

## PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOBREDOTAÇÃO: DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E ESTRATÉGIAS COMPLEMENTARES

Ana P. Antunes  
Leandro S. Almeida  
*Universidade do Minho*

### Resumo

A escola inclusiva, atenta à diversidade e à igualdade de oportunidades, deverá contemplar explicitamente a educação dos alunos mais capazes, talentosos ou sobredotados. Neste trabalho, tomamos como ponto de partida da intervenção com os alunos sobredotados a necessidade de adaptação e de diferenciação curricular para responder às suas necessidades individuais. Nessa lógica, destacamos a importância da complementaridade e da articulação das diversas formas de intervenção (aceleração, agrupamento e enriquecimento), caracterizando cada uma delas e apresentando alguns estudos face à sua eficácia. Fazemos ainda uma breve referência à situação em Portugal, destacando que importa sensibilizar e formar os agentes educativos face à problemática da sobredotação.

*PALAVRAS-CHAVE: Sobredotação, práticas educativas, programas de atendimento, diferenciação curricular, escola inclusiva.*

### Introdução

A educação dos alunos sobredotados continua a desafiar os educadores, políticos e legisladores em vários pontos do mundo. Além das diferenças entre as sociedades a nível político, económico e cultural, e apesar de não haver grande consenso a propósito dos alunos sobredotados, têm sido desenvolvidos diversos programas de identificação e de acompanhamento destes alunos. Alguns autores defendem que a educação dos alunos sobredotados pode ser entendida à luz dos direitos humanos universais, considerando a sua realização plena e a realização do seu potencial (artigos 1º e 26º dos Direitos Humanos, 1948; e artigo 7º dos Direitos das Crianças, 1959). Outros autores também defendem que o potencial dos alunos sobredotados pode ser visto como um

Morada (address): Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: antunesana@portugalmail.pt

recurso precioso, existente em cada nação, cuja aquisição não implica gastos económicos (Arancibia, 2006; Schwartz, 1994).

Contudo, o atendimento dos alunos sobredotados mantém-se fonte de acentuada controvérsia entre os educadores. A escola, entendida como "escola inclusiva" e onde os professores podem ter um papel crucial na orientação e realização excelente dos alunos (Araújo, Cruz, e Almeida, 1997), revela-se como o espaço onde todos os alunos, incluindo os sobredotados, devem beneficiar de serviços apropriados (J. Gallagher e S. Gallagher, 1994). Mas, subsistem dúvidas e divergências acerca das estratégias mais indicadas para o atendimento destes alunos. Sabemos que os alunos sobredotados apresentam algumas características comuns, mas apresentam também muitas especificidades. Cada um deles se diferencia em termos de características pessoais, de influências sociais e de oportunidades de realização. Logo, as respostas educativas também se devem diferenciar, não só pela diferenciação dos alunos mas, também, pela diferenciação escolar, pelos recursos disponíveis e pelo número de alunos identificados como sobredotados (Schwartz, 1994). De entre tais respostas educativas, as mais referenciadas incluem a aceleração escolar, o agrupamento de alunos e os programas de enriquecimento.

## Medidas educativas para alunos sobredotados e talentosos

A literatura na área explicita que a educação dos alunos sobredotados e talentosos recorre a medidas de formato e objectivos bem diversos. Tais medidas aparecem, no entanto, agrupadas em programas de aceleração escolar em actividades construídas especificamente para grupos específicos de alunos e em programas genéricos de enriquecimento.

A *aceleração escolar* consiste em adiantar os alunos, um ou mais anos escolares, incorporando um ritmo mais rápido na aprendizagem de acordo com as necessidades diagnosticadas. Mostra-se também uma estratégia de aplicação rápida e económica, aproveitando os recursos existentes e colocando os alunos nas turmas já criadas. Apesar de o avanço ou o "salto" de um ano ser a medida mais conhecida, a aceleração pode caracterizar-se por outros procedimentos como, por exemplo, a entrada escolar antecipada, a frequência de cursos avançados, a condensação de matérias (compactação curricular) ou de anos escolares, permitindo, por exemplo, a realização de dois anos lectivos num só ano escolar (V. Pereira Guimarães, 2007; A. Robinson, Shore, e Enersen, 2007; Schwartz, 1994). Estas formas de aceleração podem ser implementadas na sala de aula regular, numa sala de apoio ou em turmas especiais (Schiever e Maker, 1997).

