

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: UM OBJETIVO PRIMORDIAL DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO
FROM COMPETITION TO COOPERATION: A PRIMARY OBJECTIVE OF ENRICHMENT PROGRAMS FOR THE GIFTED

Sara Bahia

Faculdade de Psicologia / Instituto da Educação,
Universidade de Lisboa
sbahia@ie.ulisboa.pt

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.799>

Fecha de Recepción: 4 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

In an era when educational policies continue to foster competition in education, research shows that cooperation is a future educational aim. On the basis of this paradox, it is argued that the enrichment programs for gifted children and adolescents should constitute an opportunity for the development of cooperation. The Enrichment Programs of ANEIS Lisboa and ANEIS Torres Vedras (two delegations of the National Association for the Study and Intervention on Giftedness) are based on principles of cooperative learning: the heterogeneity of participants, the achievement of a common goal through interdependence, the promotion of interaction, individual accountability, equal opportunities and the development of personal and interpersonal skills. This approach aims at the integration of participants in different contexts as well as the development of critical thinking and creative skills through the co-construction, reflection and debate on issues and products carried out throughout the sessions. The results from various sources, questionnaires, scales, interviews and observation, show participation in the proposed activities facilitates communication and negotiation skills, emotional stability as well as the practical application of knowledge.

Keywords: Giftedness-Cooperative Learning-Critical Thinking-Creativity-21st Century Skills

RESUMO

Numa era em que as políticas educativas continuam a fomentar a competição na educação, a investigação mostra que a cooperação é uma competência do futuro próximo. Com base neste paradoxo, os programas de enriquecimento na sobredotação devem constituir uma oportunidade de desenvolvimento da cooperação. A presente comunicação procura mostrar como dois Programas de Enriquecimento de Lisboa e de Torres Vedras que assentam nos grandes princípios da aprendi-

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: UM OBJETIVO PRIMORDIAL DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO FROM COMPETITION TO COOPERATION: A PRIMARY OBJECTIVE OF ENRICHMENT PROGRAMS FOR THE GIFTED

zagem cooperativa: heterogeneidade dos participantes, existência de um objetivo comum alcançado através da interdependência, promoção da interação, responsabilização individual, igualdade oportunidades e desenvolvimento de competência pessoais e interpessoais. promovem a integração dos participantes em diferentes contextos bem como o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo através da co-construção, reflexão e discussão conjunta de problemas e produtos realizados ao longo das sessões. A partir de um conjunto de instrumentos de observação e análise das sessões foi possível verificar ganhos em termos cognitivos e sócio-emocionais. A participação colaborativa nas atividades propostas parece ter facilitado o agenciamento e a aplicação prática do conhecimento e conduz à verdadeira cooperação.

Palavras-chave: Sobredotação - Aprendizagem Cooperativa – Pensamento Crítico – Criatividade - Competências Do Século XXI

INTRODUÇÃO

Muitas definições de sobredotação têm sido avançadas nas últimas décadas, procurando consensualizar o que Eckhaus (1996) denomina de um jogo de orquestração entre percepções, cognições, afetos, atitudes, crenças, motivações, valores e conhecimentos para realçar a dinâmica entre a dimensão cognitiva e emocional presente na investigação e teorização sobre o conceito. Para além da dimensão cognitiva mais mencionada, Renzulli (1978) perspectiva a dimensão motivacional e criativa como duas componentes determinantes da sua definição. De acordo com Mönks (1992) a sobredotação resulta de uma dinâmica entre inteligência, motivação intrínseca e criatividade a partir da interação entre sobredotado, família, escola e pares. Muitas vezes problematizados como um grupo homogêneo, os sobredotados são diferentes entre si (e.g. Patrick, Bangel, Jeon, & Townsend, 2005; Reis & Renzulli, 2009).

