

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES: VALOR PREDITIVO DOS CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO

Ana P. Antunes (Universidade da Madeira)
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

RESUMO: A identificação dos alunos sobredotados e talentosos implica a ponderação e a adopção de critérios e procedimentos de avaliação que permitam caracterizar com validade os alunos sinalizados. Nesse sentido, a necessidade de contemplar várias fontes de informação pressupõe uma certa complexidade no processo de identificação, sendo que o recurso a uma identificação multi-referencial permite o alargamento do número de alunos que poderá beneficiar de medidas educativas. O principal objectivo desta comunicação é analisar e reflectir sobre os critérios utilizados para a sinalização e a avaliação de alunos com altas habilidades. Procuramos comparar os desempenhos ao nível do raciocínio cognitivo (BPR-5/6 e BPR-7/9) e académico (classificações escolares) de um grupo de alunos identificado com altas habilidades, quando frequentavam o 2º ciclo (5º e 6º ano) [conjugando critérios de avaliação ao nível da criatividade (TPCT), da cognição (BPR-5/6), da inteligência geral (TIG-1) e do rendimento académico (notas escolares)], com os seus desempenhos em anos lectivos posteriores, quando frequentam o 3º ciclo (8º e 9º ano). Além disso, consideramos nesta análise a percepção dos Directores de Turma ao nível da sinalização dos alunos (BISAST-NP e IDT). Genericamente, os resultados sugerem que nem todos os alunos identificados apresentam um elevado rendimento académico nos anos escolares posteriores e que os professores revelam alguma dificuldade na sinalização de alunos com altas habilidades, sendo os resultados dessa sinalização discrepantes face aos resultados nas provas psicológicas.

Introdução

A identificação dos alunos sobredotados constitui um processo contínuo que, de uma forma geral, implica uma primeira fase de sinalização e uma segunda fase de avaliação propriamente dita (Almeida & Oliveira, 2000). Contudo, em ambos os momentos importa a adopção de procedimentos que permitam caracterizar com validade os alunos sinalizados, sobretudo, quando se contemplam diversas fontes de informação. Importa referir que ao processo de identificação dever estar subjacente uma definição de sobredotação, que possa funcionar como base orientadora desse processo, o qual deve contemplar também a real possibilidade e adequação da prestação de serviços (Benito, 2003; Feldhusen, 1986; Guimarães, 2007; Pereira, 2008).

O recurso a uma identificação multi-referencial permite a um maior número de alunos o acesso a medidas educativas e a inclusão dos falsos negativos avaliados por métodos de identificação mais restritos. Apesar da avaliação multi-referencial ser cada vez mais referenciada na literatura subsistem algumas questões no que diz respeito à

ponderação que cada critério deve ter na tomada de decisão sobre os alunos com altas habilidades (Robinson, Shore, & Enersen, 2007). Seguindo a lógica da avaliação multi-referencial vão surgindo diversos métodos de recolha de informação sobre os alunos além dos testes de rendimento e cognitivos. George (1997) aponta também o recurso à nomeação por diversas pessoas (pelo grupo de pares, pelos pais, pelos professores e pelos próprios alunos), o preenchimento de grelhas de observação e escalas, aplicação de testes de criatividade produções em ambientes criativos.

Mas, esta panóplia de recursos, pode conduzir a dificuldades na caracterização e contabilização da prevalência e da tipologia de critérios múltiplos utilizados. Por exemplo, Patton, Prillaman e VanTassel-Baska (1990) referem que mais de 90% dos estados, nos Estados Unidos da América, recorrem aos testes normativos como o único ou o principal método de identificação para programas de sobredotados e apenas 40% dos estados referem o recurso a outros critérios. Outros autores (Melo, 2006; Melo & Almeida, 2007) encontraram, num estudo realizado em Portugal, a prevalência do critério cognitivo na identificação precoce de alunos sobredotados, sendo que os avaliadores também contemplavam outros domínios como a linguagem, o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento psico-afectivo ainda que não seguissem procedimentos uniformes nem utilizassem instrumentos validados.

