração com outras medidas de apoio. Por outro lado, também para que isto possa ocorrer torna-se fundamental, por um lado, aumentar a sensibilização e formação dos professores, dos psicólogos e dos pais, e, por outro, aprovar legislação que incentive as escolas a uma atitude mais preventiva e activa (e não apenas reactiva aos pais...) em relação às necessidades educativas específicas dos alunos sobredotados.

BIBLIOGRAFIA

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20 (2), 110-115.
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- Achter, J. A., Benbow, C. P. & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 5-15.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-360). New York: Cambridge University Press.
- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia e educação do sobredotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Alencar, E. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 7, 60-69.
- Alexander, J., Carr, M. & Schwanenflugel, P. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15 (1), 1-37.
- Allan, S. (1991). Ability grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48 (6) 60-65.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- 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. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- 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.
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P. & Melo, A. S. (2002). *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos*. Braga: Universidade do Minho (Edição dos autores).
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E., & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 83-98.
- 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., Silva, E. P. M., Oliveira, E. P., Palhares, C., Melo, A. S. & Rodrigues, A. (2001). Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação. *Sobredotação*, 2 (2), 139-153.
- Almeida, L. S., Simões, M. R., Viana, F. L. P. & Pereira, M. A. (1996). A entrada antecipada de crianças na escola: Considerações em torno da avaliação psicológica. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 173-185). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, J. A. & Benito, Y. (1992). Intervenciones educativas en superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación del superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22 (1), 51-62.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 167-178.
- Banbury, M. M. & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nominations forms. *Gifted Child Quarterly*, 33 (4), 161-164.
- Barbe, W. & Renzulli, J. (Eds.). (1975). *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Irvington.
- Barnett, L. B. & Durden, W. G. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 161-168.
- Barnett, L. B. & Gilheany, S. (1996). The CTY Talent Search: International applicability and practice in Ireland. *High Ability Studies*, 7 (2), 179-190.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction?: Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 96-104.
- Beltrán, J. & Pérez, L. (1993). Identificación. In L. Pérez (Ed.), *Diez palabras clave en superdotados* (pp. 137-168). Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Benbow, C. P. (1979). The components of SMPY's smorgasbord of accelerative options. *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 5 (10), 21-23.
- Benbow, C. P. (1986). SMPY's model for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 1-25). Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Benbow, C. P. (1991). Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education research and practice: Emerging programs* (Vol. 4, pp. 23-36). New York: Pergamon.
- Benbow, C. P. (1998). Grouping intellectually advanced students for instruction. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3th ed., pp. 261-278). Denver: Love.
- Benbow, C. P. & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 21-26.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Betts, G. T. (1985). *The autonomous learner model*. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications Specialists.

- Betts, G. T. (2003). The autonomous learner model for high school programming. *Gifted Education Communicator*, (Fall/Winter), 38-61.
- Betts, G. T. & Kercher, J. K. (1999). *The autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley, CO: ALPS.
- Betts, G. T. & Knapp, J. (1981). The autonomous learner model: A secondary model. In *Secondary programs for the gifted and talented*. Los Angeles, CA: National/State-Leadership Training Institute for the Gifted and Talented.
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). Orlando, FL: Academic.
- Birch, J. W. (1984). Is any identification procedure necessary? *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 157-161.
- Blumen, S. (2000). *Identification of and attention for the highly able in Lima*. Doctoral Dissertation. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bode, R. K. (1996). *Is it ability grouping or the tailoring of instruction that makes a difference in student achievement?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400268).
- Borkowski, J. (1985). Signs of intelligence: Strategy generalization and metacognition. In R. S. Yussen (Ed.), *The growth of reflective thought in children* (pp. 105-144). New York: Academic.
- Borkowski, J. & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.182-200). New York: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (1978). Teacher identification of the gifted: A new look. *Journal for the Education of the Gifted*, 2 (1), 22-32.
- Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Bóta, M. & Máth, J. (2001). A study on the self-concept of high ability children based on Marsh Scale. In L. Balogh & L. Tóth (Eds.), *Gifted development at schools: Research and practice* (pp. 191-197). Debrecen: University of Debrecen, Department of Educational Psychology.
- Brody, L. E., Assouline, S. G. & Stanley, J. C. (1990). Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 138-142.
- Brody, L. E. & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted?. *Gifted Child Quarterly*, 3 (3), 105-110.
- Brody, L. E. & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102-132). New York: Teachers College Press.
- Brody, L. R. (1997). Gender and emotion: Beyond stereotypes. *American Journal of Social Issues*, 53, 369-94.
- Brody, N. (1997). Intelligence, schooling, and society. *American Psychologist*, 52 (10), 1046-1050.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, B. B. & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. *Education Digest*, 55 (7), 55-60.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J. & Siegle, D. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79.

- Butterfield, E. C. & Feretti, R. P. (1987). Toward a theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 195-233). Norwood, NJ: Ablex.
- Byrne, B. M. & Schneider, B. H. (1988). Perceived Competence Scale for Children: Testing for factorial validity and invariance across age and ability. *Applied Measurement in Education, 1* (2), 171-187.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Ferrara, R. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 392-490). New York: Cambridge University Press.
- Campos, A. A. (2004). *Adaptação cultural da escala "Perfil de Auto-Percepção para Crianças"*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia.
- Candeias, A. M. & Almeida, L. S. (2000). Contributos da inteligência social ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Sobredotação, 1* (2), 129-146.
- Candeias, A., Duarte, M., Araújo, L., Albano, A., Silvestre, A., Santos, A. F., Arguelles, F. & Claudino, P. (2003). Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. *Sobredotação, 4* (1), 75-93.
- Carr, M., Alexander, J. & Schwanenflugel, P. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roeper Review, 18* (3), 212-217.
- Carr, M. & Borkowski, J. (1987). Metamemory in gifted children. *Gifted Child Quarterly, 31* (1), 17-22.
- Castelló, A. (1988). *Inteligencia artificial y artificios intelectuales. Tesis Doctoral*. Bellaterra, Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 19-36). Salamanca: Amarú.
- Castelló, A. (1993). Creatividad. In L. Pérez (Ed.), *Diez palabras clave en superdotados*. Estella, Navarra: Verbo Divino.
- 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. & Estapé, C. B. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faísca, 6*, 26-66.
- Castelló, A. & Genovard, C. (1999). *El límite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcional intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.
- Chan, D. W. (2000a). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review, 22* (2), 88-93.
- Chan, D. W. (2000b). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings, parent ratings and student self-reports in Hing Kong. *High Ability Studies, 11* (1), 69-82.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (6), 409-418.
- Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 48* (1), 30-41.

- Chase, C. I. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1631-1632). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska.
- Cheng, P. W. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly, 37*(3), 105-112.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Rees, E. (1982). Expertise in problem-solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp.7-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clapham, M. M. (1998). Structure of Figural Forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational and Psychological Measurement, 58*(2), 275-283.
- Clark, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Cohn, S. J., Carlson, J. S. & Jensen, A. R. (1985). Speed of information processing in academically gifted youths. *Personality and Individual Differences, 6*(5), 621-629.
- Colangelo, N. & Assouline, S. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept domain, grade level, and gender. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp. 66-74). Assen: Van Gorcum.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa: University of Iowa.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (1997). *Handbook of Gifted Education (2nd Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree upon a definition of giftedness?, *Roeper Review, 27* (1), 15-16.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D. & Zuo, L. (2005). Report on the 40-year follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millenium. *Gifted Child Quarterly, 49*(4), 283-293.
- Cronbach, L. J. (1996). Acceleration among the Terman males: Correlates in midlife and after. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 179-191). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Cropley, A. J. (1996). Recognizing creative potential: An evaluation of the usefulness of creative tests. *High Ability Studies, 7*(2), 203-219.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review, 23*(2), 72-79.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 81-93). Oxford: Pergamon.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dark, V. J. & Benbow, C. P. (1993). Cognitive differences among the gifted: A review and new data. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence* (Vol. 3, pp. 85-120). New York: Ablex.

- Daurio, S. P. (1979). Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 13-63). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). New York: Cambridge University Press.
- Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Children Quarterly*, 28 (2), 58-64.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education*, 54, 151-162.
- Edlind, E. P. & Haensley, P. A. (1985). Gifts of mentorships. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 55-60.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36 (3), 140-146.
- Enersen, D. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 169-176.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to expert performance: Empirical evidence from the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Tesch-Römer, C. & Krampe, R. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. Leicester: British Psychological Society.
- Eysenck, H. J. & Barrett, P. T. (1993). Brain research related to giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 115-131). Oxford: Pergamon.
- Falcão, I. J. C. (1992). *Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?* RioTinto: Asa.
- Faria, L. (2001). Harter's Self-Perception Profile for Children adapted for use with young Portuguese students. *Perceptual and Motor Skills*, 92 (3), 711-720.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: Self-Perception for Children (SPPC) de Harter. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos (III)* (pp. 323-330). Braga: APPORT.
- Fatouros, C. (1986). Early identification of gifted children is crucial... but how should we go about it? *Gifted Education International*, 4 (1), 24-28.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46 (6), 6-11.
- Feldhusen, J. F. (1991). Full-time classes for gifted youth. *Gifted Child Today*, 14 (5), 10-13.
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Ideacion*, 4, 12-19.