Na sobredotação estão presentes um conjunto de características particulares de natureza cognitiva como o envolvimento, curiosidade, entusiasmo e persistência; Interesse intrínseco pela aprendizagem e realização; fácil entendimento intelectual dos problemas e instruções; perspicácia nas atividades; elevada capacidade de atenção, observação e memória; desejo de aprender mais e mais rápido; fácil relacionamento de informação e de resolução de problemas; percepção e apreciação das pessoas, coisas e ideias; variedade e singularidade de interesses e criatividade e imaginação (e.g. Neumester, 2004; Reis & Renzulli, 2004). A emocionalidade dos sobredotados caracteriza-se frequentemente por sentimentos de incompreensão e mesmo de inferioridade e de rejeição, frustração por esperar pelos outros, aborrecimento e intolerância, alienação e solidão, baixa resistência à frustração, assunção de críticas como pessoais, medo de falhar e por vezes o evitamento do risco e a não partilha da comunicação associada à timidez (e.g. Alencar, 2007; Colangelo & Assouline, 2000; Silverman, 2010).

A sobredotação tem alguma incidência na população. Autores como Freeman, 2000; Guenther, 2000) apontam para uma frequência entre 3 a 5% da população, independentemente da cultura específica a que cada um pertence, o que por si só justificaria uma atenção educacional particular no sentido de apoiar o desenvolvimento de crianças e jovens sobredotados. No entanto, os vários sistemas que influenciam o sobredotado nem sempre o apoiam de forma a potenciar o seu desenvolvimento quer pelas expectativas excessivas que colocam nele quer pelo desequilíbrio das relações interpessoais (e.g. Alencar, 2001). A dissincronia entre o desenvolvimento intelectual e emocional gera tensões e desajustamento gerando problemas de ordem social e emocional (e.g. Coleman & Cross, 2000). Muitas vezes a expectativa dos adultos de que os sobredotados deverão apresentar comportamentos típicos de uma criança mais velha, gera insatisfação e irritação de ambas as partes pois esses comportamentos ocorrem com uma frequência menor do que a esperada (e.g. Silverman, 2002).

Muitos autores (e.g. Moltzen, 1996, Schunk, 1990) revelam que cerca de 20% dos sobredotados abandona a escola e entre 10% e 20% não chega a concluir uma licenciatura. Outros (e.g. Esgalhadro, 2001) salientam a necessidade de refletir sobre estes casos de sobredotação tendo em vista a implementação de uma intervenção que permita um envolvimento pleno em atividades desafiantes e significativas. Na realidade, muitos sobredotados apresentam dificuldades ao nível socioemocional; vulnerabilidade face ao fracasso; inadequação nas competências relacionais; oscilação na auto-imagem e auto-estima; teimosia na defesa dos seus pontos de vista; melhor relacionamento com adultos e colegas mais velhos; atitudes defensivas e tensas; baixa resistência à frustração; hipercriticismo e hipersensibilidade (e.g. Alencar, 2007; Reis, 2012). Outras dificuldades do foro cognitivo também têm sido referenciadas, nomeadamente a inibição na aprendizagem/desempenho face ao grupo; a desmotivação e desinteresse pelas atividades escolares; a impaciência, sentido crítico ou indiferença face às tarefas; a intranquilidade e falta de atenção na escola; a realização de trabalhos escritos pobres e incompletos; a autosuficiência e preferência pelo trabalho individual e a insistência em perguntas desafiantes (e.g. Bahia & Trindade, 2012). É preciso desenvolver o talento para que não se perca, na medida em que um talento não reconhecido é um talento negado (Guenther, 2000). Intervir na sobredotação constitui uma preocupação social na medida em que as crianças sobredotadas de hoje serão os adultos de amanhã e poderão ser um recurso futuro com impacto no mundo.