Ainda que o factor cognitivo e as escalas de inteligência continuem a ter um peso decisivo na identificação dos alunos sobredotados importa cada vez mais a inclusão de outros critérios de avaliação (Renzulli & Delcourt, 1986; Pereira, Seabra-Santos, & Simões, 2003). Nessa linha, vão surgindo propostas de avaliação, mais ou menos estruturadas, que contemplem um alargamento do processo e das estratégias de identificação (Benito, 2003; Castelló & Battle, 1998; Renzulli, 2005; Sternberg, 2005).

Neste trabalho apresentamos mais detalhadamente a proposta de Renzulli (1986) uma vez que foi a que orientou a realização de um estudo anterior, e a selecção dos respectivos participantes, o qual serve de enquadramento ao estudo actual. Dessa forma, relembramos que a sua proposta de identificação é conhecida pelo *Modelo de Identificação das Portas Giratórias (Revolving Door Identification Model – RDIM*, onde contempla a possibilidade de conjugar estratégias de avaliação e intervenção, permitindo ao aluno uma passagem para níveis mais avançados ou específicos em função dos seus interesses e habilidades.

A concretização do RDIM começa pela identificação de um grupo de alunos (“Grupo de Talentos”) formado por 15-20% dos alunos com desempenhos mais elevados em termos de habilidade geral ou áreas específicas. Note-se que os procedimentos de identificação deste grupo de alunos não se diferenciam dos utilizados na fase de sinalização pelas abordagens mais tradicionais, onde se consideram apenas 2-3% da população escolar, ou seja, os testes de aptidão e inteligência, a nomeação dos pais, professores e do próprio aluno, e avaliação do potencial e dos produtos criativos.

Procurando clarificar os procedimentos de avaliação, Renzulli (1990, 2005) desenvolveu um *Plano Prático para a Identificação de Alunos Sobredotados e Talentosos (Practical Plan for Identifying Gifted and Talented Students)*, focando, principalmente, na formação do “Grupo de Talentos”. Este plano implica, em primeiro lugar, o cálculo do número ou da percentagem dos alunos da escola que farão parte do “Grupo de Talentos” (15%), concretizando-se, depois, através da realização de seis passos seguintes: 1) administração de testes tradicionais (cerca de metade dos alunos do “Grupo de Talentos” serão seleccionados através deste meio); 2) administração de escala de nomeação pelos professores, procurando seleccionar estudantes não sinalizados no passo anterior; 3) utilização de outros critérios como, por exemplo, a nomeação de pais, colegas ou do próprio aluno, ou a análise de produções anteriores realizadas pelo aluno; 4) nomeação de alunos, não sinalizados nos três primeiros passos, por professores de anos lectivos anteriores; 5) informação aos pais dos alunos acerca da nomeação do filho para o “Grupo de Talentos” e dos objectivos e natureza do programa de enriquecimento; e 6) nomeação do aluno por serviços especializados evidenciando características particulares como, por exemplo, grande motivação ou criatividade.

Partindo da experiência de implementação deste plano Renzulli (2005) refere que a maioria dos 15% de alunos resultam dos dois primeiros passos. Refere ainda que o tamanho do “Grupo de Talentos” é variável em função do tipo de alunos existente nas escolas. Por exemplo, numa escola com um número elevado de alunos com altos desempenhos é de esperar um “Grupo de Talentos” maior em relação a uma escola com um número elevado de alunos com pelo baixo desempenho. Além disso, a disponibilidade de recursos (humanos e materiais) e a abertura à mudança dos agentes educativos também podem condicionar o tamanho do “Grupo de Talentos”. Dada a importância dos professores no processo de identificação e intervenção, o autor tece

salienta a necessidade de formação dos professores em relação à nomeação dos alunos e ao tipo de programa de a implementar.

Na literatura encontramos alguns indicadores de eficácia e a preferência pelo modelo RDIM em relação a outras abordagens de avaliação mais tradicionais (Renzulli & Reis, 1994). Contudo, outros autores, apesar de reconhecerem que este modelo permite a identificação e a inclusão mais alargada de alunos nos programas de enriquecimento, colocam algumas dúvidas ao real acesso e eficácia dessas medidas junto de determinados grupos, sobretudo grupos minoritários (Kitano, 1999). Outros autores referem que a ênfase colocada nos produtos pode reforçar as desigualdades sociais (Pendarvis, Howley, & Howley, 1999).

Em relação ao processo de identificação encontramos ainda a referência a algumas dificuldades como, por exemplo, a dificuldade de aplicação nas escolas resultante da sua complexidade (Pereira, 1998) ou a falta de procedimentos claros e orientadores das decisões acerca da escolha das medidas de intervenção para diferentes alunos e, até, sobre a inclusão no “Grupo de talentos” (Olszewiski-Kubilius, 1999).

Método

Objectivos

O principal objectivo de estudo é reflectir sobre os critérios utilizados para a sinalização e a identificação dos alunos com altas habilidades no contexto escolar. De uma forma mais específica queremos comparar os desempenhos ao nível do raciocínio cognitivo e académico de um grupo de alunos identificado com altas habilidades, quando frequentavam o 2º ciclo (5º e 6º ano), com os seus desempenhos em anos lectivos posteriores, quando frequentam o 3º ciclo (8º e 9ºano). Além disso, queremos analisar a percepção dos Directores de Turma ao nível da sinalização dos alunos com altas habilidades.

Amostra

A amostra é constituída por um grupo de 61 alunos (29 rapazes e 32 raparigas) a frequentar o 3º ciclo (29 a frequentar o 8º ano de escolaridade e 32 a frequentar o 9ª ano). Este grupo de alunos foi constituído a partir de um grupo inicial de 69 alunos que, quando frequentavam o 5º e 6º ano de escolaridade, foram sinalizados como alunos com

altas habilidades, com vista à implementação de um programa de enriquecimento (Antunes, 2008), num universo de 540 alunos [conjugando critérios de avaliação ao nível da criatividade (TPCT), da cognição (BPR-5/6), da inteligência geral (TIG-1) e do rendimento académico (notas escolares)]. Não foi possível contar com a participação de oito alunos do grupo inicial porque alguns deles mudaram de residência e, conseqüentemente, de escola, outros mudaram apenas de escola e outros emigraram.

Instrumentos

Para a realização deste estudo utilizámos para a avaliação do desempenho cognitivo, três provas da Bateria de Provas de Raciocínio - BPR-7/9 (Almeida & Lemos, 2006): Raciocínio Abstracto (RA), Raciocínio Verbal (RV) e Raciocínio Numérico (RN). Para avaliar a percepção que os professores têm sobre as características dos alunos com altas habilidades procedemos à administração, junto dos Directores de Turma, de duas subescalas da Bateria de Identificação e Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos (BISAST) (Almeida, Oliveira, & Melo, 2002): Nomeação pelo Professor (NP) e Informação do Director de Turma (IDT). Para a recolha das classificações escolares consultámos as pautas de avaliação do final do ano lectivo.

Procedimentos

Numa primeira fase contactámos a escola EB2,3 onde tínhamos realizado o primeiro estudo de sinalização e implementação de um programa de enriquecimento (Antunes, 2008), pedindo autorização à comissão executiva para realizar esta nova investigação. Obtida a autorização procedemos à consulta das listas dos alunos e à marcação do horário para administração das provas. Ao longo deste processo verificámos que alguns dos alunos do grupo seleccionado estavam a frequentar outra escola na localidade pelo que tivemos que nos deslocar à respectiva escola, desencadeando procedimentos similares de pedido de autorização e de realização da recolha de dados. Além da administração das provas da BPR-7/9 (RA, RV e RN) que administrámos aos alunos, solicitámos, em cada uma das escolas, que os Directores de Turma sinalizassem os seus alunos que, em seu entender, poderiam ser sobredotados ou talentosos através do preenchimento da (BISAST-NP e IDT). Os dados, uma vez recolhidos, foram introduzidos num ficheiro (SPSS), previamente criado, contendo os

dados referentes aos desempenhos dos alunos quando frequentavam o 2º ciclo para se poderem comparar os resultados.

Resultados

Começamos por apresentar, no quadro 1, os resultados dos alunos nas três provas cognitivas isoladas (RA, RV e RN) e na média das mesmas (Total/3) para cada um dos ciclos escolares.

