

**PPGΨ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA



**CARLOS EDUARDO DE SOUZA PEREIRA**

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES TALENTOSOS: UMA COMPARAÇÃO  
ENTRE AS PERSPECTIVAS DE RENZULLI E GÜENTHER**

JUIZ DE FORA

2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA



---

**CARLOS EDUARDO DE SOUZA PEREIRA**

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES TALENTOSOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE  
AS PERSPECTIVAS DE RENZULLI E GÜENTHER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora  
2010

Pereira, Carlos Eduardo de Souza.

Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther / Carlos Eduardo de Souza Pereira. – 2010.

151 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Superdotados. 2. Psicologia educacional. I. Título.

CDU 159.928.23

CARLOS EDUARDO DE SOUZA PEREIRA

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES TALENTOSOS: UMA COMPARAÇÃO  
ENTRE AS PERSPECTIVAS DE RENZULLI E GÜENTHER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 21/01/2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler  
PUC - Campinas

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo.

Ao Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa pela amizade, pela paciência, pelo infinito cuidado, pela oportunidade de compartilhar de seu vasto conhecimento e pelas horas de convivência que transformaram minha vida.

À Prof. Dra. Solange Muglia Wechsler, pelas contribuições que enriqueceram o trabalho e o tornaram mais didático.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, pela incansável luta para viabilizar o Programa de Mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

À minha família: meus pais, minha filha, meus irmãos, pela paciência em meus constantes acessos de impaciência.

À minha noiva, pelo apoio irrestrito em todos os projetos de minha vida.

Aos colegas do Hemominas e do Hospital Universitário que, pacientemente, conviveram comigo nessa incrível aventura.

Aos enfermeiros Geraldo e Maria Auxiliadora, pela compreensão e tolerância diante de minhas dificuldades.

Aos colegas do mestrado, por compartilharem essa conquista.

Aos colegas do PIDET, sem os quais esse estudo não seria possível.

## RESUMO

Para comparar as perspectivas de Güenther – Sistema de Observação Longitudinal por Educadores (SOLE) – e de Renzulli – Modelo das Portas Giratórias (RDIM) –, implantou-se um Programa de Identificação de Estudantes Talentosos em um colégio de uma universidade pública. Participaram da investigação 21 educadores e 393 alunos do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental, bem como os pais desses estudantes. Para o RDIM, empregaram-se testes de inteligência, escalas e questionários. No caso do SOLE, foi usado somente um roteiro de observação para professores. Constatou-se que a nomeação por testes identifica apenas uma parcela reduzida dos estudantes mais capazes. Houve sobrenomeação, especialmente no caso dos professores. O RDIM é mais inclusivo que o SOLE e tende a abarcar mais domínios de superdotação. As dotações acadêmicas e intelectuais continuam a ser as mais enfatizadas. O uso de múltiplos critérios não evitou que distorções da abordagem tradicional de identificação de talento ocorressem. Estudos adicionais, especialmente aqueles que analisem as evidências de validade dos instrumentos e que contem com amostras mais representativas da população de estudantes brasileiros, são recomendados.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação. Avaliação psicoeducacional. Instrumentos.

## ABSTRACT

In order to compare Güenther 's prospects - Longitudinal Observation System for Educators (SOLE) - and Renzulli 's - Model of Revolving Doors (RDIM) – A program for identification of talented students was implemented in a school at a public university. 21 educators participated in the research and 393 students from fifth to eighth grade of elementary school and their parents. Intelligence tests, scales and questionnaires were employed for RDIM. In the case of SOLE was used only an observation guidelines for teachers. Only a small fraction of the talented students was appointed by testing identifies. There were over nomination, especially by teachers. The RDIM is more inclusive than the SOLE and tends to cover more areas of high abilities. The academic and intellectual skills remain the most emphasized. The use of multiple criteria did not prevent from distortion of the traditional approach of identifying talents. Further studies, especially those who examine the evidence of validity of the instruments and with samples containing more representative of Brazilian students' population are recommended.

**Key words:** Giftedness. Psychoeducational evaluation. Instruments.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	Dotação e Talento: conceitos, terminologia, história e identificação.....	18
1.2	A Metodologia de Identificação de Joseph Renzulli.....	30
1.3	A Metodologia de Identificação de Zenita Cunha Güenther.....	42
1.4	Objetivos.....	54
1.4.1	<b>Objetivo geral</b> .....	54
1.4.2	<b>Objetivos específicos</b> .....	54
2	<b>MÉTODO</b> .....	56
2.1	Participantes.....	56
2.2	Materiais.....	57
2.2.1	<b>Guia de Observação em Sala de Aula</b> .....	57
2.2.2	<b>Matrizes Progressivas de Raven – Escalas Geral</b> .....	59
2.2.3	<b>Raven – Matrizes Coloridas</b> .....	59
2.2.4	<b>SRBCSS-R</b> .....	60
2.2.5	<b>Checklista de Características Associadas à Superdotação</b> .....	60
2.2.6	<b>Questionário de Nomeação por Pares - QSNQ</b> .....	61
2.2.7	<b>Formulário de Automeação - QSNF</b> .....	61
2.3	Procedimento .....	62
3	<b>RESULTADOS</b> .....	67
3.1	Sistema das Portas Giratórias: Nomeações por Testes.....	67
3.2	Sistema das Portas Giratórias: Nomeações por professores.....	69
3.3	Sistema das Portas Giratórias: Caminhos Alternativos.....	75
3.3.1	<b>Nomeações por pais</b> .....	75
3.3.2	<b>Nomeação por pares</b> .....	78
3.3.3	<b>Automeação</b> .....	80
3.3.4	<b>Caminhos Alternativos – Síntese</b> .....	82
3.4	Sistema das Portas Giratórias: Nomeações Especiais.....	83
3.5	Sistema das Portas Giratórias: Síntese.....	83
3.6	Sistema de Observação Longitudinal por Educadores.....	89
3.7	RDIM e SOLE: convergências e divergências.....	93
4	<b>DISCUSSÃO</b> .....	97

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CCAS – Checklista de Características Associadas à Superdotação

CEDET – Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento

QI – Quociente Intelectual

QSNF – Quest Self Nomination Form

QSNQ – Quest Student Nomination Questionnaire

RDIM – Revolving Door Identification Model

SATEPSI – Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos

SOLE – Sistema de Observação Longitudinal por Educadores

SRBCSS-R – Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised Edition

Teoria CHC – Teoria Cattell - Horn - Carroll

WISC-R – Wechsler Intelligent Scale for Children, Revised

## LISTA DE ANEXOS

1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores .....	130
2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais e Alunos .....	132
3 Guia de Observação em Sala de Aula .....	134
4 Escala de Nomeação por Professores – SRBCSS-R .....	135
5 Checklist de Características Associadas à Superdotação - CCAS.....	145
6 Questionário de Nomeação por Pares – QSNQ.....	147
7 Formulário de Autonegação - QSNF.....	148
8 Termo de aprovação .....	149

## LISTA DE FIGURAS

1 Sequência dos procedimentos adotados no estudo.....	63
2 Total de alunos indicados de acordo com o domínio da QSNQ.....	81
3 Análise do processo de nomeação com a utilização do RDIM .....	86
4 Distribuição dos estudantes identificados de acordo com os processos empregados.....	94

## LISTA DE TABELAS

1 Domínios de Dotação e Talento segundo as perspectivas Comparadas.....	66
2 Escores de estudantes identificados para altas capacidades intelectuais com o uso de percentil nacional e percentil local .....	68
3 Escores de estudantes identificados para altas capacidades intelectuais com o uso de percentil nacional e percentil local por série .....	68
4 Distribuição da identificação com percentis nacional e local por sexo .....	69
5 Distribuição dos percentis por série nos domínios da SRBCSS-R.....	70
6 Distribuição de alunos identificados por domínio da SRBCSS-R .....	71
7 Análise da distribuição por série nos domínios da SRBCSS-R.....	72
8 Total de alunos nomeados por domínio da SRBCSS-R .....	73
9 Distribuição por sexo dos estudantes selecionados pela nomeação por professor .....	73
10 Análise da distribuição por sexo dos alunos identificados por domínio da SRBCSS-R.....	74
11 Distribuição dos percentis segundo a CCAS .....	76
12 Distribuição dos alunos indicados de acordo com o domínio da CCAS .....	76
13 Distribuição dos alunos indicados por número de domínios da CCAS.....	77
14 Distribuição de acordo com os domínios e com o sexo dos alunos indicados com o uso da CCAS.....	77
15 Distribuição dos alunos indicados de acordo com a série .....	78
16 Distribuição dos alunos indicados de acordo com a série utilizando-se o QSNQ.....	79
17 Distribuição dos alunos indicados de acordo com o sexo utilizando-se o QSNQ.....	79
18 Distribuição dos alunos nomeados de acordo com a série na etapa Caminhos Alternativos .....	82
19 Distribuição dos alunos identificados de acordo com a série utilizando-se o RDIM.....	84

20 Distribuição dos alunos identificados de acordo com o sexo utilizando-se o RDIM.....	84
21 Análise da distribuição dos alunos nomeados de acordo com o número de indicações.....	85
22 Distribuição do processo de identificação de acordo com os domínios do RDIM.....	86
23 Distribuição por sexo e por domínios do processo de identificação com a utilização do RDIM.....	87
24 Análise da distribuição por sexo para cada domínio do RDIM.....	88
25 Distribuição por série e por domínios do processo de identificação com o RDIM.....	89
26 Análise da distribuição dos alunos identificados de acordo com a série utilizando-se o SOLE .....	90
27 Análise da distribuição dos alunos identificados de acordo com o sexo utilizando-se o SOLE .....	91
28 Distribuição do número de indicações por professor com a utilização do SOLE .....	91
29 Análise por domínios do processo de identificação com a utilização do SOLE .....	92
30 Análise comparativa do processo de identificação.....	93
31 Análise comparativa do processo de identificação por domínios.....	95
32 <i>Análise da distribuição por sexo para o 5º e 7º ano.....</i>	<i>96</i>

## APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, de acordo com diversos autores (p.ex. Güenther, 2008; Oliveira, 2007), tem aumentado o interesse por compreender e desenvolver as características dos indivíduos com maior potencial. Nos países desenvolvidos, com maior tradição de pesquisa em diversos campos do conhecimento, a implantação de programas de atendimento para essa população tem sido sistematicamente incentivada pelo poder público, de forma a transformar o potencial apresentado por uma reduzida parcela da população em realizações que promovam um maior desenvolvimento de toda sociedade. No Brasil, de forma similar, Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S têm sido criados em todos os estados e no Distrito Federal, de forma a garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Contudo, a atenção aos indivíduos que se destacam por sua capacidade, embora tenha recebido o reconhecimento legal, ainda carece de ações efetivas que promovam a construção de um referencial abrangente e de uma política educacional contínua que garanta um atendimento de qualidade para os referidos indivíduos.

Como reflexo da falta de investimento na educação dos talentosos, verifica-se uma reduzida oferta de serviços educacionais para essa população, além de um número restrito de profissionais capacitados para oferecer uma educação realmente desafiadora e promotora do pleno desenvolvimento das potencialidades desse grupo. Assim, com o objetivo de contribuir para a modificação do quadro descrito, em 2007, foi proposto à direção do Colégio de Aplicação João XXIII, vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora, um projeto de pesquisa com intervenção para identificar os alunos com maior potencial e posteriormente propor estratégias de desenvolvimento para os mesmos. Embora Juiz de Fora seja considerada uma cidade pólo, tanto no contexto educacional como econômico, a inexistência de um projeto que atenda esses alunos evidencia a relevância de tal empreendimento que pode

representar uma alternativa viável para o desenvolvimento de estratégias que promovam melhoria na qualidade da educação oferecida pelo município.

Destaca-se que o projeto foi alvo de muitas críticas por parte dos professores, que, inicialmente, não reconheciam a necessidade de disponibilizar atenção e recursos para desenvolver estudantes que não apresentavam dificuldade de aprendizagem. Antes do processo de capacitação, também era muito forte a crença de que o projeto contribuiria para rotular os alunos e promoveria a discriminação dos mesmos. Outra dificuldade verificada se refere ao número elevado de pesquisas e projetos que ocorrem em um colégio de aplicação. Em decorrência desse aspecto, muitos professores preferiram não participar das atividades, pois acreditavam que a participação no processo de identificação, implicaria em uma carga ainda maior de trabalho.

Como estratégia para adaptar o projeto à realidade da escola, ele foi dividido em três etapas: a primeira diz respeito à preparação dos professores para participarem do processo de identificação (Barbosa, Gonçalves & Pereira, 2008); a segunda é relativa às estratégias de identificação – alvo do presente texto –; a terceira consiste na elaboração e implantação de um programa de desenvolvimento para os alunos identificados. Para o processo de identificação, adotou-se tanto a metodologia desenvolvida por Güenther (1997) quanto o sistema desenvolvido por Renzulli (1981), o que também implicou na utilização indistinta, no presente texto, dos termos adotados pelas duas perspectivas teóricas, embora o Autor prefira o termo talento para designar aqueles indivíduos potencialmente mais capazes que os seus pares.

Ressalta-se que, atualmente, um grupo de alunos já foi identificado e atividades de desenvolvimento estão sendo delineadas em parceria com diversos Cursos e departamentos da UFJF (Artes, Educação Física, Geografia, entre outros). A participação dos pais e responsáveis, bem como o apoio recebido da direção da escola têm sido fundamentais para a

continuidade das atividades do projeto, que contam ainda com o fomento da FAPEMIG obtido através do Edital de Pesquisas com Interface com a Extensão.

O presente estudo compara as duas metodologias de identificação citadas, verificando a adequação à realidade estudada, assim como as diferenças nos resultados encontrados. O estudo abrange todas as turmas do ensino fundamental, sendo que, nos cinco primeiros anos, o processo de identificação tem sido baseado na observação longitudinal por educadores (Güenther, 2007) e, a partir do quinto ano, emprega-se, também, o Modelo das Portas Giratórias (Renzulli, Reis & Smith, 1981).

O presente texto é composto por um capítulo introdutório, onde são descritas as principais formas de identificação desenvolvidas ao longo dos anos. Uma descrição dos modelos de Renzulli e Güenther e dos objetivos do estudo também é apresentada nesse capítulo. No segundo capítulo segue uma descrição do método utilizado para a realização do estudo. A amostra que compõe a pesquisa, os instrumentos utilizados e o procedimento realizado são relacionados. O terceiro capítulo é constituído pelos resultados obtidos, o quarto pela discussão e no quinto capítulo as considerações finais são apresentadas. A seguir, no pós-texto, são relacionados os anexos e as referências que fundamentaram o presente trabalho.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da identificação e desenvolvimento de pessoas que apresentam um potencial superior não é nova no contexto educacional. Os estudos pioneiros realizados por Terman (1922) no início do século passado contribuíram de forma significativa para elucidar algumas características das pessoas mais capazes. Porém, ainda hoje prevalecem concepções errôneas e diversos mitos em relação a esses indivíduos e suas necessidades (Fischman, 2002; Pérez 2003; Rech & Freitas 2005). Perez (2003) analisou os diversos mitos vinculados às pessoas identificadas como superdotadas e que podem estar diretamente relacionados à reduzida oferta de programas de atendimento para essas pessoas. A autora descreve, entre outros, os mitos sobre identificação e atendimento aos mais capazes. Os primeiros buscam justificar o caráter desnecessário de tal identidade e denotam discussões sobre o processo de rotulação da pessoa talentosa. Os mitos sobre atendimento têm sido, geralmente, apontados como responsáveis pela escassez de programas de atendimento e de políticas específicas para essa população (Perez, 2003).

Um segundo problema que dificulta o estabelecimento de práticas e políticas efetivas de atendimento é a falta de consenso sobre o fenômeno descrito. Para alguns autores (p.ex. Sternberg, 1990; Alencar & Fleith, 2001), o conceito utilizado em um programa específico deve ser construído a partir das necessidades e possibilidades verificadas no ambiente onde o estudo será conduzido, o que implica em uma relativização da definição adotada.

No Brasil, existe uma diversidade de termos propostos para definir o fenômeno anteriormente descrito: superdotação/altas habilidades, dotação, talento, genialidade, potencial elevado. Essas terminologias, embora possam ser pensadas como sinônimos, remetem a diferenças conceituais e epistemológicas bastante significativas (Alencar, 2003; Güenther, 2003, 2006a; Renzulli, 1998; Gagné, 2004). Essa dificuldade em se estabelecer bases

conceituais consistentes pode estar refletida nas estatísticas oficiais, uma vez que apenas 3.257 alunos de um total de 53.232.868 matriculados em todas as modalidades da educação básica no Brasil foram considerados, segundo a designação do MEC, estudantes com altas habilidades/superdotação (MEC, 2009). Esses indicadores parecem revelar uma inconsistência entre os números oficiais e os referenciais teóricos adotados pelos pesquisadores da área (Renzulli, 1998; Bélanger & Gagné, 2006; Güenther, 2006b; Gagné, 2007) que estimam uma população entre 1 a 20% de pessoas pronunciadamente mais capazes.

Segundo Alencar (2003), um ponto crítico na elaboração de programas de atendimento para alunos superdotados ou talentosos é determinar quais alunos serão atendidos e quais critérios utilizar para essa seleção. Atualmente, a identificação de estudantes talentosos tem sido realizada por dois modos diversos: a classificação por medidas estandardizadas, por um critério fixo; e outra a partir da observação contínua e padronizada nas situações diversas em que a pessoa possa estar inserida (Freeman & Güenther, 2000). A respeito do primeiro modo, Freeman e Güenther (2000), do mesmo modo que Renzulli (1998), assinalam as limitações dos testes de inteligência tradicionais para, isoladamente, identificar os vários tipos de superdotação. Segundo eles, esses instrumentos se mostram confiáveis para avaliar o desempenho escolar e podem ser muito úteis na identificação de capacidades para o trabalho e talento acadêmico se considerados como uma parte de uma avaliação maior e mais abrangente. Para Güenther (2006a), a identificação através da observação contínua e sistematizada ao longo do tempo e nas diversas situações que as crianças possam estar envolvidas é a mais adequada e o professor pode ser um dos principais agentes nessa metodologia, uma vez que ocupa posição estratégica no processo de ensino-aprendizagem.

## 1.1 Dotação e talento: conceito, terminologia, história e identificação

A identificação de estudantes com elevadas capacidades para atendimento em programas de desenvolvimento constitui uma tarefa bastante complexa e de fundamental importância para o estabelecimento de um programa de educação especial. Segundo diversos autores (p.ex. Feldhusen, 2001; Renzulli, 1986; Oliveira, 2007; Tudor, 1994), a identificação deve atender aos interesses e necessidades dos alunos que não são suficientemente estimulados no ambiente escolar. Além disso, o conceito utilizado deve ser o mais abrangente e consensual possível de forma a garantir atendimento a um número maior de participantes. Por último, os instrumentos e critérios utilizados devem refletir os objetivos do programa proposto e garantir um reduzido número de falso-negativos. Oliveira (2007) afirma que a seleção dos estudantes deve ser feita por uma equipe multidisciplinar, que considere diferentes tipos de informação ao longo de um processo contínuo, que inclua, também, a avaliação do progresso na aprendizagem como forma de validar a admissão no programa de ajustar as estratégias implementadas.

Sternberg (1990) assim como Renzulli (1986) defendem que os critérios para o estabelecimento de uma metodologia de identificação devem considerar o conceito de dotação com o qual se pretende trabalhar. Nesse sentido, para Sternberg (1990), o conceito a ser utilizado, deve permitir a produção de estudos empíricos e deve ter uma utilidade prática. Além disso, a definição adotada deve estar vinculada ao contexto sócio-cultural onde é produzida, o que implica na priorização de características socialmente valorizadas em determinado momento e em um determinado contexto (Chagas, 2007; Sternberg, 2007). Renzulli (1986) afirma, também, que a adoção de um conceito deve permitir a seleção de procedimentos de identificação apropriados, a capacitação dos professores e demais

profissionais envolvidos, bem como o desenvolvimento de procedimentos de avaliação da efetividade do programa.

Oliveira (2007), revisando os conceitos de superdotação, afirma que as inúmeras definições encontradas na literatura, existentes estão longe de serem unânimes e convergentes. Freeman e Güenther (2000) afirmam que existem cerca de 100 definições diferentes para designar os mais capazes e que, embora os termos “dotação”, “talento”, “boa dotação”, “superdotação”, “altas habilidades” sejam utilizados como sinônimos, eles apresentam diferenças significativas de acordo com alguns autores. Gagné (2003, 2004), por exemplo, estabelece, em sua teoria, uma diferenciação entre dotação e talento. Para o autor, dotação se refere à existência e uso de habilidades naturais, que não foram previamente trabalhadas e espontaneamente expressas, em pelo menos um domínio da atividade humana de forma que o desempenho do indivíduo o coloque entre os 10% mais capazes do seu grupo de pares. O termo talento, no entanto, se refere à maestria superior de habilidades que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em pelo menos uma área da atividade humana.