Como refere Piirto (1999) todas as crianças (incluindo as que possuem características de sobredotação) têm o direito de ser educadas de acordo com as suas necessidades. A educação dos sobredotados constitui um tema relevante na agenda educativa (e.g. Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010). As oportunidades educativas que os especialistas em sobredotação defendem centram-se não apenas na escola, mas também em termos de atividades fora da escola, mais concretamente no seio de Programas de Enriquecimento. Estes proporcionam experiências diversificadas no sentido de abrir novos horizontes e apoio ao desenvolvimento global dos sobredotados, bem como oportunidades de fruição, relativização e aplicação de conhecimentos (e.g. Bahia & Trindade, 2012). As intervenções na sobredotação devem procurar compreender, valorizar e promover as especificidades de cada sobredotado, maximizar o seu potencial, adequar a intervenção às necessidades e à prontidão, interesses e perfis dos sobredotados, promover a flexibilidade e a participação nas atividades, incentivar o respeito, bem como, colaborar e cooperar (e.g. Tomlinson, 2008). Na sua essência, os programas procuram desafiar o conhecimento e relativizar a competitividade muitas vezes associada à sobredotação através do respeito, apreciação e valorização de todas as produções criativas em geral e o incentivo à descentração (e.g. Bahia & Trindade, 2012). Sendo uma população vulnerável com necessidades especiais, nomeadamente, adequações escolares e familiares (e.g. Terrassier, 1981) precisam de uma intervenção educacional especializada no sentido de colmatar as suas necessidades de reconhecimento e valorização, de desenvolvimento de competências sociais e de aceitação (e.g. Whybra, 2000). Segundo Hansen & Toso (2007), a estimulação no caso da sobredotação passa pelo desafio, envolvimento, encorajamento.

Uma das chaves da intervenção na sobredotação, quer em contextos formais quer em contextos não formais de aprendizagem é a diferenciação, ou seja, a modificação de conteúdos, processos, produtos e ambientes em função das necessidades de cada um. Em termos gerais, a relação com o conhecimento é fruto das mesmas ideias e competências, embora o nível de envolvimento e de compreensão seja diferente, podendo alguns, como os sobredotados, uma em cada vinte pessoas, atingir uma complexidade, abstracção e questionação mais elevadas (Tomlinson, 2008). É esse nível de envolvimento e compreensão que os sobredotados apresentam que deve ser tomado em consideração na intervenção diferenciada. Por natureza, o modelo de aprendizagem cooperativa é uma forma de diferenciação eficaz em muitos contextos com múltiplas populações.

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: UM OBJETIVO PRIMORDIAL DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO FROM COMPETITION TO COOPERATION: A PRIMARY OBJECTIVE OF ENRICHMENT PROGRAMS FOR THE GIFTED

Tendo em conta a relevância dos programas de enriquecimento como forma de apoiar e potenciar o desenvolvimento dos jovens sobredotados, o presente artigo procura fundamentar um conjunto de premissas e de evidências que mostram como os conceitos de aprendizagem cooperativo constituem uma base relevante para equacionar os programas de enriquecimento para sobredotados.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E SOBREDOTAÇÃO

Assente em cinco elementos fundamentais, a interdependência, a interação direta, a responsabilização individual e de grupo, as competências interpessoais e o processamento de grupo, a aprendizagem cooperativa, quando conduzida com cuidado, parece ter vantagens na educação dos sobredotados (Huss, 2006).

A aprendizagem cooperativa consiste num conjunto de práticas que incluem a interdependência de um grupo em torno de um objetivo comum e a responsabilização individual pelo contributo para o grupo, com o intuito de promover a partilha de ideias, pensamento crítico e competências sociais (Slavin, 2013). Distingue-se da aprendizagem colaborativa na medida em que a cooperação implica uma divisão de trabalho com resolução de sub-tarefas diferentes e junção dos resultados parciais num trabalho final. A colaboração significa meramente um grupo de colegas mais ou menos homogênea realizar um trabalho juntos em comunicação sincronia através de ações comuns (Dillenbourg, 1999).