- Feldhusen, J. F. (1996a). Talent identification and development in education. In S. Cho, J. H. Moon & J. O. Park (Eds.), *Creativity for the 21st Century, Selected proceeding of the Third Asia-Pacific Conference on Giftedness* (pp. 14-27). Seoul: The Korean Society for the Gifted.
- Feldhusen, J. F. (1996b). Motivating academically able youth with enriched and accelerated learning experiences. In C. P. Benbow & D. Lubonski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 145-158). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W. & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 149-151.
- Feldhusen, J. F. & Baska, L. (1989). Identification of the gifted. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K. Seeley (Eds.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 85-101). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F., Baska, L. K. & Womble, S. R. (1981). Using standard scores to synthesize data in identifying the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 177-185.
- Feldhusen, J. F. & Hansen, J. B. (1988). Teachers of the gifted: Preparation and supervision. *Gifted Education International*, 5 (2), 84-89.
- Feldhusen, J. F. & Heller, K. A. (1986). Introduction. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 19-32). Lewiston, NY: Hans Huber.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of research and development of giftedness and talent* (pp. 233-252). Oxford: Pergamon.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Feldhusen, J. F. & Kolloff, M. B. (1988). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today*, 11 (1), 14-20.
- Feldhusen, J. F., Kolloff, M. B., Cole, S. & Moon, S. M. (1988). A three-stage model for gifted education: 1988 update. *Gifted Child Today*, 11 (1), 63-67.
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (2004). Grouping gifted students: Issues and concerns. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. California: Corwin.
- Feldhusen, J. R. & Treffinger, D. J. (1985). *Creativity and thinking in problem solving for gifted education*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Feldman, D. H. (1982). A developmental framework for research with gifted children. In D. Feldman (Ed.), *New directions for child development: Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp. 31-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Finnan, C. & Swanson, J. D. (2000). *Accelerating the learning of all students: Cultivating culture change in schools, classrooms, and individuals*. Oxford: Westview Press.
- Fishkin, A. S. & Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21 (1), 40-46.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education, 32* (1), 11-14.
- Ford, D. Y., Howard, T. C., Harris, J. J. & Tyson, C. A. (2000). Creating culturally responsive classrooms for gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted, 23*, 397-427.
- Frasier, M. M. (1989). Identification of gifted black students: Developing new perspectives. In J. Maker & S. Schiever (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (Vol. 2, pp. 213-225). Austin, TX: Pro-ed.
- Frasier, M. M. (1997). Gifted minority students: Reframing approaches to their identification and education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 498-515). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational.
- Friedman, P., Jenkins-Friedman, R. & VanDyke, M. (1984). Identifying the leadership gifted: Self, peer, or teacher nominations? *Roeper Review, 7* (2), 91-94.
- Frisby, C. L. (1999). Straight talk about cognitive assessment and diversity. *School Psychology Quarterly, 14* (3), 195-207.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29* (3), 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. In M. W. Katzko and F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. (pp. 20-30). Assen: Van Gorcum.
- Gagné, F. (1999). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly, 42* (2), 87-95.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15* (2), 119-147.
- Gagné, F. (2006). Accelerative enrichment. *Comunicação apresentada no V Congresso da ANEIS, "Sobredotação, perícia e meta-desenvolvimento: Aprender a excelência" (16-18 de Novembro)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gagné, F. & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review, 26* (3), 128-138.
- Gallagher, J. J. (1958a). Social status of children related to intelligence propinquity and social perception. *Elementary School Journal, 58*, 225-231.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J. J. (1996). Educational research and educational policy: The strange case of acceleration. In C. P. Benbow & D. Lubonski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 83-92). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Gallagher, J. J. (1997). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education (2nd Ed.)* (pp. 10- 23). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 273-276.
- Gallucci, N. T., Middleton, G. & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22 (1), 18-21.
- Gamoran, A. (1990). How tracking affects achievement: Research recommendations. *Newsletter, National Center for Effective Secondary Schools*, 5 (1), 2-6.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50 (2), 11-17.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gavin, D. D. W. & Herry, Y. (1996). The French Self-Perception Profile for Children: Score validity and reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (4), 678-700.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training in teachers' accuracy in identifying gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22 (1), 90-97.
- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El limite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Barcelona: Pirámide.
- George, D. (1997). *Gifted education: Identification and provision*. London: David Fulton.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1959). The highly intelligent and the highly creative adolescent: A summary of some research findings. In C. W. Taylor (Ed.), *The third University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent* (pp. 46-57). Salt Lake City: University of Utah.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1975). The meaning of "giftedness": An examination of an expanding concept. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted (2nd ed., pp.56-74)*. New York: Irvington.
- Gold, M. (1965). *Education of the intellectually gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 179-183.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K. & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ early developmental aspects: The Fullerton Longitudinal Study*. New York: Plenum.
- Gowan, J. C. & Torrance, E. P. (1971). *Educating the ablest: A book of readings on the education of gifted children*. Itasca: Peacock.
- Granleese, J. & Stephen, J. (1994). Reliability of the Harter Self-Perception Profile for Children and predictors of global self-worth. *Journal of Genetic Psychology*, 155 (4), 487-492.
- Granzin, K. & Granzin, W. (1969). Peer group choice as a device for screening intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 13 (3), 189-194.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 91-99.
- Gross, M. U. M. (1993). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International*

- handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21 (3), 207-214.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19–29). Washington, DC: Prufrock.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (4), 404-431.
- Gross, M. U. M. & Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49 (2), 154-171.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1975). Varieties of creative giftedness, their measurement and development. *Gifted Child Quarterly*, 19 (2), 107-121.
- Guilford, J. P. & Christensen, P. R. (1973). The one-way relation between creative potential and IQ. *Journal of Creative Behavior*, 7 (4), 247-252.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S. & Páramo, M. F. (2006). Independência de campo e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas na descrição das altas habilidades. *Sobredotação*, 7, 89-102.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Páramo, M. F. & Ponte, F. (2005). Estilos cognitivos y superdotación: implicaciones en la identificación y en la educación. *Sobredotação*, 6, 281-292.
- Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1982). *Exceptional children: Introduction to special education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hany, E. A. (1995). Teachers' cognitive processes of identifying gifted students. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.) *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp. 184-197). Assen: Van Gorcum.
- Hany, E. A. (2000). Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 209-232). Oxford: Pergamon.
- Harper, J. E. & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26, 799-808.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26 (2), 78- 84.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children: Revised of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. E. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harvey, O. J., Hoffmeister, J. K., Coates, C. & White, B. J. (1970). A partial evaluation of Torrance's Tests of Creativity. *American Educational Research Journal*, 7, 359–372.
- Hassan, K. E. (1999). Validation of the Harter Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with Lebanese children. *Social Behavior and Personality*, 27 (4), 339-353.

- Hay, I., Ashman, A. F. & Kraayenoord, C. E. (1998). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology, 18* (4), 461-470.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum.
- Heid, M. K. (1983). Characteristics and special needs of the gifted students in mathematics. *Mathematics Teacher, 76*, 221-226.
- Heinbokel, (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High Ability Studies, 8* (1), 61-77.
- Heller, K. A. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 49-67). Oxford: Pergamon.
- Heller, K. A. (1996). Ability and creativity: Their role in science and technology. In S. Cho, J. H. Moon & J. O. Park (Eds.), *Creativity for the 21st Century, Selected proceeding of the Third Asia-Pacific Conference on Giftedness* (pp. 39-73). Seoul: The Korean Society for the Gifted.
- Heller, K. A. & Feldhusen, J. F. (1986). *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. Lewiston, NY: Hans Huber.
- Helms, J. E. (1997). The triple quandary of race, culture, and social class in standardized cognitive ability testing. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 517-532). New York: Guilford.
- Hewston, R., Campbell, R. J., Eyre, D., Muijis, R. D., Neelands, J. G. A. & Robinson, W. (2005). *A baseline review of the literature on effective pedagogies for gifted and talented students. Occasional Paper N^o 5*. Warwick: The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
- Hishinuma, E. & Tadaki, S. (1996). Addressing diversity of the gifted at risk: Characteristics for identification. *Gifted Child Today, 19* (5), 20-50.
- Hobson, J. R. (1979). High school performance of underage pupils initially admitted to kindergarten on the basis of physical and psychological examinations. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 162-171). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hocevar, D. & Michael, W. B. (1979). The effects of scoring formulas on the discriminate validity of tests of divergent thinking. *Educational and Psychological Measurement, 39*, 917-921.
- Hoffmann, M. L., Powlishta, K. K. & White, K. J. (2004). An examination of gender differences in adolescent adjustment: The effect of competence on gender role differences in symptoms of psychopathology. *Sex Roles, 50* (11,12), 795-810.
- Hoge, R. D. & McSheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children, 57* (3), 238-245.
- Hoge, R. D. & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research, 63* (4), 449-465.
- Hollinger, C. L. & Kosek, S. (1985). Early identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 29* (4), 168-171.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.
- Hoogeveen, L. (2000). Academic acceleration in Dutch schools: The social-emocional functioning of accelerated and non-accelerated gifted children and adolescents. *Lecture for the 7th ECHA Conference, Debrecen (August, 19th-22nd)*.

- Hoogeveen, L. , Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-62.
- Houtz, J. C., Denmark, R., Rosenfield, S. & Tetenbaum, T. J. (1980). Problem solving and personality characteristics related to differing levels of intelligence and ideational fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 5(2), 118-123.
- Howe, M. J. A. (1990). *The origins of exceptional abilities*. Oxford: Blackwell.
- Howley, A., Howley, C. B. & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children*. Boston: Little Brown.
- Ireson, J., Hallam, S. & Plewis, I. (2001). Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 315-326.
- Isaksen, S. G. & Treffinger, D. J. (1985). *Creativity problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly.
- Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 151-181). New York: Cambridge University Press.
- Jacobs, J. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 8(2), 140-142.
- Janos, P. M. & Robinson, N. M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 175-179.
- Janos, P. M., Robinson, N. M., Carter, C., Chapel, A., Cufley, R., Curland, M., Daily, M., Guiland, M., Heinvig, M., Kehl, H., Lu, S., Sherry, D., Stoloss, J. & Wise, A., (1988). A cross-sectional developmental study of the social relations of students who enter college early. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 210-216.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 78-82.
- Jaquish, G. A. & Ripple, R. E. (1980). Divergent thinking and self-esteem in preadolescents and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 143-152.
- Johnsen, S. K. & Ryser, G. R. (1996). An overview of effective practices with gifted students in general-education settings. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 379-404.
- Johnson, L. J. & Lewman, B. S. (1990). Parents perceptions of the talents of young gifted boys and girls. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 176-188.
- Jones, E. D. & Southern, W. T. (1991). Conclusions about acceleration: Echoes of debate. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 223-228). New York: Teachers College Press.
- Kanevsky, L. S. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of a problem solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 115-140.
- Kanoy, R. C., Johnson, B. W. & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools*, 17(3), 395-399.
- Kaplan, S. (1979). *Inservice training manual: Activities for developing curriculum for the gifted and talented*. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.
- Karnes, F. A. & Meriweather-Bean, S. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp.122-138). New York: Teachers College Press.
- Kaufman, A. S. & Harrison, P. L. (1986). Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8(3), 154-159.

- Kavett, H. & Smith, W. E. (1980). Identification of gifted and talented students in the performing arts. *Gifted Child Quarterly*, 14, 18-20.
- Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the gifted. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41–50). Washington, DC: Prufrock Press.
- Kerr, B. (1997). Developing talents in girls and young women. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 483-497). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18 (3), 251-259.
- Kim, K. H., Cramond, B. & Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the Torrance Tests of Creative Thinking-Figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 459-477.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kitano, M. & Kirby, D. (1986). *Gifted education: A comprehensive view*. Boston: Little Brown.
- Klein, A. G. & Zehms, D. (1996). Self-concept and gifted girls: A cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review*, 19 (1), 30-34.
- Kline, B. E. & Short, E. B. (1990). Gender differences: A research review of social and emotional considerations. In S. Bailey, E. Braggett & M. Robinson (Eds.), *The challenges of excellence: A vision splendid. Selected papers from the 8th World Conference on Gifted and Talented Children*. Wagga: Australian Association for the Education of the Gifted and Talented.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R. & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39 (1, 2), 61-80.
- Koloff, P. B. & Feldhusen, J. F. (1981). PACE (Program for Academic and Creative Enrichment): An application of the three-stage model. *Gifted Child Today*, 5, 47-50.
- Koloff, P. B. & Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on self concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 53-57.
- Koloff, P. B. & Moore, A. D. (1989). Effects of summer programs on the self-concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12 (4), 268-276.
- Kornhaber, M., Krechewsky, M. & Gardner, H. (1990) Engaging intelligence. *Educational Psychologist*, 25 (3, 4), 177-199.
- Kulik, C. L. & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 415-428.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54 (3), 409-425.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1990). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 230-242). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G. & Walling, D. D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 126-134.
- Lautrey, J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effects. *Psychologie Française*, 49 (3), 337-352.

- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented youth children. *High Ability Studies, 10* (2), 183-196.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30* (1), 29-68.
- Lehman, E. & Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly, 25* (3), 134-137.
- Lewis, J. D. & Knight, H. V. (2000). Self-concept in gifted youth: An investigation employing the Piers-Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly, 44* (1), 45-53.
- Lewis, M. & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 365-381). Boston: Allyn and Bacon.
- Lindstrom, R. R. & SanVant, S. (1986). Special issues in working with gifted minority adolescents. *Journal of Counseling and Development, 64* (9), 583-586.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research, 69* (2), 187-212.
- Loeb, R. & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly, 31* (1), 9-14.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *Journal of Educational Research, 94* (2), 101-112.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66* (4), 423-458.
- Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly, 36* (1), 27-31.
- Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review, 17* (2), 116-120.
- Lucito, L. (1964). Independence-conformity behavior as a function of intellect: Bright and dull children. *Exceptional Children, 31*, 5-13.
- Luftig, R. L. & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly, 34* (3), 111-115.
- Lupkowski, A. E., Whitmore, M. & Ramsay, A. (1992). The impact of early entrance to college on self-esteem: A preliminary study. *Gifted Child Quarterly, 36* (2), 87-90.
- Luthar, S. S., Zigler, E. & Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33* (2), 361-373.
- MacKenzie-Sykes, L. (2003). La aceleración y su defensa: El desafío continua. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados* (pp. 295-305). Madrid: EOS.
- Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Maker, C. J. (1989). Program for gifted minority students: A synthesis of perspectives. In C. J. Maker & S. W. Schiever (Eds.), *Critical issues in gifted education* (Vol. II, pp. 293-309). Austin, TX: Pro-ed.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly, 40* (1), 41-50.
- Maker, C. J. & Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Texas: Pro-ed.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U. S. commissioner of the education*. Washington: U. S. Government Printing Office.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multidimensional self-concept: Pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal, 28* (2), 445-480.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32* (2), 285-319.
- Marsh, H. W. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 213-231.
- Marsh, H. W. & Parker, J. (1985). Self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal, 22* (3), 422-444.
- Martins, M., Peixoto, F., Mata, L. & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Martinson, R. A. (1961). *Educational programs for gifted pupils*. Sacramento: California State Department of Education.
- Martinson, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Martinson, R. A. & Lessinger, L. M. (1975). Problems in the identification of intellectually gifted pupils. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp. 232-239). New York: Irvington.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review, 23* (3), 131-137.
- Maysel, O. (1993). Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 135-146.
- McCauley, O. C., Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Von Eye, A. (1999). Does self-competence predict gender differences in adolescent depression and anxiety? *Journal of Adolescence, 22* (3), 397-411.
- McCluskey, K. W., Massey, K. J. & Baker, P. A. (1997). Early entrance to kindergarten: An alternative to consider. *Gifted and Talented International, 12* (1), 27-30.
- McCoach, B. D., O'Connell, A. A. & Levitt, H. (2006). Ability grouping across kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research, 99* (6), 339-346.
- McCoach, B. D. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review, 25* (2), 61-65.
- Melo, A. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação, 4* (1), 29-46.
- Melo, A. S. (2006). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Merenheimo, J. (1991). Cultural background and experience controlling the manifestation of giftedness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 35* (2), 115-129.
- Mettrau, M. B. & Almeida, L. S. (1996). Concepções e representações da inteligência nos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Milgram, R. M. (2000). Identifying and enhancing talent in Israel: A high national priority. *Roeper Review, 22* (2), 108-110.

- Miller, B. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.
- Mills, C. J., Ablard, K. E. & Lynch, S. J. (1992). Academically talented students' preparation for advanced-level coursework after an individually-paced precalculus class. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 3-17.
- Mills, C. J. & Durden, W. G. (2004). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education* (pp. 91-103). California: Corwin.
- Mills, C. J. & Tissot, S. L. (1995). Identifying academic potential in students from underrepresented populations: Is using the Ravens Progressive Matrices a good idea? *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 209-217.
- Minner, S., Prater, G., Bloodworth, H. & Walker, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. *Roeper Review*, 9(4), 247-249.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4(2), 91-105.
- Mönks, F. J. (1988). *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooggeaafde kind*. Amersfoort, Leuven: ACCO.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Mönks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (pp. 139-152). Salamanca: Amarú.
- 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.
- Mönks, F. J., VanBoxtel, H. W., Roelofs, J. J. & Sanders, M. P. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identification and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 39-65). Toronto: Hans Huber.
- Montgomery, D. (1996). *Educating the able*. London: Cassell.
- Moon, S. M. (1993). Accomplishments and future plans of high school seniors who participated in an elementary enrichment program. *Roeper Review*, 15(3), 176-178.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock.
- Moon, S. M. & Feldhusen, J. F. (1991). Research in progress: Longitudinal study of PACE. *Newsletter. National Research Center on the Gifted and Talented*. (June).
- Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1994). Program for Academic and Creative Enrichment (PACE): A follow-up study ten years later. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 375-400). Norwood, NJ: Ablex.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 38-48.

- Moore, A. D. & Betts, G. T. (1987). Using judgement analysis in the identification of gifted and talented children. *Gifted Child Quarterly*, 31 (1), 30-33.
- Morais, M. F. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4 (2), 9-23.
- Morelock, M. J. & Feldman, D. H. (1997). High-IQ children, extreme precocity, and savant syndrome. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 439-459). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Moss, E. (1990). Social interaction and metacognitive development in gifted preschools. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 16-20.
- Moss, E. S. & Strayer, F. F. (1990). Interactive problem-solving of mothers and gifted and nongifted preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (2), 177-197.
- Mouchiroud, C. & Lubart, T. (2001). Children's original thinking: An empirical examination of alternative measures derived from divergent thinking tasks. *Journal of Genetic Psychology*, 162 (4), 382-401.
- Muris, P., Meesters, C. & Fijen, P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35 (8), 1791-1802.
- Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York: Wiley.
- Naglieri, J. A. & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Chicago: Riverside Publishing.
- Naglieri, J. A. & Kaufman, J. C. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper Review*, 23 (3), 151-156.
- Nail, J. M. & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20 (1), 18-21.
- Necka, E. (1996). The attentive mind: Intelligence in relation to selective attention, sustained attention, and dual task performance. *Polish Psychological Bulletin*, 27, 3-24.
- Neihart, M. (2002a). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Washington, DC: Prufrock.
- Neihart, M. (2002b). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103-112). Washington, DC: Prufrock.
- Neihart, M. (2002c). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113-122). Washington, DC: Prufrock.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28 (4), 196-202.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Human intelligence* (pp.179-189). Norwood, NJ: Ablex.
- Noble, K. D., Robinson, N. M. & Gunderson, S. A. (1993). All rivers lead to the sea: A follow-up study of gifted young adults. *Roeper Review*, 15 (3), 124-130.
- Nogueira, S. I. & Bahia, S. (2004). Torrance: Teste a qual criatividade? *Sobredotação*, 5, 39-58.
- Nogueira, S. M. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Sobredotação*, 4 (1), 95-107.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R. & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22 (1), 5-9.

- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ogbu, J. U. (1994). Culture and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 328-338). New York: Macmillan.
- Olenchak, F. R. (1988). The schoolwide enrichment model in the elementary schools: A study of implementation stages and effects on educational excellence. In J. S. Renzulli (Ed.), *Technical report on research studies relating to the Revolving Door Identification Model* (2nd ed., pp. 201-247). Storrs, CT: University of Connecticut, Bureau of Educational Research.
- Olenchak, F. R. & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 177-191). Washington, DC: Prufrock.
- Olenchak, F. R. & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 36-46.
- Oliveira, E. P. (2003). Entrevista com Joseph Renzulli. *Sobredotação*, 4(1), 169-175.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 24(3), 152-157.
- Olszewski-Kubilius, P. & Grant, B. (1994). Academically talented females in mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement and aspiration. In K. D. Noble & R. G. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Creskill, NJ: Hampton.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347-352.
- Olszewski-Kubilius, P. & Lee, S. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165.
- Paget, K. D. (1992). Parent involvement in early childhood services. In M. Gettinger, S. N. Elliott & T. R. Kratochwill (Eds.), *Preschool and early childhood treatment directions* (pp. 89-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, B. N. (1989). *Gifted students in the regular classroom*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Parnes, S. J. (1972). *Creativity: Unlocking human potential*. Buffalo, NY: D.O.K.
- Pásku, J. (2001). The role of extracurricular activities in children's life, with special attention to the talented. In L. Balogh & L. Tóth (Eds.), *Gifted development at schools: Research and practice* (pp. 191-197). Debrecen: University of Debrecen, Department of Educational Psychology.
- Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted* (pp. 193-221). Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Passow, A. H. (1962). *Differentiated curricula for the gifted/talented*. Ventura, CA: Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10.
- Passow, A. H. (1993). National/state policies regarding education of the gifted. In K. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon.
- Passow, A. H. (1996). Acceleration over the years. In C. P. Benbow & D. Lubonski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 93-98). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Passow, A. H., Goldberg, M., Tannenbaum, A. & French, W. (1955). *Planning for talented youth*. New York: Teachers College Press.
- Pegnato, C. & Birch, J. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children, 25*, 300-304.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M, Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Vol. 4, pp. 531-537). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1997). Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Vol. 5, pp. 277-284). Braga: APPORT.
- Pellegrino, J. W. & Glaser, R. (1982). Analyzing aptitudes for learning: Inductive reasoning. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp.269-345). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pereira, M. (1995). Algumas considerações acerca da psicopedagogia do aluno sobredotado. *Revista Galega de Psicopedagogia, 12* (8), 101-111.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização. Dissertação de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação, 1* (1, 2), 147-178.
- Pereira, M. & Seabra-Santos, M. J. (2001). “Vendedores de algodão-doce”: Estudo longitudinal sobre a antecipação da entrada no 1º ciclo. *Sobredotação, 2* (1), 69-86.
- Pereira, M., Seabra-Santos, M. J. & Simões, M. R. (2003). Estudos com a WISC-III numa amostra de crianças sobredotadas. *Sobredotação, 4* (2), 69-89.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F. J. (2000). Early identification of high ability. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 297-311). Oxford: Pergamon.
- Perrone, P. & Male, R. (1981). *The developmental education and guidance of talented learners*. Rockville, MD: Aspen.
- Peters, W. (1998). *The self-concept of able young adolescents in China and the Netherlands: A comparative study. Doctoral Dissertation*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Peters, W., Ma, H., Mönks, F. J. & Ye, G. (1995). Self-concept of Chinese and Dutch gifted and non-gifted children. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp. 84-95). Assen: Van Gorcum.
- Peterson, J. S. & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development, 74* (4), 399-407.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 366–381). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Piirto, J. (1995). Deeper, wider, broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct. *Educational Forum, 59* (4), 363-371.
- Piirto, J. (1998). *Understanding those who create*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.
- Pollins, L. D. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. In C. P. Benbow & J. C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 160-178). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Porter, L. (1999). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Prado, T. M. & Schiebel, W. (1994). Grade skipping: Some German experiences. *European Journal for High Ability, 6*, 60-72.
- Pressey, S. L. (1979). Outcomes and concomitants of acceleration in college. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 122-137). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Prieto, M. F. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. Tesis Doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- Proctor, T. B., Black, K. N. & Feldhusen, J. F. (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research, 80* (2), 70-76.
- Pyryt, M. C. & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 299-305.
- Ramaseshan, P. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Reis, S. M. (1989). Reflexions on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. *American Psychologist, 44* (2), 399-408.
- Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-135). Washington, DC: Prufrock.
- Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27* (2), 110-120.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 81-91). Washington, DC: Prufrock.
- 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.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T. P., Plucker, J. A., Purcell, J. H., Rogers, J. & Smist, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. (1975). Talent potencial in minority group students. In W. S. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp. 411-423). New York: Irvington.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20* (3), 303-326.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60* (5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1979). Excerpt from the Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 85-88). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 163-171.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (1), 3-54.
- Renzulli, J. S. & Fleith, D. S. (2002). O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 3 (2), 7-41.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 136-154). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2003). Que es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? In J. A. Alonso Bravo, J. S. Renzulli & Y. B. Mate (Eds.), *Manual internacional de superdotacion* (pp. 243-257). Madrid: EOS.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M. & Hartman, R. K. (1976). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S., Sytsme, R. E. & Berman, K. B. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores e padres* (pp.71-87). Madrid: EOS.
- Renzulli, J. S. & VanTassel-Baska, J. (1987). Point-counterpoint: The positive side of pull-out programs and the ineffectiveness of the pull-out program model in gifted education: A minority perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 10 (4), 245-269.
- Resnick, L. B. & Glaser, R. (1976). Problem solving and intelligence. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reynolds, M., Birch, J. & Tusseth, A. (1962). A review of research on early admissions. In M. Reynolds (Ed.), *Early school admission for mentally advanced children* (pp. 7-18). Washington, DC: Council for Exceptional Children.
- Rhodes, J., Roffman, J., Reddy, R. & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42 (3), 243-261.
- Richardson, T. M. & Benbow, C. P. (1990). Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82, 464-470.
- Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 139-162). New York: Teachers College Press.