Em seu modelo de desenvolvimento de talentos “*Differentiated Model of Giftedness and Talent*” (DMGT) Gagné (2003) propõe que as habilidades naturais apresentadas pelos indivíduos nos domínios: intelectual, criatividade, sócio-afetivo e sensório motor, podem ser transformados em talentos, ou seja, habilidades sistematicamente desenvolvidas nos diversos campos de conhecimento humano: acadêmico; artístico; social; tecnologia; etc. Para que isso ocorra, é necessária a complexa interação entre catalisadores pessoais (fatores físicos, de personalidade, motivacionais, entre outros) e catalisadores ambientais (pais, escola, programas de desenvolvimento etc.). No modelo de Gagné, existe um terceiro catalisador responsável pelo desenvolvimento do talento e que exerce uma forte influência nos catalisadores ambientais. Esse catalisador é o acaso e representa a probabilidade de uma

criança nascer em determinada região, de sua família possuir um determinado nível sócio-econômico ou, ainda, a probabilidade de que as habilidades naturais de um indivíduo sejam valorizadas no seu contexto social específico (Gagné, 2003).

No Brasil, de forma similar, diversos termos têm sido utilizados para designar os alunos com maior potencial. Essa diversidade terminológica parece ser reflexo de três fatores: o uso alienado; os problemas com a tradução de termos originários de outro idioma; e a pluralidade teórica. Não é incomum que termos sejam usados no contexto brasileiro sem uma efetiva reflexão epistemológica. Meios de comunicação de massa, interessados no tema e, até mesmo, alguns pesquisadores nem sempre examinam com rigor e detalhamento as raízes teóricas e filosóficas dos termos que empregam; fazem uso deles, inclusive, desvinculados dos conceitos que os fundamentam.

Como parcela significativa das perspectivas teóricas usadas no Brasil tem origem estrangeira, especialmente européia e estadunidense, nem sempre há uma palavra ou expressão equivalente em língua portuguesa para os termos que são utilizados. Isso faz com que sejam adotados termos em português que discrepam do sentido que têm na matriz teórica.

Quanto à pluralidade teórica, há que se destacar, que ela não é tão intensa no contexto nacional. Contudo, pelo menos duas vertentes teóricas, que propõem termos distintos para designar o tipo de necessidade educacional especial aqui estudada, são amplamente utilizadas no País, ou seja, a metodologia de identificação de Güenther, denominada, de forma a tornar sua apresentação nesse estudo mais didática, Sistema de Observação Longitudinal por Educadores (SOLE) e que foi apresentada de forma detalhada em Freeman e Güenther (2000) e Güenther (2006a, 2007, 2008). A segunda vertente a ser apresentada, fundamenta o Modelo das Portas Giratórias (*Revolving Door Identification Model - RDIM*) de Renzulli (Renzulli, 1990, Renzulli et al., 1981). Evidentemente, é possível perceber que são as duas perspectivas

focadas na presente investigação. Reitera-se, assim, que o presente texto usará os termos empregados por ambas indistintamente.

Alencar e Fleith (2001) relacionam alguns problemas encontrados na definição de superdotação. As autoras afirmam que a dificuldade de conceituação pode estar relacionada às características do conceito em questão. Pois, tendo em vista que se trata de um construto psicológico a ser inferido a partir de características e traços de uma pessoa, é impossível avaliá-lo de forma direta, objetiva, como o peso ou a altura. Dessa forma, a precisão da inferência vai depender das características ou comportamentos escolhidos para observação, bem como da precisão dos instrumentos utilizados para essa finalidade. As autoras propõem que a definição adotada em um programa específico somente deve ser estabelecida depois da discussão das metas e objetivos com toda a equipe envolvida em sua implementação (Alencar & Fleith, 2001).

A opção por um referencial teórico é uma etapa fundamental para a definição das estratégias de identificação dos alunos, pois implica em considerações sobre a idade indicada para a avaliação. Embora diversos autores (p.ex. Alencar e Fleith, 2001; Renzulli, 1986; Guimarães & Ourofino, 2007) defendam que o processo aconteça o mais cedo possível, Oliveira (2007) e Güenther (2006a) afirmam que a identificação precoce dos alunos pode apresentar elevado número de falsos positivos. Güenther (2006a) afirma, por exemplo, que embora os pais das crianças com idade entre zero e cinco anos apresentem grande interesse em desenvolver os talentos de seus filhos, essa fase é marcada por grande irregularidade no desenvolvimento. Para a autora, embora a precocidade, traço mais freqüentemente verificado nessa fase, seja apontada como característica de pessoas com altas habilidades, menos de um terço das pessoas produtivas e mais capazes foram crianças precoces. De forma semelhante, estudos realizados com crianças precoces (Terman, 1925, citado por Alencar & Fleith, 2001)

indicam que menos de um terço atingem altos níveis de produção e desempenho quando adultos.

Oliveira (2007) afirma que, além da dificuldade em estabelecer uma distinção entre precocidade e superdotação nessa fase, a maturação neurológica só se consolida a partir dos doze anos, o que determina a impossibilidade de realização de um diagnóstico preciso e implica em uma baixa previsibilidade das medidas de avaliação utilizadas nos primeiros anos de vida. A autora ressalta que um diagnóstico errado nessa etapa do desenvolvimento da criança pode ocasionar graves conseqüências, tendo em vista as expectativas geradas nos pais, professores ou na própria criança indicada.

Guimarães e Ourofino (2007) propõem alternativas para minimizar esse problema. Segundo as autoras, um processo enriquecido por diversas fontes de informação (pais, professores, colegas), privilegiando uma visão sistêmica do indivíduo e baseado em um conceito ampliado de inteligência e superdotação pode contribuir para aumentar a efetividade do processo. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) afirmam a necessidade de se incluir, também, a diversidade cultural e lingüística dos indivíduos avaliados como estratégia para garantir a inclusão de minorias que não são contempladas através da abordagem tradicionalmente adotada.

Uma análise da história do campo da superdotação/altas habilidades revela, no entanto, que nem sempre foram utilizadas múltiplas fontes de informação para identificar pessoas com essa característica. Nos primeiros estudos científicos havia, praticamente, uma indissociabilidade entre dotação e elevada inteligência. As medidas do quociente de inteligência (QI) eram, assim, a única via aceita pela ciência para identificar indivíduos superdotados.

Embora o interesse pela educação daqueles que se destacam por um potencial superior possa ser verificado em relatos históricos que remontam à Grécia Antiga, onde Platão

defendia a identificação das crianças mais capazes e a sua preparação para ocupar cargos de liderança, bem como à China, onde Confúcio era favorável ao desenvolvimento de suas habilidades (Anache & Oliveira, 2005; Waddington, 1980, citado por Alencar e Fleith, 2001), os primeiros estudos fundamentados em critérios científicos podem ser encontrados no trabalho de Galton (1869, citado por Almeida & Capellini, 2005) e, de forma mais ampla, no conceituado trabalho de Lewis Terman (1925), conhecido como “O estudo genético dos Gênios” (Tudor, 1994).

Em seu reconhecido estudo longitudinal Terman (1925, citado por Renzulli et al., 1981) e seus colaboradores acompanharam por décadas o desenvolvimento de crianças identificadas, segundo sua metodologia como superdotadas. Para Terman, tais crianças seriam aquelas que apresentavam QI superior a 135 em testes de inteligência. A metodologia de identificação utilizada nesse estudo envolvia, em primeiro lugar, que o professor nomeasse os dois alunos que mais se destacaram nos dois últimos anos, bem como o aluno mais novo de sua turma. Os alunos nomeados pelos professores foram, então, submetidos a uma aplicação coletiva de teste de inteligência e entrevistas, e seus pais e educadores também foram entrevistados (Tudor, 1994). Esse tipo de estratégia de identificação tornou-se modelo para diversos programas durante décadas, principalmente pela força que os testes de inteligência ganharam nos anos posteriores (Tudor, 1994).

Embora o estudo desenvolvido por Terman tenha sido criticado por se limitar a alunos de classe média e por apresentar um conceito de superdotação restrito ao Quociente Intelectual (Renzulli et al., 1981), Alencar e Fleith (2001) destacam algumas contribuições desse estudo para a compreensão das características e necessidades dos mais capazes. Segundo as autoras, a pesquisa de Terman serviu para desmistificar a concepção de que superdotação está relacionada com insanidade e de que inteligência superior seria uma forma de compensar inferioridade em outra área. Além disso, Terman e colaboradores observaram

que a produtividade e o desempenho na vida adulta não eram uniformes entre os indivíduos identificados como superdotados. Os indivíduos mais produtivos apresentavam, além do alto nível de inteligência, características não cognitivas tais como: persistência, esforço, confiança nas próprias habilidades e grande força de caráter. Essas características estavam associadas a um ambiente mais estimulador e à presença de comportamentos que denotavam inteligência superior na infância. (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 1986).

O processo de diagnóstico baseado na utilização de testes de inteligência embora bastante criticado ainda se constitui na forma de identificação mais utilizada (Tudor, 1994). Brown et al. (2005) afirmam que, devido ao trabalho de Terman, inteligência tornou-se sinônimo daquilo que é avaliado nos testes, concepção que ainda hoje pode ser verificada. Para Oliveira (2007), a vasta utilização de tais instrumentos se justifica pela correlação significativa que apresentam com o desempenho acadêmico e capacidade de aquisição de conhecimento pela criança. Além disso, Olszewski-Kubilius, Kulieke, & Krasney (1988), revisando diversos estudos sobre características de estudantes dotados e talentosos, evidenciaram que estudantes que apresentam alto QI, tendem a apresentar, também, alta motivação intrínseca e autonomia, quando comparados com o grupo de pares de QI menos elevado.

Virgolim (2005a) destaca que a utilização de testes psicológicos é muito importante para localizar aqueles alunos que, embora possuam inteligência acima da média, apresentam baixo rendimento escolar, expresso em notas baixas nas avaliações e baixa frequência às aulas. Segundo a autora, isso acontece quando o aluno está desmotivado com as atividades escolares, com o currículo, com a falta de criatividade dos professores e com a falta de opção de escolha na abordagem tradicional de ensino. Em contrapartida, Freeman e Güenther, (2000) afirmam que nenhum teste de inteligência é suficiente para avaliar dotação intelectual

devido ao ‘efeito de teto’, ou seja, mesmo os valores mais elevados dos escores dos testes são insuficientes para distinguir satisfatoriamente o desempenho dos alunos com maior potencial.

Oliveira (2007) afirma que, geralmente, nos testes, o critério estabelecido para classificação de superdotação considera os indivíduos que se situam dois desvios-padrão acima da média, mas que esse limiar é variável de acordo com a abordagem teórica utilizada, o que, inclusive, tem sido flexibilizado nos últimos anos. Olszewski-Kubilius (2006) propõe não se estabelecer pontos de corte muito elevados como estratégia para não excluir alunos potencialmente superdotados. O autor propõe que, para populações em situação de risco, tais como minorias étnicas e grupos sócio-economicamente desfavorecidos, o ponto de corte adotado fique próximo a 115.

Freeman e Güenther (2000), assim como Oliveira (2007), consideram que a limitação em termos discriminativos dos testes de inteligência, e o problema de viés cultural podem ser superados com a utilização complementar de outras medidas de inteligência. Para Freeman e Güenther (2000), a utilização de instrumentos que não contenham material específico aprendido, tais como palavras e operações matemáticas, por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 2003), pode reduzir os problemas inerentes ao contexto sócio-cultural. Para Oliveira (2007), um sistema de avaliação no qual a pontuação dos alunos é comparada com a pontuação de outros estudantes do mesmo contexto sócio-econômico, submetidos às mesmas oportunidades de aprendizagem pode se constituir em uma estratégia eficaz.

A ampliação do conceito de inteligência verificado a partir do trabalho de Guilford (1967, citado por Alencar e Fleith, 2001) determinou a necessidade da elaboração de novas estratégias de identificação. Segundo alguns autores (Alencar, 2001, Alencar & Fleith, 2003a, Tudor, 1994), embora o modelo proposto por Guilford, Modelo de Estrutura do Intelecto Humano, apresentasse uma concepção muito fragmentada da inteligência humana, o

reconhecimento da importância dos processos de pensamento divergente expressos, principalmente, pela fluência, flexibilidade do pensamento, constitui a principal contribuição do autor.

Alencar (2001) destaca que no trabalho de Guilford, o pensamento divergente, ao contrário do pensamento convergente, é caracterizado pela produção de inúmeras respostas alternativas para um problema. Para Guilford (1967, citado por Alencar 2001) e para Wechsler (2008), a produção divergente constitui um forte indicador da criatividade de uma pessoa e pode ocorrer na ausência de produtos concretos, isto é, somente em produtos de pensamento. Além disso, o grau de criatividade de uma pessoa seria proporcional à originalidade de uma resposta emitida frente a um problema (Alencar & Fleith, 2003b).

Segundo Nakano e Wechsler (2006), a criatividade tem sido reconhecida como uma característica de fundamental importância para o desenvolvimento completo do indivíduo. Mesmo entre os indivíduos mais capazes, é possível verificar que aqueles que apresentam maior confiança em si mesmos e maior disposição para correr riscos, tendem a alcançar maior nível de desenvolvimento que seus pares com características intelectuais semelhantes (Wechsler, 2008).

Apesar do crescente interesse verificado nos últimos anos, ainda não existe consenso dos pesquisadores sobre uma definição precisa do termo. Em face dessa dificuldade, existem poucos instrumentos capazes de avaliar adequadamente o construto, destacando-se, nesse sentido, os testes de Torrance (1966, citado por Nakano & Wechsler, 2006), adaptado para a população brasileira (Wechsler, 2004) e, mais recentemente, o Teste Brasileiro de Criatividade Figural (TBCF) desenvolvido por Nakano & Wechsler (2006).

A partir do trabalho de Guilford (1967), a concepção psicométrica de inteligência foi, gradativamente, substituída por concepções mais pluralísticas (Gardner, 1994; Sternberg, 1985), destacando-se a Teoria CHC que tem sido reconhecido como o mais completo modelo

explicativo para a natureza multidimensional da inteligência (Primi, 2003). Segundo essa concepção, o funcionamento cognitivo estaria relacionado a interação de dez capacidades intelectuais distintas: inteligência fluida, inteligência cristalizada, conhecimento quantitativo, leitura e escrita, memória de curto prazo, processamento visual, processamento auditivo, capacidade de armazenamento e recuperação da memória de longo prazo, velocidade de processamento e rapidez da decisão (Carroll, 1997, citado por Primi, 2003).

A diversificação do conceito de inteligência determinou a necessidade de se considerar e desenvolver formas de identificação que contemplem fatores não apreendidos pelos testes tradicionalmente utilizados (Virgolim, 2005b; Virgolim, 2007). Nesse sentido, a literatura evidencia a importância da recomendação feita pelo professor, considerando a posição privilegiada que ele ocupa no processo de ensino aprendizagem (Virgolim, 2005a).

Porém, a eficácia das nomeações realizadas pelos professores tem sido objeto de muita controvérsia. Segundo Oliveira (2007), os primeiros estudos realizados com essa finalidade evidenciaram uma tendência do professor a nomear apenas alunos que apresentem elevada habilidade cognitiva e acadêmica. Güenther (2006a) menciona o estudo realizado por Pagnato e Birch (1959) como o principal responsável pelo estabelecimento da noção de que os professores não são capazes de reconhecer talento e potencial elevado.

Tudor (1994), revisando as pesquisas sobre identificação de estudantes dotados e talentosos, verificou que na maioria dos estudos os resultados indicaram que as nomeações realizadas pelos professores apresentavam baixa eficácia. Porém, um estudo realizado por Shipley (1978, citado por Güenther, 2006a) e que comparou as nomeações realizadas por professores, pais e pares com o escore obtido pelos alunos no teste WISC-R, estabeleceu que a efetividade das nomeações realizadas pelos professores aumenta se os mesmos forem preparados recebendo informações sobre as características dos alunos mais capazes. De forma semelhante, Gagné (1995) e Heller (2004) também demonstraram que, quando devidamente

preparados, as observações dos professores são perfeitamente confiáveis e se constituem em uma valiosa fonte de informação sobre os alunos.

Com base nas conclusões estabelecidas pelo estudo Delphi (1992 citado por Güenther, 2006a), propõe-se, atualmente, que a observação realizada pelos professores seja auxiliada por um guia de orientação, ou um estudo das características mais freqüentes relacionadas na literatura sobre superdotação. Oliveira (2007), de forma semelhante, propõe que além da formação prévia do professor com a utilização de escalas que apresentem boas propriedades psicométricas, seja utilizada, também, uma lista de comportamentos específicos para avaliação, o que possibilita um enriquecimento desse processo.

A participação do professor no processo de nomeação pode ainda ocorrer de outras formas. Oliveira (2007) destaca a análise de um portfólio das realizações do aluno como uma opção que pode aumentar a objetividade da avaliação. Essa estratégia tem sido muito utilizada em programas baseados na metodologia desenvolvida por Joseph Renzulli (1981) e que será vista com mais detalhes no próximo capítulo. Oliveira (2007) também faz referência ao uso de entrevistas estruturadas e nomeação por professores especialistas em áreas como artes plásticas e música como estratégias complementares.

Além da nomeação por professor, as nomeações por pais e pares têm sido sugeridas como possíveis fontes de informação. No primeiro caso, a exemplo do que ocorre com o professor, Tudor (1994) afirma a necessidade de um processo de capacitação dos mesmos. Freeman e Güenther (2000) afirmam que, mesmo no âmbito internacional, existe uma tendência de pais e professores nomearem duas vezes mais meninos que meninas para programas de desenvolvimento. Apesar disso, as autoras afirmam que a maioria das crianças apontadas pelos pais como dotadas de fato apresentam potencial superior ao dos pares.

Segundo Oliveira (2007), é pouco freqüente a utilização da nomeação por pais na literatura. Tal fato se deve a uma percepção de que os pais tendem a sobrevalorizar o

potencial da criança. Segundo a autora, porém, muitos pais, especialmente aqueles com nível superior de ensino, tendem a subestimar as capacidades dos filhos, quer por desconhecimento dos padrões normativos ou pela falta de padrão de referência em termos de características de desenvolvimento. A autora salienta, ainda, que muitos pais receiam reconhecer que o filho é diferente, devido aos problemas que a rotulação pode trazer.

Em um estudo realizado com crianças do jardim de infância por Ciha, Harris e Hoffman (1974, citado por Tudor, 1994), as nomeações realizadas por pais e professores foram comparadas com o resultado no WISC-R para avaliar a efetividade das mesmas. Os autores verificaram que as nomeações realizadas pelos pais apresentaram uma efetividade de 76% em relação aos testes aplicados, enquanto as nomeações dos professores apresentaram uma efetividade de apenas 22%. De forma semelhante, Jacobs (1971, citado por Oliveira, 2007) verificou que os pais têm uma percepção mais apurada dos comportamentos das crianças em idade pré-escolar que podem denotar superdotação.

Com relação à nomeação por pares, Tudor (1994) verificou que entre as poucas pesquisas encontradas sobre o tema, o estudo conduzido por Dove (1987, citado por Tudor, 1994) pode ser considerado o mais relevante. Os resultados indicaram uma efetividade de 55,3% nas nomeações realizadas pelos pares. Freeman e Güenther (2000), baseando-se em estudo semelhante realizado por Gagné (1995), afirmam que a probabilidade dos pares indicarem algum aluno diferente daqueles indicados pelos professores é bastante pequena. Porém, Renzulli et al. (1981) propõe a utilização da nomeação por pares como uma estratégia complementar ao processo tradicional de identificação. O autor baseia-se em pesquisas realizadas por Jenkins (1978) e por Raider e Fulton (1974). Ambos os estudos verificaram a nomeação por pares como um instrumento confiável para o processo de identificação.

A auto-nomeação também é uma estratégia de identificação controversa. Para Oliveira (2007), a efetividade dessa estratégia é maior quando realizada com estudantes mais velhos,

principalmente no final do ensino fundamental e início do ensino médio. Para Tudor (1994), a auto-nomeação pode ser utilizada para identificar estudantes que tenham uma grande motivação em uma área específica, não contemplada pelas outras formas de identificação ou tenham interesse em uma área específica do programa. Tudor (1994) também afirma que a auto-nomeação é a melhor estratégia para identificar estudantes que se destacam pela liderança.

As formas de identificação descritas em alguns dos parágrafos anteriores, mais especificamente o uso de testes e a nomeação por professores, constituem etapas obrigatórias do RDIM, sendo que as nomeações por pais e pares e a autonomeação, constituem caminhos alternativos na identificação de altas habilidades/superdotação. Trata-se de um modelo amplamente conhecido no Brasil e que fundamenta a política educacional brasileira para a área.

## 1.2 A Metodologia de Identificação de Joseph Renzulli

O sistema de identificação desenvolvido por Renzulli et al. (1981), denominado Modelo das Portas Giratórias (*Revolving Door Identification Model - RDIM*), procura reduzir as distorções verificadas no processo de identificação baseado somente em testes de inteligência e escalas padronizadas. Para o autor, esse tipo de processo, focado em psicometria, permite identificar pessoas que apresentam maior potencial em habilidades cognitivas diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico, o que representaria apenas 5% da população geral (Renzulli, 1999). Pessoas com maior potencial em outros domínios, tais como: artes, capacidade de liderança, motivação e, principalmente, criatividade, demandam estratégias mais elaboradas para sua identificação. Além disso, o contexto

educacional tradicionalmente não prioriza seu reconhecimento e desenvolvimento (Renzulli, 1999).