Nesta acepção, cooperar implica a necessidade de solucionar conflitos e coordenar pontos de vista e respostas; construir significados e múltiplas representações; experimentar; dar e receber explicações; integrar num todo complexo, e, também, internalização de processos inter-sociais; transformação e apropriação; assimilação socialmente orientada e coordenada; mediação interpessoal e construção de um significado partilhado de conversas, conceitos e experiências (e.g. Phillips, 1995; Webb & Palincsar, 1996). Deste modo, a aprendizagem cooperativa promove níveis mais elevados de compreensão e a explicação e justificação de ideias e a interação com os outros (Patrick, Bangel, Jeon & Townsend, 2005); comportamentos pró-sociais e percepções e crenças adaptativas (Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985) e ainda estruturação e organização da informação, consciência do que se sabe e de como se sabe e consciência dos outros (Dillenbourg, 1999). É tanto mais eficaz quanto mais se considerar os interesses e especificidades dos participantes, promover simetrias de conhecimento e de ação e estimular a manipulação e aplicação de ideias e encorajar o acesso a materiais diferentes, assegurando responsabilidades adequadas e razoáveis e espaço para o trabalho independente (e.g. Robinson, 2003).

No caso da sobredotação, o seu forte impacto revela-se ao nível do desenvolvimento cognitivo e também de comportamentos que demonstram uma maior colaboração e capacidade de construção social (Patrick et al., 2005). Numa análise minuciosa dos estudos sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa na sobredotação nas últimas décadas, Neber, Finsterwald & Urban (2001) verificaram que, não obstante algumas limitações, este tipo de aprendizagem oferece grandes vantagens na qualidade da aprendizagem, nomeadamente por permitir a diferenciação. Coleman (2005) sugere que as tarefas em aberto são particularmente úteis na medida em que permitem que os sobredotados trabalhem ao seu próprio ritmo, avancem múltiplas alternativa e recorram ao uso de tecnologias. Para facilitar o sucesso de todos os alunos. Estas tarefas devem ser flexíveis, desafiantes e incluir vários níveis de dificuldade e de escolha. Deve também haver amplas oportunidades de debate, discussão e diálogo garantindo que todos tenham oportunidade de participar e contribuir ativamente para o grupo (Patrick et al., 2005).

Um dos aspectos mais críticos na literatura sobre a aprendizagem cooperativa na sobredotação refere-se aos agrupamento heterogêneo nas turmas em que existem grandes discrepâncias em ter-

mos de ritmos de aprendizagem e características cognitivas. Patrick et al. (2005) defendem que o debate em torno da aprendizagem cooperativa precisa de ser deslocada do tipo de agrupamento - homogéneo ou heterogéneo - e concentrada nos processos cognitivos e nas interações que ocorrem com base no tipo de tarefas que são atribuídas dentro de cada grupo. No entanto, como refere Huss (2006), as vantagens ultrapassam as limitações e esta parece ser uma metodologia com muito potencial para potenciar o desenvolvimento dos sobredotados.

OBJETIVO

Mostrar as vantagens da conceção e implementação de aprendizagem cooperativa em Programas de Enriquecimento para sobredotados. Procura-se, assim, evidenciar o impacto de estratégias de aprendizagem cooperativa no envolvimento dos participantes e no desenvolvimento de competência que lhes permitam lidar com a frustração e promover valores adaptativos impulsionadores do seu bem estar.

MÉTODO

O objectivo proposto decorreu da constatação de que as crianças e jovens sobredotados que frequentam Programas de Enriquecimento se sentem excluídos e não vêem os seus talentos reconhecidos na escola. Os seus familiares queixam-se frequentemente do individualismo e espírito competitivo. Os monitores dos programas verificam ao longo das sessões que muitos mostram não saber perder e revelam uma baixa resistência à frustração quando não conseguem atingir o objectivo individualizado a que se propõem, estando todas estas especificidades bem descritas na literatura sobre sobredotação. De forma a verificar a eficácia das estratégias que, de acordo, permitem a superação destas dificuldades, procurou-se aplicar um conjunto de instrumentos de avaliação da eficácia de intervenções psico-educacionais aos comportamentos e atitudes de um grupo de crianças e jovens sobredotados que frequentam dois programas de enriquecimento.