- Richert, E. S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 75-88). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Richert, E. S. (2002). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 146-161). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rieben, L. (1980). Psychologie de l'enfant et différenciation de l'enseignement dans la problématique des dispenses d'âge. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8, 161-180.
- Rimm, S. B. (1988). *Why bright kids get poor grades*. New York: Crown.
- Rimm, S. B. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Washington, DC: Prufrock Press.
- Rimm, S. B. & Lovance, K. J. (2004). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education* (pp. 33-45). California: Corwin Press.
- Rizza, M. G. & Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25 (2), 73-77.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 9-27.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, 49, 117-139.
- Robinson, B. R. & Harrison, P. L. (2005). WISC-III core profiles for students referred or found eligible for special education and gifted programs. *School Psychology Quarterly*, 20 (1), 51-65.
- Robinson, H. B. (1983). A case for radical acceleration: Programs of Johns Hopkins University and the University of Washington. In C. P. Benbow & J. C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 139-159). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children: Indicators of high ability in young children. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 507-524). Oxford: Pergamon.
- Robinson, N. M. (1996a). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (2), 128-137.
- Robinson, N. M. (1996b). Acceleration as an option for the gifted adolescent. In C. P. Benbow & D. Lubonski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 169-178). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 61-69). Washington, DC: Prufrock.
- Robinson, N. M. & Janos, P. M. (1986). Psychological adjustment in a college-level program of marked academic acceleration. *Journal of Youth and Adolescence*, 15 (1), 51-60.
- Robinson, N. M. & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice: Emerging programs* (Vol. 4, pp. 57-76). New York: Pergamon.

- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M. & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What we have learned and what should we do now? In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 267–288). Washington, DC: Prufrock.
- Robinson, N. M. & Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. In D. Feldman (Ed.), *New directions for child development: Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp. 79-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodriguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. In M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 37-47). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6 (3), 127-130.
- Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. In J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners* (pp. 13-28). New York: Teachers College Press.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. & Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, K. B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10 (1), 17-39.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rogers, K. B. & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: Research and guidelines. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp.585-592). Oxford: Pergamon.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Guimarães, C. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2(1), 103-116.
- Rosário, P. S. L., Ferreira, I. & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2 (2), 121-137.
- Rosenbaum, J. (1980). Social implications of educational grouping. *Review of Research in Education*, 8, 361-401.
- Rubenzler, R. (1979). Identification and evaluation procedures for gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 23 (2), 304-316.
- Rudowicz, E., Lok, D. & Kiito, J. (1995). Use of the Torrance Tests of Creative Thinking in an exploratory study of creativity in Hong Kong primary school children: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 30 (4), 417-430.
- Runco, M. A. (1986). The discriminant validity of gifted children's divergent thinking test scores. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 78-82.
- Runco, M. A. (1991). *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex.
- Runco, M. A. & Okuda, S. M. (1988). Problem discovery, divergent thinking, and the creative process. *Journal of Youth and Adolescence*, 17 (3), 211-220.
- Russo, C. F. (2004). A comparative study of creativity and problem-solving strategies of high-IQ and average students. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 179-190.
- Saccuzzo, D. P., Johnson, N. E. & Guerin, T. L. (1994). Identifying underrepresented disadvantaged gifted and talented children: A multifaceted approach (Vols. 1, 2). San Diego: San Diego State University.

- Sahin, A. (1995). The relationship between family structure and self-esteem in gifted children. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp.96-100). Assen: Van Gorcum.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G. & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12 (1), 27-43.
- Sánchez, M. D. P. (2005). Identificación y desarrollo del talento desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Sobredotação*, 6 (1), 7-26.
- Sánchez, M. D. P. & Garcia, C. F. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21 (3), 174-179.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24 (3), 172-177.
- Santos, C. P. (2001). *Sinalização de alunos com altas habilidades e talentos: Cruzamento de informações de origem e natureza diferentes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children* (3rd ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler, Publisher.
- Sayler, M. F. & Brookshire, W. K. (1999). Differences in emotional adjustment within a group of accelerated eight grade students. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development III*. (pp.383-386). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Schiever, S. W. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (2nd Ed.)* (pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schneider, W. (1993). Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 311-325). Oxford: Pergamon.
- Schroeder-Davis, S. J. (1999). Brains, brawn, or beauty: Adolescent attitudes toward three superlatives. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10 (3), 134-147.
- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-196.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3, 4), 207-231.
- Schwartz, L. L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted?* California: Corwin.
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Sears, P. S. & Barbee, A. H. (1977). Career and life satisfactions among Termans' gifted women. In J. C. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective* (pp. 28-65). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Shapka, J. D. & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37 (2), 83-96.
- Shavinina, L. & Kholodnaja, M. (1996). The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 20 (1), 3-35.
- Shevlin, M., Adamson, G. & Collins, K. (2003). The Self-Perception Profile for Children (SPPC): A multiple-indicator multiple-wave analysis using LISREL. *Personality and Individual Differences*, 35 (8), 1993-2005.

- Shore, B. M., Koller, M. & Dover, A. (1994). More from the water jars: A reanalysis of problem-solving performance among gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 38 (4), 179-183.
- Shurkin, J. N. (1992). *Termans' kids: The groundbreaking study of how the gifted grow up*. Boston: Little Brown.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20 (3), 204-210.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: Prufrock.
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: Aldine de Gruy.
- Simões, M. F. (2001a). Auto-conceito em crianças com sobredotação e dificuldades de aprendizagem: Perspectivas de intervenção. *Sobredotação*, 2 (2), 9-24.
- Simões, M. F. J. (2001b). Abordagem desenvolvimentista na identificação de alunos sobredotados. *Sobredotação*, 2 (1), 57-67.
- Simões, M. R. (2001c). Algumas questões teóricas e práticas relativas à utilização da WISC-III. *Sobredotação*, 2 (1), 159-180.
- Simões, M. R., Rocha, A. M. & Ferreira, C. (2003). *Manual da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira edição (WISC-III)*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Simons, D. C. (2001). *Self-concept, metacognition, and academic performance in Cuban gifted and non-gifted adolescents*. Doctoral Dissertation. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Simonton, D. K. (1990). Creativity and wisdom in aging. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 320-329). New York: Academic Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness. Who make history and why*. New York: Guilford.
- Simonton, D. K. (2000). Genius and giftedness: Same or different? In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 111-121). Oxford: Pergamon.
- Simpson, M., Carone, D. A., Burns, W. J., Seidman, T., Montgomery, D. & Sellers, A. (2002). Assessing giftedness with the WISC-III and the SB-IV. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 515-524.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15 (9), 5-11.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Ability grouping, cooperative learning, and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 3-8.
- Smith, R. (1965). *The relationship of creativity to social class*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg.
- Smith, S., Dean, S., Kaplan, S., Phelan, P., Russell, S. & Spelman, C. (1990). *Assessing and identifying students for gifted and talented programs: Recommended procedures*. Canoga Park, CA: California Association for the Gifted.
- Snowden, P. L. & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21 (3), 215-221.
- Southern, W. T. & Jones, E. D. (1991). Academic acceleration: Background and issues. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Academic acceleration of gifted children* (pp. 1-28). New York: Teachers College Press.

- Southern, W. T., Jones, E. D. & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 29-35.
- Southern, W. T., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387-409). Oxford: Pergamon.
- Span, P. (1995). Self-regulated learning by highly able children. In J. Freeman, P. Span, & H. Wagner (Eds.), *Actualising talent: A lifelong challenge* (pp. 72-86). London: Cassell.
- Stamps, L. S. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review*, 27(1), 31-41.
- Stanley, J. C. (1977). Rationale of the Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) during its first five years of promoting educational acceleration. In J. C. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective* (pp. 75-112). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J. C. (1979). Identifying and nurturing the intellectually gifted. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 172-180). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J. C. (1991). Critique of "Socioemotional adjustment of adolescent girls enrolled in a residential acceleration program". *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 67-70.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1983). Extremely young college graduates: Evidence of their success. *College and University*, 58, 361-372.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Concepts of giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.
- Stanley, J. C. & McGill, A. M. (1986). More about "Young entrants to college: How did they fare?" *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 70-73.
- Stepanek, J. (1999). *Meeting the needs of gifted students: Differentiating mathematics and science instruction*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stephens, K. R. & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219-238.
- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 86-93.
- Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13(1), 5-15.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986a). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986b). Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. *Roeper Review*, 8(3), 143-147.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1990). What constitutes a "good" definition of gifted? *Journal for the education of the Gifted*, 14(1), 96-100.
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H.

- Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185-207). Oxford: Pergamon.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies, 12* (2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55* (3), 139-154.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Esquilo.
- Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review, 29* (3), 160-165.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1985). Cognitive development of the gifted and talented. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: A developmental perspective* (pp. 37-74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (1986). *Conceptions of gifted*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P. & Grigorenko, E. (1999). The triarchic model applied to gifted identification, instruction, and assessment. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent Development III* (71-80). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Stormont, M., Stebbins, M. S. & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted students. *Psychology in the Schools, 38* (5), 413-423.
- Stoyanova, F. (1995). Intelligence, gender and self-esteem. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp. 75-83). Assen: Van Gorcum.
- Sweetland, J. D., Reina, J. M. & Tatti, A. F. (2006). WISC-III Verbal/Performance discrepancies among a sample of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 50* (1), 7-11.
- Swiatek, M. A. (2001a). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 30* (1), 19-39.
- Swiatek, M. A. (2001b). Traditional college students' attitudes toward radically accelerated students. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV* (pp.445-447). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Swiatek, M. A. (2002). A decade of longitudinal research on academic acceleration through the Study of Mathematically Precocious Youth. *Roeper Review, 24* (3), 141-144.
- Swiatek, M. A. & Benbow, C. P. (1991). Effects of fast-paced mathematics courses on the development of mathematically precocious students. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*, 139-150.
- Swiatek, M. A. & Benbow, C. P. (1992). Nonintellectual correlates of satisfaction with acceleration: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 21* (6), 699-723.
- Swiatek, M. A. & Dorr, R. M. (1998). Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education, 10* (1), 252-259.
- Swiatek, M. A. & Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and middle school student participation in gifted programs: Are gifted students underserved? *Gifted Child Quarterly, 47* (2), 118-130.
- Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. New York: Teachers College Press.

- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of giftedness and “gifted education” in world perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon.
- Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity?. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 429-440). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. W. (1976). *Criatividade: Progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa.
- Taylor, C. W. & Holland, J. L. (1962). Development and application of tests of creativity. *Review of Educational Research*, 32, 91-102.
- Terman, L. M. (1975). The discovery and encouragement of exceptional talent. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp. 6-20). New York: Irvington.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1979). The problem of school acceleration. In W. C. George, S. J. Cohn & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 107-121). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26 (1), 29-36.
- Tieso, C. L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 11-22.
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance, E. P. (1959). Explorations in creative thinking in the early school years: A progress report. In C. W. Taylor (Ed.), *The third University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent* (pp. 58-71). Salt Lake City: University of Utah.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall .
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms - Technical Manual Research Edition*. Princeton, NJ: Personnel.
- Torrance, E. P. (1975). Emerging concepts of giftedness. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Irvington.
- Torrance, E. P. (1976). *Tests de Pensée Créative de E. P. Torrance: Manuel* (2nd ed.). Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Torrance, E. P. (1980). Creative intelligence and “an agenda for the 80's”. *Art Education*, 33, 8-14.
- Torrance, E. P. (1981). Cross-cultural studies of creative development in seven selected societies. In J. C. Gowan, J. Kathena & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its educational implications*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Torrance, E. P. (1990). Experiences in developing creativity measures: Insights, discoveries, decisions. Unpublished Manuscript, Torrance Center for Creative Studies and Talent Development, University of Georgia, Athens, GA.
- Torrance, E. P. (1992). The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement. *Roeper Review*, 15 (3), 131-135.
- Torrance, E. P. (2004). Un résumé historique du développement des Tests de Pensée Créative de Torrance. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54 (1), 57-63.

- Torrance, E. P. & Safter, H. T. (1999). *Making the creative leap beyond: Revision of the search for satori and creativity*. Buffalo, NY: CEF Press.
- Tourón, J., Réparaz, C. & Peralta, F. (1999). The identification of high ability students: Results of a detection process in Navarra (Spain). *High Ability Studies*, 10 (2), 163-181.
- Tourón, J., Réparaz, C. & Peralta, F. (2004). *Evaluación y éxito escolar: El peso de las notas*. Sevilla: Attendis.
- Tourón, J. & Reyeró, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 19-27). Braga: ANEIS.
- Treffinger, D. J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632-1634). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska.
- Treffinger, D. J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632-1634). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska.
- Treffinger, D. J., Callahan, C. M. & Vaughn, V. L. (1991). Research on enrichment efforts in gifted education. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education research and practice: Emerging programs* (Vol. 4, pp. 37-55). New York: Pergamon.
- Treffinger, D. J. & Feldhusen, J. F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Treffinger, D. J., Renzulli, J. S. & Feldhusen, J. F. (1975). Problems in the assessment of creative thinking. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp. 240-247). New York: Irvington.
- Trost, G. (1986). Identification of highly gifted adolescents: Methods and experiences. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identification and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 83-91). Toronto: Hans Huber.
- Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social classes. *Roeper Review*, 22 (3), 195-198.
- Tuttle, F. B. & Becker, L. A. (1983). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National Education Association.
- Udvari, S. J. & Rubin, K. H. (1996). Gifted and non-selected children's perceptions of academic achievement, academic effort, and athleticism. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 211-219.
- Van den Bergh, B. R. H. & Van Ranst, N. (1998). Self-concept in children: Equivalence of measurement and structure across gender and grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, 70 (3), 564-582.
- Van Dongen-Melman, J. E., Koot, H. M. & Verhulst, F. C. (1993). Cross-cultural validation of Harter's Self-Perception Profile for Children in a Dutch sample. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 739-753.
- VanBoxtel, H. W. & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-186.
- VanTassel-Baska, J. (1981). A comprehensive model of career education for gifted and talented. *Journal of Career Education*, 7 (4), 325-331.
- VanTassel-Baska, J. (1986a). The use of aptitude tests for identifying the gifted: The talent search concept. *Roeper School*, 8, 185-189.
- VanTassel-Baska, J. (1986b). Acceleration. In J. Maker (Ed.), *Critical issues in gifted education* (pp. 179-196), Rockville, MD: Aspen.

- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 68-72.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating the gifted* (3rd ed.). Denver, CO: Love
- VanTassel-Baska, J. (2004). Educational decision making on acceleration and grouping. In L. E. Brody (Ed.), *Grouping and acceleration practices in gifted education* (pp. 69-79). California: Corwin.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 199-210.
- VanTassel-Baska, J., Landau, M. & Olszewski, P. (1984). Examining the benefits of summer programming for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 73-82.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P. & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16 (3), 186-191.
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., Ribeiro, A. & Abreu, R. (1996). Alunos sobredotados vistos pelos professores. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Walberg, H. J. (1995). Nurturing children from adult success. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent, individual needs and social ability* (pp. 168-176). Assen: Van Gorcum.
- Ward, V. S. (1975). Program organization and implementation. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Irvington.
- Watkins, D., Dong, Q. & Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *Journal of Social Psychology*, 137 (3), 374-379.
- Webb, J. T. & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. L. Culbertson & D. J. Willis (Eds.), *Testing young children: A reference guide for developmental, psychoeducational assessments* (pp. 383-407). Austin: Pro-ed.
- Webb, J., Meckstroth, E. & Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-third edition (WISC-III)*. SanAntonio, TX: Psychological Corporation.
- Whalen, S. & Csikszentmihalyi, M. (1989). A comparison of the self-image of talented teenagers with a normal adolescent population. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (2), 131-146.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Wieczerkowski, W. & Cropley, A. (1986). Preface. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identification and nurturing the gifted: An international perspective* (pp. 11-18). Toronto: Hans Huber.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Wilkinson, S. C. (1993). WISC-R profiles of children with superior intellectual ability. *Gifted Child Quarterly*, 37, 84-91.
- Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs, CT: National Research Center for the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Wilson, R. C., Guilford, J. P. & Christensen, P. R. (1975). The measurement of individual differences in originality. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp. 282-291). New York: Irvington.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52 (10), 1070-1081.
- Worrell, F. C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter's Self-Perception Profile for Adolescents with academically talented students. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (6), 1016-1024.
- Wright, P. B. & Leroux, J. A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 83-94.
- Zeidner M. & Schleyer, E. J. (1998). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 305-329.
- Zeidner, M., Shani-Zinovicha, I., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33 (4), 369–391
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. P. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

ANEXOS

ANEXO 1

Grelha de entrevista semi-estruturada aos pais/encarregados de educação

Grelha de entrevista semi-estruturada

Nome do(a) aluno(a): _____

Nome do pai: _____

Profissão do pai: _____ Habilitações do pai: _____

Nome da mãe: _____

Profissão da mãe: _____ Habilitações da mãe: _____

Número de irmãos: _____ Posição na fratria: _____

Aceleração educativa:

Entrada antecipada

Avanço no 1º ciclo

A decisão de avançar partiu da vontade:

Dos pais

Do professor

Do educador

Outros

Razões que motivaram o avanço:

Outros apoios educativos ao longo do percurso escolar:

Primeiros anos de idade

Problemas no nascimento:

Problemas no sono:

Problemas na alimentação:

Problemas de saúde:

Aquisição da marcha:

Aquisição da linguagem:

Idade pré-escolar

Características cognitivas:

Criatividade:

Características de aprendizagem:

Idade actual

Características cognitivas:

Criatividade:

Características de aprendizagem:

Idade pré-escolar	Idade actual
Motricidade: Socialização e liderança: Comportamento: Motivação - Características: Interesses e passatempos: Actividades extra-curriculares:	Motricidade: Socialização e liderança: Comportamento: Motivação - Características: Interesses e passatempos: Actividades extra-curriculares:
Adaptação no pré-escolar:	
Adaptação no 1º C. E. B.:	
Adaptação no 2º C. E. B.:	
Satisfação com a aceleração:	
Observações:	

ANEXO 2

Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos
(Avaliação do Director de Turma)

BISAS/T

HCA

Avaliação do Director de Turma

Leandro S. Almeida, Ema P. Oliveira & Ana Sofia Melo (ANEIS, 2002)

Habilidade Cognitiva/AprendizagemNome: _____ Sexo: M F Idade: _____

Escola: _____ Ano de Escolaridade: ____ Turma: _____

Professor(a): _____ Data: _____

De seguida, apresenta-se uma lista de itens que expressam características, competências ou habilidades dos alunos na área Cognitiva/Aprendizagem. Gostaríamos de lhe pedir que pontuasse o(a) aluno(a) em questão de acordo com a seguinte escala (se considera não ter informação sobre algum dos parâmetros, assinale na coluna “Não tenho informação”):

Não tenho informação	Nunca ou quase nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre ou quase sempre
0	1	2	3	4	5

1. Apresenta um vocabulário avançado para a sua idade ou para o seu nível escolar.	0	1	2	3	4	5
2. A partir de um exemplo ou de uma explicação, resolve facilmente outras situações.	0	1	2	3	4	5
3. Pensa em soluções novas ou caminhos alternativos para resolver os problemas.	0	1	2	3	4	5
4. Envolve-se por períodos longos de tempo em situações de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
5. Organiza o seu pensamento e os passos a seguir na realização das tarefas.	0	1	2	3	4	5
6. Identifica os elementos mais importantes num problema a resolver ou assunto a aprender.	0	1	2	3	4	5
7. Apresenta respostas invulgares ou pouco usuais nalguma(s) área(s).	0	1	2	3	4	5
8. Procura, por iniciativa própria, fontes complementares de informação.	0	1	2	3	4	5
9. Demonstra facilidade e/ou rapidez na compreensão dos assuntos.	0	1	2	3	4	5
10. Retém e evoca facilmente as informações sobre os assuntos.	0	1	2	3	4	5
11. Sente-se estimulado por novos temas, ideias ou problemas.	0	1	2	3	4	5
12. Requer pouca ajuda do professor, ou seja, trabalha bem sozinho(a).	0	1	2	3	4	5
13. Coloca perguntas minuciosas e distintas das perguntas dos outros colegas.	0	1	2	3	4	5
14. Possui um conjunto amplo de informações a respeito de certos assuntos.	0	1	2	3	4	5
15. Revela imaginação nas suas respostas às questões ou problemas.	0	1	2	3	4	5
16. Coloca nos seus trabalhos metas ou objectivos mais elevados que os seus colegas.	0	1	2	3	4	5

Por favor, mencione outros aspectos que julgue pertinentes acerca do comportamento, da motivação ou da aprendizagem deste(a) aluno(a): _____

Agradecemos a sua colaboração.