O RDIM tem a finalidade de selecionar um grupo constituído por um percentual entre 15 e 20% da população escolar com maior potencial (Grupo de talentos) para receberem “experiências de aprendizagem avançadas” (Alencar & Fleith, 2001, p. 71). A proposta é, a partir da utilização de variadas fontes de informação, permitir que as diversas formas de expressão do talento possam ser contempladas. Renzulli (1999) afirma que existem duas finalidades tradicionalmente aceitas para justificar uma educação diferenciada para estudantes dotados e talentosos. A primeira é fornecer aos jovens oportunidades para o máximo aproveitamento de suas potencialidades, promovendo desenvolvimento cognitivo. A segunda finalidade, destacada pelo autor como a mais importante, é promover uma educação que transforme as pessoas de meros consumidores da informação existente em produtores ativos do conhecimento (Renzulli, 1986).

Um aspecto fundamental do RDIM é a possibilidade de selecionar um número maior de alunos para participarem de um programa de enriquecimento. Essa característica é decorrente do conceito mais dinâmico de superdotação proposto por Renzulli (1978). Para o autor, os pesquisadores deveriam concentrar seus esforços na elaboração de estratégias que permitam o desenvolvimento de ‘comportamentos superdotados’ nos alunos que se destacam por seu potencial diferenciado e não mais enfatizar quais alunos podem ser nomeados como ‘superdotados’ (Renzulli, 1986). Alencar e Fleith (2001), discutindo o conceito acima citado, afirmam que a proposta de Renzulli substitui a visão de um fenômeno inato e cristalizado, por “uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados” (Alencar & Fleith, 2001, p. 58).

Segundo a proposta de Renzulli (1978, 1986, 1998), os comportamentos superdotados seriam apresentados pelos indivíduos a partir da interação de três grupos de características: habilidade acima da média; envolvimento com a tarefa; e criatividade. Esse princípio da teoria de Renzulli é conhecido como Modelo dos Três Anéis e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de sua proposta de identificação. Renzulli (1999), discorrendo sobre as críticas recebidas pelo seu conceito de superdotação, afirma que os alunos avaliados para receberem educação especial não precisam, necessariamente, apresentar os três grupos de características no momento da avaliação. Para o referido autor, a natureza temporal e contextual do compromisso com a tarefa e da criatividade determina a busca desses comportamentos em situações onde os mesmos são indicados e incentivados (Renzulli, 1999); o que nem sempre ocorre no ambiente de aprendizagem tradicional.

Renzulli (1986, 1998) define habilidade acima da média como capacidade ou potencial para desempenho que representa os 15-20% mais destacados em qualquer área de desempenho humano. Para o autor, habilidade acima da média se divide em duas:

- a) Habilidade Geral: consiste em habilidades que podem ser aplicadas a um grande número de domínios, como, por exemplo, habilidade verbal geral que pode ser aplicada de diversas maneiras pelo uso da linguagem. Essas habilidades consistem em capacidade para processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas apropriadas em situações novas e capacidade de utilizar pensamento abstrato. A habilidade geral é evidenciada pelo raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Essas habilidades são, geralmente, bem avaliadas em testes de aptidão ou inteligência, podem ser aplicadas a diversas situações de aprendizagem tradicional.

- b) **Habilidade Específica:** consiste em capacidade para adquirir conhecimento, capacidade ou habilidade para executar uma ou mais atividades de um tipo especializado, dentro de uma gama restrita. Essas habilidades são definidas como as maneiras pelas quais as pessoas se expressam em situações cotidianas. Exemplos dessas habilidades incluem química, balé, matemática, composição musical, escultura, e fotografia. Habilidades específicas em matemática e química têm uma forte relação com habilidade geral, e podem ser avaliadas por testes de aptidão e inteligência, porém, habilidades para artes, atletismo, capacidade de planejamento e de relacionamento humano, por exemplo, demandam outro tipo de estratégia para avaliação.

O segundo grupo de características consistentemente verificadas em pessoas dotadas e talentosas é um tipo específico de motivação denominada envolvimento com a tarefa. Renzulli (1986, 1990, 1998) considera o envolvimento com a tarefa como uma energia apresentada para resolver um problema específico ou para apresentar uma performance específica. Os termos mais frequentemente utilizados para descrever esse tipo de motivação são perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante que a pessoa criativo-produtiva se propôs executar.

A energia apresentada pelas pessoas dotadas e talentosas em atividades de seu interesse é classificada por Renzulli (1986, 1990) como motivação intrínseca. Quando uma pessoa apresenta autodeterminação e competência para realizar uma tarefa, essa forma de motivação leva à ação (Renzulli, 1986, 1990, 1998). Para o autor, ela é uma característica inata do organismo humano e conduz à satisfação de uma necessidade da pessoa de se sentir autônoma e competente. Por outro lado, a motivação extrínseca frequentemente ocasionada por fatores como dinheiro e recompensas, pode enfraquecer o senso de autonomia na medida

em que são percebidos como fatores externamente controlados. Além disso, segundo Collins e Amabile (1999), nenhum fator externo é suficiente para promover o senso de competência ou um profundo envolvimento com a tarefa.

Para Renzulli (1986, 1990, 1998), o legado de Galton e Terman indica, claramente, que o envolvimento com a tarefa é um importante componente da personalidade dos indivíduos mais capazes. Para o autor, apesar de Galton ter proposto bases hereditárias para o conceito de ‘habilidade natural’, sua maior contribuição foi estabelecer a crença de que trabalho duro também é um componente da dotação. Os estudos realizados por Terman (1959) conduziram a resultados semelhantes. A pesquisa citada acompanhou, por mais de trinta anos, 300 indivíduos identificados como dotados, que foram divididos em dois grupos, um com 150 participantes que alcançaram sucesso na vida e o outro, com 150 que não atingiram o mesmo índice de realização, Terman (1959, citado por Renzulli et al., 1981) concluiu que, embora os indivíduos não diferissem em termos de fatores intelectuais, eles apresentaram diferenças em quatro tipos de traços de personalidade: persistência, autoconfiança, ausência de sentimentos de inferioridade, e integração com relação a metas. Para Renzulli (1986, 1998, 1990), os traços descritos por Terman, o trabalho de Galton e diversas pesquisas recentes indicam que pessoas altamente produtivas são mais orientadas e envolvidas em seu trabalho.

O terceiro grupo de características descritas no modelo dos três anéis é a criatividade. Para Renzulli et al. (1981), criatividade é agrupamento mais difícil de ser caracterizado e que, embora os termos dotado, gênio e pessoa altamente criativa sejam usados como sinônimos para descrever pessoas que se destacam por suas realizações, é a originalidade e a singularidade da contribuição das pessoas que as tornam diferenciadas. A criatividade envolve, entre outros, fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade, coragem para assumir riscos, abertura para novas experiências, fantasia e imaginação, uso de

analogias e combinações incomuns, confiança em si mesmo e sentido de destino criativo e talento para realizar projetos originais (Renzulli, 1998, Wechsler, 2008).

Renzulli (1998) e outros autores (Amabile, 1989; Alencar & Fleith, 2003<sup>a</sup>; Wechsler, 2008) destacam que não há acordo sobre a definição de criatividade. Entretanto uma das principais dimensões envolvidas nos diversos conceitos encontrados é a emergência de um produto novo, único ou o aperfeiçoamento de idéias já existentes (Alencar & Fleith, 2003<sup>b</sup>; Wechsler, 2008). Outra dificuldade verificada por Renzulli et al. (1981) refere-se à avaliação da criatividade, pois segundo o autor, a baixa associação entre produção altamente criativa e testes de pensamento divergente refletem a inadequação da forma e do conteúdo dos testes utilizados. Uma forma sugerida de avaliação é a análise de produtos criativos. Apesar das críticas e divergências, o autor defende a criatividade como um dos componentes mais importantes da dotação e talento (Renzulli, 1986, 1998).

Para Renzulli (1986, 1998, 1999), os três componentes de sua teoria estão em constante interação, não podendo ser entendidos como características estáticas. O autor afirma que a proposta de representar o seu modelo como três círculos sobrepostos, é uma tentativa de superar a dificuldade em se estabelecer um conceito consistente de superdotação. Ao analisar a diversidade de conceitos existentes, o autor propôs uma distinção de duas categorias principais como estratégia para simplificar o processo de identificar os mais capazes e promover o desenvolvimento de comportamentos superdotados. Apesar da distinção, Renzulli (1986, 1998) afirma que as duas categorias são igualmente importantes, apresentando, inclusive, uma interação entre elas. Para Renzulli (1999), é necessário que os programas de educação especial, promovam a identificação e o desenvolvimento dos dois tipos de dotação relacionados:

- a) Dotação Acadêmica: é o tipo mais facilmente medido por testes de inteligência e de habilidade cognitiva. Por esse motivo, é o mais frequentemente utilizado

para selecionar alunos para programas de atendimento. Corresponde ao tipo de habilidade mais utilizada em situações de aprendizagem escolar. As pesquisas evidenciam uma forte correlação entre dotação acadêmica e a probabilidade de tirar boas notas na escola. Além disso, também demonstram que a aprendizagem superior da lição e os resultados de testes permanecem estáveis no tempo. Para o autor, essa característica da dotação acadêmica está relacionada, principalmente, com o primeiro anel descrito em sua teoria, habilidade acima da média. O desenvolvimento da dotação acadêmica tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações.

- b) Dotação Produtivo-criativa: descreve aspectos da atividade humana que premiam o desenvolvimento de idéias originais, produtos, expressões artísticas e de áreas de conhecimento projetados para impactar um público selecionado. Segundo Renzulli (1986, 1998), as situações de aprendizagem são, aqui, planejadas para promover a aplicação do conhecimento e de processos de pensamento orientados para problemas reais. As pessoas produtivo-criativas apresentam picos e depressões no desempenho, característica relacionada com o segundo e com o terceiro anel da teoria de Renzulli. Para ele, a natureza temporal e situacional da dotação produtivo-criativo é decorrente da impossibilidade das pessoas altamente produtivas e criativas de manterem, sempre, máxima produtividade e motivação. Essas pessoas geralmente se destacam por serem mais questionadoras. São extremamente imaginativas, inventivas e dispersivas, quando a tarefa não lhes interessa. Não apreciam a rotina e têm modos originais de abordar e resolver os problemas. Muitas vezes

têm baixo desempenho e falta de motivação para atividades acadêmicas (Renzulli, 1998).

Renzulli (1999) afirma que a elaboração do conceito de dotação produtivo-criativa, bem como do modelo dos três anéis, configurou-se a partir das pesquisas sobre habilidades humanas e estudos sobre as realizações incomuns das pessoas que não seriam identificadas, nem atendidas se apenas as formas tradicionais de avaliação fossem utilizadas. Para transformar as características das pessoas dotadas e talentosas descritas no modelo dos três anéis em comportamentos passíveis de observação e registro possibilitando sua utilização em um sistema de identificação dos indivíduos com maior potencial, Renzulli et al. (1981) propõem o emprego de quatro fontes de informação distintas: (1) informação psicométrica; (2) informação sociométrica; (3) informação desenvolvimental; e (4) informação de produto ou realização.

O primeiro tipo de informação, a psicométrica, geralmente se refere aos subsídios obtidos a partir da aplicação de testes de inteligência, aptidão, criatividade e realização. O segundo tipo, informação desenvolvimental, é obtido, principalmente, por meio de escalas para nomeação do professor, nomeação por pais e auto-nomeação. O terceiro tipo, sociométrica, refere-se às informações obtidas a partir do grupo de pares. O sociograma é freqüentemente utilizado para essa finalidade. Por último, a informação de produto ou realização é obtida a partir da análise de trabalhos realizados pelo indivíduos, bem como pela observação de seu comportamento em situações que requerem altos níveis de competência, liderança, criatividade etc. Para obter as categorias de informação descritas anteriormente, o autor estabeleceu um sistema de identificação composto por seis etapas distintas. (Renzulli et al., 1981)

O primeiro passo do RDIM compreende a nomeação por testes. Esse procedimento garante que todos os alunos identificados na abordagem tradicional também façam parte do

grupo de talentos. Renzulli (1990) propõe que o resultado geral em um teste ou o escore em um subteste padronizado e reconhecido podem ser utilizados no processo de identificação. Com essa estratégia, a inclusão no programa de alunos que obtiverem percentil igual ou superior a 92 é automática. Além disso, segundo o autor, cerca de 50% do Grupo de talentos é composto por alunos nomeados nessa etapa. Essa abordagem habilita estudantes com alto nível de habilidade intelectual geral, bem como aqueles com excelente aptidão em uma habilidade específica, a participarem do programa.

Para garantir que fatores socioculturais não promovam distorções no processo de identificação, Renzulli et al. (1981) propõem que os escores e percentis sejam estabelecidos de acordo com normas locais e não nacionais. Segundo o autor, com essa abordagem, alunos de qualquer segmento social podem integrar o grupo dos 20% potencialmente mais capazes. Também afirma que a escolha do teste ou subteste a ser aplicado deve atender aos objetivos do programa. No caso de um aluno apresentar, por exemplo, um escore superior ao percentil 85 em um subteste de matemática e apresentar um percentil muito inferior em outro subteste qualquer, caberá ao professor avaliar se o aluno se beneficiará ou não das atividades oferecidas no programa.

O segundo passo do RDIM consiste na nomeação por professor. O objetivo dessa etapa é garantir que alunos que apresentam características que não são facilmente identificadas pelos testes de inteligência possam compor o Grupo de talentos. A inclusão do aluno nomeado pelo professor, a exemplo daqueles que desempenharam bem nos testes de inteligência, também é automática, exceto nos casos em que o professor seja “sobrenomeador” ou “sub-nomeador”. Para a realização dessa etapa, o autor elaborou uma escala padronizada a ser preenchida pelo professor para todos os seus alunos: *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised edition (SRBCSS-R)*. Essa ferramenta é composta por 14 domínios constituídos por características geralmente

apresentadas por alunos dotados e talentosos nos diversos domínios de habilidades (criatividade, aprendizagem, motivação, liderança etc.). Segundo Renzulli et al. (1981), para garantir a confiabilidade das informações fornecidas pelo professor ao preencher a escala, é necessário que ele participe de um processo de qualificação sobre o processo de identificação antes de realizar qualquer atividade. Após o preenchimento, os resultados são analisados e aqueles alunos que apresentarem percentil igual ou superior a 85, de acordo com normas locais, são encaminhados ao programa.

O terceiro passo é denominado caminhos alternativos. Para Renzulli et al. (1981), entre 85 a 98% do grupo de talentos deve ter sido identificado nas duas etapas anteriormente descritas. A principal diferença entre os caminhos alternativos e as estratégias anteriores é que a inclusão de alunos nomeados pela primeira forma no grupo de talentos não é automática, é necessário que as indicações aqui efetuadas sejam submetidas a uma avaliação de uma comissão que definirá se o aluno deve ou não ser encaminhado para o programa. Os caminhos alternativos abrangem, principalmente, a nomeação por pais, a nomeação por pares, a auto-nomeação e os testes de criatividade. A decisão sobre quais caminhos alternativos utilizar deve atender aos objetivos do programa e as opções disponíveis.

A nomeação por pais é um caminho alternativo que permite identificar habilidades que os alunos possuem, mas que, por alguma razão, os professores não observaram. Conforme afirmam Renzulli et al. (1981), os pais podem preencher um formulário de nomeação ou indicar o filho, que ele julga apresentar uma habilidade especial para avaliação. Segundo os autores, se houver conflito entre a nomeação dos pais e o julgamento dos professores, uma nova avaliação das características da criança será procedida.

A nomeação por pares segue o mesmo procedimento da nomeação por pais. Reitera-se a necessidade de um estudo de caso para determinar se o estudante deve ou não ser encaminhado para as atividades do programa (Renzulli, 1990).

A autonegação é um procedimento utilizado para identificar estudantes, principalmente no final do ensino fundamental e início do ensino médio. O procedimento consiste na autoindicação do aluno a partir do preenchimento de um instrumento apropriado, de entrevistas ou manifestação de interesse em algum tópico específico desenvolvido pelo programa. A decisão sobre a inclusão dos alunos dependerá de um estudo de caso.

Um outro caminho alternativo consiste na aplicação de testes de criatividade ou aptidão. Nesse caso, serão incluídos no grupo de talentos estudantes que obtiverem escore superior ao percentil 85, estabelecido de acordo com normas locais. (Renzulli et al., 1981).

O quarto passo no sistema de identificação de Renzulli (1990) é constituído pelas nomeações especiais. Essa etapa representa a primeira de duas válvulas de segurança desenvolvidas para o sistema. Nesse caso, é disponibilizada para os professores uma relação com o nome de todos os alunos identificados nos passos 1 a 3. O procedimento permite que os professores de anos anteriores nomeiem estudantes que os professores atuais não indicaram. Permite, também, que o professor indique alunos que poderiam se beneficiar das atividades de enriquecimento, mas que não estão relacionados no grupo de talentos. Esse passo permite uma revisão final de toda a população escolar e a identificação daqueles que saíram da escola ou que estejam enfrentando algum tipo de problema pessoal que atrapalhe seu desempenho na escola. A decisão final sobre a inclusão dos alunos também dependerá de um estudo de caso (Renzulli, 1990).

O quinto passo diz respeito à notificação e à orientação dos pais (Renzulli, 1990). Nesse passo, uma carta é enviada aos pais explicando o programa e que seu filho participará das atividades naquele ano. A carta não deve certificar que a criança é dotada, mas apenas explicar o objetivo da identificação e convidá-los para um encontro, no qual, os pais recebem informações sobre o modelo dos três anéis e uma explicação mais detalhada sobre a política,

procedimento e atividades desenvolvidas. Eles também são convidados a fornecer todas as informações que julgarem necessárias de forma a complementar o perfil do estudante.

O aluno também participa de um encontro para receber informações sobre o programa, o processo e as atividades oferecidas. Renzulli et al. (1981) recomendam que não seja revelado aos estudantes que são dotados, mas que, baseado na concepção triádica de dotação, apresentam potenciais específicos que podem ser desenvolvidos nas atividades do programa.

O último passo do processo de identificação descrito é a Nomeação pela Informação de Ação, ou válvula de segurança número dois. Renzulli (1990) define Informação da Ação como interações dinâmicas que ocorrem quando estudantes se tornam extremamente interessados em um tópico particular, área de estudo, problema ou evento que ocorra no meio escolar ou em outro local. É um processo de identificação que implica em avaliações e observações contínuas efetuados por todo o período escolar e em todas as atividades das quais o aluno participa.

A transmissão da informação da ação não significa que o aluno será automaticamente incluído em níveis avançados de atividade, mas que será procedida uma cuidadosa revisão da situação do aluno. Além de constituir uma estratégia de inclusão de alunos no grupo de talentos, a Informação da Ação também tem sido utilizada para selecionar aqueles estudantes que serão encaminhados para atividades de enriquecimento, segundo o “Modelo de Enriquecimento para toda Escola” (Renzulli & Reis, 1985, 1994, 1997).

O processo de identificação inicialmente descrito em 1981, (Renzulli et al., 1981) sofreu diversas modificações ao longo do tempo, devido à alterações na própria teoria de Renzulli, bem como em função do resultado de novas pesquisas que conduziram a novas estratégias. Ao longo de mais de duas décadas, a principal modificação do RDIM diz respeito à integração desse modelo de identificação com um modelo de desenvolvimento – “Modelo de Enriquecimento para toda Escola” (Renzulli & Reis, 1985, 1994, 1997, 2003). A proposta

de Renzulli e Reis (1985) é constituída por elementos que procuram integrá-la ao ambiente escolar de forma a possibilitar melhoria na educação de todos os alunos. Embora a proposta de identificação e desenvolvimento de estudantes dotados e talentosos receba a crítica de ser elitista (Renzulli, 1990), a integração de um modelo como esse ao ambiente tradicional de ensino tem um grande potencial para melhorar essa realidade educacional.

Apesar de o RDIM ser um modelo de identificação bastante conhecido e valorizado no Brasil, há poucos relatos na literatura (p.ex. Wechsler, 2008) que descrevem uma efetiva utilização dele nesse contexto. Em contrapartida, há uma abundante produção (p.ex. Güenther, 2006, 2008; Alencar & Fleith, 2001) que descreve o uso do SOLE em escolas brasileiras.