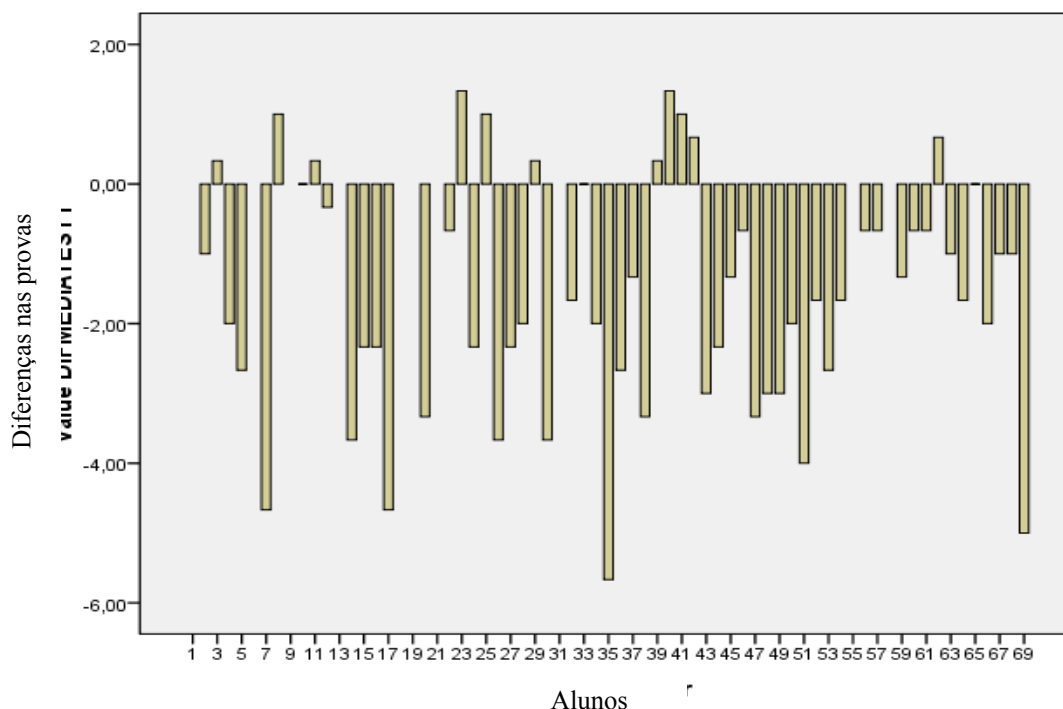
Quadro 1 – Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo nas provas da BPR-5/6 e BPR-7/9

Prova	N	2º Ciclo		3º Ciclo		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		M	DP	M	DP			
RA	59	14.5	2.28	15.6	2.34	-3.468	58	.001
RV	59	14.8	3.08	15.7	3.57	-2.028	58	.048
RN	59	9.8	2.68	12.6	3.19	-7.580	58	.000
Total/3	59	13.0	2.00	14.6	2.36	-7.256	58	.000

Consultando o quadro 1 verificamos que há uma subida nos valores médios de desempenho em todas as provas, revelando-se estatisticamente significativa. Contudo, um olhar mais atento permite verificar que o nível de significância para a prova RV ($p < .05$) se situa num valor inferior ao da prova RA ($p < .005$), da prova RN ($p < .001$) e da média das três provas ($p < .001$).

Procurando aprofundar o sentido das diferenças procedemos a uma análise das trajetórias individuais dos alunos para a diferença de médias tomando a variável Total/3, sendo que a variabilidade individual aparece, a seguir, ilustrada no gráfico 1.

Gráfico 1 – Diferenças individuais do 2º para o 3º ciclo nas provas da BPR-5/6 e BPR-7/9



Analisando o gráfico 1 encontramos, no grupo de 61 alunos, 12 alunos que não seguem a tendência de desenvolvimento cognitivo, pois obtêm resultados cognitivos superiores no 2º ciclo.

Prosseguimos com a apresentação, no quadro 2, dos resultados dos alunos em quatro disciplinas curriculares isoladas (Português, História, Matemática e Ciência Naturais) e na média das mesmas (Total/4) para cada um dos ciclos escolares.

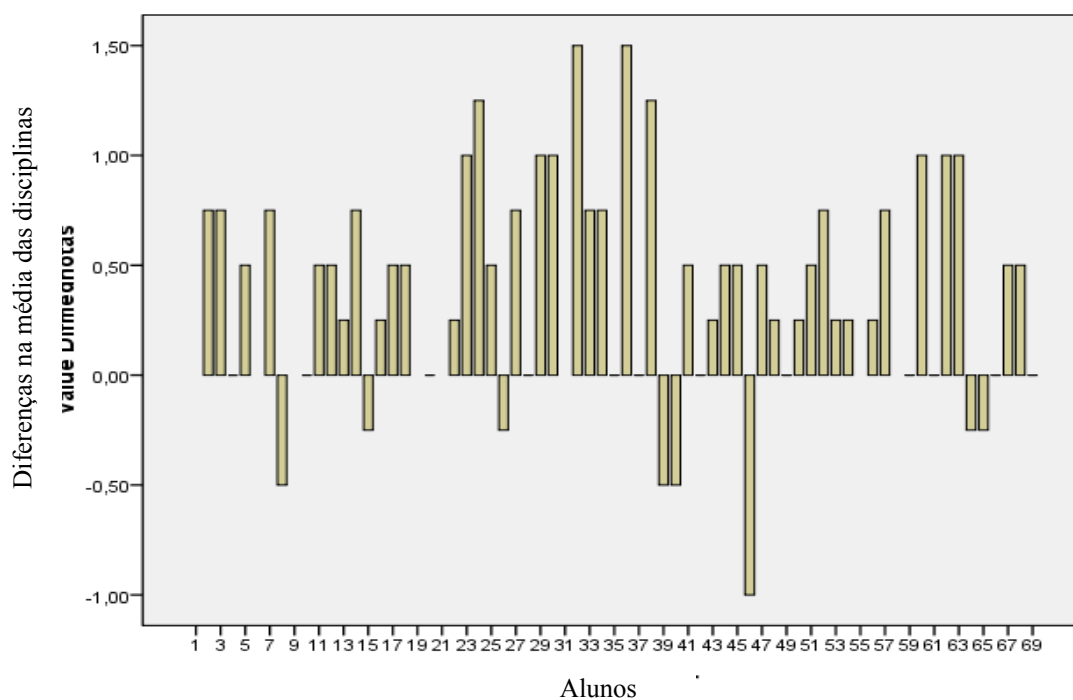
Quadro 2 – Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo nas classificações escolares

Disciplinas	N	2º Ciclo		3º Ciclo		t	gl	p
		M	DP	M	DP			
Português	61	4.1	0.690	4.0	0.805	0.444	60	.658
História	61	4.3	0.672	3.9	0.772	3.893	60	.000
Matemática	61	4.5	0.697	3.8	0.869	6.856	60	.000
C. Naturais	61	4.5	0.536	4.1	0.700	4.795	60	.000
Total/4	61	4.3	0.535	4.0	0.703	5.930	60	.000

Após a consulta do quadro 2 verificamos que as classificações escolares, tomando as disciplinas isoladas, decresceram e de forma estatisticamente significativa ($p < .001$), excepto para a disciplina de Português, onde os valores médios se mantêm próximos ($M_{2^\circ \text{ ciclo}} = 4.1$; $M_{3^\circ \text{ ciclo}} = 4.0$) e a diferença não se revela estatisticamente significativa ($p = .658$). Quando consideramos o valor médio das quatro disciplinas (Total/4) também

encontramos uma diferença estatisticamente significativa ($p<.001$), revelando classificações superiores no 2º ciclo ($M_{2^\circ\text{ciclo}}=4.3$; $M_{3^\circ\text{ciclo}}=4.0$). Nesse sentido, procurámos analisar as trajectórias individuais para esta variável cuja representação apresentamos no gráfico 2.

Gráfico 2 – Diferenças individuais do 2º para o 3º ciclo na média das disciplinas



Depois da consulta do gráfico 2 podemos afirmar que, do grupo total de 61 alunos, apenas oito alunos conseguem uma média de classificações escolares superior no 3º ciclo em relação às obtidas no 2º ciclo.

Passamos, neste momento, para a apresentação da informação recolhida junto dos Directores de Turma através do preenchimento das duas escalas da BISAST-NP e IDT. Atendendo ao número de alunos da nossa amostra e a sua distribuição pelas turmas do 8º e 9 anos em ambas as escolas solicitámos a colaboração de 17 Directores de Turma. Destes 17 professores apenas oito devolveram as escalas, sendo que dois deles não as preencheram, referindo que não havia alunos, nas suas turmas, que preenchessem os critérios descritos. Assim sendo, a nossa análise remete-se à informação recolhida junto de apenas seis professores.

Verificamos, de uma forma geral, alguma dificuldade em preencher as grelhas apresentadas, sendo que a componente cognitiva aparece como a mais assinalada.

Encontramos referência a 13 alunos sinalizados em uma ou mais áreas de desempenho, aparecendo alguns assinalados dentro do nível da turma ou um pouco acima do nível da turma. Deste grupo de alunos verificamos que oito alunos fazem parte do grupo da nossa amostra. Observando mais detalhadamente a sua caracterização constatamos que quatro dos alunos aparecem claramente sinalizados em várias áreas (por exemplo, habilidades cognitivas, criatividade, motivação e aprendizagens escolares), um sinalizado em três áreas (motivação, relacionamento interpessoal e habilidades tecnológicas), um sinalizado em duas áreas (liderança e relacionamento interpessoal) e dois em apenas uma área (um pelas habilidades tecnológicas e outro pelas aprendizagens escolares).

Nos aspectos que os professores julgam pertinentes acerca do comportamento, da motivação ou da aprendizagem destes alunos encontramos comentários como, por exemplo, “aluno muito motivado, empenhado, revelando sempre muita vontade na aquisição de novos conhecimentos” ou “tem objectivos claros para o seu futuro. Sente necessidade de se destacar em relação à turma”.

Discussão e Conclusões

Os resultados encontrados permitem-nos tecer algumas considerações em relação à identificação dos alunos com altas habilidades e, de uma forma mais concreta, aos procedimentos seguidos neste estudo.

Quando consultamos os quadros ou os gráficos referentes às diferenças de desempenho nas provas cognitivas (quadro 1 e gráfico 1) e às classificações escolares (quadro 1 e gráfico 2) verificamos uma tendência contrária: o prosseguimento de estudos parece associado a um aumento das competências cognitivas mas, em contrapartida, a um decréscimo dos valores das classificações académicas. Questionamo-nos sobre o significado desta discrepância, a qual, em nosso entender poderá estar relacionada com outras variáveis, como, por exemplo, um maior rigor dos professores na atribuição das classificações ou a valorização na avaliação das disciplinas de outras competências além do desempenho cognitivo (a participação, o comportamento, a realização dos trabalhos de casa, a memorização e evocação de informação). Estes dados parecem indiciar que há medida que avançamos nos ciclos escolares se verifica uma maior diferenciação do desempenho dos alunos e uma

associação inferior entre o rendimento académico e as competências cognitivas, sendo que dados semelhantes têm sido encontrados noutros estudos realizados com populações escolares mais alargadas (Lemos, 2006; Antunes, 2001). Contudo, se nos detivermos nos resultados obtidos na prova de Raciocínio Verbal [$t(58)=-2.028$; $p<.05$] e na disciplina de Português [$t(60)=0.444$; $p=.658$] constatamos que a diferença em termos de competências verbais, entre os dois ciclos escolares, não é tão acentuada, não se verificando mesmo nenhuma diferença para a disciplina de Português. Estes dados parecem indiciar que o desempenho dos alunos nesta disciplina traduz as suas competências de raciocínio verbal e que estas se mantêm estimuladas ao longo do percurso escolar.

Tomando a sinalização dos alunos pelos Directores de Turma, parece-nos que a fraca adesão e a dificuldade no preenchimento das escalas da BISAST além de se relacionarem com a percepção de que não existem alunos com altas habilidades nas suas turmas também se justificam pela dificuldade ao nível de caracterização e definição das altas habilidades. A problemática da sobredotação nem sempre é valorizada na formação e na prática profissional docente. Num estudo realizado por Peixoto e Vilas Boas (2002), verificamos que 82% dos professores (1º e do 2º ciclo do ensino básico) refere que nunca, ou raramente, encontrou alunos sobredotados nas suas turmas. Os professores nem sempre reconhecem o potencial superior dos alunos (George, 1997; Tourón, Repáraz, & Peralta, 2006) e, por vezes, as sinalizações que efectuam caracterizam-se pela valorização de aspectos cognitivos e escolares desvalorizando outros aspectos como a criatividade ou as expressões (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2000; Barbosa & Hamido, 2005; Leitão, Ramos, Jardim, Correia, & L. Almeida, 2006; Melo, 2003; Miranda & L. Almeida, 2003; Santos, 2001).

Este trabalho vem de encontro à necessidade que outros autores têm referido em relação à formação dos professores na área da sobredotação, procurando melhorar não só o processo de identificação e como o de intervenção (Guimarães, 2007; Robinson et al., 2007). Além disso, retomando os critérios mais latos de identificação, verificamos que o grupo de alunos considerado não segue um trajecto escolar uniforme, revelando heterogeneidade nas trajectórias individuais. Parece-nos que os critérios cognitivos se revelam melhor preditores das altas habilidades em relação às classificações escolares, sendo que nem sempre se associam a estas nem às percepções dos professores. O

percurso escolar não é alheio ao desenvolvimento pessoal e a, eventuais, constrangimentos ao desenvolvimento do potencial individual que factores emocionais, sociais e culturais poderão constituir. Importa apostar na formação dos agentes educativos e nos estudos de avaliação e intervenção junto destes alunos. Importa ainda, acompanhar o percurso de vida que cada um dos alunos identificados com altas habilidades vai seguindo, sendo que a partir do estudo de casos individuais possamos conhecer e explicar melhor a vivência das altas habilidades.

Referências bibliográficas

- 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., & 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.
- Almeida, L. S., Oliveira, E., Silva, M., & Oliveira, C. (2000). Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação, 1*, 83-98.
- Antunes, A. (2001). *Habilidades cognitivas e rendimento académico: Confronto de perspectivas e provas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, A. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, C., & Hamido, G. (2005). Sobredotação: Percepções dos educadores de infância do concelho de Santarém. *Sobredotação, 6*, 99-114.
- Benito, Y. (2003). La identificación: Procedimiento e instrumentos. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli, & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 33-70). Madrid: Editorial EOS.
- Castelló, A., & Battle (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca, 6*, 26-66.
- Feldhusen, J. F. (1986b). A new conception of giftedness and programing for the gifted. *Illinois Council for the Gifted Journal, 5*, 2-6.
- George, D. (1997). *Gifted education: Identification and provision*. London: David Fulton.
- Guimarães, T. G. (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 79-85). Porto Alegre: Artemed.
- Kitano, M. K. (1999). Bringing clarity to “this thing called giftedness”: A response to Dr. Renzulli. *Journal for the Education of the Gifted, 23*, 87-101.
- Leitão, A. I., Ramos, C., Jardim, J., Correia, V., & Almeida, L. S. (2006). Percepção dos professores e psicólogos na área da sobredotação. *Sobredotação, 7*, 103-117.
- Lemos, G. C. (2006). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e 12º anos de escolaridade*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, A. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação, 4*, 29-46.
- Melo, A. S. (2006). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação, 4*, 91-105.
- Olszewski-Kubilius, P. (1999). A critique of Renzulli’s theory into practice models for gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 23*, 55-66.

- Patton, J. M., Prillaman, D., & Van-Tassel-Baska, J. (1990). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly*, 34, 94-96.
- Peixoto, L. M., & Vilas Boas, C. (2002). Percepção dos professores sobre as “respostas educativas” às crianças sobredotadas: Um estudo no concelho de Braga. *Sobredotação*, 3, 207-219.
- Pendarvis, E., Howley, C., & Howley, A. (1999). Renzulli’s triad: School to work for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 75-86.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudo de caracterização*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., & Simões, M. R. (2003). Estudos com a WISC-III numa amostra de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, 4, 69-86.
- 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). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Childhood Development*, 63, 9-18.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30, 20-23.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 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.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Tourón, J., Repáraz, C., & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-30.