

Entre Saberes e Práticas: A Sobredotação e o Papel da Intervenção Psicológica

Stéphanie Daniela Gonçalves da Silva

Orientação: Prof. Doutora Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda

Coorientação: Professora Doutora Maria de Africa Borges Del Rosal

Outubro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Stéphanie Daniela Gonçalves da Silva

Entre Saberes e Práticas: A Sobredotação e o Papel da Intervenção Psicológica

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sobre a orientação da Prof. Doutora Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda e sob a coorientação da Professora Doutora Maria de Africa Borges Del Rosal

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Mais do que uma mera formalidade, intrinsecamente existe a necessidade de agradecer a todos os que estiveram presentes e me apoiaram durante o desenvolvimento deste percurso, sem os quais a sua concretização não teria sido possível. O meu muito estimado agradecimento:

À Universidade Portucalense que me deu o privilégio de ter estado em contacto direto com excelentes e muito relevantes profissionais na área da Psicologia. Em particular à Reitoria por valorizar o investimento na área da Psicologia.

À minha estimada orientadora, a Senhora Prof. Doutora Cristina Costa-Lobo. Um agradecimento muito especial por toda a orientação durante este processo, pela sua entrega e disponibilidade, pelo rigor, pelos conselhos, pelos momentos de partilha e reflexão que me proporcionou, pelo estímulo permanente, mas sobretudo por toda a energia e motivação que me transmitiu.

À Senhora Professora Doutora Africa Borges, que apesar de não estar em contacto direto comigo, demonstrou-se sempre atenta e disponível durante todo o processo. O meu obrigada por ter oferecido o acompanhamento de excelência, pelo qual tão bem é reconhecida.

Aos meus pais, por todo o amor e carinho depositado em cada conquista minha e, pelas palavras de incentivo que sempre me endereçaram. Um obrigada do fundo do coração, por serem um exemplo de trabalho e espírito de sacrifício que me transmitiram, proporcionando-me ânimo e determinação na consecução dos meus objetivos. Ao meu irmão, pela cumplicidade e momentos de ânimo que sempre me proporcionou ao longo destes anos, acreditando sempre em mim.

Aos meus avós, que sempre estiveram presentes ao longo da minha vida e que sempre me apoiaram neste meu percurso académico. Em particular, à minha avó Maria Conceição,

que assistiu de perto ao meu sacrifício e dedicação, mas que partiu a meio desta minha jornada.

Um especial obrigada às minhas colegas e melhores amigas, Alexandra e Filipa, que me acompanharam de perto neste percurso. Obrigada a todos os meus amigos, pelos momentos de partilha, pela amizade, pelas palavras de encorajamento e pelo apoio incondicional disponibilizado: Ana Cristina, Bruna, Daniela, Joana, João e Meireles.

Por fim, e não menos importante, dedico este trabalho ao Tiago Esteves, o meu melhor amigo e gentil namorado por todo o suporte, carinho, momentos de partilha e confidências, mas sobretudo por todo o amor e orgulho partilhado em cada superação minha.

Um bem-haja a todos!

Resumo

Os estudos no campo da sobredotação têm-se pautado pela procura de respostas para a intervenção psicológica em contextos educativos, em particular com a criação e a avaliação de eficácia de programas psicoeducativos de desenvolvimento pessoal e de estimulação cognitiva de sobredotados. O presente estudo contribui para esta linha de investigação, indagando responder à questão central: “Quais são os antecedentes e quais são as práticas da intervenção psicológica na sobredotação?”. A parte empírica deste estudo decorre de uma revisão sistemática da literatura, centrada na intervenção psicológica nos últimos cinco anos, com o intuito de indagar os contributos da Psicologia para as práticas educativas com estudantes sobredotados. O estudo assegura validade descritiva, validade interpretativa, validade teórica, e validade pragmática. Foi realizada uma análise de 92 estudos, com auxílio de dois *softwares* de análise de dados. Após a análise dos dados quantitativos, destaca-se que 2014 e 2015 são os anos que apresentam um maior número de publicações referentes às práticas educativas com sobredotados, sendo que a partir de 2015 há um decréscimo do número de publicações, sendo que 30 estudos são indexados pela *Web of Science*, dez pela *ELSEVIER Scopus*, 35 pela *Scielo*, 14 pela *Pepsic* e três pela *b-on*. Referente a análise dos dados qualitativos, os estudos foram agrupados em três categorias: dimensões da sobredotação; sinalização e intervenção; e legislação. Deste modo, os resultados das três categorias indicam que existem mais estudos nos últimos cinco anos alusivos à primeira categoria, especificamente às dimensões da sobredotação, em comparação com as categorias de sinalização e intervenção e, legislação. Concretiza-se a sistematização de implicações e sugestões futuras para a investigação e para a intervenção psicológica em contextos educativos com estudantes sobredotados e com as suas famílias.

Palavras-chave: Sobredotação; Intervenção psicológica; Práticas educativas; Revisão sistemática da literatura

Abstract

Studies in the field of giftedness have been based on the search for answers to psychological intervention in educational contexts, in particular with the creation and evaluation of effectiveness of psychoeducational programs of personal development and cognitive stimulation of gifted persons. The present study contributes to this line of inquiry, asking to answer the central question: "What are the antecedents and what are the practices of psychological intervention in giftedness?". The empirical part of this study stems from a systematic review of the literature, focused on psychological intervention in the last five years, in order to investigate the contributions of psychology to educational practices with gifted students. The study ensures: descriptive validity, interpretive validity, theoretical validity, and pragmatic validity. An analysis of 92 was performed with the help of two data analysis software. After analyzing the quantitative data, it should be noted that 2014 and 2015 are the years that present a greater number of publications regarding educational practices with gifted, and since 2015 there is a decrease in the number of publications, and 30 studies are indexed by the Web of Science, ten by ELSEVIER Scopus, 35 by Scielo, 14 by Pepsic and three by b-on. Regarding the analysis of qualitative data, the studies were grouped into three categories: dimensions of giftedness; signaling and intervention; and legislation. Thus, the results of the three categories indicate that there are more studies in the last five years alluding to the first category, specifically the dimensions of giftedness compared to the categories of signaling and intervention and legislation. The systematization of future implications and suggestions for research and for psychological intervention in educational contexts with gifted students and their families is carried out.

Keywords: Giftedness; Psychological intervention; Educational practices; Systematic literature review

Índice

Introdução	10
Identificação e avaliação da Sobredotação	11
Intervenção Psicológica em Contexto Educativo	15
Intervenção Psicológica na Sobredotação em Contexto Educativo	18
Método	20
Desenho de Investigação	20
Fontes de Dados Seleccionados	21
Materiais	22
Procedimentos	23
Resultados	24
Discussão	32
Referências Bibliográficas	45
Anexos	55

Índice de figuras

Figura 1. Seleção de estudos para a revisão sistemática qualitativa da literatura.	24
Figura 2. Frequência de palavras dos 92 estudos.	28
Figura 3. Frequência de palavras dos 55 estudos de dimensões da sobredotação	29
Figura 4. Frequência de palavras dos 30 estudos da dimensão sinalizar e intervir	29
Figura 5. Frequência de palavras dos 7 estudos da dimensão legislação	30
Figura 6. Frequência de palavras dos 33 estudos das dimensões micro	30
Figura 7. Análise de clusters dos 92 estudos da sobredotação	31
Figura 8. Análise de clusters dos 55 estudos das dimensões da sobredotação	31

Índice de quadros

Quadro 1. Temas inerentes às categorias de análise dos estudos	27
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

QI - Quociente Intelectual

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

RCI - *Reliable Change Index*

ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

APDCS – Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS)

ECHA – European Council for High Ability

REINEVA – *Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Atlas Capacidades Intelectuales*

ScieLO - *Scientific Electronic Library Online*

APA - *American Psychological Association*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior,

RepositoriUM - Reportório da Universidade do Minho

BG- UPT - Biblioteca Geral da Universidade Portucalense

b-on - Biblioteca do Conhecimento Online

Pepsic - Periódicos Eletrónicos em Psicologia

PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*

ETSN - *European Talent Support Network*

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

OIJ – *Organismo Internacional de Juventude para Iberoamérica*

Introdução

A pluralidade de estudos publicados nas últimas décadas, no domínio da sobredotação, em particular com enfoque na investigação e na intervenção psicológica, destaca a existência da diferença de entendimentos relativamente ao conceito de sobredotação, às distintas formas da sua identificação e, ainda, aos respetivos modelos de intervenção. A sobredotação é uma temática que tem assumido uma grande preocupação no que diz respeito às intervenções psicológicas com estudantes sobredotados (Albegaria & Bahia, 2013; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Oliveira, 2007). Vários são os autores que apelam à importância de estudar as distintas práticas educativas que contribuam para a realização plena do potencial da criança sobredotada, utilizando diferentes (e.g., Barrera, 2003; Gillam & Ford, 2012; Popa & Păuc, 2015).

Clark (2012) refere que a investigação tem-se centrado em torno da educação dos estudantes sobredotados e dos educadores, esquecendo-se de incluir as figuras parentais. A ausência de informações, conselhos e recursos educacionais para as figuras parentais dos sobredotados traz consequências no que respeita ao processo de identificação e posteriormente a uma intervenção psicológica eficaz para o estudante sobredotado (Gök, Baş, & Tuncay, 2018; Leana-Tascilar, 2015; Leana-Tascilar, Ozyaprak, & Yilmaz, 2016; Parekh & Flessa, 2016).

Todavia, devido aos progressos no domínio da sobredotação, nomeadamente atendendo aos contributos de Costa-Lobo (2018); Guenther (2017); Piske, Stoltz, Costa-Lobo, Rocha, e Vázquez-Justo (2018), mais especificamente nos campos da sobredotação e das práticas educativas, há concordância na valorização da importância dos agentes educativos se orientarem por uma teoria unificadora, de forma a evitar uma aleatoriedade nas práticas e nos objetivos que se perseguem.

Identificação e avaliação da sobredotação

A sobredotação é ainda uma das temáticas que se encontra em constante desenvolvimento, mas que tem gerado um conhecimento deficiente e desconhecido para diversas pessoas. Este construto tem levado à conceção não só de diversas ideias distintas, mas também de mitos que não se ajustam à realidade. Tem sido, recorrentemente, assumida a importância de desmitificar algumas dessas ideias para que os diversos agentes que rodeiam o sobredotado possam ser esclarecidos sobre a respetiva conceção do conceito, os procedimentos e as técnicas de sinalização, de avaliação e de intervenção psicológica, sendo ainda uma temática a carecer de mais profundos esclarecimentos (Costa-Lobo et al., 2018; Silva, 2016).

Nos trabalhos de Gagné (2000), Gardner (1996), Renzulli (2012) e de Sternberg (2006; 2007) o foco central do estudo da sobredotação era o nível intelectual dos indivíduos. É neste seguimento, que os autores concluem que existe uma necessidade de se incluírem outras variáveis psicológicas e sociais, para além da cognição, que começa a ser considerada nestes estudantes e na definição de sobredotação. Mais tarde, passou a incluir-se nas análises e nas avaliações, dimensões tais como a motivação, a criatividade, o envolvimento com a tarefa e, por fim, o ambiente que rodeia o sujeito (Emiliano & Tomás, 2015; Medeiros, Fernandes, Vázquez-Justo, & Costa-Lobo, 2017). Para podermos falar de sobredotação temos de falar sobre uma hipotética convergência entre as dimensões anteriormente mencionadas. Todavia, com a evolução do conceito, diversos desacordos surgiram no que diz respeito à definição de sobredotação (Serra & Fernandes, 2015).

Algumas das teorias e modelos explicativos da sobredotação são orientados para a realização, para as componentes psicossociais ou socioculturais, para as características naturais e para os componentes específicos. As teorias e/ou modelos mais influentes até à atualidade consistem no Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2004);

Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986); Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1999); e a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2003). É neste sentido, que os modelos anteriormente referidos, procuram integrar e, até, destacar fatores não cognitivos na identificação e na descrição da alta capacidade e talento, mesmo não colocando de lado a inteligência e os testes para a sua avaliação (Almeida, Costa-Lobo, Almeida, Rocha, & Piske, 2017). Porém, a sobredotação requer uma especial atenção no âmbito da investigação científica e é necessário que as teorias psicológicas, que dizem respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, sejam capazes de abranger quer o típico, quer o atípico. É nesta perspectiva que, a teoria dos Três Anéis de Renzulli (1977; 1994; 2011) é a que, atualmente, se considera ter maior evidências de validade e fidedignidade no que respeita à identificação e avaliação de estudantes sobredotados. Renzulli, é um dos teóricos mais conceituados e que se evidencia com a teoria que maior consenso obtém atualmente, no que diz respeito à sobredotação. Este autor, contribuiu com uma metodologia para a avaliação dos sobredotados, mas também para a organização de medidas educativas de apoio. É nesta linha pensamento, que Renzulli fornece contributos que potenciam a compreensão da sobredotação e que estabelecem uma conexão imprescindível para a identificação, avaliação e uma posterior intervenção (Santos & Peripolli, 2011). Este autor conceptualiza a Teoria dos Três Anéis em 1986, no qual evidencia três componentes que funcionam de uma forma dinâmica e em conjunto para a identificação de estudantes sobredotadas, nomeadamente: habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Contudo, nenhum destes componentes, por si só, basta para a expressão da sobredotação, mas sim a interação entre os três componentes referidos anteriormente é crucial. Para os estudantes sobredotados, a interação destas três componentes permite uma realização produtiva e criativa, tendo como suporte não só a personalidade, mas também os fatores do seu contexto (Santos & Peripolli, 2011).

Mönks (1997), desenvolveu o modelo multifatorial, partindo do contributo de Renzulli, mas sob uma perspectiva desenvolvimental, acrescentando outras dimensões para além das referidas por Renzulli. Segundo este modelo, o desenvolvimento da sobredotação depende essencialmente do papel dos fatores socioculturais, tais como a família, a escola e o grupo de pares. É através da influência destes três sistemas que os estudantes afirmam as suas habilidades intelectuais, sendo estas constantes e a longo prazo (Benetti, Vieira, Crepaldi, & 2013). Na mesma linha de pensamento, passaram a existir seis componentes cruciais como contributo para a identificação da sobredotação, nomeadamente a família, a escola, o grupo de pares, a inteligência, a motivação e a criatividade (Oliveira, 2007; Renzulli, 2012; Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Morais, & Koller, 2011).

Os pais são os elementos principais no que se refere à identificação de características que não são comuns em todas as crianças e são estas figuras parentais que são as primeiras a pedir auxílio. Por sua vez, os educadores, embora maioritariamente não tenham competências necessárias para identificar estas crianças, eles conseguem sinalizar, através de algumas características particulares que vão observando. Muitas destas crianças sinalizadas, podem ou não, ser sobredotadas (Costa-Lobo, Medeiros, & Ponte, 2016).

É possível identificar outras problemáticas referente a crianças sobredotadas, a saber: problemas socioemocionais; dificuldades na autorregulação emocional; problemas de foro psicológico emocional (e.g., dificuldade em lidar com frustração e autoestima); e, problemas de foro social (e.g., dificuldade na integração do grupo, comunicação, relação com pares e educadores e, assertividade nas relações). Em contrapartida, os estudantes sobredotados apresentam uma atitude proactiva e autorregulada, revelando um desejo de aprender mais e mais rápido por diversos interesses, sendo sempre criativos e imaginativos. Importa ainda referir que estes estudantes demonstram interesse por aprender e adquirir conhecimento, pelo

simples facto de se expressarem curiosidades sobre determinados assuntos, procurando sempre um conhecimento mais amplo e profundo (Almeida, et al., 2017; Guenther, 2011).

Intervenção psicológica em contexto educativo

Neste ponto do trabalho importa discutir a responsabilidade do psicólogo nas práticas educativas com sobredotados. A função do psicólogo da educação é de estabelecer, melhorar e manter o bem-estar psicológico de indivíduos que estão envolvidos no contexto escolar. O bem-estar passa por processos que estão amplamente relacionados com o estudo e a aprendizagem (e.g., atenção, concentração, perceção, rememoração, integração de ideias, entre outros...), mas também passa por sentimentos e emoções que motivam ao estudo e a aprendizagem (e.g., persistência, relações interpessoais, atribuições, gestão da pressão e das frustrações (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Neves & Carvalho, 2002). No que se refere ao campo de intervenção dos psicólogos da educação, estes abrangem todo o ciclo vital do indivíduo, focando nos diferentes públicos-alvo (e.g., crianças, jovens e adultos), contemplando estudantes e formandos, profissionais da educação e outros técnicos que sejam especializados, famílias, instituições e serviços da comunidade e por fim, a sociedade (OPP, 2018). Deste modo, os psicólogos da educação interagem com o meio ambiente circundante o estudante, sendo necessário intervir em cada um dos campos do ciclo vital (Louzada, Martins & Giroto, 2015).

Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2015) afirmam que em Portugal a Psicologia da Educação é uma área que ainda se encontra em constante desenvolvimento e afirmação enquanto área de conhecimento e profissão, no que diz respeito aos modos ou processos de avaliação e intervenção, sendo que em Portugal, não está definido um perfil de competências para o exercício profissional da Psicologia em contexto escolar (...) não existem diretrizes para a formação nessa especialidade. Nem mesmo a denominação psicólogos da educação é consensual (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2015, p. 414).

A importância dos psicólogos da educação consiste em intervir no comportamento humano em contextos educativos, de formação e de desenvolvimento pessoal e social. Estes atuam num sistema alargado, estendendo-se aos vários contextos no qual os diversos processos de desenvolvimento, educação e aprendizagem acontece, quer seja de forma formal como informal (OPP, 2018). São profissionais que possuem uma visão estratégica não só das questões, mas também dos problemas que a vida das escolas implica, assim como dos recursos humanos e materiais que são acionados para fazer face às problemáticas. Os estudantes são definidos como prioritários na ação do psicólogo da educação, recorrendo o psicólogo, na sua ação, a elementos que lidam diretamente com os estudantes (e.g., docentes, direções das escolas, assistentes operacionais, entre outros...). É através deste processo que o psicólogo da educação poderá lidar com questões tão complexas quanto o número de estudantes, escolas e problemáticas com que se deparam, e assim quebrar o isolamento que caracteriza a sua prática (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2015; Neves & Carvalho, 2002).

É expressivo o recurso a investigações de carácter quasi experimental no campo da Psicologia da Educação, visando aferir da eficácia da intervenção psicológica através do índice de Mudança Confiável (RCI). O RCI é útil na avaliação da eficácia das intervenções, permitindo comparar os resultados de pré e de pós-intervenção aferindo se constituem meras oscilações, erros de medida ou artefactos. Deste modo, o RCI permite confirmar se de facto ocorreu alguma mudança em termos de melhora ou piora do cliente com base no tipo de intervenção realizada, abrangendo a validade interna, uma vez que os resultados podem atribuídos aos procedimentos utilizados e não a erros de medida. Importa referir que no cálculo do RCI é utilizado o valor índice de confiabilidade do instrumento aplicado na avaliação pré e pós intervenção (Aguiar, Matias, Barham, Fontaine, & Del Pretto, 2018; Jacobson, Roberts, Berns, & McGlinchey, 1999).

Intervenção psicológica na sobredotação em contexto educativo

Os alunos que manifestam, ou até mesmo são capazes de desenvolver competências elevadas, requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais e serviços que não são frequentemente oferecidos nos programas educacionais regulares (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Flores-Bravo, Valadez-Sierra, Rosal, & Betancourt-Morejón, 2018). Deste modo, é essencial a criação de uma estrutura que, deve ser uma equipa composta por psicólogos e docentes de diversas áreas e que possuem uma formação específica referente ao domínio da sobredotação (Ricou, 2004, 2014; Ricou, Sá, & Nunes, 2017). Esta estrutura tem como objetivo potencializar ações psicopedagógicas direcionadas às crianças sobredotadas, aos docentes, assim como, à própria família (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2015; Serra & Fernandes, 2015).

A prática do psicólogo inclui o útil desenvolvimento de intervenções clínicas com estudantes sobredotados (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2015; Neves & Carvalho, 2002). Esta prática surge devido às dificuldades educativas subjacentes a outras problemáticas não referenciadas em contexto escolar. Uma das problemáticas surge no contexto da legislação Portuguesa, uma vez que continua a ser implícita no que diz respeito ao atendimento de crianças sobredotados, incluindo-as no regime da educação especial redefinido pelo Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto-lei abrange várias crianças portadoras de necessidades educativas especiais que sofrem de deficiência, quer seja a nível visual, auditivo, motor, mental, assim como apresentam dificuldades de adaptação na escola. Por sua vez, o despacho normativo 1/2005, de 5 de janeiro refere-se à medida de aceleração, que é aplicável em apenas duas situações: primeiramente, as crianças têm que concluir o 1.º ciclo com nove anos de idade, concluídos até 31 de dezembro do ano civil em causa; em segunda instância, as crianças que possuem estas capacidades, têm que transitar de ano antes do término do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. O panorama nacional e as diretrizes definidas na legislação Portuguesa não oferecem um atendimento satisfatório a

estes estudantes. Este revela ser um problema ainda atual, deixando ao critério dos pais, dos docentes e das próprias escolas onde se encontram inseridas estas crianças sobredotadas, como obter um atendimento adequado e assertivo (Miranda & Almeida, 2002; Pereira, 2005).

Não consideramos adequado referir que os estudantes sobredotados são portadores de necessidades educativas especiais, uma vez que eles não sofrem de qualquer tipo de deficiência. Por outro lado, podemos sim dizer que são crianças e jovens especiais, que necessitam de um apoio especializado. Antunes e Almeida (2009) referem que a educação dos estudantes sobredotados recorre a medidas educativas de formato e objetivos diversos. Assim sendo, estes autores agrupam em três grandes categorias as medidas educativas para as crianças sobredotadas: a aceleração, programas de enriquecimento e o agrupamento. A primeira medida educativa diz respeito à aceleração escolar. A aceleração é uma das hipóteses para a criança sobredotada antecipar a sua entrada na escola ou até mesmo avançar de ano. Porém, esta medida educativa vai depender se a criança sobredotada demonstra uma maturidade no que respeita ao nível cognitivo e social, mas que não é comum nas restantes crianças da mesma idade. Caso a criança sobredotada demonstre estas capacidades, ela poderá iniciar a sua escolarização formal antes da idade legalmente instituída (Oliveira, 2007; Pedroso, 2018).

De acordo com a literatura, existem estudos que sustentam esta medida educativa, destacando-se o trabalho de Schiever e Maker (1997), autores que apresentam as seguintes vantagens associadas a esta iniciativa: a) existência de uma aprendizagem mais estimulante e aprofundada; b) a conclusão da escolaridade mais cedo, deixando mais tempo para o desenvolvimento profissional e da carreira. Em contrapartida, os mesmos autores apontam algumas desvantagens e preocupações face a esta medida educativa, referindo a possibilidade de existir um desfasamento entre os níveis de desenvolvimento cognitivo e psicomotor, sendo que algumas crianças podem não ter uma maturidade física necessária, revelando cansaço ou

até mesmo frustração devido a um nível inferior de desenvolvimento psicomotor. Do mesmo modo, estas crianças podem apresentar uma coordenação motora fina que pode não ser suficiente para fazer face às tarefas académicas exigidas. Outra problemática que pode surgir aquando da aplicação desta medida educativa, pode ser causada por situações referentes ao nível de raciocínio e de interesses que ainda não estão desenvolvidos ao mesmo nível que os dos colegas da turma (Schiever & Maker, 1997). Pereira (1995) afirma que de todas as medidas educativas, a aceleração escolar é o procedimento mais frequente nos estudantes sobredotados em Portugal.

No que respeita à segunda medida educativa, os programas de enriquecimento consistem em atividades extracurriculares que permitem aos estudantes sobredotados ampliar e diversificar as suas aprendizagens, tendo em conta os seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Oliveira, 2007; Schiever & Maker, 1997). O enriquecimento tem por base uma estratégia fundamental e necessária, não só para as crianças sobredotadas, mas como para os restantes estudantes, na medida em que procura atingir o objetivo educativo básico de ensino individualizado para todos e para cada um dos estudantes (Oliveira, 2007).

Importa ressaltar que o enriquecimento é diferente da aceleração, uma vez que o enriquecimento corresponde a um plano de estudos vertical que apresenta como objetivo um avanço rápido e eficaz no sistema educativo, sem adaptações curriculares específicas ao currículo regular (Ricou, Cordeiro, Franco, & Costa-Lobo, 2018; Esteves, 2017; Carvalho & Souza, 2012; Costa, Sanhueza, Barra, & Villalobos, 2012; Gaspar & Costa, 2011). Em contrapartida, o enriquecimento apresenta um plano de estudos horizontal, que consiste num currículo amplo e planificado com base nas características específicas de cada estudante (Oliveira, 2007; Pereira, 1995).

Por fim, a última medida educativa refere-se ao agrupamento. O agrupamento consiste em distribuir os alunos sobredotados em pequenos grupos ou turmas, de acordo com o seu

nível de habilidade ou de preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (McCoach, O'Connell & Levitt, 2006; Tieso, 2003). Os profissionais apontam para respostas educativas que consideram a individualidade de cada criança, ou seja, as suas áreas de interesse e habilidades, sendo que tais respostas não se assumam como exclusivas entre si, e que a par do desenvolvimento intelectual possam atender ao desenvolvimento de aspetos emocionais, criatividade e sociais (Miranda & Almeida, 2002).

De acordo com a síntese sustentada por Rocha et al., (2017), podemos catalogar a intervenção na área da sobredotação em duas categorias: associações e centros de recursos e, grupos de investigação. Nas associações que intervêm com estudantes sobredotados destacam-se: a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS); a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS); o Conselho Brasileiro para a Superdotação; o European Council for High Ability (ECHA); a Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. Por sua vez, existem centros de recursos e grupos de investigação, entre estes: a Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento Humano; o Grupo de Investigación de Altas Habilidades; o Institute for the Development of Gifted Education; o Johns Hopkins Center for Talented Youth, National Association for Gifted Children; e a Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA).

A investigação na área da sobredotação tem revelado, em termos gerais, uma falta de articulação entre a definição do construto e as práticas em vigor nesta área. Guiado pela questão de investigação “Quais são os antecedentes e quais são as práticas da intervenção psicológica na sobredotação?”, o presente estudo tem como objetivo nuclear conhecer, interpretar, apropriar criticamente e enumerar os fundamentos e identificar as práticas da intervenção psicológica com estudantes sobredotados e com as suas famílias.

Método

Desenho de investigação

A presente investigação concretiza uma revisão sistemática da literatura no domínio da sobredotação. A revisão sistemática da literatura é considerada um método científico de investigação e análise de estudos de uma determinada área das ciências (Costa-Lobo, Esteves, Ricou, & Almeida, 2017). As revisões sistemáticas da literatura apresentam um conjunto de etapas que dizem respeito às características relevantes para a elaboração de estudos futuros com qualidade e pertinência. As principais características de uma revisão sistemática da literatura estão compreendidas neste estudo: (i) uma questão explícita, definida claramente, tendo sido considerada o ponto de partida para a realização da revisão sistemática da literatura e encontra-se relacionada com o sucesso das etapas subsequentes; (ii) uma pesquisa abrangente e sistemática de estudos recentes; (iii) uma estratégia reprodutível explícita para a pesquisa e inclusão de estudos; (iv) uma extração de dados (codificação); (v) avaliação da qualidade metodológica; (vi) síntese dos dados e avaliação da qualidade da informação; (vii) e por fim, apresentação e publicação dos resultados (Galvão & Pereira, 2014; Ravindran & Shankar, 2015).

O estudo cumpre, na íntegra, os procedimentos de validade de uma revisão sistemática de literatura: validade descritiva, referente à identificação de estudos relevantes; validade interpretativa, referente à correspondência entre a síntese efetuada pelos revisores e o conteúdo do estudo em análise; validade teórica, referente à credibilidade dos métodos desenvolvidos; e, validade pragmática, referente à utilidade, à aplicabilidade e à transferência do conhecimento gerado para a prática (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi, & Bertolozzi, 2011).

Fontes de dados selecionadas

No que diz respeito à identificação das fontes primárias para a extração dos documentos, foram realizadas em bases de dados de referências bibliográficas (*Web of Science e a ELSEVIER Scopus*); bases de dados de publicações periódicas (*Scientific Electronic Library Online – SciELO e a American Psychological Association PsycNet – APA PsycNet*); bases de dados de teses e dissertações (*CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, o RepositoriUM – Repositório da Universidade do Minho e a BG-UPT – Biblioteca Geral da Univerdade Portucalense*); e da biblioteca do conhecimento online (*b-on*). Para além destas fontes primárias, e em função da acentuada publicação de textos no domínio da sobredotação, as produções científicas nas seguintes linhas editoriais com *peer review*: *Internacional Journal Talent and Creativity, Talincrea e Sobredotação*.

Relativamente às *strings* de pesquisa, estas surgiram através de um processo de definição, teste e adaptação, tendo sido necessário testar a combinação dos termos para o tópico de pesquisa, através dos operadores booleanos (*and, or e not*). No presente estudo, utilizaram-se as seguintes *strings* de pesquisa: sobredotação *and* Psicologia; sobredotação *and* testes psicológicos; sobredotação *and* educação; sobredotação *and* práticas educativas; sobredotação *and* atendimentos; e por último, sobredotação *and* mitos. Por conseguinte, foi efetuada a tradução e a tradução reversa das *strings* de pesquisa anteriormente referidas para o idioma Inglês e para o idioma Espanhol.

Relativamente aos critérios de inclusão da presente investigação e tendo em conta os objetivos selecionados, foram definidos os seguintes: a) trabalhos publicados nos últimos cinco anos; b) trabalhos publicados em Inglês, Português e em Espanhol; c) trabalhos publicados nas linhas editoriais indexadas pela *Web of Science, ELSEVIER Scopus, SciELO, APA, PsycNet, Pepsic* (Periódicos Eletrónicos de Psicologia) e a *b-on*; d) trabalhos que neste core temporal estão publicados na: *Talincrea, Sobredotação e no International Journal of*

Developmental and Educational Psychology. Todos os estudos selecionados que não cumpriram com os critérios de inclusão anteriormente mencionados foram alvo de exclusão.

Foi, à priori, e a título de antecipação da sequência integral, concretizada a simulação da execução da revisão sistemática da literatura, tarefa que se concretizou com o intuito de detetar lacunas, erros ou imprecisões em qualquer um dos seus passos constituintes. A simulação da execução deste estudo, assumiu-se como útil, em particular na revisão das questões de pesquisa e na seleção das categorias de qualificação das fontes primárias. Concretizou-se a definição de categorias de qualificação como sinalização e condução das características distintivas dos artigos e capítulos incluídos na revisão sistemática da literatura. As categorias de qualificação que se apresentaram, nesta fase exploratória do trabalho e subordinadas aos últimos cinco anos de investigação, como pertinentes para serem usadas foram: fontes de indexação, data do trabalho, documento de publicação, perspetiva metodológica utilizada, método de pesquisa adotado, nacionalidade dos autores, quantidade de citações obtidas pelo estudo primário, tamanho da amostra e filiações dos autores (Costa-Lobo et al., 2017). Importa ainda referir que, nas categorias das perspetivas metodológicas surgiram as seguintes categorias: qualitativas, quantitativas ou mistas. A estratégia de pesquisa de estudos primários assentou exclusivamente em pesquisa automática, excluindo a pesquisa manual e o *snow-bolling*.

Materiais

A catalogação e armazenamento dos dados foram assumidos como partes constituintes da presente investigação. Assim, após exportarem-se os estudos das fontes de dados, concretizou-se o refinamento dos resultados com recurso ao *software* de gestão de referências bibliográficas - *Mendeley Desktop* e ao *software* de análise de dados qualitativos - *NVivo11*, permitindo organizar as abordagens apresentadas em cada estudo para posterior análise crítica.

Procedimentos

Na escolha do plano metodológico houve a análise de várias opções. O modelo Cochrane caracteriza-se pelas seguintes etapas: a) formulação de uma questão de investigação; b) localização e seleção dos estudos; c) avaliação crítica dos estudos; d) recolha de dados; e) análise e apresentação dos dados; f) interpretação dos dados; e por fim g) melhoria e atualização da revisão (Chalmers, Dickersin, & Chalmers, 1992). Do mesmo modo, a abordagem metodológica defendida pelo modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) caracteriza-se pelas seguintes etapas: a) estudos recolhidos em diferentes bases de dados; b) exclusão de estudos duplicados; c) estudos selecionados; d) estudos excluídos; e) inclusão de estudos em texto completo avaliados para a elegibilidade; f) exclusão de estudos com justificação; g) inclusão de estudos na síntese qualitativa; e por fim, h) inclusão de estudos na síntese quantitativa (meta-análise) (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2015). Após sistematização de várias opções, foi consensual respeitar o *roadmap* de Costa-Lobo et al. (2017).

A presente investigação pretende promover a boa prática do psicólogo e assegurar a autonomia profissional. Assim, foi concretizado o princípio da independência e autonomia profissional em relação a outros profissionais e entidades superiores. Esta investigação não contraria qualquer um dos princípios gerais e dos princípios específicos do código deontológico da OPP. Em particular, e com destaque, foi assegurado o cumprimento integral da integridade científica, da apresentação de resultados verdadeiros, da comunicação de resultados de forma adequada para a comunidade científica e para o público em geral, e foi assegurado o crédito autoral ou de ideias de trabalhos nos termos devidos. Por fim, no que respeita às declarações públicas, resultante deste exercício de investigação, foi garantido o cumprimento do rigor escrito e verbal, de competência e especificidade.

Resultados

A pesquisa foi efetuada nas diferentes fontes de indexação de acordo com os critérios de inclusão e subsequentemente foi aplicado um filtro de leitura, nomeadamente uma leitura do título, do resumo e das palavras-chave para cada estudo. Após os estudos terem sido submetidos ao primeiro filtro de leitura previamente definido, excluíram-se 68 estudos dos 160 selecionados, tendo incluído 92 estudos na revisão sistemática qualitativa da literatura. A exclusão dos 68 estudos deveu-se a existência de 38 estudos duplicados e 30 estudos excluídos após a submissão ao primeiro filtro de leitura, nomeadamente, uma leitura do título, do resumo e das palavras-chave, nas diversas fontes de indexação pré-definidas e uma vez que os mesmos não iam ao encontro dos critérios previamente definidos. Deste modo, são considerados 92 estudos como sendo *full papers* acessíveis e elegíveis para a presente investigação (cf. Figura 1).

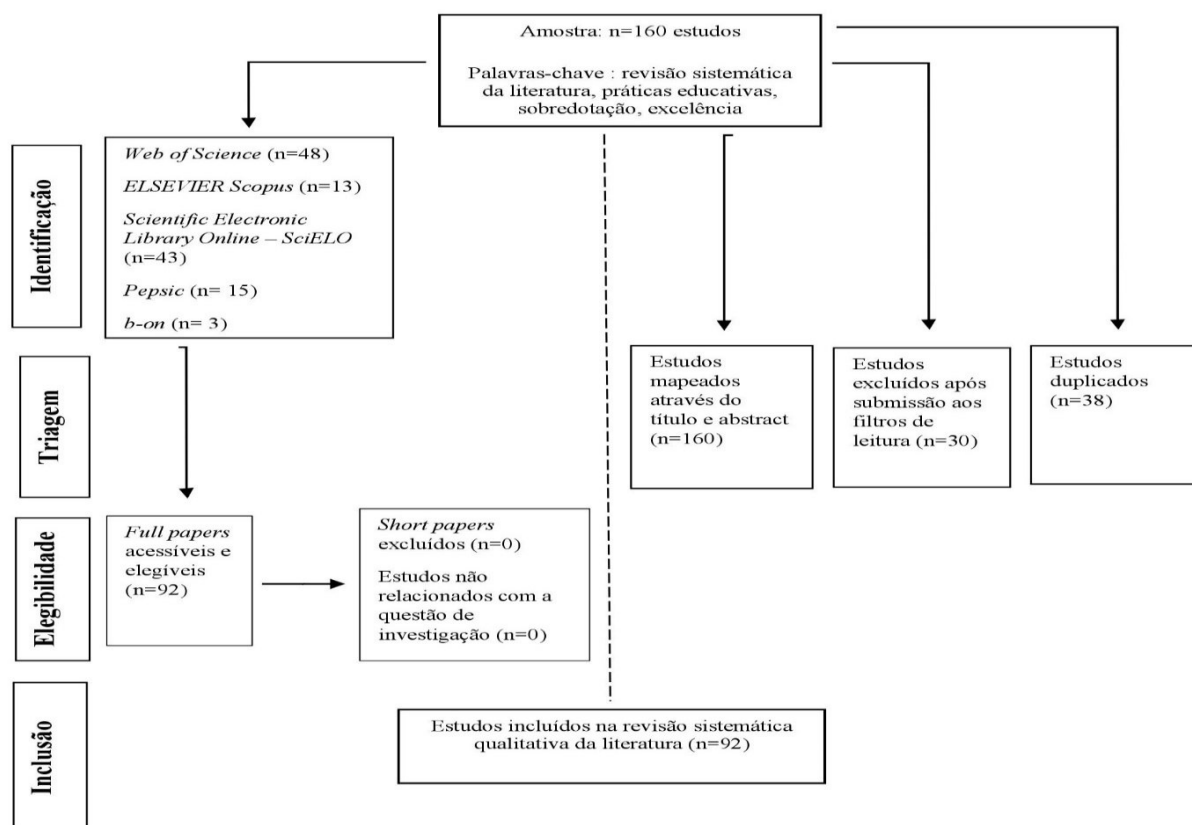


Figura 1. Seleção de estudos para a revisão sistemática qualitativa da literatura.

Relativamente aos 92 estudos da presente investigação, foi possível categorizá-los segundo as diferentes fontes de indexação, estando os resultados apresentados e discutidos no artigo de Costa-Lobo, Silva, Stoltz e Vázquez-Justo (2018).

Após a seleção dos 92 estudos para a revisão sistemática qualitativa da literatura, procedeu-se a uma síntese crítica da bibliografia selecionada, com base nas categorias de qualificação, nomeadamente: As fontes de indexação, a data de publicação do estudo, a documentação de publicação, o nome dos estudos, os autores dos estudos, a nacionalidade da editora, o tamanho da amostra, o método de investigação adotado, a tipologia do documento de publicação, a quantidade de citações que o estudo primário obteve e o fator de impacto das revistas que estão indexadas nas seguintes bases de dados: *Web of Science*, *ELSEVIER Scopus*, *Scielo*, *Pepsic* e *b-on*. Estes resultados estão expostos e estão discutidos no trabalho de Costa-Lobo et al. (2018).

Posteriormente à explanação dos resultados preliminares obtidos, destaca-se como pertinente referir a necessidade de proceder à elaboração de uma análise de conteúdo dos 92 estudos incluídos nesta investigação. Deste modo, os respetivos estudos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. São diversos os trabalhos dos autores que têm abordado a análise de conteúdo (e.g., Minayo, 2001; Chizzotti, 2006; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009), sendo que esta investigação se baseou no método de Bardin (2004). A autora refere que a análise de conteúdo tem por base um conjunto de parâmetros, comportando três etapas, a saber: 1) pré-analítica; 2) exploração e tratamento do material e, 3) interpretação dos temas inerentes a cada estudo. A etapa pré-analítica acarretou a organização do material com o objetivo de torná-lo operacional, através da observação de quatro regras: exaustividade (selecionou-se todo o material suscetível de utilização, num total de 92 estudos); representatividade (os estudos, considerados para Bardin, como unidades de análise foram obtidas através de técnicas idênticas e são altamente representativas da produção científica neste subdomínio);

homogeneidade (os estudos selecionados obedeceram a critérios precisos de inclusão) e pertinência (os estudos retirados demonstraram adequação relativa aos objetivos da investigação). Deste modo, após a organização dos estudos e sistematização das ideias iniciais, foi realizada uma leitura, dos resumos, da discussão e das conclusões apresentadas pelos diferentes estudos (Bardin, 2004).

A segunda etapa, exploração e tratamento do material, é referente a uma descrição analítica, com o propósito de alcançar o núcleo de compreensão de cada estudo. Da mesma forma, foram realizadas a classificação e a agregação do material dos estudos. Assim, nesta fase exploratória foi necessário transformar os dados brutos dos estudos, para se atingir uma representação do seu conteúdo (Bardin, 2004).

Por fim, a terceira e última etapa, diz respeito a interpretação dos temas ou núcleos de sentido inerentes a cada estudo. É nesta etapa que após o tratamento dos resultados, ocorre a condensação e interpretação qualitativa das suas partes constituintes, as unidades de análise (Bardin, 2004). Através da análise manual destes temas e unidades resultou a categorização. Assim, na presente investigação, os diferentes estudos foram agrupados em três categorias: dimensões da sobredotação; sinalizar e intervir; e por fim, legislação (cf. Quadro1.).

Quadro1.

Temas Inerentes às Categorias de Análise dos Estudos

Categorias	Temas	Exemplo de unidades de análise	Número de artigos
Categoria 1	Dimensões micro	Cognição (10;51) Criatividade (9;12) Desempenho escolar (4;42) Excelência (15;47) Motivação (68;89) Inteligência (6;16) Liderança (48;90) Personalidade (58;86) Talento (7;8)	33
	Dimensões da sobredotação	Dimensões meso e macro	Comunidade (17;56) Escola (3;42) Família (15;61)
Categoria 2	Despiste	Identificação e avaliação psicológica (1;5)	16
	Sinalizar e intervir	Intervenção psicológica em contexto educativo	Aceleração (27;) <i>Homeschooling</i> (39) Programas de enriquecimento (14;18)
Categoria 3	Políticas educativas	Relatos de práticas no Brasil (26;74) Relatos de práticas no Chile (46) Relatos de práticas na Colômbia (75) Relatos de práticas no México (38) Relatos de práticas em Portugal (88) Relatos de práticas na Turquia (49)	7
	Legislação		

Após a realização da análise e da divisão dos 92 estudos em temas, realizou-se a análise total das frequências de palavras registadas nos 92 estudos contemplados, com recurso ao programa *NVivo11*. Deste modo, na figura 2, expõe-se o resultado gráfico da citada análise.



Figura 2. Frequência de palavras dos 92 estudos.

Procedeu-se igualmente à análise de frequência de palavras patentes nos estudos promotores de dimensões da sobredotação (n=55), de sinalizar e intervir (n=30) e, da legislação (n=7). Como resultado, destes três procedimentos de análise obteve-se as figuras 3, 4 e 5.

Deste modo, é possível verificar na figura 3 a análise de frequência de palavras concretizada através do recurso a 55 artigos sobre as dimensões da sobredotação.

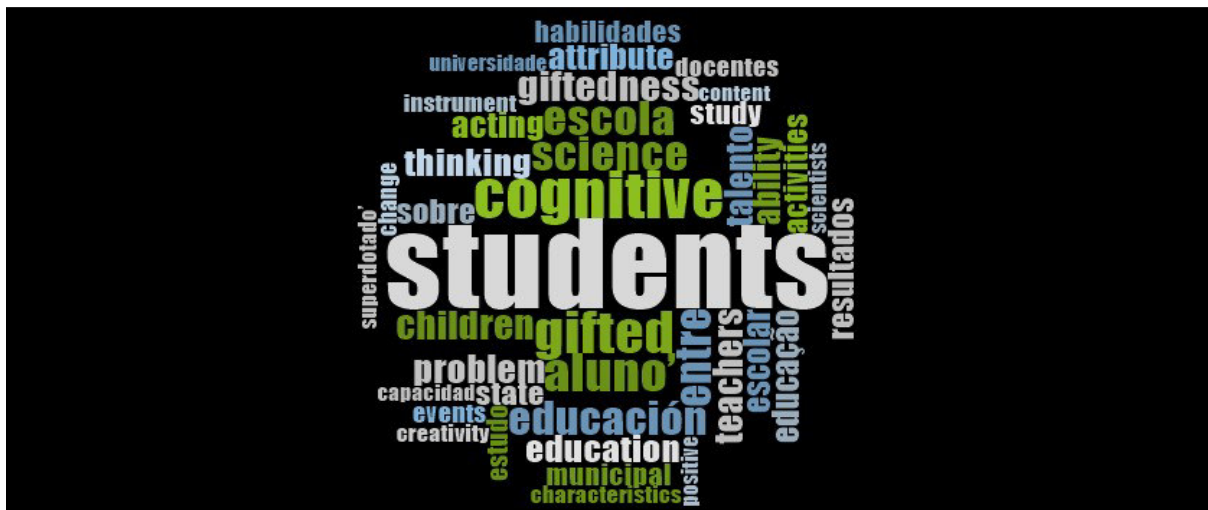


Figura 3. Frequência de palavras dos 55 estudos de dimensões da sobredotação.

Por sua vez, na figura 4 apresenta-se o resultado de frequência de palavras dos 30 artigos referentes à dimensão de sinalizar e intervir.

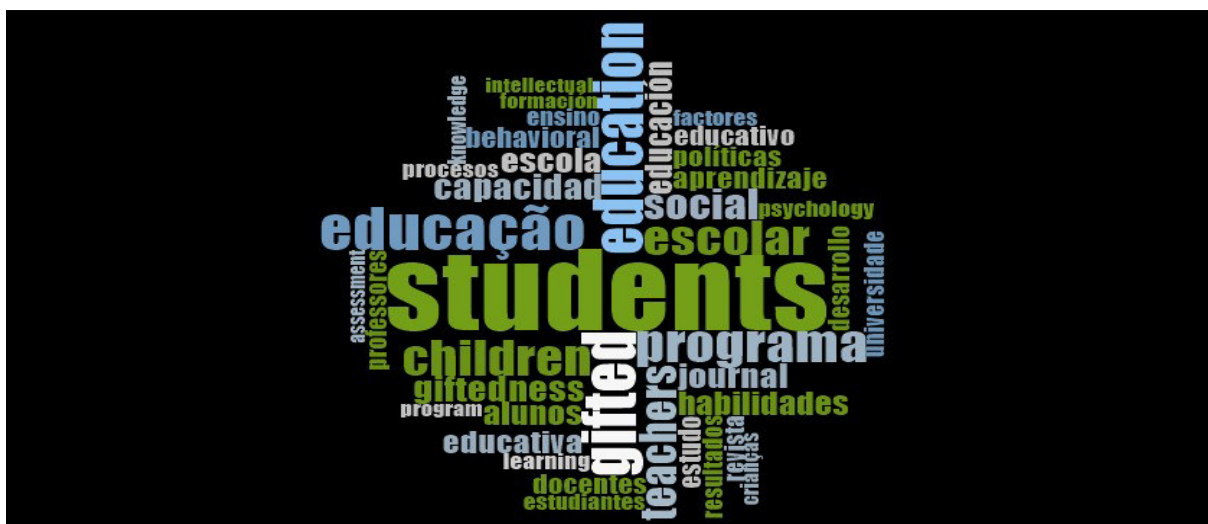


Figura 4. Frequência de palavras dos 30 estudos da dimensão sinalizar e intervir.

Por fim, e ainda referente a análise de frequência de palavras, verifica-se na figura 5 a análise dos 7 artigos referentes à legislação.



Figura 5. Frequência de palavras dos 7 estudos da dimensão legislação.

Para além da análise de frequência de palavras para cada categoria, também foi possível analisar a frequência de palavras para cada um dos temas emergentes ($n=5$). Assim, verifica-se na figura 6 a análise de frequência de palavras relativo à primeira categoria, especificamente às dimensões micro (33).



Figura 6. Frequência de palavras dos 33 estudos das dimensões micro.

Contudo, no tema referente ao tema das dimensões meso e macro, foi feita a frequência de palavras obtendo-se as palavras *students* e *education* com maior frequência. No tema despiste foi de igual modo feita a frequência de palavras obtendo-se as palavras

development e *giftedness* com maior frequência. No que respeita ao tema da intervenção psicológica em contexto educativo, as palavras *gifted* e programa são as que aparecem com maior frequência. Por fim, no que respeita ao último tema, nomeadamente às políticas educativas, verifica-se que as palavras que aparecem com maior frequência são as palavras políticas e docente.

A análise de *clusters* é um procedimento estatístico multivariado que tem como objetivo a identificação de grupos homogêneos nos dados, ou seja, possibilita a clarificação dos dados com base na observação de semelhanças e dissimilaridades (Lage, 2011). Neste sentido, procedeu-se a análises de *clusters* para os 92 estudos correspondentes à sobredotação, como se pode observar na figura 7.

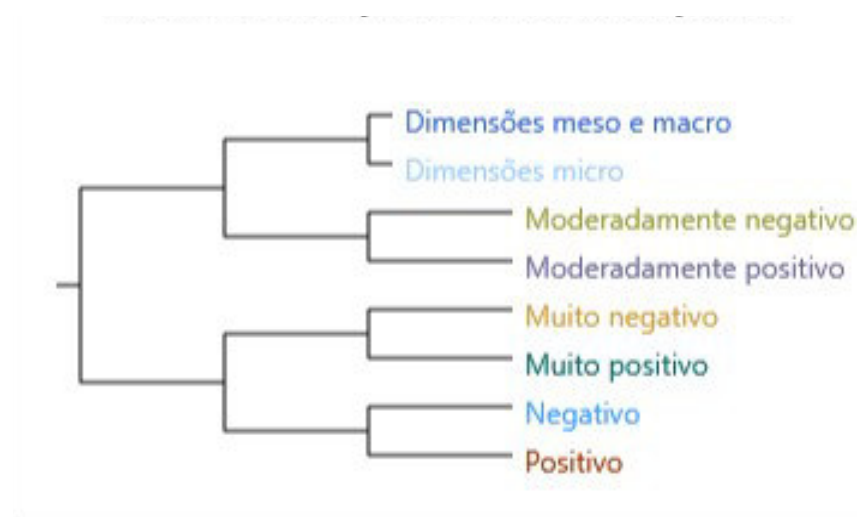


Figura 7. Análise de *clusters* dos 92 estudos da sobredotação.

De igual modo, foi realizada a análise de *clusters* para os 55 estudos das dimensões da sobredotação, obtendo-se a figura 8.



Figura 8. Análise de *clusters* dos 55 estudos das dimensões da sobredotação.

Discussão

Esta investigação centra-se especificamente nas práticas educativas em vigor no domínio da sobredotação, tendo sido guiada pela questão de investigação “Quais são os antecedentes e quais são as práticas da intervenção psicológica na sobredotação?”. Este trabalho procurou dar um contributo inovador para o desenvolvimento da investigação e da intervenção psicológica no domínio da sobredotação.

Tendo em conta que o objetivo do presente estudo é conhecer, interpretar, apropriar criticamente e enumerar as práticas da intervenção psicológica com estudantes sobredotados e com as suas famílias, através da análise dos 92 estudos incluídos no exercício da revisão quantitativa e qualitativa da literatura é possível reconhecer cinco temas, a saber: dimensões micro; dimensões macro e meso; despiste; intervenção psicológica em contexto educativo; por fim, políticas educativas.

Antes de abordar os resultados obtidos neste estudo, importa discutir que atualmente existe uma discordância no que respeita à definição da sobredotação, originando diversas teorias ou modelos que tentam explicar este tema. Deste modo, a multiplicidade de tentativas para explicar o que é sobredotação tem vindo a gerar dúvidas pelos diversos agentes e contextos no qual o sobredotado está inserido (Silva, 2016).

Bronfenbrenner é um dos autores que aborda a interação entre o estudante e os diferentes contextos, referindo que o contexto é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento, e apresenta-se classificado em quatro subsistemas socialmente organizados, que ajudam a amparar e a nortear o indivíduo que se encontra num processo de desenvolvimento: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; OPP, 2018). A primeira categoria sinalizada nos estudos contemplados é referente aos temas microssistema, mesossistema e macrossistema. O microssistema é o contexto mais direto, sendo considerado como o núcleo biopsicossocial do

indivíduo, no qual estabelecem interações com o meio ambiente e são estas interações que influenciam o comportamento do ser humano. Estas influências tendem a ocorrer em situações de observação e em atividades conjuntas, cada vez mais complexas, mas sempre com um auxílio direto de pessoas com quem tem uma relação afetiva positiva e que já possuem conhecimentos e competências que o indivíduo ainda não possui. Neste subsistema fazem parte a família, os amigos e a escola como núcleo central (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Morais, & Koller, 2011).

Deste modo, os diferentes estudos analisados (e.g., Nakano, Primi, Ribeiro, & Almeida, 2016; Prieto & Ferrando, 2016; Tentes & Fleith, 2014) referentes ao tema microsistema mostraram que existem nove unidades de análise, a saber: cognição, criatividade, desempenho escolar, excelência, motivação, inteligência, liderança, personalidade e talento. Estes resultados são particularmente relevantes, uma vez que os estudos referem que as estudantes sobredotados apresentam todas ou parte das características mencionadas nos diversos estudos de análise. A análise de frequência de palavras referente a dimensão micro corrobora com todas as unidades de análise mencionadas no quadro 5, mas com maior destaque a palavra cognição.

O mesossistema diz respeito às interações entre o indivíduo e dois ou mais diferentes microsistemas. É neste subsistema que é dada uma atenção especial aos efeitos sinérgicos originados pela interação entre cada um dos microsistemas. Como por exemplo, a interação entre a criança, a família e a escola (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Morais, & Koller, 2011). Como exemplo, temos os *European Talent Centre* sendo este uma organização com base na organização de atividades no domínio das altas capacidades numa determinada região ou país. Deste modo, é possível existir numa determinada região ou país mais que um centro europeu de talentos. Um exemplo de uma das associações em Portugal que possui este estatuto é a ANEIS, estatuto atribuído pelo ECHA

como Centro de Talentos Europeu (*European Talent Centre*) integrada na ETSN – *European Talent Support Network*.

O macrossistema é um contexto mais amplo e que comporta os costumes, as culturas, as crenças, os valores e os princípios que servem de suporte ao resto dos sistemas. Sendo assim, estes valores e princípios quando relacionados com determinada cultura vão condicionar o comportamento de cada indivíduo que nela se insere (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Morais, & Koller, 2011). Com base neste contexto é possível incluir os contributos de organizações para promover a participação dos jovens na sociedade.

Neste enquadramento, e de acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em 2009, a educação é um processo que pretende responder à diversidade de necessidades de todos os jovens, promovendo a participação e a aprendizagem, sendo que este estudo insere-se no portfólio de investigações da Cátedra 812 da UNESCO. A Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade, Cátedra 812, abrange três linhas de investigação distintas inter-relacionadas e complementares.

O *Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica* (OIJ) está centrada no estudo e na promoção do potencial e talento da juventude latino-americana com o intuito de aumentar o potencial dos jovens como agentes de mudança e transformação das sociedades. O OIJ, constituída por 21 países, é a única organização internacional pública especificamente voltada para os jovens, constituindo uma plataforma de conexão com ampla experiência e com liderança colaborativa centrada na juventude latino-americana. Graças a isso, posicionou a questão da juventude na agenda dos governos por meio do Pacto da Juventude Ibero-Americana e constitui-se como referência internacional no assunto, no âmbito da Agenda 2030. A IOJ reconhece os jovens como protagonistas da Agenda 2030. Graças a esta organização, diversos líderes de diversos países reuniram-se para aprovar uma agenda cujo o

objetivo é a erradicação da pobreza e do desenvolvimento económico, social e ambiental até 2030, conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Portugal teve um contributo importante no processo de definição da Agenda 2030, promovendo sociedades pacíficas e inclusivas, terminar com a discriminação e a violência com base no género e de preservar os mares e oceanos, gerindo os seus recursos de forma sustentável.

No âmbito da primeira categoria do estudo torna-se redundante a análise que deu origem a dois núcleos de sentido: mesossistema e macrossistema, que vão ao encontro de três unidades de análise, a saber: comunidade, escola e família. Estes resultados são relevantes, sendo concordantes com estudos recentes (e.g., Carvalho & Cruz, 2017; Lamas & Barbosa, 2015; Louzada, Martins & Giroto, 2015) que assumem que o desenvolvimento da sobredotação depende do papel dos fatores socioculturais, em especial dos contextos correspondentes às três unidades de análise (comunidade, escola e família). Para finalizar esta primeira categoria, importa salientar que o microsistema é de facto o tema mais predominante, sendo este o que maior impacto tem nos estudos analisados, uma vez que 33 estudos abordam as unidades de análise mencionadas neste núcleo.

Já o mesossistema e o macrossistema, apresenta como palavra de maior destaque *students*, seguindo-se as palavras *cognitive* e *gifted*. Bronfenbrenner defendia que estes últimos dois subsistemas (meso e macro) são realizados de uma forma indireta, ou seja, não é realizada através do indivíduo, mas sim através dos diferentes microsistemas, sendo estes que estabelecem uma relação. O facto de o ser humano não intervir pode ter efeitos positivos, mas também pode ter negativos, que irão afetar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Em contexto escolar, também se pode privilegiar os contributos de Vygotsky em 2001, referindo que a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada por uma situação de experiência da prática pedagógica em que o docente pode criar um ambiente diferenciado para o ensino e estimular a

criança a realizar novas aprendizagens. É através da interação com o mundo que a criança realiza atividades e aprende por meio de interação com as pessoas. O docente desempenha um papel ativo no processo da educação, sendo da competência do mesmo encontrar estratégias para continuar a estimular a criança, promovendo o desafio e o desenvolvimento gradual e progressivo (Emiliano & Tomás, 2015).

Antes de abordar qualquer tipo de estratégias, importa numa primeira fase discutir a segunda categoria do estudo, nomeadamente a sinalização de crianças sobredotadas. Almeida e Oliveira (2000) referem que as sinalizações de estudantes sobredotados devem assentar na avaliação de um conjunto de características: a) multidimensional (áreas e dimensões); b) multirreferencial (envolver pais, educadores, psicólogos e outros agentes educativos); c) multimétodo (variedade de meios, processos e instrumentos); d) multitemporal (em diversos momentos e estádios de desenvolvimento); e) multicontextual (através de tarefas realizadas na escola, em casa ou em outros contextos); f) multietápica (por fases ou módulos de apoio)".

Relativamente à identificação de crianças sobredotadas, Almeida e Oliveira (2000) apresentam um conjunto de etapas no que respeita ao processo de identificação. Os autores referem que numa primeira etapa é realizado o despiste e no qual existem dois tipos de indicadores da sobredotação: a) funções cognitivas (capacidade de atenção e memória; destreza de raciocínio e resolução de problemas; vocabulário e estrutura linguística face à idade; compreensão e manipulação de ideias complexas a abstratas; e por último, imaginação, originalidade e fluência de ideias); b) aprendizagem (rapidez e facilidade na aprendizagem; facilidade para reter e evocar conhecimento; nível elevado de informação e de análise em temas de interesse; e por fim, curiosidade e motivação intrínseca pelas aprendizagens escolares). Na segunda etapa é realizado um diagnóstico mais aprofundado, quer-se com isto dizer que é discutido a identificação, a caracterização e a explicitação de sugestões de atendimentos. Na terceira etapa, é abordado a avaliação do impacto da intervenção,

especificamente num acompanhamento e avaliação psicológica de efeitos por parte dos responsáveis do programa de intervenção.

Segundo Almeida, Fleith e Oliveira (2013) existe um conjunto de princípios que estão associados ao processo de identificação de crianças sobredotadas, nomeadamente: a) a identificação deve apresentar uma utilidade para atender aos interesses e necessidades dos alunos cujo potencial não é suficientemente estimulado pelo ensino regular; b) deve utilizar-se uma conceção de sobredotação alargada e o mais consensual possível nesse contexto educativo; c) os critérios e os instrumentos de identificação não só devem refletir os objetivos, mas também devem refletir os conteúdos propostos no programa de intervenção; d) os procedimentos devem garantir que nenhuma criança fique por identificar, nomeadamente os alunos provenientes de grupos tradicionalmente não associados à sobredotação (e.g., alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos, alunos com sub-rendimento académico, alunos com problemas emocionais ou de comportamento), reunindo para o efeito diferentes tipos de informação; e) a seleção para um programa de intervenção deve ser da responsabilidade de uma equipa de especialistas e que possuem formação na área da sobredotação. Estes especialistas devem discutir e analisar cada caso de forma individual, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os vários tipos de dados recolhidos; f) deve proceder-se a uma avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos alunos sobredotados que frequentam programas educativos. Se por um lado, permite validar a decisão de admissão no programa, por outro, permite ajustar as estratégias implementadas junto desses alunos. Todavia, a essência da identificação deverá ser a oportunidade de intervir posteriormente. Os resultados apresentados na segunda categoria são referentes à sinalização e intervenção, salientando-se o despiste de sobredotação como primeiro tema, tema que por sua vez e, através da análise dos estudos, os resultados deste

primeiro tema (despiste) deu origem a uma unidade de análise referente à identificação e avaliação psicológica, num total de 16 estudos.

No que respeita à intervenção psicológica na área da Psicologia da Educação, importa ressaltar que o objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento integral e o bem-estar psicológico dos indivíduos; promover a saúde e prevenir a doença; promover a inclusão escolar dos alunos, estabelecendo relações interpessoais e ambientais institucionais positivas, seguras e de suporte; o sucesso escolar e a aprendizagem ao longo da vida; a realização pessoal, sociofamiliar e profissional; melhorar o funcionamento global do sistema educativo em que o psicólogo está inserido, através da promoção das teorias da Psicologia na área da educação e, deste modo, contribuir para uma melhoria na qualidade da educação disponibilizada (Carvalho & Souza, 2012; Costa, Sanhueza, Barra, & Villalobos, 2012; Gaspar & Costa, 2011; OPP, 2018; Ricou, Cordeiro, Franco, & Costa-Lobo, 2018; Ricou, Esteves, 2017).

Atendendo ainda à segunda categoria, identifica-se como segundo tema a intervenção psicológica em contexto educativo. Os resultados mostram que este tema apresenta três tipos de intervenção psicológica em contexto educativo, a saber: aceleração, *homeschooling* e por fim, programas de enriquecimento. Comparativamente com o tema despiste (n=16), o tema intervenção psicológica em contexto educativo apresentou 14 estudos que abordam três diferentes tipos de intervenções psicológicas com sobredotados. Neste entendimento, pode verificar-se que as intervenções com sobredotados ainda não é uma temática que tem merecido uma atenção especial, refletindo-se nos resultados dos estudos analisados nos últimos cinco anos (e.g., Pina, 2017; Sastre-Riba, 2015). Relativamente à frequência de palavras dos 30 estudos da segunda categoria, nomeadamente sinalizar e intervir, os resultados mostraram que a palavra que surge com mais frequência nesta dimensão é *students*, seguindo-se da educação e *gifted*. Segundo Rocha et al., (2017), para conseguir intervir com

estudantes sobredotados torna-se necessário compreender o que é a sobredotação, como identificar e avaliar atempadamente para no final atuar com este tipo de população, de forma a melhor se atender a tais necessidades de intervenção.

Assim, esta investigação contribuí para reforçar o papel fundamental na conceção, na implementação, na monitorização e na avaliação de programas e projetos que têm em vista promover o bem-estar, a saúde psicológica, a realização pessoal, a literacia em saúde física e psicológica e, a promoção de comportamentos em estilos de vidas saudáveis assim como, a criação de projetos e programas nos domínios das competências socio-emocionais. Deste modo, a intervenção no desenvolvimento vocacional e de carreira apresenta um conjunto de competências no que respeita os psicólogos da educação ao nível da organização, da planificação e da orientação nos processos de desenvolvimento educacional e de carreira ao longo do percurso da vida, em particular as escolhas ambiciosas, questões de desemprego, a reconversão de desemprego e a transição para a reforma (OPP, 2018).

Importa referir que os psicólogos da educação se focam nas seguintes competências: implementação de estratégias de promoção do autoconhecimento e clarificação dos projetos pessoais, vocacionais e profissionais (OPP, 2018). Os dados apontam para a importância de os psicólogos colaborarem nos processos de identificação e implementação de respostas educativas diferenciadas para os alunos sobredotados, desempenhando ainda um papel importante no apoio a construção dos seus projetos de vida e na transição da vida ativa.

De igual modo, importa reforçar o estabelecimento de parcerias entre a família, a escola e a comunidade do sobredotado, ou seja, trabalhar no sentido de apoiar a compreensão da importância de a família participar nos múltiplos contextos nos quais ocorrem a educação e o desenvolvimento dos alunos sobredotados. Os psicólogos da educação estão habilitados a intervir no domínio das competências parentais e mediar a criação de redes de serviços e a resolução de conflitos (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Flores-Bravo, Valadez-

Sierra, Rosal, & Betancourt-Morejón, 2018; Leana-Tascilar, Ozyaprak, & Yilmaz, 2016; OPP, 2018; Popa & Păuc, 2015).

No que respeita à análise das práticas psicológicas em contexto educativo, os psicólogos da educação podem na adaptação dos programas curriculares, na planificação de atividades e organização de ambientes positivos de ensino-aprendizagem e, à aplicação de programas psicoeducativos e de promoção de competências. Paralelamente, devem apoiar os profissionais da educação e outros técnicos especializados que estão em contacto com os alunos sobredotados, em particular prevenindo situações de stress ocupacional. Assim como coadjuvar a elaboração e o desenvolvimento de projetos educativos e inovadores com impacto na organização e no funcionamento das instituições (OPP, 2018). Os psicólogos da educação intervêm ao nível do apoio ao estabelecimento de parcerias e a melhoria das relações entre as diferentes estruturas e serviços da comunidade. Estes profissionais também facilitam a comunicação e a cooperação interinstitucional entre serviços e profissionais, em particular na intervenção social e comunitária, com prestação de serviços integrados e compreensivos no sector da saúde, da educação e da carreira (OPP, 2018). No que se refere à intervenção em situações de crise e emergência, os psicólogos da educação podem trabalhar com um conjunto de alunos, famílias, formandos, profissionais da educação e outros técnicos especializados em situações de crise. Considera-se proveitoso trabalhar o envelhecimento e preparar respostas para a intervenção psicológica em contexto educativo não formais, em particular programas psicoeducativos de desenvolvimento pessoal e de estimulação cognitiva do adulto sobredotado, que possibilitam ao estudante sobredotado lidar de forma adaptativa com os desafios decorrentes, otimizando as capacidades do sobredotado apoiando-o no seu exercício profissional e garantindo o investimento pessoal e social (OPP, 2018).

Em relação às políticas educativas, é importante garantir a igualdade de oportunidades e promoção do sucesso educativo, mobilizando todos os meios da educação, da saúde e da

inclusão social para fazer face à diversidade de necessidades dos alunos. Quanto ao reconhecimento de uma escola, implica a cooperação, de forma complementar, de recursos por parte da comunidade, em particular da saúde, com as escolas. Deste modo, as equipas de saúde escolar, no que respeita o Programa Nacional de Saúde Escolar, desempenham neste contexto um papel relevante no acesso ao ensino inclusivo centrado no desenvolvimento, físico e psicossocial, do pleno potencial de cada estudante (Pedroso, 2018).

Importa também abordar a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a) a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; b) a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas; c) e por fim, a dimensão respeitante às práticas educativas. Em suma, estas dimensões não são estáticas, sendo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão (Pedroso, 2018). Tendo em consideração às alterações da legislação portuguesa face aos contextos educacionais ao longo destes últimos, destaca-se atualmente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este decreto aborda a dimensão política evidenciando desta forma, o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Por outras palavras, este decreto pretende estabelecer princípios e normas de modo a garantir a inclusão, enquanto processo que pretende fazer face à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Pedroso, 2018).

No que respeita à última categoria, em particular à legislação, os resultados do tema dizem respeito às políticas educativas. Deste modo, evidenciaram-se seis tópicos de análises de conteúdo, a saber: relatos de práticas no Brasil (Medeiros, Alencar, Ubeda, & Lopes, 2017;

Mendes, Caramelo, Arelaro, Terrasêca, Sordi, & Kruppa, 2015), no Chile (Falabella, 2016), na Colômbia (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014), no México (Gutiérrez & Arredondo, 2018) e por último, relatos de práticas em Portugal (Gómez & Puentes, 2014) e na Turquia (Tortop, 2015). Os diferentes estudos analisados referentes às políticas educativas permitiram verificar que existe um escasso nível de investigação respeitante a esta temática, uma vez que apenas sete dos 92 estudos analisados é que abordaram as políticas educativas em diferentes países. É de especial interesse referir que maior parte dos estudos são alusivos a países latino-americanos, mais especificamente, países como o Brasil, o Chile, a Colômbia e o México, sendo que apenas um artigo aborda as políticas educativas em Portugal e outro na Turquia. Tendo em consideração que este é um estudo baseado nos últimos cinco anos, pode observar-se que a nossa legislação está a mudar, abordando e dando enfase às políticas educativas.

É de especial interesse referir que após realizar a análise total das frequências de palavras registadas nos 92 estudos contemplados, verificou-se que a palavra que aparece com maior frequência nos estudos é o termo inteligência. Salienta-se que a inteligência é uma das dimensões da sobredotação e que caracteriza a criança sobredotado, sendo que tem que obter um *score* igual ou superior de 130 de QI para ser considerado sobredotado. Importa referir que existem outras palavras que se destacam nos estudos, tais como: características, criatividade, desenvolvimento, intervenção, investigação, sobredotados e universidade.

Em suma, os resultados das três categorias indicam que existem mais estudos nos últimos cinco anos alusivas a primeira categoria (dimensões da sobredotação) a abordarem dimensões micro (n=33) referentes às principais características da sobredotação (e.g., cognição, criatividade, desempenho escolar, excelência, motivação, inteligência, liderança, personalidade e talento) e menos estudos referentes à legislação que abordam as políticas educativas em diversos países (n=7) (e.g., Brasil, Chile, Colombia, México, Portugal e

Turquia). Embora a investigação sobre a temática da sobredotação tenha uma longa tradição nalguns países, como por exemplo no Brasil, no entanto em Portugal é ainda incipente. Estes resultados apontam no sentido de criar-se uma regulamentação, que permita explicitar os diferentes tipos de respostas educativas, os procedimentos, os objetivos e as finalidades, do período adequado à intervenção.

Esta fase final do trabalho exhibe, em síntese, o conjunto das suas conclusões mais relevantes. Neste ponto apresentam-se as evidências globais, as considerações metodológicas do estudo e respetivas limitações, a sistematização de implicações futuras para a investigação e para os contributos da psicologia para a intervenção psicológica com estudantes sobredotados e com as suas famílias. A presente investigação conseguiu responder ao objetivo proposto inicialmente, conseguindo concluir e sublinhar que ainda existe uma escassa investigação e intervenção psicológica com sobredotados. Importa ainda acrescentar que a metodologia de investigação utilizado neste estudo, nomeadamente uma revisão sistemática da literatura, constitui uma estratégia pouco utilizada, permitindo um rigor metodológico elevado e uma amplitude extensa de fontes consideradas. O *roadmap* no qual a presente investigação se rege é manifestamente mais robusto caracterizando-se por um expressivo detalhe das suas etapas constitutivas, isto confrontando com os seguintes modelos: Cochrane e PRISMA *Statement*. Não obstante, importa referir que os 92 estudos analisados dizem respeito aos últimos cinco anos de investigação, permitindo assim um elevado rigor científico e atualizado.

Existem algumas limitações que devem ser consideradas. Note-se que o horizonte temporal definido como critério de inclusão é reduzido, nomeadamente, os últimos cinco anos, o que dificulta o conhecimento da investigação efetuada anteriormente. Do mesmo modo, o facto de não terem sido contemplados mais idiomas nos critérios de inclusão das unidades de análise, pode restringir a generalização das conclusões. O problema da fidelidade

é igualmente um problema comum a todos os técnicos de investigação. Mas a fidelidade da codificação reveste algumas dificuldades particulares no caso da análise de conteúdo. Qualquer conteúdo é suscetível de interpretações diversas. É por isso de prever que dois codificadores, ao analisarem um mesmo material cheguem a resultados diferentes. Da mesma forma, um mesmo codificador ao longo do trabalho de análise de conteúdo pode explicar de forma idêntica os mesmos critérios de codificação. Uma vez que esta investigação não pretende esgotar a análise da discussão destas questões, novos estudos são recomendados.

Parece útil ponderar-se continuar a realizar estudos futuros no domínio da intervenção psicológica com sobredotados assim como, investigando e examinando as políticas educativas não só de carácter internacional, mas também se centrando na legislação portuguesa com este tipo de população. De igual modo, não foram encontrados estudos que fizessem a avaliação da eficácia das intervenções com sobredotados, sugerindo-se que nos próximos estudos se recorra ao RCI, como forma de determinar se as mudanças verificadas, na comparação de resultados de pré e pós intervenção, podem ser atribuídas à intervenção ou se constituem erros de medida, oscilações ou artefactos de análise.

Referências bibliográficas

- Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>
- Aguiar, J. C. S., Matias, M., Barham, E. J., Fontaine, A. M. G. V., & Del Prette, Z. A. P. (2018). An initial study of the internal validity of the portuguese adaptation of the marital social-skills inventory. *Estudos de Psicologia, 35*(3), 275-285.
- Albergaria, F., & Bahia, S. (2013). Desafios e necessidades dos professores na resposta a alunos sobredotados em contexto de sala de aula. *Sobredotação, 13*(14), 66-89.
- Almeida, L. S., Costa-Lobo, C., Almeida, A. I. S., Rocha, R. S., & Piske, F. H. R. (2017). Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentoso* (pp.17-41). Curitiba: Editora Prismas.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- 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.
- Antunes, A. P. & Almeida, L. S. (2009). Práticas educativas na sobredotação: Diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(1), 157-168.

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S. D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. Em R. M. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização* (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (Eds.). (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage.
- Benneti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Atuação no distrito federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Carvalho, I., & Souza, M. (2012). A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(1), 235-244.
- Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Disponível em <https://pedagogiasocial.net/catedra/>
- Chalmers, I., Dickersin, K., & Chalmers, T. C. (1992). Getting to grips with archie Cochrane's agenda. *British Medical Journal*, 305(6857), 786-788.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Costa, C., Sanhueza, G., Barra, M., & Villalobos, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del gran concepción, Chile: Un processo de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 169-185.

- Costa-Lobo, C. (2018). Notas introdutórias. In F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Org.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade* (pp. 10-16). Curitiba: Juruá Editora. ISBN:978-85-362-8409-5.
- Costa-Lobo, C., Esteves, T., Ricou, M., & Almeida, L. S. (2017). *Roadmap for a systematic review of literature: The identity of psychology*. In Proceedings of 11th Annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 6-8 March 2017 (pp. 819-826). ISBN: 978-84-617-8491-2. Valencia: IATED Academy.
- Costa-Lobo, C., Medeiros, A. M., & Ponte, F. E. (2016). Sobredotação e autoeficácia percebida: uma revisão teórica. *Revista AMAzônica*, XVIII(2), 149-175.
- Costa-Lobo, C., Pinho-Pereira, S., Vestena, C., Piske, F.H.R., Stoltz, T., & Vázquez-Justo, E. (2018). Parentalidade de sobredotados: qualidade de vida, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida. In F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Org.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade* (pp. 107-126). Curitiba: Juruá Editora. ISBN:978-85-362-8409-5.
- Davies, P. (2007). Revisões sistemáticas e Campbell Collaboration. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Educação baseada em evidências: A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica* (pp. 31-43). Porto Alegre: Artmed.
- De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, M., Takahashi, R., & Bertolozzi, M. (2011). Revisão sistemática: Noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(5), 1260-1266.
- Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho. Diário da República, nº 129 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

- Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República nº 3 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Emiliano, J. M., & Tomás, D. N. (2015). Vigotski: A relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 59-72.
- Esteves, T. A. L., (2017). Identidade da psicologia: Revisão sistemática qualitativa da literatura. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- European Talent Support Network (2018). Disponível em: <http://etsn.eu/>
- European Council for High Ability (2018). Disponível em: <https://www.echa.info/>
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M. D., Rosal, A. B., & Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Abilities Studies*, 15(2), 119-147.
- 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.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. P. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 183-184. doi: 10.5123/S1679-49742014000100018
- Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école: La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris, France: Retz.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiples intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gaspar, F., & Costa, T. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129.
- Gillam, S. L. & Ford, M. B. (2012). Dynamic assessment of phonological awareness for children with speech sound disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(3), 297-308.
- Gök, B., Baş, Ö., & Tuncay, A. A. (2018). A twice-exceptional child - a case study. *International Journal of Progressive Education*, 57-76. doi: 10.29329/ijpe.2018.139.5
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento. Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Universidade Federal de Lavra - UFLA (Eds.). Brasil.
- Jacobson, N. S., Roberts, L. J., Bern, S. B., & McGlinchey, J. B. (1999). Methods for defining and determining the clinical significance of treatment effects: Description, application, and alternatives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 300-307. doi: 10.1037/0022-006X.67.3.300
- Lage, M. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: Uma experiência em ead. *ETD: Educação Temática Digital*, 12(1), 198-226.
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. & Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 147-164. doi: 10.14689/ejer.2016.65.09
- 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.

- Medeiros, A. M., Fernandes, S. M., Vázquez-Justo, E., & Costa-Lobo, C. (2017). *Giftedness and ADHD*. In E. Vázquez-Justo, & A. P. Blanco (Eds.). *THDA y Transtornos Asociados HD (pp. 113-125)*. Maribor: Lex Localis Press. doi: 10.4335/978-961-6842-80-8.8
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos da educação em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 405-416.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: Minayo, Maria C.S. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 2(3), 43-54.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2012). Programa odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação*, 2(2), 57-66.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 335-342. doi: 10.5123/S1679-49742015000200017
- 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 da educação Básica.
- Neves, L. & Carvalho, R. (2002). *O psicólogo em contexto escolar* (1ª ed.). Vila Nova de Gaia: Centro de Formação Gaia Nascente.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). Perfil das/os psicólogas/os da educação. Disponível em: https://issuu.com/ordemdospsicologos/docs/perfilpsicologoseduca____o/2?ff&e=10750189/54544933
- Ravindran, V., & Shankar, S. (2015). Systematic reviews and meta-analysis demystified. *Indian Journal of Rheumatology*, 1-6. doi: 10.1016/j.injr.2015.04.003
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 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. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Reynolds, C. (2011). Perspectives on specialization in school psychology training and practice. *Psychology in the Schools*, 922-930. doi: 10.1002/pits.20598
- Ricou, M. (2014). *A ética e a deontologia no exercício da Psicologia*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

- Ricou, M., Sá, E., & Nunes, R. (2017). The ethical principles of the Portuguese psychologists: A universal dimension. *Journal of Medicine and Philosophy*, 199-213. doi: 10.1093/jmp/jhw066
- Ricou, M., Cordeiro, S. A., Franco, A., & Costa-Lobo, C. (2018). The identity of psychology. *The Psychologist: Practice & Research Journal*, 1-15.
- Rocha, A., Almeida, A. I. S., Palhares, C., Oliveira, E. P., Fonseca, H., Almeida, L. S., Miranda, L., Pereira, M., & Bahia, S. (2017). *Guia para Professores e Educadores*. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- Parekh, G. & Flessa, J. (2016). The Toronto district school board: a global city school system's structures, processes, and student outcomes. *London Review of Education*, 65-84. doi : 10.18546/LRE.14.3.06
- Pedroso, V. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, M. (1995). Algumas considerações acerca da psicopedagogia do aluno sobredotado. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 12(8), 101-111.
- Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: fatores de risco e de proteção. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39(3), 243-258.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing.
- Piske, F.H.R.P., Stoltz, T., Costa-Lobo, C., Rocha, A., & Vázquez-Justo, E. (Org.). (2018). *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade*. Curitiba: Juruá Editora. ISBN:978-85-362-8409-5.
- Popa, N. L., & Păuc, R. L. (2015). Dynamic assessment, potential giftedness and mathematics achievement in elementary school. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 23-32.

- Santos, S. C., & Peripolli, A. (2011). Altas Habilidades/Superdotação: clarificando concepções e (re)significando ideias imagéticas do senso comum. *Revista do Diferê*, *1*(2), 1-22.
- 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.
- Serra, H., & Fernandes, A. S. (2015). *Será o meu filho sobredotado?*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. S. (2016). *Programa de escrita criativa para sobredotados (1ª ed.)*. Viseu: Psicossoma.
- Simão, A. I. S. (2015). Da identificação à educação dos alunos sobredotados: percepção dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras.
- Souza, A. P. L., Dutra-Thomé, I., Schiró, E. D. B. D., Morais, C. A., & Koller, S. H. (2011). Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia*, *21*(49), 273-278.
- Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(1), 87-98.
- 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. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, *29*(3), 160-165.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 29-36.
- evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 207-222. doi: 10.1111/1467-8551.00375

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <https://en.unesco.org/>

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Listagem de artigos contemplados no estudo (n=92)

- Al-Khayat, M. M., Al-Hrout, M. A., & Hyassat, M. A. (2017). Academically Gifted Undergraduate Students: Their Preferred Teaching Strategies. *International Education Studies*, 155-161. doi:10.5539/ies.v10n7p155
- Al-Zoubi, S. M., & Rahman, M. S. B. A. (2015). Talented students' satisfaction with the performance of the gifted centers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1-20. doi: 10.17478/JEGYS.2016114754
- Alencar, E. M. L. S. (2015). Contribuições de estudos de caso para o avanço do conhecimento sobre superdotação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 427-434.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621-627.
- Almeida, L. S., Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 767-775.
- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The term “gifted child” from teachers’ view. *Educational Research and Reviews*, 957-965. doi: 10.5897/ERR2016.2762
- Ankan, E. E., & Onal, H. (2015). Investigation of problem-solving and problem-posing abilities of seventh-grade students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1403-1416. doi: 10.12738/estp.2015.5.2678
- Arancibia, V., Boyanova, D., & González, P. (2016). Cognitive characteristics of gifted and not gifted fifth-grade Chilean students from economically vulnerable contexts. *Universal Journal of Educational Research*, 744-754. doi: 10.13189/ujer.2016.040411

- Arizaga, M. P. G., Conejeros-Solar, M. L., Rodríguez, K. S., & Solís, S. A. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología, 34*(1), 5-37.
- Astudillo, T. G., & Carlos, F. S. D. (2015). ¿Existen indicadores para identificar el talento?. *Aula, 21*, 21-32.
- Azevedo, I., Morais, M. F., & Araújo, A. M. (2015). Educar adolescentes para a inovação e o futuro: O Future Problem Solving Program International (FPSPI) como cenário de intervenção. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, 14*(1), 8-29.
- Bahia, S. (2014). A importância da cooperação na sobredotação. *Altas Habilidades/Superdotação, 3*, 11-17.
- Bauer, A., & Sousa, S. Z. (2015). Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23*(86), 259-284.
- Bayri, N., Koksal, M. S., & Ertekin, P. (2016). Investigating gifted middle school students' images about scientists: a cultural similarity perspective. *Science Education International, 27*(1), 136-150.
- Bernejo, M. R., Ruiz-Melero, M. J, Esparza, J., Ferrando, M., & P. R. (2016). A new measurement of scientific creativity: the study of its psychometric properties. *Anales de Psicología, 32*(3), 652-661.
- Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología, 32*(1), 158-179.

- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & Bosch E. J. V. (2015). Assessments of intellectually gifted students with(out) characteristic(s) of ASD: an explorative evaluation among diagnosticians in various psycho-educational organisations. *Journal of Research in Educational Psychology, 13*(1), 5-26.
- Cancino, V. C., & Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25*(94), 26-58.
- Carvalho, M. L. D., & Cruz, J. Z. (2017). Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. *Educação & Realidade, 1143-1159*. doi: 10.1590/2175-623660798
- Celestino, T., Leitão, J. C., & Pereira, A. (2015). A excelência no desporto de orientação: representações de treinadores de elite. *Journal of Sport Science, 11*, 63-64.
- Costa, M. P., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología, 32*(3), 662-671.
- Costa-Lobo, C., Medeiros, A. M., & Ponte, F. E. (2016). Sobredotação e autoeficácia percebida: uma revisão teórica. *Revista AMAzônica, 18*(2), 149-175.
- Dent, A. L., Linnenbrink-Garcia, I. (2014). the message matters: the role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 230-241*. doi: 1037/a0034553
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: a multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly, 197-211*. doi: 10.1037/spq0000080

- Erdogan, D. G., & Yurtkulu, T. (2017). Perceptions of gifted and non-gifted students related to their levels of self-actualization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 203-220. doi: 10.14689/ejer.2017.68.11
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos* 41(1), 107-126.
- Fernández-Diez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, A., Sánchez-Fernández, E. & Pérez-Sáenz, J. (2017). “Explora”: atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23, 95-103.
- Ferrando, M. (2016). New horizons in the study of high ability: gifted and talented: gifted and talented. *Anales de Psicología*, 617-620. doi: 10.6018/analesps.32.3.259301
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L., & Sainz, M. (2016). Successful intelligence and giftedness: an empirical study. *Anales de Psicología*, 32(3), 672-682.
- Fraser-Seeto, K., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 1-14.
- Galatti, L. T., Paes, R. R., Machado, G. V., & Seoane, A. M. (2015). Campeonas del Mundo de Baloncesto: factores determinantes para el rendimiento de excelencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 187-192.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 89-105.

- García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Barrios-Martínez, D. M., Santamaría, A., Fajardo, L. E. C., Vallejo, A. S., & Ocampo, Z. P. Z. (2016). Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. *Revista de Psicología*, *34*(1), 85-115.
- Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?. *Revista Colombiana de Educación*, *67*, 47-65.
- Gómez, M. S., Ferrándiz, C., Fernández, C., & Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(1), 41-55.
- Gómez, M. S., García, R. B., García, C. F., Sanchez, D. P., & Melero, M. J. R. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula*, *21*, 33-47.
- Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., García-Martin, M. B., Calero-García, M. D., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(1), 59-69.
- Guillén, G. V., & Congote, L. M. G. (2014). Excelencia, excedencia e individuación: el problema de la formación como despliegue de la tecnicidad. *Revista Colombiana de Educación*, *68*, 65-90.
- Gutiérrez, G. A. E., & Arredondo, A. (2018). Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006). *Foro de Educación*, 193-213. doi: 10.14516/fde.515

- Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(8), 60-83.
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L., & Fernández, M. C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30(1), 192-200.
- Kahveci, N. G., & Atalay, Ö. (2015). Use of integrated curriculum model (icm) in social studies: gifted and talented students' conceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91-112. doi: 10.14689/ejer.2015.59.6
- Krneta, D. L. (2016). Perception of present and vision of future of gifted students. *Universal Journal of Educational Research*, 1745-1752. doi: 10.13189/ujer.2016.040801
- Kurnaz, A., & Genç, M. A. (2017). Comparison of the cartoons created by the gifted and non-gifted students. *Universal Journal of Educational Research*, 2217-2226. doi: 10.13189/ujer.2017.051211
- Lamas, K. C. A., & Barbosa, A. J. G. (2015). Características sociocognitivas de estudantes com dotação e talento: estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 35-48.
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 147-164. doi: 10.14689/ejer.2016.65.09
- Lima, V. B. F., & Alencar, E. M. L. S. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19(1), 61-72.

- Lisboa, A. H., & Gouvea, M. C. S. (2016). Colégio estadual central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). *Educação em Revista*, 261-286. doi: 10.1590/0102-4698142393
- Louzada, J. C. D., Martins, S. E. S. O., & Giroto, C. R. M. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122.
- Martins, B. A., Pedro, K. M., & Ogeda, C. M. M. (2016). Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 561-568.
- Medeiros, A. I. O., Alencar, L. P., Ubeda, N. E. F., & Lopes, B. J. S. (2017). Revista online de política e gestão educacional, 1179-1194. doi:10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10432
- Mendes, G. S. C. V., Caramelo, J., Arelaro, L. R. G., Terrasêca, M., Sordi, M. R. L., & Kruppa, S. M. P. (2015). Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. *Educação e Pesquisa*, 1283-1298. doi: 10.1590/S15179702201508144828
- Mofield, E., Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 1-22. doi:10.3390/educsci6030021
- Molina, F. J. E., Melero, M. J. R., Prieto, M. F., Gómez, M. S., & Sánchez, M. D. P. (2015). Creatividad científica y alta habilidad: diferencias de género y nivel educativo. *Aula*, 21, 49-62.
- Monarca, H. (2014). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37(147).

- Monteiro, S., Almeida, L., Cruz, J., & Franco, A. (2015). The relationship of personality, study practice and learning environments on excellent engineering students. *Análise Psicológica*, 97-111. doi: 10.14417/ap.953
- Montero-Linares, J., Navarro-Guzmán, J. I., & Aguilar-Villagrán, M. (2014). Procesos de automatización cognitiva en alumnado con altas capacidades intelectuales. *Anales de Psicología*, 29(2), 454-461.
- Motta, F. N. (2014). Notas sobre o acolhimento. *Educação em Revista*, 30(4), 205-228.
- Mundim, M. C. B. (2015). Mulheres com excelência criativa em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(2), 188-204.
- Nakano, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016). Escala de avaliação de altas habilidades/superdotação versão professor: validade de conteúdo. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 103-123. doi: 10.5433/2236-6407.2016v7n1p103
- Nakano, T. C., Prima, R., Ribeiro, W. J., & Almeida, L. S. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of battery of intelligence and creativity measures in predicting arts and academic talents. *Anales de Psicología*, 32(3), 628-637.
- Nakano, T. C., Wechsler, S. M., Campos, C. G., & Milian, Q. G. (2015). Intelligence and creativity: relationships and their implications for positive psychology. *Psico-USF*, 95-206. doi: 10.1590/1413-82712015200201
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 117-134.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, 2(1), 51-73.

- Palhares, J. A. (2017). Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal. *Revista de Ciências da Educação*, 19(38), 19-44.
- Pérez.Rodríguez, M. A., García, A. R., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 619-630. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei
- Pina, M. B. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido?. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1610-1627.
- Preckel, F., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 1-25. doi: 10.3102/0002831215596413
- Quaresma, M. L. (2015). Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. *Educação e Pesquisa*, 1487-1501. doi: 10.1590/S1517-9702201508141701
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 66-74. doi: 10.1515/jtes-2016-0015
- Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 9-30.

- Rivera, D., Cumsille, P., Domínguez, C., & Hidalgo, C. G. (2015). Los programas educativos para parejas y matrimonios: una nueva propuesta clínica para Chile. *Terapia Psicológica, 33*(1), 13-21.
- Rodríguez, L. S., Vargas, O. L., & Urueña, L. A. L. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación, 67*, 147-170.
- Salgado, A. M., Araújo, A. M., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2014). Avaliação da inteligência: contributos da Bateria Aurora. *Psicologia, Educação e Cultura, 18*(2), 98-112.
- Sastre-Riba, S. (2014). High intellectual ability: extracurricular enrichment and cognitive management. *Journal for the Education of the Gifted, 119-132*. doi: 10.1177/0162353212472407
- Sastre-Riba, S. (2015). Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva. *Aprendizaje y Neurodesarrollo, 60*(1), 587-594.
- Schulte, A. C., Stevens, J. J., Elliott, S. N., Tindal, G., & Nesse, J. F. T. (2016). Achievement gaps for students with disabilities: stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test?. *Journal of Educational Psychology, 16*, 925-942.
- Tai, S., & Chen, H. J. (2015). A comparative study of the effect of CALL on gifted and non-gifted adolescents' English proficiency. *EUROCALL, 512-517*.
doi: 10.14705/rpnet.2015.000385

- Tentes, V. T. A., & Fleith, D. S. (2014). Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 77-85.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes?. *Calidad en la Educación*, 43, 103-135.
- Torres, L. L. (2018). Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 167-185.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Tortop, H. S. (2015). A new model program for academically gifted students in Turkey: overview of the education program for the gifted students' bridge with university (EPGBU). *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 21-31.
- Trna, J. (2014). IBSE and Gifted Students. *Science Education International*, 25(1), 19- 28.
- Tuñón, I., & Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 98-111.
- Valle-Ribeiro, N., & Barbosa A. J. G. (2014). Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. *Psicologia da Educação*, 38(1), 101-112.
- Vilarinho-Rezende, D., Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2016). Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, 4(1), 61-84.

- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: independent or overlapping componentes?. *Thinking Skills and Creativity*, 114–122. doi: 10.1016/j.tsc.2017.12.003
- Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/ superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-63.
- Zamora, A. A., & Medina, C. M. (2014). Educational intervention for children and young people with talent and giftedness: contributions from a theoretical representative. *Educación y Humanismo*, 14(22), 58-73.
- Zamora, P. G., & Balmaceda, C. S. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 107-125.