### 1.3 A metodologia de identificação de Zenita Cunha Güenther

A metodologia de identificação desenvolvida por Zenita Cunha Güenther (Freeman & Güenther, 2000; Güenther, 2006a, 2007, 2008) e aqui denominada “Sistema de Observação Longitudinal por Educadores” (SOLE) é adotada no Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento (CEDET) de Lavras – MG e baseia-se em um processo de busca ativa, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, pelos estudantes que apresentam maior potencial em toda a população escolar. Para Güenther (2006a, 2008), tal procedimento se justifica, tendo em vista que, embora talento e capacidade possam ser reconhecidos através da produção diferenciada da pessoa talentosa ao longo da vida, tal reconhecimento só é possível após a infância, principalmente na idade adulta, quando a plasticidade e capacidade de aprendizagem se reduziram. Dessa forma, identificar e estimular os alunos que se destacam por apresentarem maior potencial e talento constitui a principal estratégia para que se possa fornecer atendimento educacional apropriado para essas pessoas.

Para Güenther (2006c), um dos maiores desafios para o sistema educacional é desenvolver estratégias eficientes para identificar os alunos talentosos de forma simples, com maior garantia de acertos e com economia de tempo e recursos. Além disso, segundo a autora, as formas tradicionalmente utilizadas para identificação de estudantes dotados e talentosos conduziram a uma distorção no processo, visto que a representação de grupos sócio-economicamente privilegiados é muito superior à dos demais, o que claramente contraria a lei das probabilidades.

Para estabelecer um processo de identificação confiável, a autora baseia-se em alguns princípios propostos por Moon, Feldhusen e Kelly (1991, citados por Güenther, 2006a). Para esses autores, qualquer procedimento que visa localizar estudantes com altas capacidades deve: a) estar de acordo com o objetivo ao qual se destina; b) estar integrado ao sistema educacional sem rivalizar com esse; c) contemplar diversos estágios e pessoas diferentes; d) não ocorrer em um espaço de tempo muito curto; e) ser amplo de forma a poder contemplar todas as crianças; e f) ser simples e de fácil execução.

Além da preocupação com os fatores acima enumerados, a autora também evidencia problemas com a metodologia tradicionalmente empregada para identificação de potencial elevado. Segundo Güenther (2006a, 2008), a principal forma de indicação de crianças dotadas e talentosas começa com o professor nomeando e encaminhando os alunos que ele julga talentosos para uma subsequente avaliação por meio de testes de inteligência ou outra forma padronizada de avaliação. Esse processo, além de apresentar um alto índice de falsos negativos, privilegia crianças que se destacam no domínio acadêmico, além de apresentar uma forte correlação com uma maior representatividade de grupos sócio-economicamente privilegiados na população identificada como dotada ou talentosa. (Güenther, 2007, 2008).

Freeman e Güenther (2000), baseando-se em diversas pesquisas, evidenciaram a existência de discrepâncias no julgamento do professor a respeito do aluno com altas

habilidades. Segundo as autoras, os professores lidam com dotação como se fosse um atributo universal, baseado em características fixas e imutáveis. Além disso, os professores percebem o aluno dotado “como tendo imensa capacidade de raciocínio lógico, compreensão rápida e curiosidade intelectual, em combinação com boas notas na escola” (Freeman & Güenther, 2000, p. 40). Oakland e Rossen (2005) verificaram, também, que grupos minoritários, como alunos de origem latina e negros nos EUA, apresentam probabilidade 50% menor de serem indicados pelos professores para participar de programas para estudantes dotados e talentosos.

Güenther (2008) afirma que a identificação é um ponto crítico para educação e desenvolvimento de estudantes talentosos e pode se constituir em um sério problema. Para ela, o sistema educacional é, tradicionalmente, concebido para atender a uma população geral, padronizada em termos de norma. Essa pseudo-normalidade preconizada pelo sistema tradicional de ensino pode ser um obstáculo para se identificar e atender aos alunos que divergem da média, por apresentarem um desempenho superior ou mesmo inferior à média dos seus pares (Güenther, 2003, 2008).

A metodologia de identificação desenvolvida por Güenther (2006a, 2007) e utilizada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras/MG compreende a observação direta, realizada pelo professor, e um processo de observação assistida, realizado por um facilitador. Essa metodologia baseia-se na lei das probabilidades, o que implica reconhecer que a proporção de pessoas dotadas e talentosas na população geral é equivalente, ou seja, a probabilidade de se encontrar uma pessoa talentosa na população escolar é a mesma para todos os grupos: meninos e meninas; minorias étnicas; etc. (Güenther, 2008). Segundo essa abordagem, entre 3 e 5% da população apresentaria um grau elevado de talento ou capacidade. A maior presença de grupos que são privilegiados social, econômica e/ou culturalmente reflete uma distorção no processo de identificação adotado (Güenther, 2006a; Renzulli, 1986; Alencar & Fleith, 2001).

Para Güenther (2006a), a procura pelo talento não pode ser apenas verificar quais crianças alcançam determinado padrão de desempenho em testes de inteligência e em outras formas previamente estruturadas de avaliação; trata-se de observar a postura do aluno no “processo de perceber, pensar, analisar e abordar as situações nas quais se encontra, nas inter-relações com o mundo físico e social onde sua vida acontece” (Güenther, 2006a. p. 55). Implica, ainda, observar todas as características de comportamento que se revelam qualitativa e quantitativamente superiores, mais elaboradas e mais eficientes do que aquelas apresentadas pelos seus pares (Güenther, 2006a).

Uma característica diferencial na proposta estabelecida por Güenther (2007) é não esperar que o aluno seja indicado ou encaminhado ao CEDET, o que implica em procurar aqueles que mais se destacam na população escolar sem esperar que sejam encaminhados ou que apareçam. Para que essa busca seja efetivada dentro da escola é imprescindível a participação do professor. Para tanto, é preciso que ele compreenda as principais características apresentadas pelos estudantes talentosos e consiga identificá-las em todas as situações que ocorrem no ambiente escolar.

Quando os professores recebem uma preparação adequada para reconhecer os sinais de talento, a eficiência de suas indicações pode alcançar índices de acerto de até 91% (Güenther, 2006a). A proposta de identificação idealizada por Güenther começa com a preparação dos professores que tem como base uma lista de indicadores construída a partir da literatura sobre as características dos alunos dotados e talentosos. Essa lista de indicadores foi organizada de forma a constituir um guia de observação do comportamento dos alunos em sala de aula (Güenther, 2006a, 2007, 2008).

A preparação do professor para participar do processo, segundo Güenther (2008), começa com a realização de reuniões coletivas na própria escola, tendo como ponto de partida o guia de observação em sala aula. Para a realização do trabalho todos os itens da folha são

lidos e discutidos para que se obtenha, de forma consensual, uma caracterização dos indicadores da folha. (Güenther, 2008). Segundo a autora, a proposta é estabelecer critérios fixos para o preenchimento do guia, e também fornecer aos professores indicadores mais visíveis associados à capacidade e talento. (Güenther, 2008)

O guia de observação (Güenther, 1997) foi desenvolvido de forma a ser facilmente introduzido e utilizado no ambiente escolar. Procura incorporar situações variadas, ultrapassando aquelas relativas a desempenho e produção escolar. Segundo a autora, o instrumento foi elaborado de forma a ser compacto e a não demandar muito tempo para ser preenchido, o que penalizaria o professor (Güenther, 2006a, 2008). Outra preocupação da autora ao desenvolver o guia foi organizá-lo de modo que pudesse ser utilizado de forma simples e prática e que pudesse ser aplicado sob as mesmas condições em toda a população escolar (Güenther, 2006a, 2008).

A construção do guia de observação em sala de aula baseou-se no trabalho de François Gagné (2004, apud Güenther, 2006a) que definiu quatro domínios de capacidade humana relacionados a funções cerebrais específicas. O primeiro domínio é inteligência e capacidade geral e estaria relacionado à função cognitiva. Esse domínio pode ser verificado a partir do desempenho acadêmico e atividades que utilizam o pensamento analítico linear, pensamento espacial não linear, pensamento verbal e “funções mentais como memória, julgamento e metacognição” (Güenther, 2006a, p. 37). Segundo Güenther (2006a, 2008), existem duas vias de expressão observáveis em sala de aula para essa capacidade:

- a) Vivacidade mental: seria expressa por crianças que apresentam grande capacidade de questionamento, curiosidade, senso de humor, memória, grande capacidade de aprendizagem.
- b) Automotivação e confiança: crianças que apresentam independência, persistência, concentração e grande motivação em atividades de seu interesse.

Güenther (2006a) afirma que em situações escolares essas capacidades podem estar associadas a áreas como linguagem e matemática, razão pela qual costumam ser chamadas de talento acadêmico. O primeiro caso compreende o que a autora denominou talento verbal e é caracterizado pelo domínio da linguagem e da comunicação o que evidencia gosto e eficiência com as palavras. O segundo caso, denominado talento matemático e pensamento abstrato, é caracterizado pela capacidade de análise, compreensão e associação de símbolos. Tal talento implica em boa lógica linear ou espacial, além de capacidade de raciocínio e estabelecimento de relações entre conceitos.

O segundo domínio descrito é a criatividade e estaria relacionado com a função intuitiva do cérebro. Para a autora, a criatividade envolve preferência pelo pensamento holístico e maior sensibilidade em todas as situações. Além disso, “inclui inventividade na colocação e solução de problemas; imaginação, pensamento intuitivo; originalidade em ações e idéias; evocação fluente em redes inter-relacionadas; invenção, criação, novidade” (Güenther, 2006a, p.39). Güenther (2008) também afirma que traços como senso crítico, autocrítica, perceptividade, ‘ser diferente’, fora de ‘padrões’ podem ser expressões de capacidade criativa e talento criativo no ambiente escolar.

O terceiro domínio, denominado psicossocial ou socioemocional é uma via de expressão da função afetiva do cérebro. Ainda é um domínio pouco estudado (Güenther, 2006a, 2008) e que é melhor expresso no convívio em grupos, em traços como sensibilidade, comunicabilidade, confiabilidade, capacidade de liderança e de influência. A autora destaca, ainda, características como irradiação de energia para o grupo, senso de justiça, preocupação e sensibilidade com os outros. Para a autora, apresentam talento socioemocional as pessoas com maior maturidade, autocontrole e percepção dos sentimentos próprios e dos pares. Segundo Güenther (2008), os estudos atuais indicam duas vias principais de expressão de capacidade

socioemocional; uma ligada à liderança, evidenciada, principalmente, em esportes; e outra relacionada com capacidade de relações humanas em situações cotidianas.

O último domínio descrito é o sensório-motor, que está vinculado à função física do cérebro. Güenther (2006a) diferencia a capacidade de percepção sensorial, expressa em extraordinária percepção visual, tátil, olfativa e gustativa, além das sensações internas, tais como dor e sensações cinestésica, de um outro tipo de capacidade, ligada ao movimento do corpo e denominada capacidade motora. Ela se evidencia em atividades que demandam a utilização de força e resistência física, coordenação motora e controle sobre as funções do sistema músculo-esquelético. Expressam talento psicomotor pessoas com elevado desempenho em esporte, dança, habilidades manuais e, de forma menos evidente, pessoas com precisão de reflexos (Güenther, 2006a, 2008).

As características descritas em parágrafos anteriores e que serviram de base para a elaboração do guia de observação em sala de aula nem sempre aparecem de forma muito claras no ambiente escolar. Güenther (2006a) afirma que é necessário que o professor interprete os indicadores do guia e os adapte aos comportamentos observados em seus alunos, visto que os talentos não se apresentam de forma padronizada nas situações cotidianas. Além disso, a autora estabelece que a presença de apenas um traço não é suficiente para sinalizar capacidade, mas a forma de ser e agir da criança em diversas situações é que pode denotar sinais de produção diferenciada (Güenther, 2006a).

A observação dos alunos em sala de aula deve ser feita durante todo o ano e o preenchimento da folha deve ocorrer apenas ao final do período letivo (Güenther, 2008). Participam do processo de observação orientada estudantes matriculados entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental (Güenther, 2006a, 2007, 2008). A justificativa para essa abordagem é que geralmente, nesse período, o professor é responsável por lecionar para uma turma de alunos, e a partir do 6º ano, de uma forma geral, eles lecionam apenas uma disciplina

específica. Güenther (2008) afirma que essa mudança na metodologia de ensino pode estar relacionada com o fato de não conhecerem bem os estudantes nessa faixa etária (Güenther, 2006a, 2008).

A partir do 6º ano, a identificação dos estudantes se processa de forma diferente devido a essa mudança na metodologia de ensino. Para Güenther (2008), é improvável que exista um professor que conheça bem seus alunos nessa fase, pois eles, nesse período, percebem o aluno em relação apenas ao conteúdo que lecionam, tendo pouca oportunidade de aprofundar esse conhecimento. (Güenther, 2006a). Por essa razão, a partir do 6º ano é possível indicar um aluno que se destaque em sua disciplina para uma avaliação do Colegiado de Classe. Assim os demais integrantes do corpo docente podem discutir a indicação do professor e, se for o caso, encaminhá-lo para o processo de observação assistida no centro (Güenther, 2006a).

Segundo a autora, uma das distorções visualizada no processo de identificação de estudantes com maior potencial pelos professores é uma tendência a nomear os estudantes com melhor desempenho acadêmico (Güenther, 2006a, 2007, 2008; Freeman & Güenther, 2000). Para controlar essa tendência, Güenther afirma que os primeiros itens da folha contemplam características de alunos que se destacam em desempenho acadêmico. Os demais itens procuram relacionar diversos traços presentes em alunos dotados e talentosos e algumas características que expressam situações nem sempre desejadas no ambiente escolar. Segundo a autora, o objetivo é “abordar a expressão do talento por ângulos diferentes” (Güenther, 2008, p. 12). Por exemplo, um dos itens da folha de coleta de dados solicita que o professor nomeie os alunos mais entediados e desinteressados da turma. Para Güenther (2008), esse item se justifica, pois não é raro um estudante com alto grau de vivacidade mental e criatividade apresentar esse tipo de comportamento quando confrontado com a rotina escolar (Güenther, 2008).

Güenther (2006a, 2008) estabelece que a folha de coleta de dados deve ser preenchida no último mês do ano letivo. Para ela, o preenchimento não deve acontecer em uma reunião, mas sim em sala de aula, onde o professor convive com os alunos. Para essa finalidade, ele deve demorar de duas a três semanas anotando as informações na medida em que são percebidas (Güenther, 2006a). Ele pode, após o preenchimento, se assim o desejar, fazer alterações nas informações fornecidas, respeitando as características estudadas e associadas aos diversos domínios de capacidade verificados (Güenther, 2006a).

Após o preenchimento e processamento das folhas, é obtida uma lista com o nome dos alunos, bem como a área de domínio por eles apresentadas (Güenther, 2006a, 2007, 2008). Essa relação é avaliada por uma equipe de supervisores e orientadores educacionais e outras informações são acrescentadas ao processo, tais como história de vida, informações de outras escolas, idade cronológica, o que pode determinar alterações na lista inicial. Após essa nova análise, os alunos identificados são encaminhados ao CEDET para um trabalho de observação assistida que se inicia com o novo ano letivo (Güenther, 2006a, 2007, 2008).

O processo de observação assistida foi elaborado, segundo Güenther (2008), para diminuir a margem de erro verificada se a primeira folha de coleta de dados fosse considerada de forma isolada e definitiva. Güenther (2008) afirma que o erro inicial, verificado quando a primeira observação é considerada de forma isolada, pode chegar a 30%. A autora afirma que a segunda observação seria suficiente para reduzi-la, mas como o primeiro contato com a criança, que acontece no intervalo entre a primeira e a segunda observação, revelou-se muito importante para o processo de identificação, ele foi incorporado como uma etapa imprescindível na identificação dos alunos mais capazes.

Güenther (2008) considera que a evolução do trabalho pedagógico realizado no CEDET, principalmente com a adoção do Plano Individual, demandou um melhor conhecimento das características dos alunos identificados. Dessa forma, a observação

assistida se configurou como um período de interações entre a criança identificada e o facilitador com o objetivo de diminuir as dificuldades encontradas pelos estudantes para expressar seus talentos na sala de aula regular (Güenther, 2008).

Para Güenther (2008), as crianças de classes sociais desfavorecidas têm dificuldade para apresentar desempenho de alta qualidade na escola. Por questões ligadas ao empobrecimento do ambiente escolar ou processo de alienação das tarefas escolares em relação às situações que elas vivenciam, pode ser difícil determinar seu domínio de capacidade no ambiente formal de sala de aula. O processo de observação assistida pode contribuir, segundo a autora, para minimizar essa dificuldade na medida em que oferece oportunidades mais ricas para a expressão dos talentos dos alunos nomeados pelos professores a partir da folha de coleta de dados (Güenther, 2008).

A autora sinaliza uma preocupação em não limitar o processo de identificação às situações e aos talentos verificados no ambiente acadêmico. Para ela, as situações vivenciadas na escola são demasiadamente focalizadas em um número reduzido de capacidades, sobretudo a capacidade intelectual. A diversificação de situações vividas pela criança permite a expressão de outras formas de capacidade e talento, tais como criatividade, capacidade de liderança, talento musical, entre outros (Güenther, 2008).

A identificação assistida é estruturada de forma a oferecer às crianças dois momentos distintos. O primeiro prevê a elaboração de situações nas quais as crianças podem ser observadas utilizando seu potencial mediante situações novas ou trabalhando individualmente. O segundo momento envolve a observação da criança em atividades de interação que evidenciem a maneira do aluno se posicionar em relação aos pares e em atividades pouco estruturadas. (Güenther, 2008).

As atividades elaboradas para esse período reúnem grupos de 20 a 30 participantes para um grupo de três a cinco observadores e são organizadas, segundo Güenther (2008), de

forma a prover quatro momentos diferentes para a melhor organização das observações e informações coletadas:

- α) Momento de aprendizagem: buscam fornecer situações para que a capacidade de aprendizagem da criança seja observada. Baseia-se na compreensão de que inteligência e capacidade geral podem ser verificadas em características como interesse, vontade e capacidade de aprender, de buscar dados, de pensar e de tirar conclusões.
- β) Momento de Convivência: consiste na elaboração de situações, pela estruturação do ambiente ou pela execução de uma tarefa prática, de forma a propiciar situações de interações entre os alunos de forma que o observador possa coletar informações relevantes sobre diversos aspectos. É uma estratégia que pode evidenciar características no domínio sócio-afetivo como segurança, autonomia, liderança e comunicação.
- χ) Provisão de continuidade: consiste na provisão de uma situação para a realização de uma tarefa independente. Essa tarefa não necessariamente deve ser realizada no local do encontro, pode ser realizada a distância e, para isso, as crianças recebem instruções claras e simples de como realizá-la. A tarefa é considerada realizada quando o aluno assim decidir e apresentar o resultado ao observador. Busca evidenciar a capacidade para lidar com conceitos novos, absorvê-los e aplicá-los a uma situação nova, nesse caso, a tarefa.
- δ) Síntese: os dados coletados pelos observadores nas diversas situações são sintetizados. Os dados sobre tarefa individual, sobre convivência e sobre a tarefa realizada à distância podem ser associados aos dados

coletados pelo professor de forma a evidenciar se a criança, realmente, demonstra as características observadas na escola.

Para a realização do processo de observação assistida, Güenther (2008) preconiza que a equipe deve seguir um roteiro pré-estabelecido que compreenda a coleta de dados descritivos e qualitativos, além da observação da criança em situações de interação, vivência e aprendizagem semi-estruturada. “Havendo sinais de que provavelmente a criança tem capacidade acima da média de seu grupo de comparação, e vai se beneficiar de assistência especializada, se acentua a coleta de dados descritivos necessários ao melhor conhecimento da criança” (Güenther, 2008, p. 26).

Diversas fontes são utilizadas para essa coleta de dados: arquivos e registros do CEDET, registros da escola, informações de outras fontes, tais como família e pessoas da comunidade e, por último, as próprias crianças. Dessa forma, o conhecimento sobre a criança é obtido a partir de ângulos e momentos diferentes e em situações variadas de aprendizagem, não se limitando ao ambiente estruturado da escola (Güenther, 2008). Ao final do ano letivo, é preenchida nova ficha de dados na escola, pelo professor atual, o que complementa o processo de identificação iniciado no ano anterior. Assim, o processo de identificação desenvolvido por Güenther é constituído por: a) coleta de dados pelo professor; b) revisão dos dados por uma equipe técnica; c) observação assistida; e d) nova observação pelo professor atual (Güenther, 2008).

Ao final desse processo são encaminhados para freqüentar o trabalho no CEDET, os alunos que apresentarem sinais estáveis de capacidade em um ou mais domínios observados por, pelo menos, duas das três fontes de informação utilizadas, isto é, a escola, que observa duas vezes e o facilitador que realiza o trabalho de observação assistida (Güenther, 2008). As atividades no CEDET são elaboradas a partir do Plano Individual de cada aluno, que é construído com as informações coletadas durante todo o período de identificação. É

importante ressaltar que, para a autora, o aluno só deve freqüentar as atividades complementares se tiver um desempenho satisfatório na escola. Crianças que perdem o ano por freqüência ou por nota, não podem freqüentar as atividades do CEDET no período em que são repetentes (Güenther, 2006a, 2008). Para a autora, “não parece educativo encorajar na criança posições antagonistas ao trabalho escolar. Se as escolas têm falhas, elas devem ser corrigidas, ou atacadas em um esforço conjunto dos profissionais da educação” (Güenther, 2008, p28).