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 20 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos com diagnóstico de sobredotação e integradas em dois Programas de Enriquecimento promovidos por duas Delegações da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, a ANEIS Lisboa e a ANEIS Torres Vedras. Treze eram rapazes e sete raparigas.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS

Os programas da ANEIS Lisboa e da ANEIS Torres Vedras funcionaram ao longo do ano em que os dados foram recolhidos todos os sábados de manhã ao longo dos nove meses do ano letivo e tinham a duração de três horas. Apesar de funcionarem em locais diferentes os programas apresentavam uma estrutura idêntica e pautavam-se pelo objectivo de proporcionar uma visão diferente da forma como se pode comunicar, compreender e descentrar. Procuravam ainda que os participantes percecionassem os outros (monitores e colegas) como modelos e colaboradores activos do conhecimento e da autonomia. O mote do desenvolvimento das sessões era “fazer e fazer em conjunto” (Kudryavtsev, 2011) implicando, assim, a cooperação e colaboração. Ambos os programas procuravam desenvolver oportunidades de exploração de materiais, atribuição de significados, comunicação através de diferentes linguagens, visualização e antecipação de acções, integração de conhecimentos num todo, reconhecimento e expressão de emoções e cooperação e colaboração num clima de aceitação da unicidade de cada um, de apoio emocional, de colaboração intergeracional, de responsabilização e de experimentação activa de ideias e materiais num ambiente de apoio emocional. Uma das prioridades consistia no desenvolvimento da literacia crítica através de resolu-

DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: UM OBJETIVO PRIMORDIAL DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO FROM COMPETITION TO COOPERATION: A PRIMARY OBJECTIVE OF ENRICHMENT PROGRAMS FOR THE GIFTED

ção de problemas, construção de significado e partilha de ideias com base em processos de análise, avaliação e inferência (e.g. Dauite, 2000), da ação e da interação e da oportunidade de codificar e decodificar linguagens e imagens e também interiorizar conceitos (Figueiredo, 1994).

Como premissa fundamental encontrava-se a ideia de que a cooperação conduz ao exercício da responsabilidade com base na confiança (Sahlberg, 2011). Assim, as actividades implicavam a interdependência, interação directa, responsabilização individual e de grupo, competências interpessoais e trabalho em grupo, que são os ingredientes fundamentais da aprendizagem cooperativa (Huss, 2006). As actividades procuravam criar uma intenção (e.g. Liñán, 2007) e incentivar a fluência de ideias e a adequação (Torrance, 1966) através da experimentação materiais diversificados.

Os monitores funcionavam como tutores na medida em que eram modelos de raciocínio, resolução de problemas e apoio, incentivo da justificação, argumentação, questionamento e crítica construtiva (Patrick et al., 2005)

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA

Com o intuito de avaliar objectivos múltiplos a partir de múltiplos níveis (Bushnell, 1990) foram utilizadas *checklists* de comportamentos e atitudes (Kobus, Maxwell & Provo's Student Survey, 2008), instrumentos de observação (Grelha de Avaliação da Eficácia de Intervenções Educacionais em Museus de Bahia & Janeiro, 2008) e entrevistas a participantes, monitores, família, professores. Estes instrumentos foram aplicados no final do ano letivo pelos monitores dos programas.

RESULTADOS

Todos os participantes forma unânimes na manifestação de apreço pelas actividades desenvolvidas em ambos os programas. Os itens do Kobus, Maxwell & Provo's Student Survey (2008), classificados com 5 pontos numa escala de 1 a 5 foram: "Gosto de estar na ANEIS", "Os meus colegas encorajam-me" e "Os meus colegas ajudam-me"; "Os monitores encorajam-me" e "Os monitores ajudam-me", e também, "Estou envolvido nas actividades". Os itens "É importante para mim fazer as coisas bem feitas" e "Admiro os trabalhos dos meus colegas" foram os únicos com uma pontuação interior a 4, tendo tido uma média de 3,8 e 3,6, respetivamente.

Em relação à Grelha de Avaliação da Eficácia de Intervenções Educacionais em Museus de Bahia & Janeiro (2008) aplicada no final do ano pelos monitores verificaram-se ganhos relevantes em termos da capacidade de resolução de problemas, competências de análise crítica e sensibilidade estética, tendo também havido melhorias expressivas em termos sócio-emocionais, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Competências desenvolvidas ao longo de um ano letivo de Programa de Enriquecimento

| Domínios | Competências | média (de 1 a 5) |
|--------------|---|---------------------|
| Cognitivo | Conhecimentos específicos adquiridos | 3 |
| | Processos de resolução de problemas | 4,5 |
| | Competências de análise crítica | 4,5 |
| | Apresentação de soluções inovadoras e criativas | 4 |
| | Comunicação | 3,5 |
| Motivacional | Tempo de participação | 4 |
| | Envolvimento na tarefa | 4 |
| afectivo | Expressão de sentimentos | 3,5 |
| | Sensibilidade estética | 4,5 |
| | Apreciação global | 4 |
| social | Competências sociais | 4 |
| | Grau de colaboração | 4 |
| | Aceitação da diversidade | 4 |
| moral | Atitudes | 4 |
| | Valores | 4 |
| | Sensibilidade ética | 4 |

Outros indicadores anteriores já tinham também revelado ganhos em termos dos programas (e.g. Bahia & Trindade, 2012), nomeadamente em termos de autonomia no trabalho (no programa ; em casa; na escola), perseverança, criatividade (processo e produto) e consciência e controle emocional. Nas entrevistas realizadas aos monitores, pais e professores foram reconhecidos ganhos em termos de um maior controle emocional, menos episódios de baixa resistência à frustração e uma melhor integração social. Os monitores assinalaram no final de cada sessão ao longo do ano a evolução percebida para cada criança. Da análise desses registo foi possível verificar que a maioria se tinha tornado mais afectuosa e atenta aos outros. As entrevistas aos pais revelaram que o maior impacto foi na capacidade de resistir à frustração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados sistematizam os ganhos cognitivos e emocionais verificados ao longo de um ano lectivo por parte dos participantes nestes Programas de Enriquecimento, em consonância com a literatura sobre aprendizagem cooperativa.

A estrutura dos programas privilegia a cooperação porque procura promover atividades em que os participantes resolvam conflitos na experimentação e construção de materiais e coordenem pontos de vista e respostas (e.g. Webb & Palincsar, 1996). A partir dos dados de aquisição de competências cognitivas pode-se verificar como o conjunto de atividade proporcionou também oportunidades de aplicação de ideias e o acesso a materiais diferentes característicos da aprendizagem cooperativa (e.g. Robinson, 2003; Slavin, 1990) com impacto a este nível. Foram também proporcionadas oportunidades de literacia crítica que implicam a co-construção de significados e múltiplas representações (e.g. Phillips, 1995), sendo este um dos aspetos que mais parece ter mudado ao longo do ano.

Através dos indicadores revelados pela análise da grelha de avaliação da eficácia de intervenções em contextos de educação não formal, o modelo da aprendizagem cooperativa parece ter promovido níveis mais elevados de compreensão, de justificação de ideias e de interação com os outros (Patrick et al., 2005) através da consciência de si e dos outros (Dillenbourg, 1999). Estes dados são corroborados pela presença de vários indicadores de consciência emocional e descrição dos outros. A presença dos monitores tutores parece ter ajudado à internalização de processos inter-sociais; transformação e apropriação; assimilação socialmente orientada e coordenada bem como a mediação interpessoal (Patrick et al., 2005).

No entanto é a consideração dos interesses e especificidades dos participantes que constitui uma mais-valia da aplicação de estratégias de aprendizagem cooperativa e que está diretamente em consonância com a filosofia subjacente à intervenção na sobredotação. Como refere Tomlinson (2008), a diferenciação é a filosofia que maximiza o potencial da pessoa, ou seja, que respeita verdadeiramente quem educamos.

REFERÊNCIAS:

- Alencar, E. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo, Maringá, 12, (2)*, 371-378.
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (3)*, 35-42
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience. *Psychology Research, 2, 2*, 89-98.
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training and Development Journal, 44(3)*, 41-43.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 595-608). Oxford: Elsevier.
- Coleman, M. R. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students Who Are Not Achieving. *Teaching Exceptional Children, 38 (1)*, 28-32.
- Daiute, C. (2000). Writing and communication Technologies. In R. Indrisano, & J. R. Squire, *Perspectives on writing: Research, theory, and practice*. (pp. 251-276). Newark, DE: International Reading Association.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

- Eckhaus, P. (1996). *Communication: its impact on self-esteem and underachievement in the gifted child*. © Copyright 1996 by Paule Eckhaus. retirado da Internet em Abril de 2000 em <http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/eckhaus1.htm>.
- Esgalhado, M.G.P. (2001). Alunos sobredotados e com dificuldades de aprendizagem: Uma exploração do tema. *Sobredotação, 2* (1). 87-102.
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., Alencar, E., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação, 16*, 75-88.
- Figueiredo, A. D. (2004) A Língua Portuguesa e o Desafio das Novas Tecnologias: Iliteracias e Contextos. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freeman, J. (2000). Crianças sobredotadas: Um panorama internacional. *Sobredotação, 1* (1-2) 75-82
- Guenther, Z.C. (2000). Educando bem dotados: algumas ideias básicas. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotado: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: ANEIS.
- Guenther, Z.C. (2012) Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!. Rio de Janeiro: LTC.
- Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: personality, family, social and school factors. *Gifted Child Today, 30*(4), 30-41.
- Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today, 29*(4), 19-23.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *The Journal of Psychology, 119*, 405-411.
- Kobus, T., Maxwell, L. & Provo, J. (2008) *Increasing motivation of elementary and middle school students through positive reinforcement, student self-assessment, and creative engagement*. Chicago: Saint Xavier University.
- Kudryavtsev, V. T. (2011). *The phenomenon of child creativity. International Journal of Early Years Education, 19* (1), 45-53.
- Liñan, F. (2007). The Role of Entrepreneurship Education in the Entrepreneurial Process. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (Vol. 1, pp. 230-247). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies, 12*(2), 199-214. DOI: 10.1080/13598130120084339.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48* (4), 259-274.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K., & Townsend, M. R. (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning With Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted, 29* (1) 90-108.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher, 24*(7), 5-12.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.). Columbus, OH:
- Reis, I. (2012). Como resistem os pais à frustração dos seus filhos sobredotados? Relatório Bolsa Fundação Amadeu Dias. Lisboa: Universidade de Lisboa.

**DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: UM OBJETIVO PRIMORDIAL DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO
FROM COMPETITION TO COOPERATION: A PRIMARY OBJECTIVE OF ENRICHMENT PROGRAMS FOR THE GIFTED**

- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1978). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282-292). Boston: Allyn & Bacon.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Schunk, D. H. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of primary school*. London: Routledge.
- Silverman, L. K. (2010). Asynchrony. In B. Kerr & B. Wells (Eds.), *The encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 67-70). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Slavin, R.E. (2013). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In Reynolds W, Miller G, and Weiner I (Eds.) *Handbook of Psychology, vol. 7 (2nd ed.)*. (pp. 199-212). Hoboken, NJ: Wiley.
- Terrassier, J. C. (1981). The negative pigmalian effect. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential: New perspectives and alternatives* (pp. 82-84). New York: Trillium.
- Tomlinson, C.A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership* (66)3, 26-30.
- Torrance, T. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical- norms manual (research ed.)*. Princeton, NJ: Personnell Press.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Simon & Schuster.
- Whybra, J. (2000). Extension and Enrichment Programmes: a place I could fit in. In M.J. Stopper, (Ed.), *Meeting the Social and Emotional Needs of Gifted and Talented Children*. (pp. 99-118). London, David Fulton Publishers.