Os estudos realizados, ao longo de várias décadas, têm sido favoráveis à adopção da aceleração como medida educativa para os alunos sobredotados (Colangelo, Assouline, e Gross, 2004; Rogers, 2004). Apesar da investigação diversa que suporta a aceleração, a aplicação desta medida é bastante comediada nas escolas. A maioria dos estudos centra-se nos resultados escolares e revela que a aceleração, em qualquer das modalidades, tem efeitos positivos nos resultados académicos dos alunos (Schwartz, 1994). Os estudos em relação aos efeitos psicológicos e sociais desta medida são mais escassos e mais difíceis de definir (N. Robinson, 2004). Aliás, muitos educadores e pais adoptam posturas contrárias à aceleração porque temem que esta tenha consequências negativas a nível do desenvolvimento social e emocional dos alunos acelerados (Neihart, 2007; A. Robinson et al., 2007). A investigação é favorável ao recurso de medidas de aceleração para atendimento aos alunos sobredotados. Em Portugal, por exemplo, os estudos disponíveis não sugerem dificuldades ao nível do desenvolvimento e do sucesso escolar por parte de alunos que beneficiaram de medidas de aceleração escolar (Oliveira, 2007; M. Pereira e Seabra-Santos, 2001).

O "salto de classe" de um ou mais anos escolares é frequente em vários países, apontando a investigação os seus resultados positivos (J. Kulik e C.-L. Kulik, 1984; Rogers, 1993). Mesmo assim, alguns autores lembram a questão do desenvolvimento físico da criança que não acompanha o dos colegas de turma, sobretudo se na adolescência traduzir menores habilidades físicas e menor auto-confiança (Schiever e Maker, 1997). VanTassel-Baska (1986) salienta que a aceleração em muitas escolas consiste, apenas, na apresentação da matéria escolar de forma mais rápida ao aluno, o que contribui para a crença de que esta medida educativa provoca desajustamento social e lacunas nalguns conteúdos programáticos. Contudo, os ganhos nos alunos parecem evidentes ao nível da motivação, da confiança, da aprendizagem, da prevenção de hábitos mentais de "preguiça" e de falta de esforço, permitindo também a conclusão da formação num menor número de anos. Assim, esta forma de intervenção revela-se motivadora para os alunos e é de fácil aplicação, para além de económica. Como principais desvantagens menciona-se o esquecimento de que os alunos sobredotados podem não apresentar um desenvolvimento afectivo igualmente avançado, a medida pode favorecer lacunas nos conhecimentos, os alunos podem sofrer pressões emocionais e sociais, os alunos acabam por receber não uma educação individualizada mas o programa dos alunos mais velhos, e revela-se uma medida adequada a alunos com alto talento académico mas não para outros tipos de talentos (Acereda e Sastre, 1998; Lombardo, 1997).

Em relação às medidas de *agrupamento de alunos*, como sugere a designação, o objectivo passa pela formação de grupos de alunos sobredotados, a tempo inteiro ou a tempo parcial, de acordo com as capacidades, seguindo-se uma forma de trabalho mais ou menos similar para todos os alunos. Como é uma forma de intervenção que implica a particularização ou a segregação de alunos gera algumas controvérsias, sobretudo face às medidas de inclusão educativa (Acereda e Sastre, 1998; Lombardo, 1997; V. Pereira e Guimarães, 2007; Schwartz, 1994).

O agrupamento, além de ser um termo controverso, é um termo confuso pois tem sido definido de diferentes maneiras, abarcando um conjunto bastante diversificado de programas escolares. Assim, o agrupamento pode ser designado por *ability grouping*, quando nos referimos ao agrupamento dos alunos por habilidades independentemente dos níveis escolares, e por *tracking* ou *curricular tracking*, referindo-nos a programas para níveis específicos de alunos, por exemplo, para alunos do ensino secundário com base no seu desenvolvimento de carreira e como preparação para o ensino superior. O agrupamento geralmente tende a considerar grupos homogêneos de alunos baseados nos seus interesses, desempenhos ou capacidades (J. Kulik e C.-L. Kulik, 1997; Tieso, 2003).

Alguns estudos de meta-análise quanto aos resultados desta medida apontam os seus efeitos positivos (J. Kulik e C.-L. Kulik, 1997; Slavin, 1987). Mas, em relação ao agrupamento permanente em turmas especiais (também conhecido por *comprehensive grouping*), em função das capacidades gerais e da inteligência dos alunos, os estudos não são conclusivos (Allan, 1991). Além disso, os efeitos colaterais também não são conclusivos a favor desta medida educativa. Por exemplo, o impacto do *comprehensive grouping* na auto-estima dos alunos oscila sendo mais favorável para os alunos com aptidões mais baixas, descendo nos alunos com aptidões mais elevadas (J. Kulik e C.-L. Kulik, 1997). Assim, alguns autores sugerem que o agrupamento deve apenas ocorrer em determinadas unidades curriculares, por exemplo matemática e artes. Da mesma forma, outros autores sugerem formas de "agrupamento flexível" e geralmente fora da sala de aula, para aprofundamento de certas temáticas ou o desenvolvimento de certas competências, parecendo que daí decorrem melhorias substanciais no rendimento escolar, e no pensamento crítico e criativo dos alunos sobredotados e talentosos (Vaughn, Feldhusen e Asher, 1991).

Genericamente, a possibilidade do relacionamento dos alunos sobredotados com colegas com as mesmas características pode potenciar a sua motivação e o seu rendimento escolar. No entanto, esta medida pode ser conotada

com a formação de uma elite de alunos, podendo ainda desenvolver atitudes pessoais e sociais pouco favoráveis à sua integração social. Acresce a colocação de problemas de tipo administrativo e organizativo à escola, a insuficiência de meios materiais e a falta de formação especializada dos professores (Acereda e Sastre, 1998; Lombardo, 1997).

Uma terceira medida educativa é conhecida pelos *programas de enriquecimento*, podendo o termo "enriquecimento" ter dois significados: ou se refere ao currículo enriquecido (*enrichment curriculum*) ou a programas de enriquecimento (*enrichment programs*). No primeiro caso reporta-nos a experiências educativas de maior variedade e riqueza, implicando a modificação ou a adição de alguns aspectos ao currículo escolar regular, sendo que estas modificações e adições podem acontecer em termos de conteúdos ou de estratégias utilizadas pelos professores, tomando em atenção os alunos a quem se dirigem (Davis e Rimm, 1994; Schiever e Maker, 1997). Assim, o conteúdo académico pode ser ministrado, desenvolvendo uma série de experiências cognitivas de nível superior como, por exemplo, a resolução de problemas, a descoberta de problemas, a experimentação, a pesquisa ou o estudo independente (Feldhusen, 1986). No segundo caso, temos os programas de enriquecimento que se caracterizam por oferecer aos alunos um currículo mais alargado em profundidade ou novidade, através de uma planificação sistematizada, como acontece em alguns programas de "sábado", programas extracurriculares ou clubes de interesses (Schiever e Maker, 1997).

Geralmente, os programas de enriquecimento nos primeiros anos de escolaridade oferecem oportunidades que não estão disponíveis a todos os alunos da escola, tais como a aprendizagem de uma língua estrangeira, visitas de estudo ou sessões de poesia e jornalismo. Ao nível do ensino secundário, os programas podem centrar-se na definição de carreira e implicar o trabalho num campo específico com o auxílio de um tutor. Alguns programas de enriquecimento requerem a saída dos alunos sobredotados da sala de aula (*pull-out programs*), o que é apontado como uma desvantagem pois os alunos podem perder aspectos importantes do currículo, exigindo a sua explicação mais tarde pelo professor. Fora dos espaços curriculares, esta medida exige tempo, salas, equipamento e professores, recursos que nem sempre a escola tem disponível (Schwartz, 1994).

A investigação sobre a eficácia das medidas de enriquecimento torna-se, por vezes, difícil dada a significação lata do termo, verificando-se a sobreposição do enriquecimento com outras formas de intervenção nomeadamente o agrupamento. Apesar dessa dificuldade, existem alguns estudos que validam a opção educativa pelo enriquecimento, nomeadamente em termos de

rendimento académico, pensamento crítico e habilidades criativas (Maker e Nielson, 1995).

O enriquecimento revela-se a estratégia educativa mais integradora, a que contempla o desenvolvimento dos alunos em todas as áreas, sendo válida para todas as formas de sobredotação e talento. No entanto, é uma medida bastante custosa, requerendo infra-estruturas e recursos humanos, implicando um trabalho curricular mais extenso que o habitual (Acereda e Sastre, 1998; Lombardo, 1997). Por exemplo, a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (Renzulli e Reis, 1985), implica a formação e a disponibilidade de técnicos e professores internos à escola, bem como de colaboradores externos.

## Respostas educativas em Portugal

Em Portugal o atendimento escolar aos alunos sobredotados é incipiente. Apenas nos anos 80, algumas associações privadas de pais e de professores começaram a suscitar a discussão sobre a temática (DaSilva, 1997). A partir daí, e de uma forma relativamente lenta, tem surgido o interesse de alguns técnicos em propostas de investigação e de intervenção, bem como na organização de alguns encontros científicos e na criação de associações (Miranda e Almeida, 2002; Mönks e Pflüger, 2005). Assim, no nosso país, os alunos sobredotados não são contemplados no actual regime de educação especial (Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008). Além disso, também não existe enquadramento legal para a entrada antecipada no 1º ciclo, após a revogação do Despacho nº 173/ME/91, de 23 de Outubro, mas sendo possível realizar dois anos num único ano ou "saltar um ano" (Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro) ou beneficiar de programas de desenvolvimento (Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de Novembro). A este respeito a Região Autónoma da Madeira (RAM) tem adoptado legislação específica para estes alunos (Decreto Regulamentar Regional nº 13-A/97/M, de 15 de Julho e Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M, de 17 de Dezembro), possibilitando a sua sinalização e atendimento generalizado no âmbito das competências da Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação (DREER).

Alguma investigação tomou a forma como tem sido feita a caracterização e a avaliação das crianças sobredotadas na escola (Melo, 2006; Oliveira, 2007; M. Pereira, 1998), sugerindo uma incidência de tal avaliação nas dimensões intelectuais do desenvolvimento da criança e descurando aspectos sócio-afectivos e a criatividade. Os estudos referentes à medida de aceleração,

analisando o desempenho escolar e o desenvolvimento destes alunos mais tarde, mostram que a medida foi positiva, sendo assim avaliada pelos alunos e pais (Oliveira, 2007; M. Pereira e Seabra-Santos, 1999).

Paralelamente, têm surgido alguns programas de enriquecimento dentro e fora das escolas, desenvolvidos neste último caso por associações. Estes programas versam o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas, criativas ou interpessoais, entre outras (Freitas, Monteiro, Lapão, e Machado, 2005; Nogueira e M. Pereira, 2004). O complemento ao currículo, em particular o aprofundamento de temas específicos, é dominante nos programas de enriquecimento enquadrados na dinâmica escolar (Gomes e Alves, 2004), contudo outros centram-se no desenvolvimento de competências cognitivas e criativas, estratégias de resolução de problemas e de auto-regulação ou competências de relacionamento interpessoal (Antunes, 2008; Leitão et al., 2005; Miranda, 2008).

A avaliação do impacto destes programas de enriquecimento é pouco esclarecedora dos reais efeitos alcançados. A um nível mais qualitativo, sobretudo tomando a entrevista a alunos, pais e professores, os programas são apontados como relevantes e positivos no seu impacto. No entanto, dados recolhidos na base de uma avaliação mais quantitativa, tomando os resultados em testes e escalas psicológicas ou o rendimento escolar, não apontam ganhos estatisticamente significativos por parte dos alunos que participaram nos programas.

## Considerações finais

O aluno sobredotado ou talentoso é, em primeiro lugar, uma criança ou um jovem em desenvolvimento. Por isso, a intervenção educativa deve centrar-se, acima de tudo, na sua idiosincrasia, respeitando as suas particularidades psicológicas, cognitivas e sócio-culturais, colocando ao seu serviço os meios necessários e conjugando-os da forma mais adequada à realização do seu potencial através do seu desenvolvimento integral.

Considerando as práticas educativas com os alunos sobredotados e talentosos verificamos que a diferenciação curricular aparece como o elemento-chave nas medidas propostas. Nessa linha, Tieso (2003) sugere duas estratégias para aumentar o desempenho dos alunos com altas habilidades: a *modificação ou revisão curricular*, entendida como a análise crítica do currículo regular e a consequente reformulação do mesmo, e a *diferenciação curricular*, enfatizando a adopção de estratégias de ensino dirigidas aos alunos em função dos seus conhecimentos individuais. Esta diferenciação pode, assim,

reflectir um aprofundamento temático ou uma metodologia diferente, por vezes mais participativa e sob a forma de trabalho de projecto individual (Van-Tassel-Baska, 1986, 2005).

Partindo da ideia de diferenciação curricular, a escola pode recorrer a uma série de estratégias educativas para os alunos sobredotados, implementadas em simultâneo ou isoladas. Tais práticas educativas aparecem descritas na literatura agrupadas em medidas de aceleração, agrupamento e enriquecimento, sugerindo a investigação que se atingem melhores resultados práticos quando a intervenção combina diversas estratégias, pois "some practices, with modest impact on their own, are very appropriate and effective in some measure or in combination with others (e.g., intensive individualization and enrichment)" (Shore e Delcourt, 1997, p.151). Assim, estes autores sugerem que se combine, por exemplo, o agrupamento de alunos sobredotados durante alguns períodos de tempo, o recurso à aceleração quando necessário, a apresentação de problemas reais e desafiadores, o recurso ao estudo independente supervisionado, a contextualização das experiências educativas em situações do quotidiano, a individualização do ensino, o ensino por professores bem treinados e experientes, ou a consulta psicológica face a eventuais necessidades afectivas.

Geralmente, e de uma forma mais redutora, a questão da articulação e da complementaridade das práticas educativas costuma colocar-se entre a aceleração e o enriquecimento. Aqui, importa perceber que uma aceleração sem adequações curriculares pode não conduzir a ganhos cognitivos, circunscrevendo-se apenas a uma aprendizagem mais rápida de conteúdos, sem complexificação do pensamento (Jiménez, 1997). Por outro lado, o enriquecimento isolado pode revelar-se insuficiente para satisfazer as necessidades dos alunos com níveis de sobredotação muito elevados (Heinbokel, 2007). Se acrescentarmos a esta discussão o agrupamento de alunos, verificamos que a sua eficácia depende da atenção aos estilos de aprendizagem, interesses e habilidades dos alunos (Tieso, 2003).

Parece-nos que a diversidade dos resultados existentes face às práticas educativas, mais do que implicar a centralização nas suas incongruências e inibir a sua implementação, deve estimular o prosseguimento dos estudos, aprimorando os métodos de avaliação e de intervenção. No caso concreto de Portugal, importaria, por um lado, uma sensibilização dos agentes políticos para o enquadramento legal das necessidades destes alunos e, por outro lado, a continuidade dos estudos sobre a identificação e a eficácia das estratégias de intervenção. Nesse sentido, poderiam constituir mais um contributo à construção da escola como um espaço de inclusão e de atendimento educativo diferenciado a todos os alunos.

## Referências

- Acereda, A., e Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Allan, S. D. (1991). Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48, 60-65.
- Antunes, A. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Arancibia, V. (2006). La educación de talentos. El programa PENTA-UC. In L. F. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa* (pp. 215-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., e Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia Educação e Cultura*, 6, 197-221.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., e Gross, M. U. M. (2004). *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Connie Belin e Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- DaSilva, M. (1997). A criança sobredotada portuguesa vista pelos pais. In *Actas da Conferência sobre Sobredotação* (pp. 185-201). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Davis, G. A., e Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3ª ed.). Boston: Allyn e Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In K. A. Heller e J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- Freitas, A. C., Monteiro, A. P., Lapão, B., e Machado, S. (2005, Fevereiro). Programa PEDAIS: Objectivos, estrutura e actividades do programa de enriquecimento da Delegação de Braga. Comunicação apresentada no V Congresso da ANEIS: *Processos de desenvolvimento e aprendizagem na sobredotação*. Albufeira: Auditório Municipal.
- Gallagher, J. J., e Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4ª ed.). Boston: Allyn e Bacon.
- Gomes, C. S., e Alves, D. (2004). Uma abordagem flexível centrada na família dentro de um programa dirigido a crianças e a jovens com capacidades acima da média ou talentosos. *Sobredotação*, 5, 121-137.
- Heinbokel, A. (2007, Agosto). *Acceleration or enrichment?* Comunicação apresentada na World Conference on Gifted and Talented Children (17th), University of Warwick, Warwick.
- Jiménez, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 217-234.

- Kulik, J. A., e Kulik, C.-L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.
- Kulik, J. A., e Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo e G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2ª ed., pp. 230-242). Boston: Allyn e Bacon.
- Leitão, A. I., Ramos, C., Jardim, J., Correia, V., e Almeida, L. S. (2005). Enriquecimento cognitivo com alunos portadores de altas habilidades: Experiência no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. *Sobredotação*, 6, 127-137.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Maker, C. J., e Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Melo, A. S. (2006). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Miranda, L., e Almeida, L. S. (2002). Sobredotação em Portugal: contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação*, 2, 43-54.
- Mönks, F. J., e Pflüger, R. (2005). *Gifted education in European schools: Inventory and perspective*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- Nogueira, S. M., e Pereira, M. (2004). M.O.R.C.E.G.O.S.: Um programa de enriquecimento da criatividade. *Sobredotação*, 5, 19-37.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudo de caracterização*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, FPCE, Coimbra.
- Pereira, M., e Seabra-Santos, M. J. (2001). "Vendedores de algodão-doce": Estudo longitudinal sobre a antecipação da entrada no 1º ciclo. *Sobredotação*, 2, 69-86.
- Pereira, V. L., e Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith e Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- Renzulli, J. S., e Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., e Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline, e M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 59-67). Iowa City, IA: The Connie Belin e Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16, 8-12. Acesso em 29 de Junho, 2005, em [http://www.gtcybersource.org/Record.aspx?NavID=2\\_0erid=11395](http://www.gtcybersource.org/Record.aspx?NavID=2_0erid=11395)
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, e M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47-57). Iowa City, IA: The Connie Belin e Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Schiever, S. W., e Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo e G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2ª ed., pp. 113-125). Boston: Allyn e Bacon.
- Schwartz, L. L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted? Investing in a national resource*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shore, B. M., e Delcourt, M. A. (1997). Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 138-154.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26, 29-36.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and institutional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164-169.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. Sternberg e J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed., pp. 358-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., e Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pullout programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.

## **PRACTICES IN GIFTED EDUCATION: DIFFERENTIATED CURRICULUM AND COMPLEMENTARY STRATEGIES**

Ana P. Antunes  
Leandro S. Almeida  
*Universidade do Minho*

*Abstract:* The inclusive school responding to the students' differences and to the opportunities' equality should consider the education of the gifted and talented students. In this work, we take curricular adaptation and curricular differentiation as the main intervention points centered on individual differences. We also defend the complementary use of the educational practices (acceleration, grouping and enrichment) explaining each one of them and presenting some studies about their efficacy. We briefly describe the practices for gifted students in Portugal and highlight the importance of the school staff sensitivity to understand giftedness.

**KEY-WORDS:** *Giftedness, educational practices, enrichment, curricular differentiation, inclusive school.*