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo geral

Uma vez constatada a relevância teórica e prática das duas perspectivas descritas nos parágrafos anteriores, o objetivo geral do presente estudo foi comparar os sistemas de identificação de estudantes com elevado potencial desenvolvidos por Joseph Renzulli e Zenita Cunha Güenther.

### 1.4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, propuseram-se:

- Compor um grupo de talentos caracterizando-o quanto aos domínios em que possuem altas capacidades;
- Comparar as duas propostas de identificação no que se refere à dimensão dos grupos de estudantes com características de dotação e talento que elas identificam;
- Analisar as características de diferentes fontes de informação sobre altas capacidades, mais especificamente, teste de inteligência, nomeação por professores, nomeação parental, nomeação por pares, auto-nomeação e nomeações especiais; e

- Efetuar uma análise da distribuição dos estudantes identificados considerando as variáveis série e sexo.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Participantes

Inicialmente, a amostra-alvo do estudo eram os 398 discentes do quinto, sexto, sétimo e oitavo anos do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como seus pais ou responsáveis e educadores (professores, coordenadores e assistente social). Ressalva-se que, por questões metodológicas e por dificuldades inerentes à pesquisa, nem todos participaram de todas as etapas da identificação.

Há que se destacar que cinco alunos (0,78%) acabaram sendo desconsiderados, pois não foram coletados quaisquer dados sobre eles ao longo do processo. Assim, a amostra que efetivamente considerada foi de 393 estudantes.

Esses discentes cursavam o quinto ( $n = 95$ ; 24,17%), o sexto ( $n = 94$ ; 23,92%), o sétimo ( $n = 99$ ; 25,19%) ou o oitavo ano ( $n = 105$ ; 26,72%) do ensino fundamental. Dessa forma, a investigação contou com uma proporção equivalente ( $\chi^2_o = 0,761$ ;  $gl = 3$ ;  $p = 0,859$ ) dos quatro anos/séries.

A amostra também foi homogênea no que diz respeito ao sexo dos estudantes ( $\chi^2_o = 0,125$ ;  $gl = 1$ ;  $p = 0,724$ ). São 200 (50,89%) do sexo masculino e 193 (49,11%) do feminino.

A idade média em anos da amostra foi  $11,88 \pm 1,37$ , sendo que o aluno mais jovem tinha 10 anos e o mais velho 16. Não foi constatada diferença de idade significativa entre os gêneros ( $U_o = 17648,00$ ;  $p = 0,18$ ).

Não foram coletados dados demográficos dos pais, pois, como pode ser observado no Procedimento, o instrumento foi enviado para a residência dos alunos e solicitado que os pais ou responsáveis preenchessem. Não foi considerado relevante quem preencheu desde que

fosse o adulto da família que passasse mais tempo com o estudante-alvo e conhecesse bem as características de desenvolvimento dele.

Quanto aos educadores, 20 (39,21%) professores e uma assistente social participaram do processo de identificação. Quatro (20%) eram professores do 5º ano, três (15%) do 6º ano, quatro (20%) do 7º ano e apenas um (5%) era do 8º ano, os demais participantes eram professores das outras séries do ensino fundamental. É importante ressaltar que uma professora exercia, também, a função de coordenadora de ensino fundamental.

## 2.2 Materiais

Para coleta de dados, foram utilizados instrumentos próprios das perspectivas de Güenther e Renzulli. Eles são descritos a seguir. Destaca-se que o primeiro é relacionado ao SOLE e os demais ao RDIM. Além desses instrumentos, foram utilizados, também, termos de consentimento livre e esclarecido conforme Resolução 196/96 (Brasil, 1996) – (Anexos 1 e 2).

### 2.2.1 Guia de Observação em Sala de Aula

Elaborada por Güenther (1997), a folha de coleta de dados (Anexo 3) é composta por 25 itens referentes a características descritas na literatura sobre os alunos dotados e talentosos. O professor deve nomear os dois alunos que se destacam em cada um dos itens indicando, por exemplo, os alunos mais verbais, falantes e conversadores, os estudantes mais curiosos, interessados e perguntadores, bem como os mais críticos com os outros e consigo próprios (Güenther, 2006a).

Os itens do instrumento são organizados em quatro domínios e áreas de capacidade conforme apresentado no Capítulo 1. Foi realizado, no período de 1995 a 1997, um estudo

para validação da metodologia desenvolvida e empregada no CEDET. Avaliou-se o grau de precisão dessa estratégia de identificação e foi verificado se o talento identificado entre os estudantes se mantém estável ao longo do tempo. O estudo pretendeu, também, verificar qual é a proporção de estudantes indicados de acordo com a origem sócio-econômica dos mesmos (Güenther, 2006c).

Foram avaliadas as informações obtidas através do preenchimento de 871 folhas de dados coletados entre 1992 e 1996, totalizando cerca de 25.000 observações diferentes, o que implica em aproximadamente 5.000 crianças observadas por ano. Desse total apenas um percentual igual a 4,2% (n = 385), foram indicados como alunos dotados e talentosos, o que está em consonância com a proposta teórica da autora (Güenther, 2006a).

Do total de alunos indicados, foi verificado que um percentual entre 20 e 40% de crianças, foi nomeado apenas na primeira observação, ou seja, embora um professor tenha observado sinais de dotação, esses não são verificados por outros observadores nos anos subsequentes. Porém, na segunda, tem-se cerca de 0,01% de desacordo. Ainda segundo esse estudo, em aproximadamente 98% dos casos, o domínio de talento detectado permanece estável nas diferentes observações, apesar de crianças muito novas com múltiplos talentos, apresentarem modificações em alguns casos (Güenther, 2006c).

Com relação ao alcance desse procedimento para localizar alunos dotados e talentosos provenientes de classes sócio-econômica e culturalmente desfavorecidas, fez-se um estudo empregando análise tri-fatorial: ocupação e nível de instrução dos pais; renda familiar, aproximada, per capita; e estilo de moradia. Foi verificado que 13% das crianças identificadas para o CEDET são de nível sócio-econômico mais elevado, ou seja, classe alta e média-alta; 26% são de classe média; e 61% são crianças de classe média -baixa e classe pobre. Essas proporções são compatíveis com a distribuição sócio-econômica da população local (Güenther, 1997).

Segundo o estudo realizado, a metodologia de identificação desenvolvida e utilizada no CEDET apresenta indícios de validade como estratégia de identificação de estudantes dotados e talentosos no contexto educacional em classes sociais (Güenther, 2006c).

Güenther (2006a) apresenta os indicadores – itens do Guia de Observação em Sala de Aula – que vão permitir classificar os alunos identificados nos diferentes domínios de capacidade. Destaca-se, como perceber-se-á na apresentação dos Resultados, que há duas possibilidades distintas para a avaliação do Domínio Intelectual Geral. A primeira implica na avaliação de 11 itens do Guia, enquanto na segunda são ponderados apenas sete, considerados, pela autora, como os “mais potentes” indicadores nesse domínio.

### **2.2.2 Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral**

As Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral (Raven, 2003) são constituídas por 60 problemas com natureza não verbal divididos em cinco séries (A, B, C, D e E) de 12 itens. Esse instrumento foi aplicado em participantes com idade superior a 12 anos. Ela possui evidências de validade e é recomendada pelo SATEPSI – Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

### **2.2.3 Raven - Matrizes Coloridas**

Para estudantes com menos de 12 anos, foram utilizadas as Matrizes Coloridas (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999) que diferem da primeira por apresentarem apenas três séries de problemas não verbais (A, Ab e B) divididos em 3 séries de 12. Esse instrumento também consta no SATEPSI.

#### **2.2.4 Escala de Nomeação por Professores - SRBCSS-R**

As SRBCSS-R (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised edition*) (Renzulli et al., 2002, 2004) constituem um conjunto de formulários que avaliam 14 características: 1) Aprendizagem; 2) Motivação; 3) Criatividade; 4) Liderança; 5) Comunicação: Expressividade; 6) Comunicação: Precisão; 7) Planejamento; 8) Artes; 9) Música; 10) Drama; 11) Ciências; 12) Tecnologia; 13) Matemática; e 14) Leitura.

Para a presente investigação foi usada como base a versão da SRBCSS (Renzulli et al, 1976) traduzida para a língua portuguesa por Virgolim (s/d). Porém, as escalas disponibilizadas pela autora não continham atualizações efetuadas por Renzulli et al em 2002 e 2004. Assim, Barbosa et al (2007a) traduziram itens e escalas que não constavam na versão cedida por Virgolim, resultando no instrumento que foi usado na presente investigação (Anexo 4).

A quantidade de itens das escalas usadas varia entre quatro – Comunicação: Expressividade – e 15 itens – Planejamento. São disponibilizados quatro pontos de resposta: 1) raramente ou nunca; 2) ocasionalmente; 3) constantemente; e 4) quase sempre ou sempre.

É preciso esclarecer que tanto a versão de Virgolim (s/d) quanto a de Barbosa et al (2007a) não foram validadas para o contexto brasileiro. Assim, não é possível fornecer informações psicométricas do instrumento.

#### **2.2.5 Checklista de Características Associadas à Superdotação**

A Checklista de Características Associadas à Superdotação (CCAS) é a versão, em língua portuguesa, da *Stand Up for your Gifted Child* (Smutny, 2001), traduzida e adaptada por Barbosa et al (2008a). A CCAS possui 42 afirmações sobre características de pessoas superdotadas, sendo que dez delas compõem o domínio intelectual e as demais os domínios

criatividade (n = 24) e emocional/sensibilidade (n = 8). Assim, a pontuação desse instrumento poderia variar entre zero – ausência total das características – e 42 – presença de todas as características, sendo que, conseqüentemente, a pontuação varia entre zero e dez para o domínio intelectual, entre 0 e 24 para o domínio criatividade e entre 0 e 8 para o domínio emocional/sensibilidade (Anexo 5).

Barbosa et al (2008a) usaram o procedimento de tradução e retro-tradução do instrumento. Antes de ser aplicada na presente investigação, ela também passou por uma aplicação piloto. Fazendo uso de dados coletados para a presente dissertação, Barbosa et al (2008a) encontraram evidências de validade convergente entre o domínio intelectual da CCAS e as Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral.

### **2.2.6 Questionário de Nomeação por Pares - QSNQ**

Para a etapa de nomeação por pares foi utilizado a versão adaptada para o português do *Quest Student Nomination Questionnaire* (QSNQ) (Renzulli, & Reis, 1997). Trata-se de um instrumento desenvolvido e utilizado por Charlottesville, VA Public Scholls e é indicado por Renzulli et al. (1981) como capaz de fornecer as informações sociométricas e de desenvolvimento necessárias ao RDIM. Esse instrumento foi traduzido e adaptado para o português por Barbosa et al (2008b) e constitui-se em um formulário onde o aluno deverá indicar o nome do colega de sala que se destaca em áreas como matemática, português, ciências, desenho, teatro e canto (Anexo 6).

### **2.2.7 Formulário de Autonomeação - QSNF**

O formulário de auto nomeação utilizado na etapa Caminhos Alternativos foi uma adaptação para o português do *Quest Self Nomination Form* (QSNF) (Renzulli, & Reis, 1997)

desenvolvido e utilizado, de forma idêntica ao QSNQ, por Charlottesville, VA Public Scholls. Esse instrumento também é recomendado por Renzulli et al. (1981) como eficaz na obtenção das informações necessárias ao processo de identificação. Trata-se de um instrumento onde o aluno deve indicar em quais áreas julga possuir uma habilidade especial, justificando sua indicação com exemplos de realizações diferenciadas. Como ele apresenta características simples para serem preenchidas, optou-se por integrá-lo ao QSNQ em um único formulário para facilitar o processo de aplicação em sala de aula (Anexo 7).

### 2.3 Procedimento

Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa da UFJF (CAAE - 0068.0.180.000-07) (Anexo 8) a proposta foi divulgada de forma mais ampla para a comunidade escolar e foi obtido o consentimento livre e esclarecido dos educadores, dos pais e dos estudantes – oralmente – que participaram do estudo. A primeira etapa da pesquisa consistiu na capacitação dos professores para o preenchimento dos instrumentos e foi descrita em artigo de Barbosa, Gonçalves e Pereira (2008).

Assim que foi concluída a preparação dos professores, teve início, efetivamente, a identificação dos estudantes com características de dotação e talento. Na Figura 1, são sumarizados os passos adotados para compor o grupo de talentos a partir das perspectivas de Güenther e Renzulli.

Inicialmente, a CCAS foi enviada para residência dos alunos junto com uma carta com as instruções para o preenchimento do mesmo. Em alguns casos, as informações foram coletadas pessoalmente com os pais que compareceram a uma reunião que ocorre trimestralmente no colégio.

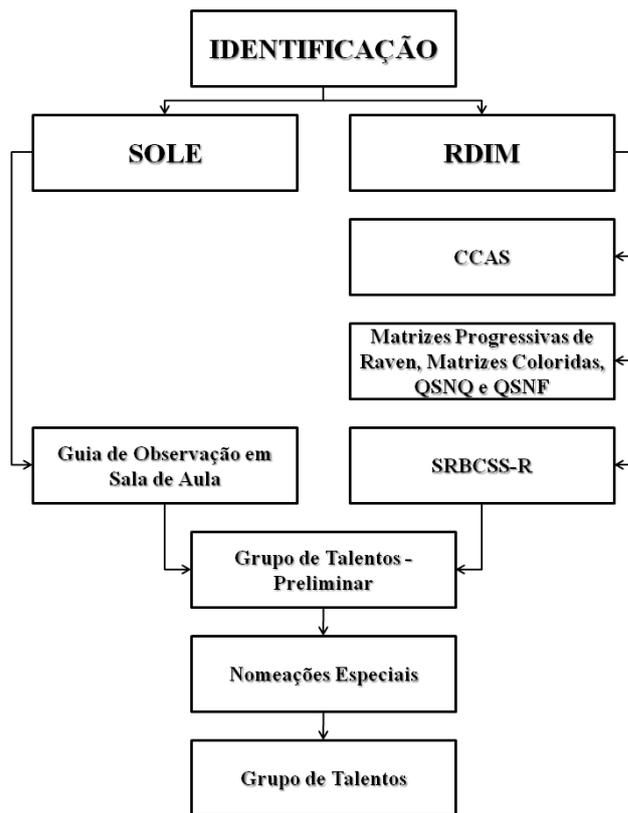


Figura 1 *Seqüência dos procedimentos adotados no estudo*

O passo seguinte foi a realização da aplicação coletiva, em sala de aula, das Matrizes Progressivas de Raven, Matrizes Coloridas, QSNQ e QSNF. É preciso destacar que os dois primeiros instrumentos foram aplicados seguindo as normas apresentadas nos manuais. Para os demais, foram dadas instruções bastante simples, sendo destacada a importância da resposta individual, correta, sigilosa e sem tempo determinado. O tempo médio da aplicação dos quatro instrumentos foi de 20 minutos, tendo as Matrizes Coloridas (10 minutos) demandado o menor tempo para o preenchimento e as Matrizes Progressivas de Raven o maior tempo (45 minutos). Ao final do ano letivo, os professores preencheram os instrumentos de nomeação das duas propostas teóricas.

Uma vez coletados e tabulados, efetuou-se a análise dos dados dessas etapas de acordo com as normas sugeridas pelos manuais dos instrumentos e/ou com base em critérios adaptados para o contexto da investigação. Como resultado desse processo, constituiu-se um Grupo de Talentos preliminar.

Com relação à nomeação por testes no RDIM, foram adotados tanto o critério estabelecido no manual dos instrumentos – percentis nacionais – quanto o critério recomendado por Renzulli et al (1981), ou seja, o cálculo de percentis locais a partir das características do grupo avaliado. Nesse caso, consideraram-se a série/ano como grupo de comparação e o percentil de 92 como ponto de corte.

Para a etapa de nomeação por professores, Renzulli et al (1981) propõem incluir alunos classificados em um percentil igual ou superior a 85. Como o número de alunos indicados pelos educadores extrapolaria de forma significativa o esperado, optou-se pela adoção do mesmo percentil utilizado na nomeação por testes, isto é, 92.

Para etapa caminhos alternativos, a inclusão dos alunos no grupo de talentos só deveria ocorrer a partir de um estudo de caso (Renzulli et al, 1981). Assim, como os autores do RDIM não estabelecem um critério fixo e definitivo para análise dessas informações, optou-se por incluir aqueles estudantes que foram nomeados simultaneamente pelos pais e pelos pares. Para tomar essa decisão, considerou-se que elas são fontes complementares de informações, obtidas a partir de dois contextos de desenvolvimento fundamentais e que, se combinadas, podem representar um indicador bastante confiável de dotação e talento.

No caso da nomeação parental, como a CCAS é uma escala, também considerou-se a obtenção de um percentil local igual ou superior a 92 como critério de inclusão no grupo preliminar de talentos. A nomeação por pares, por se tratar de uma medida sociométrica, não se adéqua ao cálculo usado nas medidas descritas anteriormente. Dessa forma, foram incluídos os estudantes com os maiores escores nos diferentes domínios do instrumento.

O QSNF, apesar de ter sido aplicado, não foi considerado para compor o grupo de talentos. Os motivos que levaram a essa decisão são apresentados nos Resultados.

Elaborou-se uma lista com os nomes dos alunos que apresentaram os critérios descritos nos parágrafos anteriores: Grupo de Talentos – Preliminar. Ela foi submetida à

apreciação dos professores, conforme estabelece o passo 4 do RDIM – nomeações especiais – e o SOLE. As modificações sugeridas pelo corpo docente foram avaliadas pelos coordenadores do projeto e, assim, constitui-se o Grupo de Talentos que tem suas características descritas e analisadas na presente dissertação.

A partir desta lista, os pais dos alunos foram convidados para uma reunião e foram orientados sobre o processo de identificação e os passos subsequentes. Informações mais individualizadas dos alunos foram coletadas, tais como áreas de interesse, projetos em que estão envolvidos, estilos de aprendizagem, entre outros. Neste momento, também foi solicitado o consentimento por escrito dos pais para a participação dos filhos nas atividades de desenvolvimento a serem implantadas. De forma semelhante, a comunicação com os alunos sobre o processo de identificação foi efetuada através de uma reunião na qual também foram coletadas informações sobre seus interesses e realizações. Há que se destacar que os procedimentos descritos no presente parágrafo, apesar de serem previstos pelas perspectivas de Güenther e/ou Renzulli, não foram considerados neste texto, uma vez que têm caráter longitudinal e estão, ainda, em andamento.

Para analisar as características do Grupo de Talentos, efetuou-se uma análise quantitativa. Além de estatística descritiva, foram usadas provas inferenciais com um nível de significância de 0,05, que foi adotado devido às características da amostra, dos instrumentos e do caráter essencialmente qualitativo da investigação. Utilizaram-se as seguintes provas: qui-quadrado de aderência, analisando se um determinado conjunto de dados observados era compatível com os valores esperados; Coeficiente Phi, que analisou a distribuição de escores em tabelas nominais com configuração mínima igual a 2X2; e Teste U de Mann-Whitney, comparando uma variável em dois grupos independentes. Para efetuar uma análise comparativa entre os dois modelos, foram considerados os domínios propostos nas teorias, bem como a definição adotada pelo MEC (Tabela 1):

Tabela 1 *Domínios de dotação e talento segundo as perspectivas comparadas*

<b>Secretaria de Educação Especial (Brasil, 1995)</b>	<b>Renzulli</b>	<b>Güenther</b>
Capacidade Intelectual Geral	Matrizes Progressivas de Raven; Raven – Matrizes Coloridas; SRBCSS-R (Planejamento, Aprendizagem); CCAS (Domínio Capacidade Intelectual), QSNQ (Melhor Aluno)	Domínio Intelectual
Aptidão Acadêmica Específica	SRBCSS-R (Ciências, Tecnologia, Matemática, Leitura), QSNQ (Matemática, Português, Geografia, História, Ciências)	-----
Pensamento Criativo-Produtivo	SRBCSS-R (Criatividade); CCAS (Domínio Criatividade); QSNQ (Idéias Originais)	Domínio Criatividade
Capacidade de Liderança	SRBCSS-R (Liderança); QSNQ (Líder)	-----
Talento Especial para Artes	SRBCSS-R (*Artes, *Música, Drama); QSNQ (Desenho, Teatro, Cantor, Musico)	-----
Capacidade Psicomotora	QSNQ (Esporte)	Domínio Sensório Motor
Outros domínios não especificados pela Secretaria de Educação Especial	<b>Renzulli</b>	<b>Güenther</b>
Capacidade Socioemocional	SRBCSS-R (Comunicação: Expressividade, Comunicação: Precisão); CCAS (Domínio Emocional/Sensibilidade); QSNQ (Humor)	Domínio Socioemocional
Motivação	SRBCSS-R (Motivação)	-----

*\*Escala não preenchidas pelos professores*

### 3 RESULTADOS

Como o objetivo do presente estudo foi comparar os resultados do processo de identificação de potencial e talento utilizando-se duas perspectivas distintas, inicialmente serão apresentados os resultados referentes ao RDIM, a seguir os resultados referentes ao SOLE, e posteriormente serão apresentadas as análises comparativas entre os dois modelos. Conforme descrito no Método, o RDIM é um sistema de identificação que envolve a realização de seis etapas com a utilização de instrumentos diferentes em cada uma delas. Por esse motivo, e por razões referentes às dificuldades encontradas para a realização do estudo, o número de participantes analisados no processo variou de acordo com o instrumento utilizado.

Como estratégia para tornar a apresentação dos resultados referentes ao RDIM mais didática, será mantida a seqüência estabelecida pelos autores do sistema (Renzulli et al, 1981). Dessa forma, primeiro serão apresentados os resultados da etapa de Nomeação por Testes, seguida de Nomeação por Professores, Caminhos Alternativos e Nomeações Especiais. Por último, será apresentada uma análise comparativa de todas as etapas do processo de identificação com a utilização desse modelo.

#### 3.1 Sistema das Portas Giratórias: Nomeação por Testes

Para a etapa de nomeação por testes, foram considerados os dados de 339 estudantes que se submeteram a aplicação coletiva das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral (Raven, 2003) e Matrizes Coloridas (Angelini et al., 1999) com a finalidade de avaliar capacidade intelectual geral. Na Tabela 2 é apresentada a distribuição de estudantes identificados ao usar o percentil local – recomendado pela teoria – e o percentil nacional. A adoção do percentil local elevou o percentual de estudantes identificados de 4,13% (n = 14) para 8,85% (n = 30).

Tabela 2 *Escores de estudantes identificados para altas capacidades intelectuais com o uso de percentil nacional e percentil local*

Nomeação por Teste		Percentil Local					
		Identificado		Não Identificado		Total	
		n	%	n	%	n	%
Percentil Nacional	Identificado	14	4,13	-	-	14	4,13
	Não Identificado	16	4,72	309	91,15	325	95,87
	Total	30	8,85	309	91,15	339	100

Ao comparar-se a identificação de altas capacidades intelectuais com adoção do percentil local e nacional, considerando as quatro turmas-alvo (Tabela 3), percebe-se, no primeiro caso, uma tendência de distribuição homogênea ao longo dos anos escolares. Para o percentil nacional, ocorre um agrupamento que, apesar da impossibilidade de uso de estatística inferencial, parece ser maior nas séries mais avançadas.

Tabela 3 *Escores de estudantes identificados para altas capacidades intelectuais com o uso de percentil nacional e percentil local por série*

Série	Nomeado por teste	Percentil			
		Nacional		Local	
		n	%	n	%
5°	Sim	2	2,20	9	9,89
	Não	89	97,80	82	90,11
6°	Sim	1	1,12	7	7,87
	Não	88	98,88	82	92,13
7°	Sim	4	5,71	7	10,00
	Não	66	94,29	63	90,00
8°	Sim	7	7,87	7	7,87
	Não	82	92,13	82	92,13

Na Tabela 4 é apresentada a distribuição do processo de identificação com os dois tipos de percentis. Tanto para o local ( $\Phi = -0,067$ ;  $p = 0,218$ ) quanto para o nacional ( $\Phi = -0,003$ ;  $p = 0,955$ ) não foram identificadas diferenças significantes entre os sexos.

Tabela 4 *Distribuição da identificação com percentis nacional e local por sexo*

Percentis		Sexo			
		Feminino		Masculino	
		N	%	n	%
Percentil Local	Sim	12	6,97	18	10,77
	Não	160	93,03	149	89,23
Percentil Nacional	Sim	7	4,06	7	4,19
	Não	165	95,94	160	95,81

A idade média em anos dos estudantes identificados com o percentil local foi de 11,63 (DP = 1,35) e com o percentil nacional foi de 12,36 (DP = 1,28). Para o percentil local, não foi observada diferença significativa entre as idades de alunos identificados e não identificados ( $U_o = 4310,0$ ;  $p = 0,534$ ). Também não foi constatada diferença significativa ( $U_o = 1663,50$ ;  $p = 0,084$ ) para o percentil local, mas o  $p$  valor pode ser considerado limítrofe, denotando uma possível identificação de estudantes mais velhos quando se usa essa norma.

### 3.2 Sistema das Portas Giratórias: Nomeação por Professores

Nessa etapa foram considerados os resultados de 255 estudantes, ressalta-se, no entanto, que nem todas as escalas foram preenchidas por todos os professores para todos os alunos, pois, conforme estabelecido na metodologia (Renzulli et al, 1981), os professores só devem preencher as escalas que contenham conceitos com as quais apresentem familiaridade e segurança. Assim, foi solicitado que preenchessem somente aquelas referentes às

características que os mesmos se julgavam capazes de avaliar. Na análise da distribuição dos percentis por série de acordo com os domínios da SRBCSS-R (Tabela 5), pode-se verificar que as dimensões Características Artísticas e Características Musicais não foram preenchidos por nenhum professor.

Tabela 5 *Distribuição dos percentis por série nos domínios da SRBCSS-R*

SRBCSS-R	Séries							
	5°		6°		7°		8°	
	n	92%il	n	92%il	n	92%il	n	92%il
Características de Aprendizagem	95	58	27	60	99	60	34	55
Características de Motivação	95	63	27	65	99	59	34	54
Características de Criatividade	95	43	27	50	99	47	33	45
Características de Comunicação - Precisão	95	60	27	64	99	60	33	54
Características de Comunicação – Expressividade	95	20	27	22	99	22	26	19
Características de Liderança	95	36	27	41	99	36	33	36
Características de Planejamento	63	84	27	79	98	75	33	76
Características de Tecnologia	4	25	*	*	*	*	*	*
Características de Ciências	30	42	*	*	*	*	33	32
Características de Matemática	33	47	*	*	*	*	*	*
Características de Leitura	65	32	27	34	99	34	*	*
Características Artísticas	*	*	*	*	*	*	*	*
Características Musicais	*	*	*	*	*	*	*	*
Características Dramáticas	32	50	*	*	*	*	*	*

\* Escalas não preenchidas pelos educadores.

O percentual de identificação (Tabela 6) variou de 5,88% (n = 2) para características de aprendizagem e motivação no oitavo ano até 16,84% (n = 16) para características de comunicação – expressividade no quinto ano. Com a utilização da SRBSS-R, foram identificados 75 (29,41%) alunos em todas as turmas.

Tabela 6 *Distribuição de alunos identificados por domínio da SRBCSS-R*

SRBCSS-R	Nomeação por docentes	Série							
		5º		6º		7º		8º	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Características de Aprendizagem	Não	88	92,63	25	92,59	91	91,92	32	94,12
	Sim	7	7,37	2	7,41	8	8,08	2	5,88
Características de Motivação	Não	85	89,47	25	92,59	91	91,92	32	94,12
	Sim	10	10,53	2	7,41	8	8,08	2	5,88
Características de Criatividade	Não	82	86,32	25	92,59	89	89,90	31	93,94
	Sim	13	13,68	2	7,41	10	10,10	2	6,06
Características de Comunicação Precisão	Não	87	91,58	25	92,59	91	91,92	31	93,94
	Sim	8	8,42	2	7,41	8	8,08	2	6,06
Características de Comunicação Expressividade	Não	79	83,16	25	92,59	90	90,91	24	92,31
	Sim	16	16,84	2	7,41	9	9,09	2	7,69
Características de Liderança	Não	86	90,53	25	92,59	91	91,92	31	93,94
	Sim	9	9,47	2	7,41	8	8,08	2	6,06
Características de Planejamento	Não	57	90,48	25	92,59	88	89,80	30	90,91
	Sim	6	9,52	2	7,41	10	10,20	3	9,09
Características de Tecnologia	Não	3	75,00	*	*	*	*	*	*
	Sim	1	25,00	*	*	*	*	*	*
Características de Ciências	Não	27	90,00	*	*	*	*	31	93,94
	Sim	3	10,00	*	*	*	*	2	6,06
Características de Matemática	Não	30	90,91	*	*	*	*	*	*
	Sim	3	9,09	*	*	*	*	*	*
Características de Leitura	Não	59	90,77	25	92,59	87	87,88	59	*
	Sim	6	9,23	2	7,41	12	12,12	6	*
Características Dramáticas	Não	30	93,75	*	*	*	*	*	*
	Sim	2	6,25	*	*	*	*	*	*
Total	Não	58	61,05	23	85,19	70	70,71	29	85,29
	Sim	37	38,95	4	14,81	29	29,29	5	14,71

\* Escalas não preenchidas pelos educadores.

Não foram observadas diferenças significativas ao se comparar a proporção de identificação por séries considerando os domínios SRBCSS-R, conforme apresentado na Tabela 7. Porém, em alguns casos, não foi possível utilizar prova inferencial, como, por exemplo, características dramáticas, musicais, artísticas, de matemática e de tecnologia.

Tabela 7 *Análise da distribuição por série nos domínios da SRBCSS-R*

SRBCSS-R	Phi	<i>p</i>
Características de Aprendizagem	0,027	0,981
Características de Motivação	0,058	0,838
Características de Criatividade	0,088	0,576
Características de Comunicação - Precisão	0,028	0,977
Características de Comunicação - Expressividade	0,127	0,266
Características de Liderança	0,041	0,935
Características de Planejamento	0,030	0,978
Características de Ciências	-0,073	0,563
Características de Leitura	0,059	0,717

No processo de nomeação por docentes utilizando a SRBCSS-R, verificou-se que diversos alunos foram indicados pelos professores em mais de um domínio da escala (Tabela 8). Contudo, a maioria dos estudantes foi nomeada em apenas um domínio ( $\chi^2_o = 46,987$ ;  $gl = 6$ ;  $p = 0,000$ ). Há que se destacar que apenas dois estudantes foram classificados com percentil igual ou superior em sete das 12 escalas que os educadores preencheram, mas ressalta-se que análises mais detalhadas ficam impossibilitadas em função do número de escala que não foram totalmente preenchidas pelos educadores.

Tabela 8 *Total de alunos nomeados por domínio da SRBCSS-R*

Total de escalas	Série									
	5°		6°		7°		8°		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nenhuma	58	61,05	23	85,19	70	70,71	29	85,29	180	70,59
1	15	15,79	-	-	10	10,10	1	2,94	26	10,20
2	9	9,47	2	7,41	9	9,09	1	2,94	21	8,24
3	5	5,26	-	-	2	2,02	1	2,94	8	3,14
4	4	4,21	-	-	3	3,03	1	2,94	8	3,14
5	4	4,21	1	3,70	2	2,02	-	-	7	2,75
6	-	-	-	-	3	3,03	-	-	3	1,18
7	-	-	1	3,70	-	-	1	2,94	2	0,78
Total	95	100	27	100	99	100	34	100	255	100

A análise dos resultados do processo de identificação utilizando a SRBCSS-R e considerando apenas a variável sexo (Tabela 9), permite verificar que, apesar do aparente predomínio da nomeação de alunas (56%;  $n = 42$ ), não foi obtida diferença significativa entre os sexos ( $\Phi = -0,100$ ;  $p = 0,109$ ).

Tabela 9 *Distribuição por sexo dos estudantes selecionados pela nomeação por professor*

SRBCSS-R	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
Nomeado por professor				
Não	81	45,00	99	55,00
Sim	42	56,00	33	44,00
Total	123	48,20	132	51,80

A partir da análise da distribuição dos alunos e alunas indicados pelos professores de acordo com os domínios da SRBCSS-R nas quatro séries-alvo (Tabela 10), verifica-se que somente em duas escalas houve diferença significativa, sendo que em ambas essa discrepância se deu no sétimo ano. Tanto para características de aprendizagem quanto para comunicação e expressão – precisão, foram indicadas mais alunas ( $n = 6$ ; 15%) que alunos ( $n = 2$ ; 3,39%). Três escalas não foram preenchidas para nenhuma turma.

Tabela 10 *Análise da distribuição por sexo dos alunos identificados por domínio da SRBCSS-R*

SRBCSS-R	Série							
	5°		6°		7°		8°	
	Phi	<i>p</i>	Phi	<i>p</i>	Phi	<i>p</i>	Phi	<i>p</i>
Características de Aprendizagem	-0,031	0,760	0,341	0,076	-0,209	0,038	0,015	0,932
Características de Motivação	-0,126	0,218	0,341	0,076	0,018	0,861	0,015	0,932
Características de Criatividade	-0,018	0,860	0,053	0,782	0,003	0,978	0,008	0,965
Características de Comunicação - Precisão	-0,142	0,166	0,053	0,782	-0,209	0,038	0,008	0,965
Características de Comunicação - Expressividade	-0,042	0,682	0,053	0,782	-0,026	0,796	0,045	0,819
Características de Liderança	-0,026	0,802	0,341	0,076	-0,134	0,184	0,008	0,965
Características de Planejamento	-0,103	0,414	0,053	0,782	-0,001	0,989	-0,096	0,582
Características de Ciências	-0,312	0,088	-	-	-	-	0,262	0,133
Características de Matemática	0,307	0,078	-	-	-	-	-	-
Características de Leitura	-0,208	0,094	0,341	0,076	0,054	0,594	-	-
Características Dramáticas	-0,243	0,170	-	-	-	-	-	-

Para analisar a relação entre idade e o processo de nomeação por professores, foi necessário desconsiderar os resultados gerais, uma vez que somente no quinto ano todos os

alunos foram avaliados. Então, efetuou-se essa associação por série, sendo que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em todas elas. Para o quinto ano, foi encontrado ( $U_o = 1055,0$ ;  $p = 0,856$ ), para o sexto ano ( $U_o = 43,50$ ;  $p = 0,829$ ), para o sétimo ( $U_o = 965,0$ ;  $p = 0,699$ ) e para o oitavo ano ( $U_o = 64,00073$ ;  $p = 0,708$ ).

### 3.3 Sistema da Portas Giratórias: Caminhos Alternativos

Como caminhos alternativos, empregaram-se a nomeação por pais, a nomeação por pares e a aut nomeação. Renzulli et al (1981) estabelece que os estudantes nomeados nessa etapa só devem ser admitidos no grupo de estudantes talentosos após um estudo de caso. Os resultados desses processos são apresentados em subtópicos a seguir.

#### 3.3.1 Nomeação por pais

Nesta etapa, foram considerados os instrumentos preenchidos por pais ou responsáveis de 311 estudantes. Foram 83 (26,68%) do quinto, 78 (25,08%) do sexto, 68 (21,86%) do sétimo e 82 (26,36%) do oitavo ano. Não houve diferença significativa na participação dos pais quando são consideradas as quatro séries-alvo ( $\chi_o^2 = 1,810$ ;  $gl = 3$ ;  $p = 0,613$ ). A distribuição dos percentis de acordo com a característica avaliada pelo instrumento é apresentada na Tabela 11. Destaca-se que, para características emocionais e sensibilidade foi encontrado o mesmo percentil para todas as turmas. A análise da nomeação nessa etapa indica que 63 (20,26%) estudantes seriam nomeados pelos pais. Desse total, 40 estudantes (12,86 %) seriam identificados no domínio capacidade intelectual, 34 estudantes (10,93%) no caso de capacidade emocional e sensibilidade e 29 estudantes (9,32%) em criatividade, em todas as séries-alvo do presente estudo.

Tabela 11 *Distribuição dos percentis segundo a CCAS*

SRBCSS-R	Séries							
	5°		6°		7°		8°	
	N	92%il	n	92%il	n	92%il	n	92%il
Capacidade Intelectual	83	7	78	7	68	8	82	7
Características Emocionais e de Sensibilidade	83	7	78	7	68	7	82	7
Criatividade	83	18	78	18	68	19	82	16

No processo de identificação com a utilização da CCAS não foram constatadas diferenças significantes na distribuição dos alunos indicados de acordo com a série em todos os domínios (Tabela 12): capacidade intelectual ( $\Phi = 0,115$   $p = 0,247$ ); características emocionais e sensibilidade ( $\Phi = 0,064$   $p = 0,733$ ); e criatividade ( $\Phi = 0,075$   $p = 0,630$ ).

Tabela 12 *Distribuição dos alunos indicados de acordo com o domínio da CCAS*

Domínios da CCAS	Nomeado por pais	Séries							
		5°		6°		7°		8°	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Capacidade Intelectual	Sim	13	15,66	6	7,69	7	10,29	14	17,07
	Não	70	84,34	72	92,31	61	89,71	68	82,93
Características Emocionais e de Sensibilidade	Sim	8	9,64	10	12,82	9	13,24	7	8,54
	Não	75	90,36	68	87,18	59	86,76	75	91,46
Criatividade	Sim	6	7,23	7	8,97	9	13,24	7	8,54
	Não	77	92,77	71	91,03	59	86,76	75	91,46

Ao se considerar a análise da distribuição dos alunos que seriam nomeados pelos pais com a utilização da CCAS (Tabela 13), verifica-se que a maioria dos estudantes seria indicada em apenas um domínio ( $\chi_o^2 = 3,931$ ; gl = 9; p = 0,916). No total, apenas oito (2,57) alunos seriam identificados nos três domínios simultaneamente.

Tabela 13 *Distribuição dos alunos indicados por número de domínios da CCAS*

Total de Domínios	Série									
	5°		6°		7°		8°		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nenhum	66	79,52	62	79,49	50	73,53	60	73,17	238	76,53
1	10	12,05	11	14,10	13	19,12	17	20,73	51	16,40
2	4	4,82	3	3,85	3	4,41	4	4,88	14	4,50
3	3	3,61	2	2,56	2	2,94	1	1,22	8	2,57
Total	83	100	78	100	68	100	82	100	311	100

A análise da distribuição por sexo dos alunos identificados nessa etapa indica uma distribuição homogênea ( $\Phi = -0,043$ ;  $p = 0,445$ ), sendo 39 (53,4%) dos alunos identificados do sexo feminino e 34 (46,6%) do sexo masculino. Analisando a distribuição por domínios e por sexo (Tabela 14) verifica-se que mesmo considerando cada domínio separadamente a distribuição por sexo permanece homogênea: capacidade intelectual ( $\Phi = 0,186$ ;  $p = 0,112$ ); características emocionais e sensibilidade ( $\Phi = -0,156$ ;  $p = 0,182$ ) e criatividade ( $\Phi = 0,140$ ;  $p = 0,232$ ).

Tabela 14 *Distribuição de acordo com os domínios e com o sexo dos alunos indicados com o uso da CCAS*

Domínios da CCAS	Nomeado por pais	Sexo			
		Feminino		Masculino	
		n	%	n	%
Capacidade Intelectual	Não	136	50,18	135	49,82
	Sim	18	45,00	22	55,00
Características Emocionais e de Sensibilidade	Não	133	48,01	144	51,99
	Sim	21	61,76	13	38,24
Criatividade	Não	141	50,00	141	50,00
	Sim	13	44,83	16	55,17

Na Tabela 15 é apresentada a distribuição dos alunos identificados por série. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nessa distribuição ( $\Phi = 0,073$ ;  $p = 0,648$ ). A média das idades dos alunos identificados nessa etapa foi 11,92 (DP=1,41).

Tabela 15 *Distribuição dos alunos indicados de acordo com a série*

CCAS		Nomeado por Pais			
		Não		Sim	
		n	%	n	%
Série	5º	66	79,52	17	20,48
	6º	62	79,49	16	20,51
	7º	50	73,53	18	26,47
	8º	60	73,17	22	26,83

### 3.3.2 Nomeação por pares

Para a realização dessa etapa, foram considerados os resultados de 388 participantes. Solicitou-se aos alunos que indicassem o par que, por exemplo, ‘é o melhor’ ou ‘o mais...’ para um domínio específico. Por esse motivo, em algumas disciplinas, os alunos não nomearam nenhum colega ou, como ocorreu em alguns casos, automearam-se. Foram

considerados indicados pelos pares os alunos que apresentaram a maior frequência de nomeação dentro de cada domínio específico do instrumento. Não foram verificadas diferenças significantes ( $\Phi = 0,126$ ;  $p = 0,104$ ) na distribuição dos alunos nomeados de acordo com a série escolar (Tabela 16).

Tabela 16 *Distribuição dos alunos indicados de acordo com a série utilizando-se o QSNQ*

QSNQ	Séries							
	5°		6°		7°		8°	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nomeado por pares								
Não	62	21,53	75	26,04	73	25,35	78	27,08
Sim	33	33,00	18	18,00	24	24,00	25	25,00
Total	95	24,48	93	23,97	97	25,00	103	26,55

Ao distribuir os escores de alunos nomeados nessa etapa por sexo (Tabela 17), obteve-se uma diferença significativa ( $\Phi = 0,114$ ;  $p = 0,024$ ). Ocorreu uma maior sinalização de estudantes do sexo masculino.

Tabela 17 *Distribuição dos alunos indicados de acordo com o sexo utilizando-se o QSNQ*

QSNQ	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	N	%	n	%
Nomeado por pares				
Não	150	52,08	138	47,92
Sim	39	39,00	61	61,00
Total	189	48,71	199	51,29

A maioria dos alunos foi indicada pelos pares em apenas um domínio da QSNQ. Destacaram-se, nesse processo, um aluno do sexto ano e outro do sétimo que foram indicados, respectivamente em nove e oito domínios (Figura 2). Ao efetuar-se a análise por domínios do

processo de nomeação por pares, não foram verificadas diferenças significantes nos resultados

$$(\chi^2 = 6,463; gl = 3; p = 0,091).$$

### **3.3.3 Automeação**

Para o processo de automeação, também foram considerados os dados de 388 alunos, visto que essa etapa foi realizada simultaneamente com a nomeação por pares. Após análise, não foram obtidos resultados que permitissem identificar altas capacidades, uma vez que todos os alunos se auto indicaram em algum domínio do instrumento utilizado.

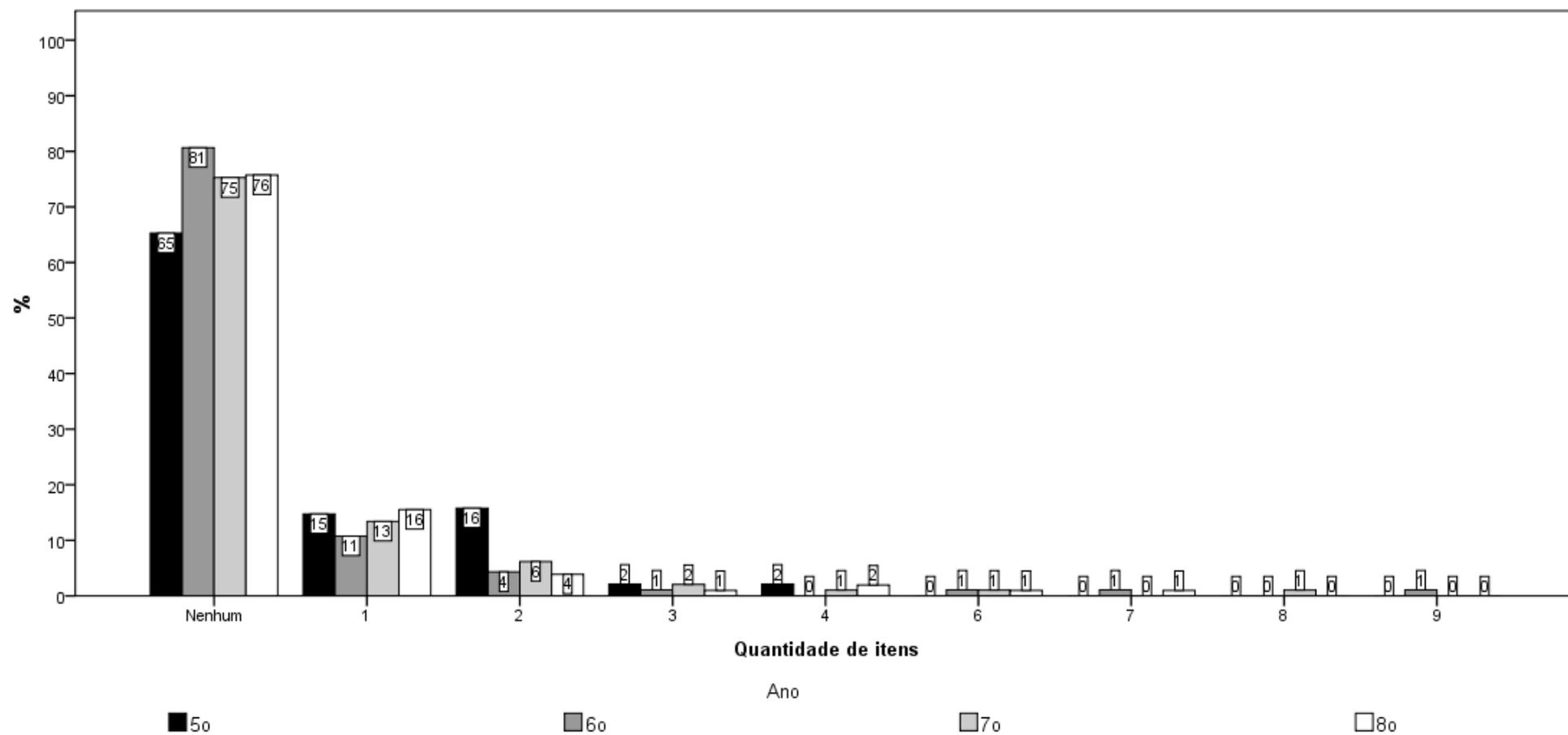


Figura 2 Total de alunos indicados de acordo com o domínio da QSNQ

### 3.3.4 Caminhos Alternativos - Síntese

Renzulli et al (1981) recomendam que os estudantes indicados na etapa Caminhos Alternativos somente sejam incluídos no grupo de estudantes após um estudo de caso. Considerando essa orientação, o Autor do presente estudo incluiu no grupo de estudantes identificados nessa etapa apenas aqueles que foram nomeados simultaneamente pelos pais e pelos pares. Foram considerados os dados de 309 participantes, pois foi necessário desconsiderar aqueles que não tinham um dos instrumentos preenchidos.

Dessa forma, na etapa Caminhos Alternativos, foram nomeados 32 (10,36%) estudantes em todas as turmas observadas. Ressalta-se que o número de alunos identificados em cada série (Tabela 18) não diferiu significativamente ( $\Phi = 0,090$ ;  $p = 0,472$ ).

Tabela 18 *Distribuição dos alunos nomeados de acordo com a série na etapa Caminhos Alternativos*

Caminhos Alternativos	Série							
	5		6		7		8	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Não nomeado	73	26,35	68	24,55	59	21,30	77	27,80
Nomeado	7	21,88	9	28,13	10	31,25	6	18,75
Total	80	25,89	77	24,92	69	22,33	83	26,86

Foram nomeados 14 (43,75%) estudantes do sexo feminino e 18 (56,25%) do sexo masculino. Não foram constatadas diferenças significativas na distribuição dos alunos identificados quando se considera a variável sexo ( $\Phi = 0,033$ ;  $p = 0,567$ ).

### 3.4 Sistema da Portas Giratórias: Nomeações Especiais

As nomeações especiais consistem em uma estratégia que reabre a possibilidade de inserção no grupo de identificados para todos os estudantes de todas as séries e turmas avaliadas. Os resultados obtidos nas etapas anteriores foram submetidos à avaliação dos professores que sugeriram, baseados em seu conhecimento das características dos alunos da escola, aqueles que deveriam ser incluídos no grupo de talentosos. Com a utilização dessa estratégia, apenas dois participantes, que não foram nomeados nas etapas anteriores foram indicados.

### 3.5 Sistema da Portas Giratórias: Síntese

A partir da utilização do RDIM foram considerados estudantes do grupo de talentosos aqueles que:

- obtiveram escore igual ou superior ao percentil 92 local na nomeação por teste;
- foram nomeados pelos professores em uma ou mais das SRBSS-R no percentil 92 local ou superior;
- apresentaram percentil igual ou superior a 92 local na CCAS e foram os mais indicados pelos pares em um domínio do QSNQ.
- Foram indicados pelos professores na etapa Nomeações Especiais.

Na análise dos resultados foram considerados os dados de 393 alunos que participaram de pelo menos uma etapa do processo. Ressalta-se que foram desconsideradas as informações de cinco alunos dos quais nenhuma informação foi obtida durante o processo de identificação.

Considerando os resultados analisados nas etapas precedentes, o grupo de alunos indicados seria composto de 111 (28,24%) alunos de todas as séries observadas. A análise da

distribuição dos alunos identificados de acordo com a série (Tabela 19) evidencia um número maior de estudantes indicados no quinto e no sétimo ano ( $\Phi = 0,324$ ;  $p = 0,000$ ).

Tabela 19 *Distribuição dos alunos identificados de acordo com a série utilizando-se o RDIM*

RDIM	Série									
	5		6		7		8		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Não nomeado	49	51,58	78	82,98	63	63,64	92	87,62	282	71,76
Nomeado	46	48,42	16	17,02	36	36,36	13	12,38	111	28,24
Total	95	100	94	100	99	100	105	100	393	100

Foram identificados 49,55% de estudantes do sexo masculino e 50,45% de estudantes do sexo feminino. A análise da distribuição dos alunos identificados de acordo com o sexo é apresentada na Tabela 20 e revela uma distribuição homogênea entre os sexos ( $\Phi = -0,17$ ;  $p = 0,739$ ).

Tabela 20 *Distribuição dos alunos identificados de acordo com o sexo utilizando-se o RDIM*

RDIM	Sexo					
	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não nomeado	137	70,98	145	72,50	282	71,76
Nomeado	56	29,02	55	27,50	111	28,24
Total	193	100	200	100	393	100

A maioria dos estudantes nomeados foi sinalizada em apenas uma etapa do processo de identificação (n=87; 22,14%) ( $\chi^2_o = 104,811$ ; gl = 2;  $p < 0,000$ ), conforme apresentado na

Tabela 21. Isso parece ter ocorrido nas quatro séries alvo: 5º ano ( $\chi^2_o = 55,087$ ; gl = 2;  $p < 0,00$ );

6º ano ( $\chi^2 = 4,000$ ; gl = 1;  $p < 0,005$ ); 7º ano ( $\chi^2 = 30,167$ ; gl = 2;  $p < 0,00$ ). No 8º ano não é possível fazer uma análise inferencial, mas o escore de estudantes nomeados com apenas uma sinalização (n = 9; 8,57%) merece destaque. Destaca-se, também, que 39 alunos do quinto ano receberam apenas uma nomeação e quatro alunos foram nomeados em três etapas distintas simultaneamente.

Tabela 21 *Análise da distribuição dos alunos nomeados de acordo com o número de indicações*

RDIM	Série									
	5		6		7		8		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nenhuma	49	51,58	78	82,98	63	63,64	92	87,62	282	71,76
1	39	41,05	12	12,77	27	27,27	9	8,57	87	22,14
2	5	5,26	4	4,26	8	8,08	3	2,86	20	5,09
3	2	2,11	0	0	1	1,01	1	,95	4	1,02
Total	95	100	94	100	99	100	105	100	393	100

No processo de identificação utilizando o RDIM, a etapa de Nomeação por professores apresentou um percentual de indicações de alunos de 19,08% (n = 75) quando considerados todos os 393 estudantes participantes e uma porcentagem igual a 67,57% se forem considerados somente os 111 alunos que compõem o Grupo de Talentos formado a partir do RDIM. Na etapa de Nomeações Especiais apenas dois alunos foram sinalizados, sendo que as porcentagens para o total da amostra e para o Grupo de Talentos foram, respectivamente, 1,80% e 0,50% (Figura 3).

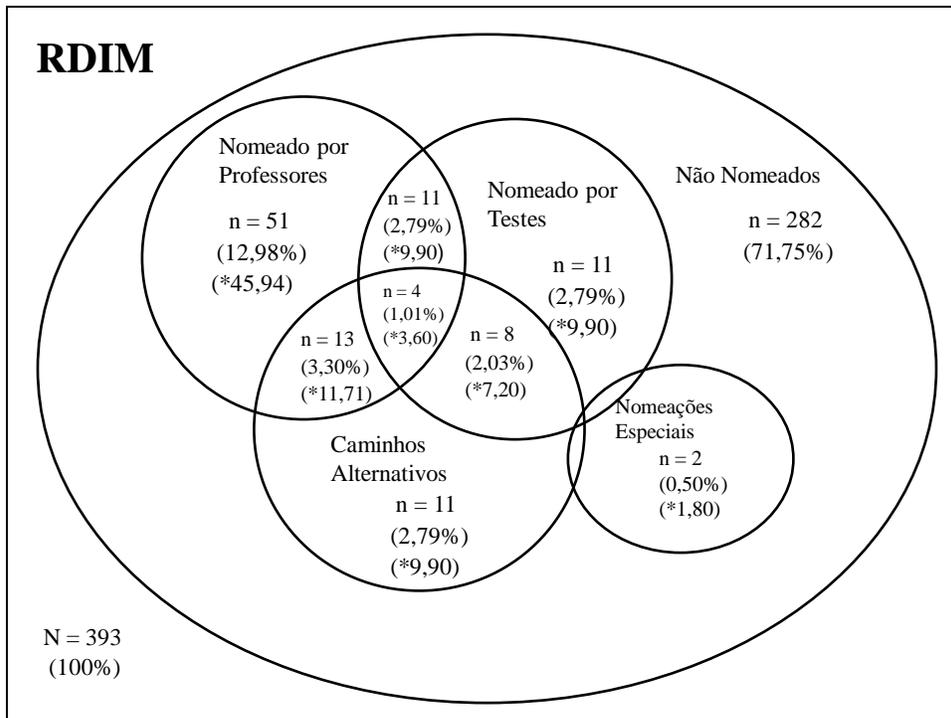


Figura 3 *Análise do processo de nomeação com a utilização do RDIM*

A partir da análise da distribuição dos alunos identificados com o uso do RDIM de acordo com os domínios propostos (Tabela 22) evidencia-se que a maioria dos alunos foi nomeada em dois domínios simultaneamente ( $\chi^2_o = 50,505$ ; gl = 6; p = 0,000). Apenas um aluno do sexto ano e um do sétimo foram indicados em todos os domínios avaliados pelos instrumentos utilizados. Não foi obtida diferença significativa entre as séries no que se refere à quantidade de domínios para os quais os alunos foram nomeados ( $\chi^2_o = 0,702$ ; gl = 3; p = 0,873).

Tabela 22 *Distribuição do processo de identificação de acordo com os domínios do RDIM.*

Quantidade de Domínios	Série									
	5°		6°		7°		8°		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	10	9,01	4	3,60	4	3,60	2	1,80	20	18,02
2	14	12,61	5	4,50	13	11,71	4	3,60	36	32,43
3	7	6,31	2	1,80	11	9,91	-	-	20	18,02
4	10	9,01	-	0,00	3	2,70	6	5,41	19	17,12
5	5	4,50	2	1,80	1	0,90	-	-	8	7,21
6	-	-	2	1,80	3	2,70	1	0,90	6	5,41
7	-	-	1	0,90	1	0,90	-	-	2	1,80
Total	46	41,44	16	14,41	36	32,43	13	11,71	111	100

Na análise da distribuição da quantidade de domínios indicados por sexo não foi constatada diferença significativa ( $U_0 = 1418,5$ ;  $p = 0,462$ ). Ressalta-se, porém, que os estudantes indicados, simultaneamente, nos sete domínios avaliados são do sexo masculino, conforme evidenciado na Tabela 23.

Tabela 23 *Distribuição por sexo e por domínios do processo de identificação com a utilização do RDIM*

Quantidade de Domínios	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
1	8	7,21	12	10,81
2	22	19,82	14	12,61
3	12	10,81	8	7,21
4	9	8,11	10	9,01
5	3	2,70	5	4,50
6	2	1,80	4	3,60
7	-	-	2	1,80
Total	56	50,45	55	49,55

Ao se considerar a análise da distribuição por domínios e por sexo (Tabela 24) do processo de identificação com a utilização do RDIM, verifica-se que mesmo considerando cada domínio separadamente a distribuição por sexo permanece homogênea. Apenas uma (1,79%) estudante do sexo feminino foi indicada no domínio Capacidade Psicomotora em todo o processo de identificação com o uso desse sistema de identificação.

Tabela 24 *Análise da distribuição por sexo para cada domínio do RDIM*

Domínios	Sexo				Coeficiente de Phi	
	Feminino		Masculino		Phi	p
	n	%	n	%		
Capacidade Intelectual Geral	34	60,71	41	74,55	0,148	0,120
Capacidade Socioemocional	29	51,79	26	47,27	- 0,045	0,0634
Pensamento Criativo-Produtivo	23	41,07	28	50,91	0,099	0,298
Aptidão Acadêmica Específica	25	44,64	25	45,45	0,008	0,932
Capacidade de Liderança	15	26,79	17	30,91	0,046	0,632
Talento Especial para Artes	13	23,21	15	27,27	0,047	0,623
Motivação	11	19,64	11	20,00	0,004	0,962
Capacidade Psicomotora	1	1,79	4	7,27	0,132	0,163

Com relação à distribuição por série, pode-se verificar que, embora apenas 14 alunos tenham sido indicados no domínio Capacidade Intelectual Geral no sexto ano, esse número representa 87,50% de todos os alunos indicados para essa série. De forma similar, os 11 alunos indicados no oitavo ano representam 84,62% dos estudantes nomeados nessa série. Embora a

diferença constatada na distribuição por série no domínio citado seja significativa ( $Phi = 0,329$ ;  $p = 0,007$ ), para os demais domínios a distribuição por série foi homogênea (Tabela 25).

Tabela 25 *Distribuição por série e por domínios do processo de identificação com o RDIM*

Domínios	Série										Coeficiente de Phi	
	5°		6°		7°		8°		Total		Phi	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n			
Capacidade Intelectual Geral	23	50,00	14	87,50	27	75,00	11	84,62	75	67,57	0,329	0,007
Capacidade Socioemocional	25	54,35	7	43,75	20	55,56	3	23,08	55	49,55	0,208	0,187
Pensamento Criativo-Produtivo	21	45,65	6	37,50	18	50,00	6	46,15	51	45,95	0,079	0,873
Aptidão Acadêmica Específica	20	43,48	8	50,00	14	38,89	8	61,54	50	45,05	0,140	0,535
Capacidade de Liderança	13	28,26	5	31,25	9	25,00	5	38,46	32	28,83	0,090	0,826
Talento Especial para Artes	10	21,74	6	37,50	7	19,44	5	38,46	28	25,23	0,176	0,331
Motivação	10	21,74	2	12,50	8	22,22	2	15,38	22	19,82	0,092	0,816
Capacidade Psicomotora	2	4,35	1	6,25	2	5,56	-	-	5	4,50	0,086	0,844

### 3.6 Sistema de Observação Longitudinal por Educadores

No SOLE os estudantes são avaliados em três momentos distintos e são considerados identificados, apenas aqueles que recebem pelo menos duas indicações durante todo o processo (Güenther, 2006). Para o presente estudo, não foi possível a realização de todas as etapas estabelecidas por Güenther (2006, 2008), o que determinou que apenas os dados referentes à primeira avaliação fossem considerados. Ressalta-se que os alunos inicialmente indicados,

deveriam participar de atividades direcionadas aos seus interesses e aptidões por um período não inferior a seis meses antes de serem submetidos à uma nova avaliação (Observação Assistida).

A realização desse estudo foi precedida pelo processo de capacitação de professores de todas as série e turmas investigadas, porém, alguns professores não preencheram os instrumentos referentes aos seus alunos o que impossibilitou uma análise de todas as turmas, conforme o objetivo inicialmente estabelecido. Por esse motivo, nas análises referentes ao SOLE, foram considerados apenas os resultados de 197 (50,13%) participantes que foram avaliados após um processo de observação de seis meses. A partir análise dos resultados dessa etapa do estudo constata-se que 9,14% (n=18) dos alunos foram inicialmente indicados para o processo de Observação Assistida.

O percentual de alunos identificados nas três turmas do quinto ano foi superior ao percentual das turmas do sétimo ano (Tabela 26). As diferenças na distribuição dos identificados ao se considerar as séries é significativo ( $\Phi = -0,220$ ;  $p = 0,002$ ).

Tabela 26 *Análise da distribuição dos alunos identificados de acordo com a série utilizando-se o SOLE*

SOLE	Série					
	5°		7°		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não Nomeado	81	41,12	98	49,75	179	90,86
Nomeado	15	7,61	3	1,52	18	9,14
Total	96	48,73	101	51,27	197	100

Do total de estudantes indicados pelos professores com a utilização do SOLE onze (10,28%) eram do sexo masculino e sete (7,78%) eram do sexo feminino (Tabela 27). As

diferenças encontradas na distribuição entre os sexos não foram significantes ( $\Phi = 0,043$ ;  $p = 0,544$ ).

Tabela 27 *Análise da distribuição dos alunos identificados de acordo com o sexo utilizando-se o SOLE*

SOLE	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
Não nomeado	83	46,37	96	53,63
Nomeado	7	38,89	11	61,11
Total	90	45,69	107	54,31

Dentre os estudantes que obtiveram indicação dos professores, destacam-se aqueles nomeados em apenas um domínio avaliado (Tabela 28). Porém, um aluno foi nomeado em quatro domínios distintos e dois receberam três indicações diferentes.

Tabela 28 *Distribuição do número de indicações por professor com a utilização do SOLE*

SOLE	Série					
	5º		7º		Total	
	n	%	n	%	n	%
Nenhuma	81	84,38	98	97,03	179	90,86
1	11	11,46	1	0,99	12	6,09
2	3	3,13	-	-	3	1,52
3	1	1,04	1	0,99	2	1,02
4	-	-	1	0,99	1	0,51
Total	96	100	101	100	197	100

A partir da análise da distribuição do processo de identificação, considerando-se os domínios propostos no sistema de Güenther (2006) observa-se que, no domínio Capacidade Sócio-Afetiva, nenhum estudante foi indicado para a etapa de Observação Assistida. Além disso, no Domínio Intelectual, duas estratégias são propostas para a composição dos resultados. Com a utilização da segunda estratégia obtém-se um aumento no número de alunos indicados (Tabela 29).

Tabela 29 *Análise por domínios do processo de identificação com a utilização do SOLE*

SOLE		Série					
		5°		7°		Total	
		n	%	n	%	n	%
Domínio Intelectual 1	Não	95	98,96	101	100	196	99,49
	Sim	1	1,04	-	-	1	0,51
Domínio Intelectual 2	Não	94	97,92	100	99,01	194	98,48
	Sim	2	2,08	1	0,99	3	1,52
Talento Verbal	Não	94	97,92	99	98,02	193	97,97
	Sim	2	2,08	2	1,98	4	2,03
Pensamento Abstrato	Não	93	96,88	98	97,03	191	96,95
	Sim	3	3,13	3	2,97	6	3,05
Criatividade	Não	95	98,96	101	100	196	99,49
	Sim	1	1,04	-	-	1	,51
Capacidade Sócio-Afetiva	Não	96	100	101	100	197	100
	Sim	-	-	-	-	-	-
Domínio Sensório Motor	Não	85	88,54	99	98,02	184	93,40
	Sim	11	11,46	2	1,98	13	6,60

### 3.7 SOLE e RDIM: convergências e divergências

Para comparar as perspectivas de identificação de dotação e talento de Renzulli – RDIM – e Güenther – SOLE –, foram considerados somente 194 (49,36%) alunos da amostra inicial de 393 participantes. Somente esses estudantes foram avaliados simultaneamente nos dois sistemas. Constatou-se diferença significativa entre as duas propostas ( $\Phi = 0,230$ ;  $p = 0,001$ ). Com o RDIM, um número maior de estudantes seria nomeado para participar de atividades de desenvolvimento. Como apresentado na Tabela 30, apenas 14 alunos (7,22%) foram indicados simultaneamente pelas duas propostas e somente quatro (2,06%) participantes foram sinalizados pelo SOLE e não pelo RDIM. É importante destacar, também, que esses 14 participantes representam 77,78% do total de identificados pelo SOLE.

Tabela 30 *Análise comparativa do processo de identificação*

		RDIM			
		Não Nomeado	Nomeado	Total	
	Não Nomeado	n	108	68	176
		%	55,67	35,05	90,72
SOLE	Nomeado	n	4	14	18
		%	2,06	7,22	9,28
Total		n	112	82	194
		%	57,73	42,27	100

Como o RDIM mostrou ser uma forma de identificação mais inclusiva e ocorreram sobreposições entre os dois sistemas de identificação, distribuíram-se os estudantes identificados de acordo com os processos específicos empregados (Figura 4). Percebe-se que 14 (23,33%) dos

60 estudantes inseridos no grupo de talentos a partir da nomeação por professores foram nomeados tanto no instrumento do SOLE quanto do RDIM. É importante reiterar, ainda, que as nomeações especiais são previstas pelos dois sistemas.

Além da nomeação por professores e das nomeações especiais, houve imbricações entre as perspectivas na nomeação por testes e nos caminhos alternativos. No primeiro caso, três (23,07%) dos 13 estudantes indicados por esse procedimento também foram assinalados na nomeação por professores do SOLE. Na segunda situação, dois (13,33%) dos 15 alunos identificados nos caminhos alternativos apareceram, ao mesmo tempo, entre os nomeados pelos professores na perspectiva de Güenther.

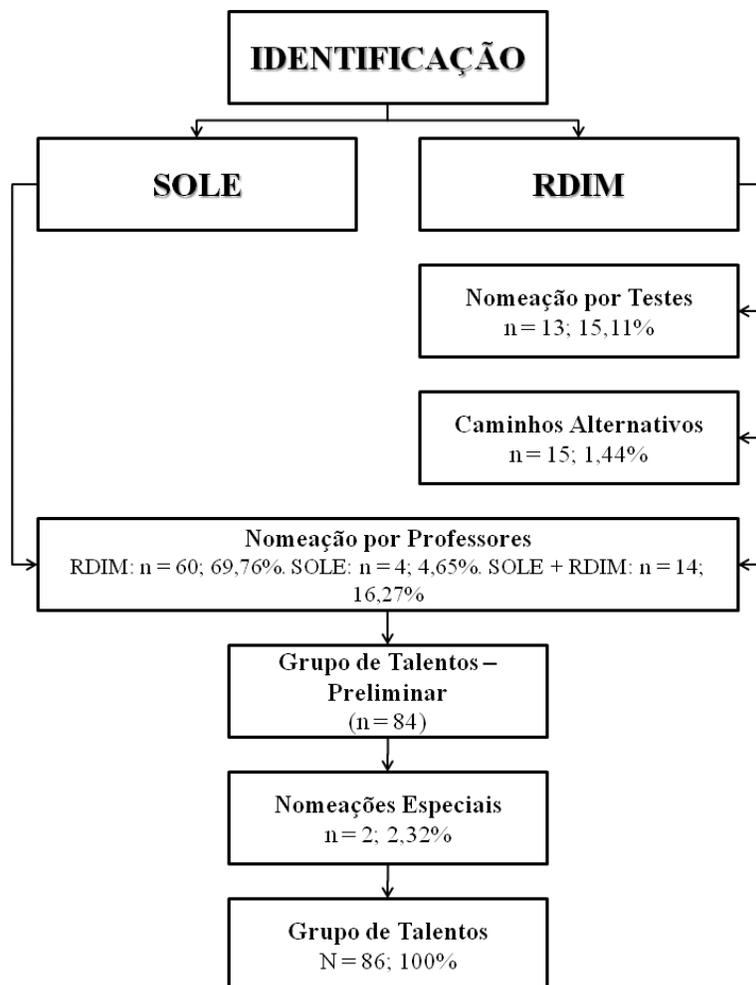


Figura 4 Distribuição dos estudantes identificados de acordo com os processos empregados

Com relação aos domínios considerados na análise dos resultados, verificou-se que, para a perspectiva de Renzulli, o maior número de indicações ocorreu para o domínio capacidade intelectual geral ( $\chi^2 = 61,480$ ; gl = 7; p = 0,000), seguido de capacidade socioemocional (45; 54,88%). No caso da proposta de Güenther, a maioria dos identificados aparece no domínio capacidade psicomotora ( $\chi^2 = 9,909$ ; gl = 2; p = 0,007), ressalta-se, porém, que nenhum estudante foi indicado no domínio socioemocional com a utilização do SOLE (Tabela 31).

Tabela 31 *Análise comparativa do processo de identificação por domínios*

Domínios	Perspectivas			
	Güenther		Renzulli	
	n	%	n	%
Capacidade Intelectual Geral	8	44,44	50	60,98
Capacidade Socioemocional	-	-	45	54,88
Pensamento Criativo-Produtivo	1	5,56	39	47,56
Aptidão Acadêmica Específica	-	-	34	41,46
Capacidade de Liderança	-	-	22	26,83
Talento Especial para Artes	-	-	18	21,95
Motivação	-	-	17	20,73
Capacidade Psicomotora	13	72,22	4	4,88
Total	18	100	82	100

A proporção de estudantes indicadas com o uso do RDIM nas séries avaliadas foi equivalente ( $\Phi = -122$ ; p = 0,089), porém ao considerar-se a distribuição por sexo nessas turmas, verifica-se que um percentual maior de alunas foi identificado (45; 54,88%), conforme apresentado na Tabela 32.

Tabela 32 *Análise da distribuição por sexo para o 5º e 7º ano*

RDIM	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
Não nomeado	44	39,29	68	60,71
Nomeado	45	54,88	37	45,12
Total	89	45,88	105	54,12

## 4 DISCUSSÃO

A proposta adotada no capítulo Resultados, isto é, organizá-los de acordo com as duas perspectivas comparadas nesta dissertação e seguindo os procedimentos usados para a identificação de dotação e talento, será usada, também, para a Discussão. Todavia, não serão usados subtítulos.

Na década de 1990, Tudor (1994) afirmava que a utilização de testes de inteligência constituía a estratégia mais empregada para identificação de estudantes talentosos. Certamente, ainda hoje, esse tipo de recurso ainda é muito empregado ou, talvez, o mais utilizado. De acordo com a proposta teórica de Renzulli (1990), e que fundamenta o RDIM, cerca de 50% do grupo de estudantes talentosos pode ser localizado utilizando-se tais instrumentos. Porém, uma das principais críticas à abordagem psicométrica se refere às distorções que ocorrem a partir de sua utilização. Com a finalidade de diminuir essas distorções no processo de nomeação por testes, foi adotado, para o presente estudo, um instrumento não verbal que, por não conter material aprendido, estaria menos sujeito aos efeitos do contexto sociocultural dos alunos (Freeman & Güenther, 2000). Apesar de permitirem uma avaliação mais equitativa de crianças pertencentes a grupos culturalmente e linguisticamente diferentes (Naglieri & Ford, 2005), alguns estudos têm identificado a influência de variáveis socioculturais no desempenho dos indivíduos avaliados com o uso deste tipo de medida. Dentre eles, menciona-se o realizado por Stevenson (2005), que utilizou as Matrizes Progressivas de Raven na identificação de crianças dotadas em populações de diferentes etnias. Os resultados indicaram que ocorreu uma subidentificação em alguns grupos. Não obstante, Vilarreal (2004) afirma ser o Raven a escala psicométrica mais adequada na identificação de minorias, ressaltando que, apesar de as vantagens que os testes não-verbais

podem promover, trata-se de um instrumento que avalia apenas um aspecto da inteligência, isto é, a inteligência fluida segundo o modelo CHC (Primi, 2003; Scheline & Wechsler, 2006). Assim, a utilização de outros testes nessa etapa poderia enriquecer o processo, complementando a avaliação com outras medidas de inteligência menos sujeitas ao viés sociocultural (Oliveira, 2007).

Para a realização da etapa de nomeação por testes, além das normas estabelecidas nos manuais dos testes (normas nacionais), foram calculados percentis individuais para cada série-alvo do estudo (norma local), pois uma das estratégias propostas por Oliveira (2007) para diminuir o viés escolar e incluir minorias étnicas e sócio-economicamente desfavorecidas, compreende a comparação do desempenho dos alunos entre aqueles submetidos às mesmas oportunidades e condições de aprendizagem. É importante ressaltar, ainda, que Renzulli et al. (1981) também propõem que a avaliação com a utilização de testes seja realizada considerando as características da população do estudo. Os resultados dessa etapa evidenciam que a norma local é mais inclusiva que a norma nacional, embora o número de estudantes identificados nessa etapa tenha ficado muito abaixo do que seria esperado, visto que menos de 10% dos alunos avaliados foram indicados com essa estratégia.

Ressalta-se que a indicação de um aluno nessa etapa foi questionada por um professor na etapa de Nomeações Especiais. Segundo ele, a nomeação do aluno deveria ser reavaliada devido ao baixo rendimento acadêmico apresentado pelo mesmo durante todo o ano escolar, o que impossibilitaria sua inclusão no Grupo de Talentos. Apesar da recomendação do educador, Virgolim (2005a), entre outros autores, afirma que é possível que estudantes com inteligência acima da média apresentem baixo rendimento escolar em virtude de sua desmotivação para realizar as atividades acadêmicas e, por essa razão, a utilização de testes pode representar uma

estratégia eficaz para incluir alunos que não estejam bem adaptados à rotina e às atividades escolares.

Virgolim (2005a) e Alencar e Fleith (2001) destacam que a escola não está preparada para atender as necessidades especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação, o que pode contribuir para ocorrência de uma desmotivação desses alunos em relação aos programas acadêmicos, geralmente repetitivos e monótonos, além de uma certa apatia e dificuldades emocionais. Virgolim (2005a) pondera, também, que crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiências (visual, auditiva ou física) se encontram em franca desvantagem devido às expectativas estereotipadas que predominam no meio escolar e que podem influenciar as nomeações realizadas pelos professores (Alencar, 2001).

Embora as Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral (Raven, 2003) e Matrizes Coloridas (Angelini et al, 1999) constituam importantes ferramentas de avaliação intelectual de natureza não verbal, o que implica em considerar, também, que tais instrumentos estariam menos sujeitos a interferência do efeito de escolarização sobre os indivíduos avaliados, os resultados evidenciaram que, ao se adotar normas nacionais para a determinação dos percentis, o número de alunos identificados nas séries iniciais é menor que o número de alunos nas séries mais avançadas do ensino fundamental. Ocorreu, dessa forma, uma subidentificação de estudantes nas primeiras séries do ensino fundamental, em relação às séries mais avançadas. Por outro lado, a utilização de normas locais gerou uma distribuição de estudantes identificados por série mais homogênea, diminuindo as distorções produzidas pelo efeito de escolarização e permitindo que um número equivalente de participantes dos diferentes anos escolares ingressasse no Grupo de Talentos a partir da nomeação por testes.

Não foram observadas diferenças na distribuição por sexo em nenhuma das normas utilizadas. Isso pode evidenciar que a utilização de instrumentos não verbais para a nomeação por

testes contribui para uma distribuição mais homogênea entre os sexos, pois, segundo Alencar (2001), existem estereótipos predominantes em relação ao papel sexual feminino na cultura ocidental que tendem a desencorajar as mulheres da propensão a correr riscos e do avanço em determinados conteúdos acadêmicos. Tais estereótipos, quando internalizados, “tendem a gerar barreiras internas á própria expressão do potencial superior, levando um número maior de mulheres a negar e a subestimar os próprios talentos e capacidades” (Alencar, 2001; p.199).

Na etapa de nomeação por professores, deveriam ser automaticamente incluídos no grupo de talentos estudantes que apresentassem percentil igual ou superior a 85 (Renzulli et al, 1981), exceto nos casos em que o professor fosse um “sobre” ou “sub” nomeador. Os resultados, adotando-se esse percentil, evidenciaram que os educadores que participaram do processo são “sobrenomeadores”, segundo Renzulli et al (1981), pois o número de estudantes indicado com essa estratégia foi muito acima do preconizado pela teoria. Por esse motivo, foi efetuada uma modificação no RDIM e foi estabelecido que somente seriam incluídos no grupo de talentos estudantes com percentil igual ou superior a 92 de acordo com normas locais. Mesmo com essa mudança no procedimento, o número de estudantes indicados pelos professores ficou muito acima do esperado, pois, segundo Renzulli (1990), aproximadamente 98% do grupo estaria completo com as duas primeiras etapas do processo, ou seja, teríamos, até essa etapa, a indicação de menos de 20% do total de alunos avaliados. Reitera-se que, nessa etapa, cerca de 30% dos estudantes avaliados pelos educadores foi indicado para compor o grupo de talentos, excedendo de forma significativa o esperado para essa etapa. Além disso, há que se considerar que as escalas referentes às características artísticas e musicais não foram preenchidas. Caso contrário, contribuiriam para aumentar, ainda mais, o percentual de identificação.

Como hipóteses explicativas para a sobrenomeação feita pelos professores que participaram da presente investigação, propõem-se, dentre outras: 1) a falta de evidências de

validade da SRBSS-R para o contexto brasileiro; 2) uma eventual tendência de os educadores brasileiros serem mais complacentes na avaliação de seus alunos; e 3) características da amostra tanto no que se refere aos professores quanto no que diz respeito aos alunos.

Com relação à primeira hipótese, o CFP 02/2003 estabelece que, para ser considerado um instrumento de avaliação psicológica, um instrumento deve atender a requisitos mínimos estabelecidos pela Psicometria, ou seja, deve apresentar uma fundamentação teórica, evidências empíricas de validade e precisão, um sistema de interpretação dos escores, uma descrição dos procedimentos de aplicação e um manual contendo essas informações (CFP, 2003).

No caso das SRBSS-R, embora exista uma vasta fundamentação teórica para embasá-las e a perspectiva de dotação e talento de Renzulli ser bastante conhecida e valorizada no Brasil, não foram encontrados estudos com evidências empíricas de validade e precisão dessas medidas para o contexto brasileiro. O manual com as instruções sobre a aplicação e um sistema de interpretação dos escores só existe em língua inglesa. Dessa forma, essas escalas não satisfazem os critérios mínimos estabelecidos pelo CFP para serem consideradas medidas psicológicas.

A segunda hipótese para a sobrenomeação – tendência de os professores brasileiros serem mais complacentes na avaliação de seus alunos que o de outras culturas – carece de fundamentação teórica e tem caráter mais experiencial; embasa-se em observações assistemáticas de situações que ocorreram durante a coleta de dados. Verificou-se, por exemplo, entre os participantes uma preocupação em garantir que o maior número possível de estudantes pudessem participar das atividades de desenvolvimento que seriam implantadas, como estratégia para compensar déficits apresentados pelo sistema educacional. Nesse sentido, destaca-se a fala de uma professora que se referiu a um aluno como ‘o coitado que ficou fora do Grupo de Talentos’.

Há que se reiterar que a escola-alvo é uma escola pública, porém é um colégio de aplicação de uma universidade e, por isso, possui um corpo docente diferenciado, contando com

vários mestres e doutores em seu quadro de professores. A forma de ingresso de estudantes não é restritiva, ocorrendo um sorteio caso o número de inscritos ultrapasse o número de vagas. Essas e outras características da instituição fazem com ela possua, simultaneamente, qualidade de ensino elevada e acesso democrático.

Para Wechsler (2008) a dotação e talento emergem de uma combinação entre hereditariedade e meio, onde as concepções ora valorizam mais uma característica em detrimento da outra. Por esse motivo pode-se esperar que um meio diferenciado – como o do colégio que foi alvo do presente estudo –, pode promover uma maior presença de desempenho superior no ambiente escolar.

Dessa forma, quanto à terceira hipótese para a o número excessivo de estudantes indicados na etapa de nomeação por professores, isto é, características da amostra da presente investigação, é preciso reiterar que ela foi obtida em uma única escola. Assim, esse resultado pode ser decorrente de uma idiosincrasia da instituição e não de uma limitação das escalas e/ou de características de professores brasileiros.

De qualquer modo, há que se destacar que as hipóteses aventadas nos parágrafos anteriores não são mutuamente excludentes, podendo ser combinadas, como, por exemplo, as SRBSS-R serem enviesadas e os professores do Brasil serem mais complacentes em suas avaliações para indicar estudantes dotados e talentosos. Ressalta-se a necessidade de pesquisas que possam corroborá-las ou falseá-las.

Para Oliveira (2007), uma vulnerabilidade apresentada na avaliação realizada pelo professor diz respeito à ênfase excessiva em construtos cognitivos e acadêmicos. Segundo o autor, esse problema poderia ser corrigido com a utilização de escalas padronizadas tais como a SBRSS-R. Porém, como as normas estabelecem que os educadores preencham as escalas para as quais apresentam domínio conceitual, era de se esperar um predomínio de nomeações nas

medidas voltadas para as dimensões acadêmicas e intelectuais. Isso, de certa forma, ocorreu. Contudo, também houve um preenchimento expressivo dos instrumentos relacionados à dimensão socioafetiva, à criatividade e à motivação.

Há que se asseverar, também, que, das 14 escalas que compõe o SRBCSS-R, apenas cinco avaliam conteúdos que, no Brasil, não são tão associados ao meio acadêmico (Criatividade, Artes, Música, Drama e Liderança). Destaca-se que, dentre elas, apenas duas foram preenchidas para a totalidade dos alunos. Com relação às outras nove, que avaliam construtos eminentemente acadêmicos e cognitivos, cinco foram preenchidas para toda a amostra e as outras também foram para uma parte dela. Percebe-se, dessa forma, que embora exista uma preocupação teórica em diversificar os tipos de talentos e dotação identificados (Renzulli, 1996, 1998), na prática, os instrumentos disponíveis, mesmo os mais conceituados, ainda não permitem que todos os tipos de superdotação sejam avaliados.

Além disso, é possível perceber que a sobrevalorização dos conteúdos acadêmicos ainda promove distorções no processo de identificação, pois, mesmo quando os professores recebem preparação específica, discutindo as características dos alunos mais capazes, bem como os mitos que envolvem sua educação (Barbosa, Gonçalves & Pereira, 2008), ainda assim a ausência de uma metodologia diversificada não permite a identificação de talentos que não sejam academicamente reconhecidos.

De forma análoga ao uso de testes, Oliveira (2007) e Chan (2000) afirmam que, nas nomeações realizadas pelos professores, os alunos com baixo rendimento acadêmico, com problemas de aprendizagem e comportamento além daqueles pertencentes a minorias étnicas tendem a ser negligenciados. Além disso, mulheres com altas habilidades, frequentemente, têm suas características subavaliadas no processo. Porém, no presente estudo, tanto a distribuição por sexo quanto a distribuição por série, na etapa de nomeação por professores, foram homogêneas.

Dessa maneira, a utilização de normas locais para a avaliação dos estudantes nomeados pelos professores pode contribuir para um maior equilíbrio na distribuição entre as séries, a exemplo do que ocorreu com a nomeação por testes.

Não houve, também, viés sexual na nomeação por professores. Dessa forma, a tendência de os educadores indicarem mais meninos que meninas verificadas em outros contextos, como, por exemplo, Portugal (Oliveira, 2007) e China (Chan, 2000), não foi verificada no presente estudo.

Para a realização da etapa caminhos alternativos, foram utilizadas, dentre as diversas possibilidades encontradas na literatura da área (Renzulli, et al 1981; