

**PRÁTICAS EDUCATIVAS COM SOBREDOTADOS: SISTEMATIZAÇÃO DOS
CONTRIBUTOS DE MEIA DÉCADA DE LITERATURA**

CRISTINA COSTA-LOBO

Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da UNESCO,
Universidade Portucalense Infante D Henrique, Brain and Behavior
Institute e Universidade Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-8676>

Correio eletrónico: ccostalobo@upt.pt

STÉPHANIE SILVA

Universidade Portucalense Infante D Henrique.

TANIA STOLTZ

Universidade Federal do Paraná.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6838853493819560>

ENRIQUE VÁZQUÉZ-JUSTO

Brain and Behavior Institute, Universidade Fernando Pessoa e
Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7627-6386>

RESUMO

O conceito de sobredotação tem-se refletido numa problemática complexa, não possibilitando eleger uma definição única, universal e consensual. Devido a multidimensionalidade e complexidade do construto de sobredotação, surgem entraves referentes à identificação e consequente intervenção educativa com crianças sobredotadas e que sejam adequadas à especificidade de cada caso. A parte empírica deste trabalho incide sobre uma revisão sistemática da literatura, nomeadamente sobre a intervenção psicológica em contexto educativo, com o intuito de indagar os contributos da Psicologia para as práticas educativas com crianças sobredotadas. Foram considerados 92 estudos subordinados aos últimos cinco anos de investigação, como sendo full papers acessíveis e elegíveis para a presente investigação. Apresentam-se as etapas já concretizadas deste estudo nomeadamente: a questão de investigação central, a seleção de artigos tendo em conta os critérios de inclusão e de exclusão definidos previamente e os resultados da revisão sistemática quantitativa da literatura. Tendo em conta os resultados da revisão sistemática quantitativa da literatura, apresentam-se as categorias de qualificação já analisadas: 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. Este estudo aprofunda discussões que já veem sendo construídas, com o objetivo de refletir criticamente sobre as perspetivas emergentes e as direções futuras na intervenção psicológica com crianças sobredotadas.

INTRODUÇÃO

Nos trabalhos iniciais de Gagné (2000), Gardner (1996), Renzulli (2012) e de Sternberg (2006), o foco central do estudo da sobredotação era o nível intelectual dos indivíduos. Mais tarde, passou a incluir-se na avaliação e na proposta de programas promotores da sobredotação, dimensões tais como a motivação, a criatividade, o envolvimento com a tarefa e por fim, o ambiente que rodeia o sujeito (Costa-Lobo, 2018; Medeiros, Fernandes, Vásquez-Justo, & Costa-Lobo, 2017). Muitas são as dificuldades sentidas ao longo do processo de definição do construto sobredotação. A sobredotação é ainda uma temática em desenvolvimento, temática que tem levado à conceção não só de diversas ideias distintas, mas também de mitos que não se ajustam à realidade. Antes de iniciar esta temática, importa desmitificar algumas dessas ideias para que os diversos agentes que rodeiam o sobredotado possam ser esclarecidos sobre a respetiva conceção do conceito, sinalização, avaliação e intervenção psicológica, sendo ainda uma temática que carece de esclarecimentos (Silva, 2016). Um dos autores a desmitificar algumas dessas ideias foi Winner (1996). Este autor cataloga nove mitos sobre um conjunto de ideias relativamente a sobredotação, que são responsáveis pela incompreensão desta problemática e pela atribuição de rótulos: 1) a criança sobredotada não é sobredotada em todas as áreas académicas; 2) os estudantes sobredotados não são considerados crianças talentosas nas áreas da arte, do desporto e da música; 3) os estudantes sobredotados apresentam um QI (quociente intelectual) superior, mas os testes de QI são insuficientes e não são o único elemento de avaliação para a sobredotação; 4) a sobredotação não é considerada inata; 5) a sobredotação não é exclusivamente uma questão de treino; 6) os estudantes sobredotados não são produto da pressão parental; 7) os estudantes sobredotados não são consideradas socialmente isoladas ou até mesmo infelizes; 8) é errado considerar que todos os estudantes são sobredotados; 9) os estudantes sobredotados tornam-se adultos proeminentes e criadores (Silva, 2016; Winner, 1996).

Serra (2004) também aborda seis mitos que vão ao encontro dos que foram referidos por Winner, complementando-os: 1) um dos mitos mais generalizado é considerar que a criança sobredotada tem sempre bons resultados ao nível académico; 2) é errado considerar que os estudantes sobredotados são rápidas na realização das tarefas, independentemente da área; 3) os sobredotados não apresentam sucesso sozinhas, mas necessitam de ser estimuladas e desenvolvidas; 4) é errado pensar que os estudantes sobredotados são uma minoria privilegiada no meio onde vivem; 5) é errado pensar que os sobredotados possuem características idênticas e que são um grupo homogêneo; 6) a maneira diferenciada de como se trabalha com os sobredotados não significa criar uma elite, mas sim proporcionar uma diferenciação pedagógica considerada necessária e uma educação à sua medida, qual seja os diversos contextos em que a criança sobredotada se encontra (Serra, 2004; Silva, 2016).

Serra e Fernandes (2015) destacam outros mitos, para além dos que foram mencionados anteriormente: 1) é errado pensar que os estudantes sobredotados não revelam quaisquer necessidades educativas. Eles necessitam de um atendimento individualizado, programas curriculares adaptados às suas características, assim como de uma orientação acrescida por parte dos docentes no que respeita aos métodos e estratégias utilizados no ensino-aprendizagem; 2) é errado pensar que os estudantes sobredotados tornam-se adultos criadores e eminentes, uma vez que a maior parte destes não possuem nenhuma orientação pedagógica específica e não estão inseridos em programas que possibilitam a aceleração e o enriquecimento escolar; 3) é errado pensar que os estudantes sobredotados não sofrem qualquer tipo de desajustamento social e emocional, sendo que podem conduzir ao aparecimento de esquemas cognitivos desadaptados, dando origem a problemas relacionados com os outros, ou até mesmo, problemas psicológicos; 4) é errado pensar que toda a criança precoce será um adulto sobredotado, uma vez que são vários os estudos que demonstram que muitas crianças precoces não se destacam na vida adulta. A precocidade diz respeito ao desenvolvimento acelerado para a idade de uma criança, o qual pode atenuar-se; 5) é errado pensar que todas as crianças são sobredotadas e que não necessitam de apoio escolar (Serra & Fernandes, 2015). Deste modo, é importante desmistificar este conjunto de mitos que se têm desenvolvido ao longo do tempo (Silva, 2016). No que se refere ao conceito de sobredotação, este não é estático, ou seja, não existe um conceito único, universal e consensual. Existem

Revista Diálogos Possíveis,
2018.

Salvador, ano 17, número 1, p. 56-80, jan./jun.

sim, diversos fatores que se opõem à definição deste construto, sendo o contexto, a época e os aspetos enaltecidos por diversos autores, teorias ou até mesmo modelos fundidos, revelando a natureza plural do conceito de sobredotação. Sabe-se hoje da multidimensionalidade do conceito de sobredotação, tendo em consideração todas as dimensões dos indivíduos, na qual é considerada não apenas as dimensões cognitivo-acadêmicas, mas também dimensões ao nível da criatividade e componente não-intelectuais, tal como a motivação para a tarefa, liderança e sócio-moral (Rocha, et al., 2017). Com a evolução do conceito, diversos desacordos surgiram no que diz respeito à definição de sobredotação.

Joseph 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 contantes 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).

Renzulli (1994) afirma que 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). Atualmente para podermos falar de sobredotação é recomendado recorrermos à convergência entre as dimensões anteriormente mencionadas. Considera-se incorreto referir que as crianças sobredotadas são portadoras de necessidades educativas especiais, uma vez que elas não sofrem qualquer tipo de deficiência. Por outro lado, podemos sim dizer que são crianças especiais, que necessitam de um apoio especializado. Assim sendo, a literatura agrupa em três grandes categorias as medidas educativas para as crianças sobredotadas: o enriquecimento, a aceleração e o agrupamento. 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 crianças sobredotadas 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)*; o *World Council for Gifted and Talented Children*. Por sua vez, existem centros de recursos e grupos de investigação, entre estes: 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)*. Destaca-se a missão e a história do *World Council for Gifted and Talented Children*. O *World Council for Gifted and Talented Children* originou-se há 40 anos e tem centrado as suas iniciativas na compreensão da dinâmica do desenvolvimento dos sobredotados, nos diagnósticos de sobredotação e nas soluções educativas para corresponder com programas desafiadores e serviços de suporte adicionais aos sobredotados, iniciativas que, tendo implicações para os

decisores políticos, visam contribuir para o avanço de uma sociedade e seus objetivos científicos, humanísticos e sociais.

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?”, define-se como objetivo nuclear do presente estudo 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 que diz respeito à temática da sobredotação. Como tal, está delineada com o propósito de coletar e sintetizar publicações científicas existentes, cujo valor seja pertinente e relevante para a sociedade.

Este é um exercício de carácter heurístico, sendo a presente investigação um método elaborado com o objetivo de encontrar soluções para um determinado problema. Do mesmo modo, é um exercício de carácter exploratório, ou seja, um estudo que conduz a conclusões sobre um determinado construto (Almeida & Freire, 2008).

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). Neste seguimento, é um método que recorre a um conjunto de procedimentos e técnicas que exigem um elevado rigor científico, tendo como objetivo alcançar melhores resultados, minimizar os erros e, por fim, reduzir o viés do investigador principal. Assim, é vista como um indicador que fornece evidência científica de elevada qualidade (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003).

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. Neste processo, é imprescindível que sejam registadas todas as etapas de pesquisa.

Deste modo, as principais características de uma revisão sistemática da literatura estão compreendidas neste estudo:

- (i) questão explícita, definida claramente, sendo esta considerada o ponto de partida para a realização de uma revisão sistemática da literatura e encontra-se relacionada com o sucesso das etapas subsequentes;
- (ii) pesquisa abrangente e sistemática de estudos recentes;
- (iii) estratégia reprodutível explícita para a pesquisa e inclusão de estudos;
- (iv) 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).

Importa ainda referir que, os procedimentos de validade de uma revisão sistemática de literatura geram resultados úteis para a prática, sendo que estes devem assegurar a validade descritiva, referente à identificação de estudos relevantes; a validade interpretativa, referente à correspondência entre a síntese efetuada pelos revisores e o conteúdo do estudo em análise; a validade teórica, referente à credibilidade dos métodos desenvolvidos; e, a 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

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 et al, 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- a validade descritiva, referente à identificação de estudos relevantes; a validade interpretativa, referente à correspondência entre a síntese efetuada pelos revisores e o conteúdo do estudo em análise; a validade teórica, referente à credibilidade dos métodos desenvolvidos; e, a validade pragmática, referente à utilidade, à aplicabilidade e à transferência do conhecimento gerado para a prática (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi, & Bertolozzi, 2011).

MATERIAIS

Na escolha do plano metodológico e após sistematização de várias opções, foi consensual, respeitar o *roadmap* de Costa-Lobo et al (2017). 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 *Statement* (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). O *roadmap* de Costa-Lobo et al (2017), estratégia que a presente investigação rentabiliza, revelou-se como uma opção mais robusta, caracterizando-se por um expressivo detalhe das suas etapas constitutivas, isto confrontando com o modelo Cochrane e com o modelo PRISMA *Statement*.

PROCEDIMENTOS

O *roadmap* de Costa-Lobo et al (2017) sinaliza três fases: iniciação; processamento; e por fim, saída. Na primeira fase – Iniciação, cumpriram-se oito etapas, a saber: a) definição da questão de investigação; b) definição dos objetivos; c) identificação das fontes primárias; d) construção de *strings* de pesquisa; e) definição dos critérios de inclusão e exclusão; f) definição das categorias de qualificação; g) definição do método e das respetivas ferramentas; h) elaboração de um cronograma, com a duração de doze meses, desde o seu planeamento até à sua conclusão.

Numa segunda fase – Processamento, cumpriram-se três etapas, a saber: a) realização da pesquisa, sendo que nesta etapa foram já realizadas as pesquisas nas revistas e nas bases de dados, de acordo com os *strings* de pesquisa e com a utilização dos operadores booleanos *and*, *or* e *not*; b) leitura e análise dos resultados- durante esta etapa foi realizada a leitura dos estudos primários e estes, por sua vez, foram submetidos a três filtros de leitura. É importante referir que, por vezes, apenas a leitura do título, resumo e palavras-chave dos estudos, não foi suficiente para identificar se o estudo vai ao encontro dos objetivos definidos para a investigação e se cumpre os critérios de inclusão e exclusão definidos. Nas circunstâncias em que existiram dúvidas em relação ao estudo, estes foram submetidos a um segundo filtro. Por

sua vez, o segundo filtro de leitura consistiu na leitura da introdução e conclusão dos estudos. Os estudos que não atenderam aos objetivos da investigação e aos critérios de inclusão e exclusão dos estudos foram excluídos. Por último, o terceiro filtro correspondeu à leitura integral dos estudos. Os estudos que se mantiverem, assumiram-se como relevantes para a pesquisa e síntese da teoria, sendo incluídos na revisão sistemática da literatura; c) realização da documentação dos estudos, esta última etapa da segunda fase, diz respeito à quantidade de artigos encontrados em cada revista científica e a quantidade de estudos excluídos para a investigação.

Por último, na terceira fase – Saída, cumpriram-se quatro etapas, a saber: a) inserir alertas nas diversas revistas identificadas durante o desenvolvimento da revisão sistemática da literatura, permitindo-me receber por correio eletrônico, um alerta com os artigos publicados em futuras edições sobre a área a ser estudada; b) catalogação e armazenamento dos estudos submetidos aos filtros de leitura, apresentados anteriormente. Os estudos foram incluídos no *software* de gestão de referências bibliográficas “*EndNote*”; c) na análise bibliométrica dos estudos, estes foram avaliados conforme os indicadores de impacto científico dos trabalhos e os indicadores de impacto das fontes selecionadas. Como tal, foi alvo de análise o número de citações recebidas por cada estudo e o fator de impacto das revistas nas quais os estudos foram publicados; e por fim, d) na etapa de síntese e resultados, procedeu-se à elaboração de uma síntese da bibliografia estudada.

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 nas diversas fontes de indexação pré-definidas.

Deste modo, foram considerados 92 estudos como sendo *full papers* acessíveis e elegíveis para a presente investigação (cf. Figura 1).

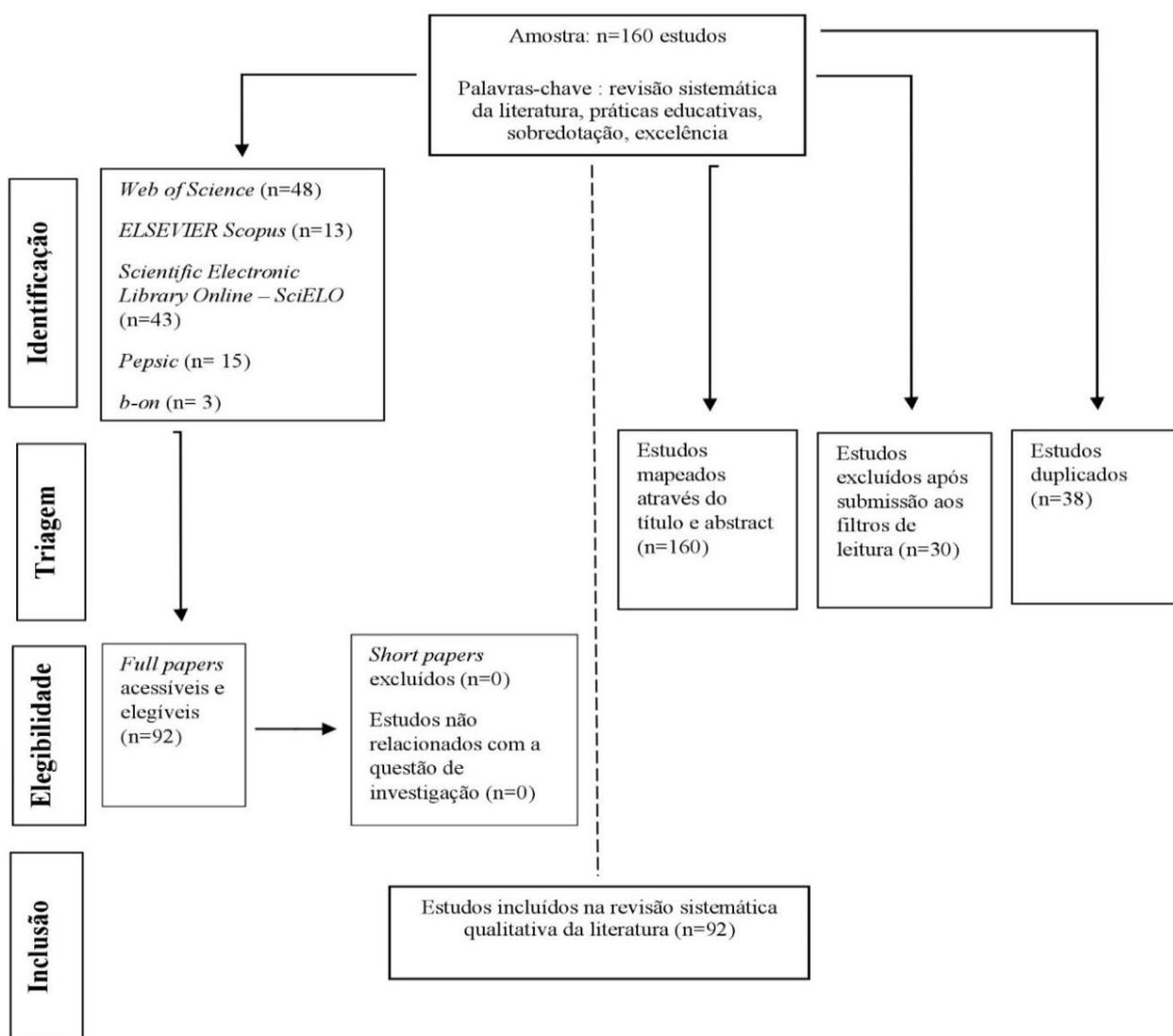


Figura 1. Esquema de seleção de estudos para a revisão sistemática da literatura.

Relativamente aos 92 estudos da presente investigação, foi passível categorizá-los segundo as diferentes fontes de indexação, sendo que 30 estudos são indexados pela *Web of Science*, dez são indexados pela *ELSEVIER Scopus*, 35 são indexados pela *Scielo*, 14 são indexados pela *Pepsic* e por fim, três são indexados pela *b-on* (cf. Figura 2).

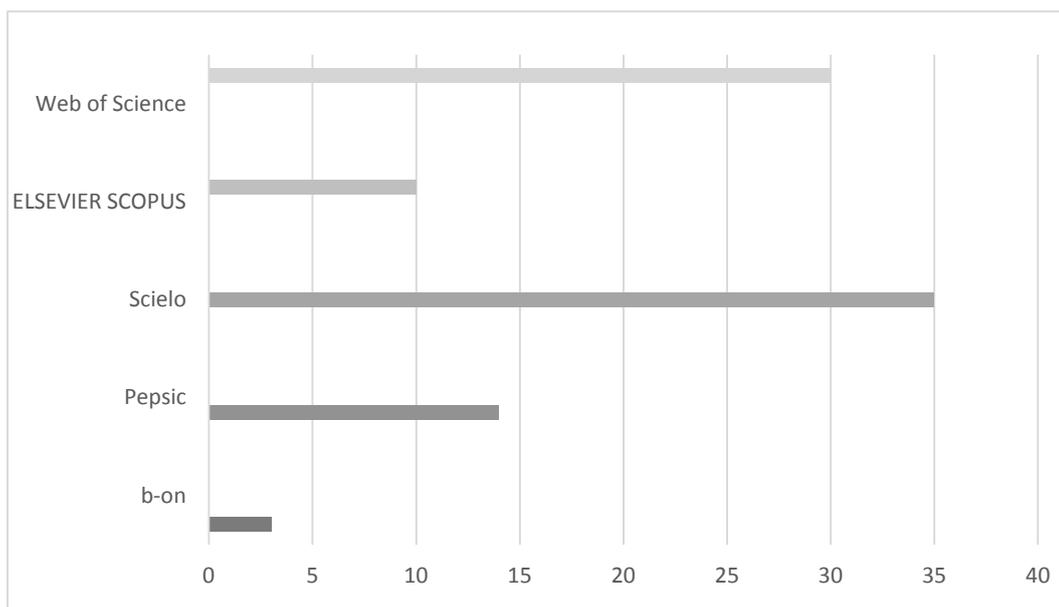


Figura 2. Fontes de indexação por números de estudos incluídos.

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*.

No que diz respeito à data de publicação dos estudos e, tendo em consideração os critérios de inclusão definidos, apenas foram considerados os estudos a partir do ano de 2014 até ao ano de 2018. Neste sentido, foi possível verificar que o número de publicações não seguiu um padrão linear ao longo dos anos. Denota-se que de 2014 para 2015 houve um acréscimo do número de publicações sobre as práticas educativas, sendo que a partir de 2015 o número de publicações decresceu. Em 2018, apenas 2% dos estudos abordam a temática referente as práticas educativas. Contudo, esta baixa percentagem não pode ser considerada como um indicador absoluto da produtividade deste ano, uma vez que estes dados dizem respeito a informações obtidas no primeiro semestre do ano. Em suma, o ano com maior número de publicações é referente ao ano 2015, obtendo uma percentagem de 34% e o ano com menor número de publicações é referente ao ano 2018, obtendo uma percentagem de apenas 2% (cf. Figura 3).

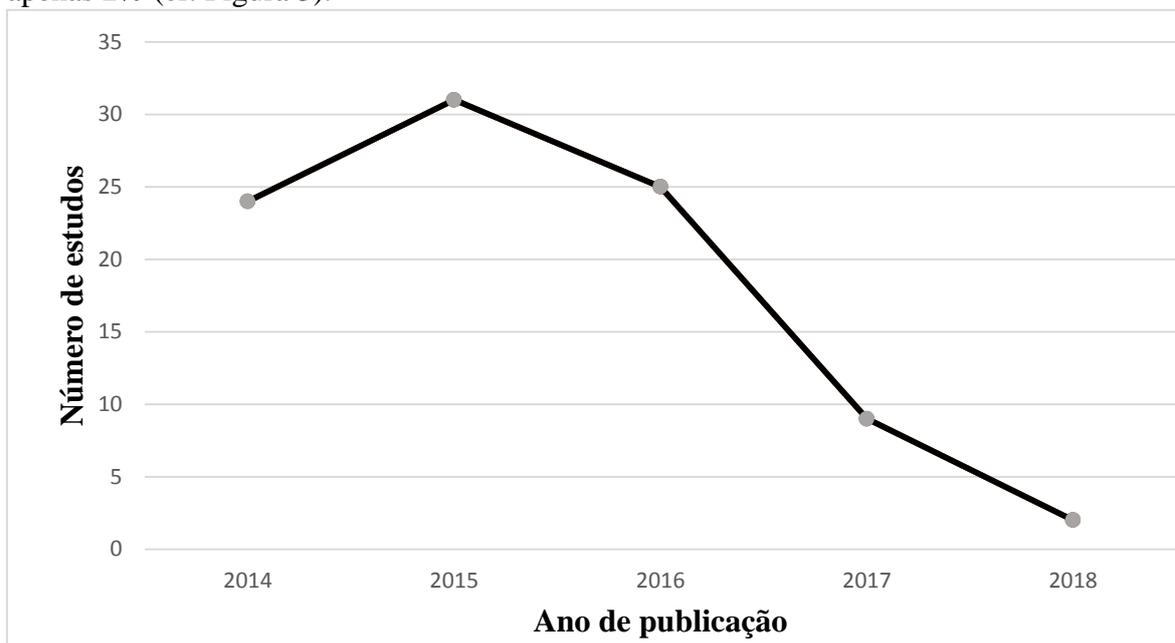


Figura 3. Seleção de estudos por ano de publicação.

No que concerne à tipologia do documento de publicação, os 92 estudos analisados foram publicados exclusivamente em revistas científicas, de 10 nacionalidades distintas. Deste modo, a nacionalidade das editoras com mais frequência é espanhola (n=27) e a editora com menor frequência é venezuelana (n=1).

Relativamente à perspectiva metodológica, verificou-se três perspectivas distintas, a saber: qualitativa (n=51), quantitativa (n=39) e por último, mista (n=2). Nesta mesma linha de pensamento, é possível referir que 56% dos estudos apresentam uma metodologia qualitativa, 42% dos estudos uma metodologia quantitativa e por fim, apenas 2% dos estudos apresentam uma metodologia mista. Dos 51 estudos com metodologia qualitativa apresentaram como método de investigação: análise documental (n=37), descritivo (n=2), exploratório (n=8) e investigação de campo (n=3). Por sua vez, 39 dos estudos com metodologia quantitativa, apresentaram os seguintes métodos de investigação: descritivo (n=39) e por fim, exploratório (n=1). Do mesmo modo, dos 2 estudos com metodologias mista, os métodos de investigação são: exploratório (n=1) e investigação de campo (n=1). Assim, verificou-se uma discrepância no que respeita a perspectiva metodológica desta investigação, sendo que maior parte dos estudos diz respeito a metodologia qualitativa (n=51), mas sobretudo de análise documental (n=37). Enquanto que os estudos com menor frequência dizem respeito a metodologia mista (n=2), tanto ao nível do método exploratório (n=1), como ao nível do método de investigação de campo (n=1).

Referente ao tamanho da amostra, é possível verificar que 46% dos estudos não apresentam amostra (n=42), 23% dos estudos apresentam uma amostra inferior a 100 (n=21), 6% dos estudos apresentam uma amostra superior a 100 e inferior a 200 (n=6) e 25% apresentam uma amostra superior a 200 (n=23). Neste sentido, maior parte dos estudos da presente investigação não possuem amostra.

Por fim, analisou-se o fator de impacto nas revistas indexadas nas seguintes fontes: *Web of Science*, *ELSEVIER Scopus*, *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, a *American Psychological Association PsycNet – APA*, *PsycNet*, *Pepsic* e a *b-on*. Deste modo, a revista com maior índice JCR é a *Journal of Educational Psychology* (JCR= 3,459) e, a revista científica que apresenta menor fator de impacto é a *Eurasian Journal of Educational Research* (JCR = 0,357) (cf. Quadro 1).

Quadro 1

Número de Estudos Publicados por Revista, com Avaliação segundo o Índice JCR

Revista científica	Número de estudos	Índice JCR
<i>American Educational Research Journal</i>	1	JCR=2,931
<i>Eurasian Journal of Educational Research</i>	4	JCR=0,357
<i>Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness</i>	4	JCR=0,454
<i>Journal of Educational Psychology</i>	1	JCR=3,459
<i>School Psychology Quarterly</i>	1	JCR=3,254
<i>Thinking Skills and Creativity</i>	1	JCR=1,589

Na mesma linha de pensamento, a revista que apresenta maior índice SJR é a *Journal of Educational Psychology* (SJR=2.467) e a revista que apresenta menor índice SJR é a *Avaliação Psicológica* (SJR=0.110) (cf. Quadro 2).

Quadro 2

Número de Estudos Publicados por Revista, com Avaliação segundo o Índice SJR

Revista científica	Número de estudos	Índice SJR
<i>Anales de Psicología</i>	8	SJR=0,435
<i>Análise Psicológica</i>	1	SJR=0,210
<i>Arquivos Brasileiros de Psicologia</i>	1	SJR=0,180
<i>Australian Journal of Teacher Education</i>	1	SJR=0,427
<i>Avaliação Psicológica</i>	1	SJR=0,110
<i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i>	1	SJR=0,380
<i>Educational Research and Reviews</i>	1	SJR=0,168
<i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>	1	SJR=0,327
<i>Estudos de Psicologia (Campinas)</i>	1	SJR=0,160

Quadro 2 (Continuação)

Número de Estudos Publicados por Revista, com Avaliação segundo o Índice SJR

Revista científica	Número de estudos	Índice SJR
<i>Journal: Center for Educational Policy</i>	1	SJR=0,138
<i>Journal for the Education of the Gifted</i>	1	SJR=0,368
<i>Journal of Educational Psychology</i>	1	SJR=2,467
<i>Journal of Teacher Education for Sustainability</i>	1	SJR=0,207
<i>Perfiles Educativos</i>	1	SJR=0,164
<i>Psicologia Educativa</i>	1	SJR=0,190
<i>Revista Brasileira de Orientação Profissional</i>	1	SJR=0,170
<i>Revista Educação e Pesquisa</i>	4	SJR=0,393
<i>Revista de Neurologia</i>	1	SJR=0,260
<i>Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa</i>	1	SJR=0,143
<i>Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2	SJR=0,410
<i>Revista Internacional de Ciencias del Deporte</i>	1	SJR=0,233
<i>Revista de Investigación Educativa</i>	2	SJR=0,593
<i>Revista Latinoamericana de Psicología</i>	1	SJR=0,445
<i>Revista Lusófona de Educação</i>	1	SJR=0,142
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)</i>	1	SJR=0,390
<i>Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i>	2	SJR=0,256
<i>Revista Terapia Psicológica</i>	1	SJR=0,433
<i>Thinking Skills and Creativity</i>	1	SJR=1,589
<i>Universitas Psychologica</i>	1	SJR=0,224

Revista Diálogos Possíveis,
2018.

Salvador, ano 17, número 1, p. 56-80, jan./jun.

No que respeita à produção científica dos programas brasileiros de pós-graduação, existe uma estratificação da qualidade dessa produção através do *Qualis*. Este último, é um conjunto de procedimentos utilizados pela *CAPES* para estratificação da qualidade da produção, sinalizada por indicadores ordenados alfabeticamente, sendo que a classificação no estrato A1 corresponde às publicações com mais qualidade, sucedendo-se os seguintes indicadores de qualidade: A2; B1; B2; B3; B4; B5. Neste sistema de estratificação da qualidade da produção, a letra C corresponde à indicação de menor qualidade (cf. Quadro 3).

Quadro 3

Número de Estudos Publicados por Revista, com Avaliação segundo o Qualis da CAPES

Revistas (Qualis)	Autoria (data)	Número de Artigos
<i>Artifícios: Revista do Dífere</i> (B5)	Santos, S. C., & Peripolli, A. (2013)	1
<i>Aula (Salamanca)</i> (B3)	Molina, F. J. E., Melero, M. J. R., Prieto, M. F., Gómez, M. S., & Sánchez, M. D. P. (2015)	3
<i>Calidad en la Educación</i> (B1)	Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015)	1
<i>Ciência & Educação</i> (A1)	Palhares, J. A. (2017)	1
<i>Educação & Realidade</i> (A1)	Carvalho, M. L. D., & Cruz, J. Z. (2014)	1
<i>Educação em Revista</i> (B2)	Motta, F. N. (2014)	2
<i>Education Sciences and Society</i> (B3)	Mofield, E., Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016)	1
<i>Educational Sciences: Theory and Practice</i> (B1)	Arikan, E. E., & Ünal, H. (2015)	1
<i>Educacion y Humanismo</i> (B1)	Zamora, A. A., & Medina, C. M. (2014)	1
<i>Estudios Pedagógicos (Valdivia Impresa)</i> (B1)	Zamora, P. G., & Balmaceda, C. S. (2015)	1
<i>Estudios Interdisciplinares em Psicologia</i> (B2)	Nakano, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016)	1
<i>Foro de Educación</i> (B1)	Gutiérrez, G. A. E., & Arredondo, A. (2018)	1
<i>International Education Studies</i> (C)	Al-Khayat, M. M., Al-Hrout, M. A., & Hyassat, M. A. (2017)	1