ANEXO 3

Categorias e pontuações em originalidade nos
Testes de Pensamento Criativo de Torrance

Jogo 1V – Fazendo suposições

1. NUVENS

Deslocar/puxar/Fazer descer as nuvens – 0
Ir brincar (sem precisão) para/com as nuvens – 1
Subir às nuvens – 0

2. FITAS: BRINCAR/JOGAR COM AS FITAS

Baloçar-se, brincar aos baloiços – 1
Brincar à Tarzan – 1
Brincar/jogar com as fitas - 0

3. FITAS: COBRIR

As casas (prédios/telhados) ficavam cobertas de fitas – 0
As pessoas ficavam cobertas de fitas – 1
O mundo (chão/tudo/terra/cidades/campos/ruas) ficava coberto de fitas – 0
Os montes/vales ficavam cobertos de fitas – 1
Os rios/mares ficavam cheios de fitas – 1

4. FITAS: ENFEITAR/COLORIR

As fitas coloriam o mundo – 1
As fitas enfeitavam as casas/prédios – 0
As fitas enfeitavam as plantas (qualquer uma)/jardins - 1
As fitas enfeitavam o mundo/as cidades/o céu/as ruas – 1
Fitas/Enfeites para o Carnaval – 0

5. FITAS: CONSTRUIR/UTILIZAR

Fazer roupa (qualquer peça) – 1

6. FITAS: ENROLAR/PRENDER/PENDURAR (exc. 14 e 17)

As pessoas enrolavam-se nas fitas – 1
Atar um baloiço (fazer um baloiço) – 1

7. FITAS: TRANSPORTE (subir, descer, deslocar-se pelas fitas)

Deslocarmo-nos com as fitas (para viajar/visitar outros países) – 1
Subir (sem precisão) – 0
Subir ao céu – 0
Subir ao cimo das montanhas sem dificuldade – 1
Utilizar as fitas como lianas/Saltar de fita em fita – 1

8. FITAS: OUTRAS RESPOSTAS (não utilizar as fitas, exc. 10)

As fitas caíam (com o vento/a chuva/...) – 0
As fitas deslocavam-se (com o vento/...) – 1
Cortar/rasgar as fitas (pessoas/ aviões/ pássaros/vento...) – 0
Fazer fogueiras/queimar as fitas – 1
Fitas podiam estar electrificadas – 1
Puxar/pegar as fitas (sem precisão) – 0
Recolher/Guardar as fitas – 1

9. TEMPO

Choviam/nevavam fitas – 0
Não havia luz solar/sol/Era sempre de noite – 0
Nunca chovia – 0

10. SOBRENATURAL

Desceriam ETs à Terra – 226, 156, 411, 414, 1038, 430

11. DIFICULDADES: SEM ESPECIFICAÇÃO

As fitas provocavam a tragédia/o caos/problemas/catástrofe – 0

12. DIFICULDADES: POLUIÇÃO/LIMPEZA

A água (mar/rios) ficava suja – 1

Era preciso limpar a cidade/a Terra/a escola – 1

Poluía o ambiente (sem especificação) – 1

13. DIFICULDADES: DESLOCAÇÃO

As aves não conseguiam voar – 1

As pessoas ficavam imobilizadas/não podiam andar/Não se podia sair de casa – 0

Cair/tropeçar/escorregar nas fitas – 0

Havia acidentes - 0

Incomodaria o trânsito rodoviário – 1

Isso incomodaria os aviões/Podia fazê-los cair – 1

Não se podia andar de carro ou de transportes públicos – 1

Não se podia ir para a escola/Não havia escola – 1

14. DIFICULDADES: VISÃO

A visibilidade seria pouca – 1

15. DIFICULDADES: DESTRUIÇÃO

A natureza (árvores, plantas...) ficava destruída – 1

As fitas destruíam prédios/casas/cidades/escolas – 1

As fitas destruíam tudo/Destruíam o planeta/ Fim do mundo – 1

16. DIFICULDADES: MAGOAR/MORRER (doença, mal-estar)

As pessoas magoavam-se – 1

As pessoas morriam – 0

Os animais (qualquer um) morriam – 1

17. OUTRAS DIFICULDADES (exc. 18 e 19)

18. EMOÇÕES/PERCEPÇÕES/PENSAMENTOS

As fitas pareciam chuva – 1

As pessoas ficavam chateadas – 1

As pessoas ficavam impressionadas/espantadas/admiradas – 0

As pessoas ficavam preocupadas/assustadas/aflitas/com medo – 0

As pessoas não sabiam o que era/explicar – 1

As pessoas/crianças ficavam alegres/divertiam-se/iam gostar/achavam engraçado – 0

Era/ficava bonito – 1

Parecia o Carnaval – 1

19. REACÇÕES/COMPORTEMENTOS/ATITUDES (que não se insiram em nenhuma outra)

As pessoas fugiriam – 1

Brincar (sem precisão) – 1

Fazer festas - 0

Festejar o Carnaval – 1

Os cientistas/as pessoas faziam investigações – 1

20. DIVERSOS

Passado algum tempo voltava tudo ao normal/As fitas desapareciam – 1

Jogo 2V – Usos incomuns

1. ABRIGO – ANIMAIS

0 pontos:

Casota (sem precisão/cão/gato)

1 ponto:

Para meter um cão

2. ANIMAIS – Utilizações para os animais, excepto abrigo (cat. 1).

1 ponto:

Cama para animais

3. ARMAS

4. EDIFÍCIO/CONSTRUÇÃO - Utilização como construção (excepto cat. 15 e 13).

0 pontos:

Casa

Casa de brincar (miniatura)

1 ponto:

Casa de bonecas

5. COBERTURA - Utilização como protecção de um objecto excepto para as plantas (cat. 17).

1 ponto:

Fazer embrulhos/presentes

Encadernar um livro/capas para cadernos

6. RECORTE – COLAGEM - Todos os recortes excepto os utilizados como material escolar (cat. 9)

1 ponto:

Animais

Árvore/Pinheiro de Natal

Colagens

Flores

Recorte (sem precisão)

7. DESENHO – PINTURA

0 pontos:

Desenhar (sem precisão)

1 ponto:

Pintar (sem precisão)

8. DESTRUIÇÃO - REAPROVEITAMENTO

0 pontos:

Reciclar/ Pôr no ecoponto

1 ponto:

Fazer novas caixas

Fazer papel

9. EDUCAÇÃO

0 pontos:

Capas escolares

Figuras geométricas

Porta-lápis

Trabalhos (escolares/manuais)

1 ponto:

Caderno

Canetas

Cartaz /Anúncios/posters

Esquadro

Folhas

Livro

Placard

Régua

10. JOGO/DESPORTO - Tudo o que consiste em brincar com as caixas, sem especificar.

0 pontos:

Jogos (sem precisão)

1 ponto:

Brincar (sem precisão)

11. BRINQUEDO 1 - Móveis ou aparelhos domésticos para crianças.

12. BRINQUEDO 2

0 pontos:

Bonecos

Brinquedos (sem precisão)

1 ponto:

Bola

13. MATERIAIS E PARTES DE CONSTRUÇÃO

14. MÓVEIS

0 pontos:

Armário

Cadeira

Mesa

1 ponto:

Banco

Cama

15. MEIOS DE TRANSPORTE**0 pontos:**

Avião
Barco/Navio
Carro

1 ponto:

Foguetão, nave

16. FERRAMENTAS**17. PLANTAÇÃO****18. PROTECÇÃO****1 ponto:**

Abrigos para os sem abrigo/pobres (Proteger os sem-abrigo)

19. RECIPIENTE 1 (PARA TRANSPORTAR) - (Excepto os da cat. 17)**1 ponto:**

Bolsa/carteira
Cesto
Mala/Pasta
Mochila
Para transportar coisas

20. RECIPIENTE 2 (PARA GUARDAR) - (Excepto os das cat. 17 e 19)**0 pontos:**

Guardar brinquedos
Guardar cadernos, livros
Guardar coisas
Guardar lixo/caixote do lixo
Guardar roupa

1 ponto:

Ecopontos/Contentores
Guardar comida
Guardar lápis, canetas
Guardar sapatos/calçado
Guardar segredos/recordações
Organizar/Guardar papéis, trabalhos

21. UTENSÍLIOS E ARTIGOS DOMÉSTICOS**1 ponto:**

Prato

22. UTILIZAÇÃO ARTÍSTICA**0 pontos:**

Máscara

1 ponto:

Enfeites
Quadro

23. UTILIZAÇÃO E EQUIPAMENTO CIENTÍFICOS/Tecnologia**1 ponto:**

Computador
Experiências
Televisão

24. ROUPAS – CALÇADO - JÓIAS – ACESSÓRIOS**1 ponto:**

Calças
Chapéu, boné
Disfarces (e.g. de Carnaval,)
Óculos
Roupas (sem precisão)

Jogo 3V – Vamos fazer perguntas

1. ACÇÃO FÍSICA LIGADA À ÁGUA E À SUPERFÍCIE DA ÁGUA

0 pontos:

Porque é que ele está a olhar para a água/rio?

Ele quer beber?

1 ponto:

Ele está a ver os peixes?

Ele quer apanhar um peixe/pescar?

Ele vai/está a lavar-se/ tomar banho?

Ele observa/está a olhar para a água/o rio?

O que foi/está a fazer junto da água?

Ele vai/quer mergulhar/atirar-se à água?

Ele vai/quer nadar?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele vai cair à água? Ele está a refrescar-se? Ele está a ver as ondas? Ele está a afogar-se?

2. ACÇÃO FÍSICA NÃO LIGADA À ÁGUA

0 pontos:

O que é que ele está/vai/quer fazer?

O que está a ver/para onde está a olhar?

1 ponto:

Porque está a fazer isso?

Porque está a olhar?

O que está a acontecer?

Ele procura qualquer coisa/alguém?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele caiu? Está a fazer ginástica/flexões? Está perdido? O que é que ele procura? Está a brincar?

3. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DA SITUAÇÃO

Exemplos de respostas com 2 pontos: Está sol (ou chuva)? É Natal? Ele está num sítio calmo? Há alguma festa? Há vento?

4. DESCRIÇÃO DO PERSONAGEM

0 pontos:

Porque é que tem orelhas bicudas/assim?

Porque tem orelhas grandes?

1 ponto:

De que cor são os olhos?

Ele é um anão?

Ele tem cabelo/é careca?

De que cor é a pele?

De que cor é o cabelo?

Quanto é que ele pesa?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele é alto? Ele tem frio? Ele está magoado? Ele tem sede? Ele tem cabelo comprido? Ele está constipado?

5. ÁGUA

0 pontos:

É um rio?

É um mar?

A água tem peixes?

A água é límpida (ou poluída)?

É um lago/lagoa?

1 ponto:

Como se chama o rio/lago?

O que tem a água (de especial)?

Exemplos de respostas com 2 pontos: É uma piscina? A água está agitada? Tem algas? A água está contaminada? O rio é profundo?

6. ESTADO DE ESPÍRITO

0 pontos:

Porque sorri/ri/está contente?

1 ponto:

Em que é que ele está a pensar/o que imagina?

Está feliz/contente?

Está triste?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Como é que ele se sente? Porque tem um ar surpreendido? Está zangado? Porque está tão atento?

7. FACTORES ÉTNICOS E IDENTIDADE

0 pontos:

Como se chama?
Que idade tem?
Onde mora/vive?
Quem é?
É um duende/gnomo?
É um rapaz (ou uma rapariga)?

1 ponto:

De que terra/de onde é/Qual a sua origem?
Qual a sua nacionalidade/país?
É uma pessoa igual a nós/normal?
Ele é uma pessoa/ser humano?
Ele é português?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Porque é que ele é assim/não é igual a nós? Que Língua fala? Ele é chinês? Ele é uma criança/adulto? Ele é (in)visível? Quando é que ele faz anos? Ele é imortal? Qual a sua religião?

8. FAMÍLIA – AMIGOS

0 pontos:

Tem irmãos/irmãs/É filho único?
Tem amigos
Tem pais/mãe/pai?
Tem família?

1 ponto:

Como se chamam os pais/mãe/pai?
Tem casa?
Quantos irmãos tem/Tem muitos irmãos?
Tem namorada?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Com quem é que ele vive? Como é a casa dele? É casado? Quantos amigos tem? A família dele é grande?

9. HISTÓRIA PASSADA DO PERSONAGEM (Aprendizagens, hábitos)

Exemplos de respostas com 2 pontos: De onde é que ele vem? Sabe nadar? Ele nunca se viu antes? O que é que ele come? Onde arranhou os sapatos? Ele pratica desporto?

10. LUGAR

0 pontos:

Onde se passa a acção/Onde está ele?

1 ponto:

Porque está ali/no rio?
Onde é que ele vai?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele está num bosque? Está num campo? Em que país está? Há árvores ali? Há alguma montanha perto?

11. MAGIA

0 pontos:

Ele tem poderes mágicos?

1 ponto:

Ele é mágico/tem poderes mágicos?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele tem poderes malignos? A água tem uma magia especial? Ele vive na terra da fantasia?

12. PROFISSÃO

0 pontos:

Ele estuda/anda na escola?

1 ponto:

Ele é bom aluno/tira boas notas?
Qual a sua profissão?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Em que ano é que ele anda? É um palhaço? Ele gosta da escola? Em que escola anda? Ele trabalha?

13. PERSONAGENS E ANIMAIS EXTERIORES À IMAGEM

1 ponto:

Ele está sozinho/acompanhado?
Porque está sozinho?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Alguém está a observá-lo? Alguém se afogou? De que cor são os peixes? Gozam-no por ele ter as orelhas grandes? Há animais à volta dele? No sítio onde ele vive vestem-se todos assim? Os peixes gostam dele?

14. RETRATO MORAL E PSICOLÓGICO

1 ponto:

Ele é bom/mau?
Ele é inteligente/esperto?

Exemplos de respostas com 2 pontos: É simpático? Que tipo de pessoa é? É amigo da natureza/dos animais? É feliz?

15. POSIÇÃO

1 ponto:

Porque está deitado?

Porque está nesta posição/assim?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Porque está ajoelhado? Porque está aninhado? Porque está com os braços abertos?

16. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS (Gostos, posses)

0 pontos:

1 ponto:

O que gosta de comer?

Ele é rico/pobre?

Exemplos de respostas com 2 pontos: De que clube é ele? Ele gosta de água? Quantos chapéus tem? Ele tem animais? Gosta de ler?

17. REFLEXO

0 pontos:

Porque é que a sua imagem se reflecte?

Porque se está a ver?

Ele está a ver-se/observar-se/ver o seu reflexo na água?

1 ponto:

Porque só se vê a cabeça/não se vê o corpo?

Porque é que o seu reflexo está deformado/diferente?

Está a ver-se ao espelho?

Exemplos de respostas com 2 pontos:

De quem é a cara que o menino está a ver? É um reflexo ou duas pessoas? Onde é que ele se está a ver? Porque não se vê num espelho?

18. SOLO

0 pontos:

Sobre o que está/Onde está ajoelhado?

1 ponto:

O que tem debaixo dele?

Ele está sobre relva/erva?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele está sobre terra? Está sobre areia? Porque é que o chão está sujo?

19. TEMPO

1 ponto:

Que horas são?

Exemplos de respostas com 2 pontos: O que se vai passar? Quando é que isto aconteceu? É de dia/noite? Qual é a estação?

20. VESTUÁRIO GERAL

0 pontos:

Porque está vestido assim/diferente de nós?

De que cor é a roupa dele?

1 ponto:

Como é que ele está vestido?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele usa roupa igual à nossa? Que estilo de roupa usa? Ele está mascarado?

21. VESTUÁRIO ESPECÍFICO (e acessórios)

0 pontos:

Porque é que os sapatos são em bico/ assim/esquisitos?

Porque tem um chapéu assim/bicudo?

Porque é que o chapéu tem fitas?

1 ponto:

De que cor é o chapéu?

O que tem na cabeça?

Porque tem chapéu/boné/gorro?

De que cor são os sapatos?

O que tem pendurado no chapéu?

De que cor são as calças?

O que tem calçado?

De que cor é a camisola?

Porque tem um chapéu grande?

Exemplos de respostas com 2 pontos: Ele tem meias? Porque tem sapatos de árabe? Qual a marca das calças? Tem um *piercing* na língua?

22. IMAGEM GLOBAL

Exemplos de respostas com 2 pontos: Quem fez este desenho? Porque é que a figura está a preto e branco?

Jogo 1F – Construindo uma figura

0 pontos:

Árvore (copa)
Cabeça humana
Folha de planta
Ovo
Ovo de Páscoa
Ovo (nascimento)

1 ponto:

Cabeça de ser sobrenatural (ET, diabo...)
Espaço verde/jardim

3 pontos:

Cabeça de animal (qualquer que ele seja)
Flor
Ovo (alimento)
Rato

4 pontos:

Asa de ave/insecto
Balão (de brincar)
Bico de ave
Chuva
Corpo humano
Lago
Nariz
Nave espacial
Olho
Pedra
Rocha (menir, penedo)
Sol
Tartaruga

Nota: todas as outras respostas são cotadas com 5 pontos.

Jogo 2F – Vamos acabar um desenho | Categorias

1. **Abrigo:** (excepto as construções, cat. 13) - *tenda, cabana...*
2. **Acessórios-jóias:** *pulseira, óculos, guarda-chuva, coroa, cachimbo...*
3. **Anjos:** Tudo o que concerne a personagens e formas celestes - *anjo, asa de anjo, auréola...*
4. **Animais ou partes de animais:** excepto pássaros (43), insectos (29) e peixes (47) – *cão, crocodilo...*
5. **Animais – Habitação:** *ninho, toca, estábulo, gaiola...*
6. **Animais – Pistas e rastos:** *pegada de cão, marcas de urso*
7. **Árvores:** *macieira, árvore de Natal, pinheiro...*
8. **Armas ou armadilhas:** *arco, flecha, canhão, fuzil, fisga...*
9. **Arte e material artístico:** inclusive todos os desenhos abstractos – *pintura moderna, desenho a carvão...*
10. **Artigos domésticos:** (excepto aparelhos domésticos, cat. 34) – *vassoura, escova, relógio de parede, prato...*
11. **Malas e objectos em couro:** *mala, capa, pasta, carteira, saco...*
12. **Bolas:** *de futebol, de basquetebol...*
13. **Construções:** (Excepto as dos animais, cat. 5) – *imóvel, igreja, hotel, templo, poço...*
14. **Pau:** *pá, cana, pau...*
15. **Calçado:** *botas, pantufas, sapatos...*
16. **Céu:** (excepto nuvens, cat. 41) - *constelação, lua, estrela, eclipse...*
17. **Clima e tempo:** *relâmpago, chuva, arco-íris, neve...*
18. **Entretenimento:** (excepto desporto, cat. 54) – *circo, carrossel, baloiço...*
19. **Escadas:** *escadote, escada de bombeiro...*
20. **Partes de construção:** *porta, chão, quarto, muro...*
21. **Espaço:** *astronauta, foguetão, base de lançamento, satélite...*
22. **Seres Humanos:** *homem, criança, Charlot, cowboy, silhueta humana*
23. **Seres sobrenaturais:** (excepto anjos, cat. 3) – *fada, drácula, Peter-Pan, fantasma...*
24. **Fogo:** *incêndio, fogueira...*
25. **Flores:** *margarida, rosa, tulipa...*
26. **Formas geométricas:** *círculo, cubo, cone...*
27. **Frutos:** *maçã, banana, uva, ...*
28. **Geografia-paisagem:** *praia, falésia, lago, montanha, ondas...*
29. **Insectos:** *formiga, abelha, borboleta, lagarta...*
30. **Brinquedos:** *io-io, boneco, boneca...*
31. **Letras do alfabeto**
32. **Livros:** *revistas, jornais, livros...*
33. **Luz:** *lâmpada, lanterna, anúncio em néon, vela...*
34. **Máquinas e aparelhos domésticos:** *máquina de lavar, frigorífico, aspirador...*
35. **Material e equipamento de construção:** *tijolo, madeira/lenha, pedra, tubo, cano, grua, cimento...*
36. **Material escolar e de escritório:** *envelope, papel, régua, borracha, quadro preto, pisa-papéis...*
37. **Mobiliário:** *cama, cadeira, mesa...*
38. **Música:** *sinos, tambor, harpa, notas de música...*
39. **Números**
40. **Alimentos:** (excepto ovos, cat. 42 e frutos, cat. 27) – *pão, bolo, gelado...*
41. **Nuvens**
42. **Ovos:** *de Páscoa, ovo no prato, nascimento...*
43. **Pássaros e aves:** *frango, pato, cisne, pavão, voo de pássaro...*
44. **Ferramentas de construção:** *machado, martelo, alicate, ancinho...*
45. **Partes do corpo:** *orelha, olho, osso, pé, lábio...*
46. **Plantas:** (excepto flores, cat. 25 e árvores, cat. 7) *cacto, erva, relva...*
47. **Peixes e animais marinhos:** *baleia, salmão, estrela-do-mar, tubarão*
48. **Postes e fios:** excepto sinaléticas (51) – *estendal, poste de telefone...*
49. **Recipiente:** *bacia, bidão, caixa...*
50. **Acessórios de automóveis:** *pneu, farolim, volante...*
51. **Ruas e estradas:** todos os acessos e caminhos – *auto-estrada, portagem, cruzamento, sinais de trânsito*
52. **Sinais e símbolos:** *escudo, ponto de interrogação, sinal do Zorro, cruz...*
53. **Sons:** *ondas de radar, transístor, ondas radiofónica...*
54. **Desporto:** *piscina, alvo, campo de ténis, raquete, andas...*
55. **Transportes aéreos:** (excepto os do espaço, cat. 21) – *avião, pára-quadras, aeródromo...*
56. **Transportes marítimos:** *canoa, navio, barco, marina...*
57. **Transportes terrestres:** *carro, tractor, camião, bicicleta...*
58. **Vestuário:** (excepto calçado, cat. 15) – *fato de banho, vestido...*
59. **Ciência e Tecnologia:** (excepto máquinas e aparelhos domésticos, cat. 34) - *computador, telescópio...*

Jogo 2F – Vamos acabar um desenho

Item 1

0 pontos:

Coração
Nuvem
Óculos
Pássaro/andorinha/gaivota/ave

1 ponto:

Cabeça humana/Cabelo
Olhos
Sobrancelhas

Item 2

0 pontos:

Árvore
Fisga
Flor(es)
Pau/ramo

1 ponto:

Letra
Pata de ave

Item 3

0 pontos:

Cabeça humana/cabelo
Lua (s)
Sons (ondas sonoras)

1 ponto:

Aspas	Olhos (ser humano)
Banana (s)	Peixe
Balão (ões)	Pneu
Escorrega	Ponte
Estrada	Rabo
Flor(es)	Rio
Mochila	Roda(s)
Nuvem (s)	Vento

Item 4

0 pontos:

Água/onda/mar
Bigode
Caracol
Cobra
Vento

1 ponto:

Cabeça humana
Coração
Corda
Minhoca
Olho humano
Ponto de interrogação
Trenó
Tromba de elefante

Item 5

0 pontos:

Barco/nau/caravela
Boca
Bola
Cabeça humana (queixo)
Malga/tigela/taça/fruteira
Ovo

1 ponto:

Limão
Sol

Item 6

0 pontos:

Árvore/pinheiro
Escadas
Letra
Raio/trovão

1 ponto:

Cabeça humana
Cadeira
Camisola
Casa
Corpo humano
Estrela
Flor
Pata de animal
Pintura
Pistola

Item 7

0 pontos:

Carro
Foíce
Pata de animal

1 ponto:

Autocarro/camioneta
Cabeça humana
Chave
Colher
Óculos
Ponto de interrogação

Item 8

0 pontos:

Árvore/Pinheiro
Corpo de pessoa (frente)
Letra
Vestido

1 ponto:

Animal (cabeça e pata)
Boneco
Flor
Livro
Pessoa de perfil

Item 9

0 pontos:

Letra
Montanha/monte/serra
Orelhas de animal

1 ponto:

Boca
Casa (telhado)

Item 10

0 pontos:

Árvore/Natal
Bico de pássaro/ave
Braço de pessoa
Nariz humano
Número

1 ponto:

Cauda de animal
Focinho de animal
Manga de roupa
Seta

Nota: todas as outras respostas são cotadas com 2 pontos.

Jogo 3F – Linhas | Categorias

- 1. Abrigo:** (excepto as construções, cat. 12) - *tenda, cabana,...*
- 2. Acessórios-jóias:** *pulseira, óculos, guarda-chuva, coroa,...*
- 3. Placards e tabuletas:** *painéis publicitários, tabuletas luminosas...*
- 4. Animais ou partes de animais:** (excepto pássaros, cat. 42, insectos, cat. 27 e peixes, cat. 47)
- 5. Animais – Habitação:** *ninho, toca, estábulo, gaiola,...*
- 6. Árvores:** *macieira, árvore de Natal, pinheiro,...*
- 7. Dinheiro:** *cheques, notas, escudos*
- 8. Armas ou armadilhas:** *arco, flecha, canhão, fuzil, fígua,...*
- 9. Arte e material artístico:** *pintura moderna, desenho a carvão, fotografia,...*
- 10. Artigos domésticos:** (excepto os aparelhos domésticos, cat. 34) – *vassoura, relógio de parede, prato, colher,...*
- 11. Malas e objectos em couro:** *mala, capa, pasta, carteira, saco,...*
- 12. Construções:** *poço, casa, prédio,...*
- 13. Céu:** *constelação, sistema solar, estrelas, cometas...*
- 14. Clima e tempo:** *relâmpago, chuva, raio de sol, neve...*
- 15. Entretenimento:** (excepto desporto, cat. 56) – *circo, carrossel, baloiço...*
- 16. Escadas:** *escadote, escada de bombeiro...*
- 17. Partes de construção:** *porta, chaminé, elevador, janela, muro, banheira...*
- 18. Embalagem:** *presente, pacote, encomenda...*
- 19. Espaço:** *fato de astronauta, foguetão, nave espacial, satélite...*
- 20. Seres Humanos:** (excepto partes do corpo, cat. 44) - *homem, criança, índio, silhueta humana, gémeos*
- 21. Seres sobrenaturais:** *anjo, fada, drácula, marciano, Pai Natal, fantasma, bruxa...*
- 22. Flores:** *rosa, tulipa, flor, ramo de flores...*
- 23. Formas geométricas:** *círculo, cubo, cone...*
- 24. Frutos:** *maçã, bandeja de fruta, banana, uva, ...*
- 25. Geografia-paisagem:** *praia, vista aérea, cratera, queda de água, lago, montanha, ondas...*
- 26. Relógios:** (e outros instrumentos para medir o tempo) – *cronómetro, ampulheta, despertador, relógio solar...*
- 27. Insectos:** *formiga, abelha, aranha, teia de aranha, borboleta, lagarta...*
- 28. Jogos:** *tabuleiro de xadrez, palavras cruzadas, dominó, cartas, jogo do galo...*
- 29. Brinquedos:** *io-io, boneco, boneca, marioneta...*
- 30. Letras do alfabeto**
- 31. Tecidos domésticos:** *guardanapo, toalha, pano, lençol, cortinado...*
- 32. Livros:** *revistas, jornais, livros, bíblia, dicionário, página de livro...*
- 33. Luz:** *lâmpada, candeeiro, lanterna, vela...*
- 34. Máquinas e aparelhos domésticos:** *máquina de lavar, frigorífico, aspirador...*
- 35. Material e equipamento de construção:** *tijolo, madeira/lenha, pedra, tubo, cano, grua, cimento...*
- 36. Material escolar e de escritório:** (excepto folhas de papel, cat. 62) - *envelope, régua, borracha, quadro preto...*
- 37. Medicamentos:** *comprimidos, cápsulas, supositórios...*
- 38. Mobiliário:** *cama, cadeira, mesa...*
- 39. Música:** *flauta, piano, clave de sol, viola, apito, notas de música...*
- 40. Números**
- 41. Alimentos:** (excepto frutos, cat. 24) – *bolo, chocolate, gelado,...*
- 42. Pássaros e aves:** *frango, pato, cisne, flamingo...*
- 43. Ferramentas de construção:** *machado, martelo, chave de fendas, alicate, ancinho...*
- 44. Partes do corpo:** *orelha, olho, osso, pé, cabelo, dentes, braço...*
- 45. Personagens da realeza:** *rei, rainha, princesa, trono...*
- 46. Plantas:** (excepto flores, cat. 22 e árvores, cat. 6) - *cacto, erva, relva...*
- 47. Peixes e animais marinhos:** *baleia, espinha de peixe, estrela-do-mar, tubarão*
- 48. Postes e fios:** (excepto sinaléticas, cat. 52) – *estendal, linha telefónica...*
- 49. Prisão:** *algemas, cela, cadeia, grade de prisão...*
- 50. Recipiente:** *bacia, caixa, balde, jarro de flores, frasco, garrafa...*
- 51. Acessórios de automóveis:** *câmara de ar, farolim, buzina...*
- 52. Ruas e estradas:** (tudo o que diz respeito a acessos rodoviários) – *auto-estrada, portagem, cruzamento, ponte, sinalética*
- 53. Ciência e tecnologia:** (excepto máquinas e aparelhos domésticos, cat. 34) - *microscópio, proveta, termómetro, material médico...*
- 54. Sinais e símbolos:** *escudo, emblema nazi, ponto de exclamação, bandeira, cruz...*
- 55. Sons:** *ondas de radar, ondas sonoras, poste de rádio/tv...*
- 56. Desporto:** *bola, piscina, barras, salto em altura, campo de ténis, raquete, andas...*
- 57. Tabaco:** *cigarro, cachimbo, cinzeiro, isqueiro, fósforos...*
- 58. Transportes aéreos:** (excepto os do espaço, cat. 19) – *avião, helicóptero, aeroporto...*
- 59. Transportes marítimos:** *canoa, submarino, navio, barco, marina...*
- 60. Transportes terrestres:** *carro, tractor, camião, carroça, reboque, caravana, bicicleta...*
- 61. Vestuário e calçado:** *vestido, camisola, calças, cinto, chapéu, sapatos, bota, botão, gravata, cinto...*
- 62. Folhas** - *papel, cartões,...*

Jogo 3F – Linhas

0 PONTOS

Árvore	Estrada	Letra	Prédio
Casa	Janela	Porta	

1 PONTO

Armário	Campo de futebol	Embrulho/prenda	Perna humana
Bandeira	Caneta	Envelope	Piscina
Borracha	Castelo/torre	Flor	Quadrado
Cabeça humana	Chaminé	Foguetão	Quadro (pintura)
Cadeira	Cigarro	Folha de papel	Quadro preto
Caderno	Cilindro	Garrafa	Rectângulo
Caixa/caixote	Copo	Jogo do galo	Régua
Caixote do lixo/ contentor	Corpo humano	Lápis	Rio/mar
Calças	Escada	Livro	Seta
Cama	Estojo	Máquina de lavar	Telemóvel/telefone
Camisola	Cubo	Mesa	Televisão
	Embalagem (comida/bebida)	Pau/lenha/ramo	Vela

2 PONTOS

Afia	Cartaz/anúncio	Frasco	Paralelepípedo
Ampulheta	Carteira/bolsa	Gelado	Passadeira
Apagador	Casota	Giz	Pescoço animal
Aquário	Chapéu	Grade/vedação	Planta (arquitectura)
Balde	Chupa-chupa	Igreja	Ponte
Baliza	Cogumelo	Interruptor	Portão
Baloço	Computador	Jarra	Prisão/cela
Bengaleiro	Corpo de boneco	Lâmpada	Rádio/aparelhagem
Biberão	(robot, brinquedo)	Lata (bebida, spray)	Relógio
Borboleta	Dominó	Mala/pasta	Saco (a)
Braços humanos	Embalagem	Mochila	Sinal de trânsito
Caixa-correio	(higiene/doméstica)	Moinho	Sinalética
Caminho-de-ferro	Escorrega	Moldura	(placa, tabuleta)
Candeeiro	Estante	Muro/parede	Tapete
Caneca	Estores/persiana	Número	Tijolo
Carro	Fogão	Paisagem aérea	Toalha
Carta (baralho)	Fotografia/retrato	Panela/tacho	Triângulo
			T-shirt/Top

Nota: todas as outras respostas são cotadas com 3 pontos.