Quadro 3 (Continuação)

Número de Estudos Publicados por Revista, com Avaliação segundo o Qualis da CAPES

Revistas (Qualis)	Autoria (data)	Número de Artigos
<i>Investigar Em Educação (C)</i>	Palhares, J. A. (2014)	1
<i>Psico-USF (B1)</i>	Lima, V. B. F., & Alencar, E. M. L. S. (2014)	2
<i>Psicologia, Educação e Cultura (B1)</i>	Salgado, A. M., Araújo, A. M., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2014)	2
<i>Psicologia da Educação (B1)</i>	Valle-Ribeiro, N., & Barbosa, A. J. G. (2014)	1
<i>Revista AMAzônica (B3)</i>	Costa-Lobo, C., Medeiros, A. M., & Ponte, F. E. (2016)	1
<i>Revista Colombiana de Educación (B1)</i>	Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2014)	4
<i>Revista EDUCAmazônia (B4)</i>	Azevedo, I., Morais, M. F., & Araújo, A. M. (2015)	1
<i>Revista de Psicología (B4)</i>	Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014)	5
<i>Science Education International (B1)</i>	Fraser-Seeto, K., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2014)	2
<i>Universal Journal of Educational Research (B4)</i>	Arancibia, V., Boyanova, D., & González, P. (2016)	3

Por último, e ao abrigo da última das categorias de qualificação consignadas, foi analisado a quantidade de citações que o estudo primário obteve. Deste modo, foi possível verificar que o estudo que obteve o maior número de citações foi o *School Psychology Quarterly*, tendo obtido 24 citações e, em contrapartida, 25 estudos não obtiveram qualquer citação (cf. Quadro 4).

Quadro 2

Número de Estudos por Quantidade de Citações Obtidas

Quantidade de Citações Obtidas	Número de Estudos
0	25
1 a 10	60
11 a 20	5
21 a 30	2

Por fim, a terceira e última etapa, diz respeito a interpretação dos temas ou núcleos de sentido inerentes a cada estudo. Foi nesta etapa que após o tratamento dos resultados, ocorreu 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.

DISCUSSÃO

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 de revisão 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. De acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar que a primeira categoria é referente a dimensões da sobredotação e engloba os seguintes temas: microssistema, mesossistema e macrossistema.

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.

Este estudo insere-se no portfólio de investigações da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade, Cátedra 812, e inscreve-se no âmbito das iniciativas do *Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica* (OIJ). O OIJ está centrado no estudo e na intervenção do potencial e do 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. O OIJ 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 que respeita à intervenção psicológica na área da psicologia escolar, 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; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018).

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 (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018). 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 et al, 2013; Flores-Bravo, Valadez-Sierra, Rosal, & Betancourt-Morejón, 2018; Leana-Tascilar, Ozyaprak, & Yilmaz, 2016; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 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 (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018). 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 (sinalização) 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.

Para além dos contributos desta investigação, existem algumas limitações que devem ser consideradas na sua análise e interpretação. 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.

Em sùmula, este estudo permite reforçar a utilidade de prosseguir com a investigação, uma vez que o mesmo se centra nas práticas educativas e que as mesmas ainda se encontram restritas e limitadas, não sendo a categoria que maior predominância teve. Neste sentido, parece útil ponderar-se continuar a realizar estudos futuros no domínio das práticas educativas 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 psicológicas, sugerindo-se que nos próximos estudos se recorra ao *Reliable Change Index* (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.

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 recorrendo ao *roadmap* de Costa-Lobo et al (2017) constitui uma estratégia ainda pouco utilizada, permitindo um rigor metodológico elevado e uma amplitude extensa de fontes consideradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Benetti, 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.
- 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.
- Chalmers, I., Dickersin, K., & Chalmers, T. C. (1992). Getting to grips with archie Cochrane's agenda. *British Medical Journal*, 305(6857), 786-788.
- Costa, C., Sanhueza, G., Barra, M., & Villalobos, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del gran concepción, Chile: Un proceso 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.
- 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.
- 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. (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.
- 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.
- 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
- 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
- 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.
- 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

- Popa, N. L., & Păuc, R. L. (2015). Dynamic assessment, potential giftedness and mathematics achievement in elementary school. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 23-32.
- 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. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- 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.
- 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.
- 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.
- Santos, S. C., & Peripolli, A. (2011). Altas Habilidades/Superdotação: clarificando concepções e (re)significando ideias imagéticas do senso comum. *Revista do Dífere*, 1(2), 1-22.
- Serra, H. (2004). *O aluno sobredotado. A criança sobredotada* (1ª ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gaialivro.
- 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: Psicosoma.
- 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.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e realidades* (1ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.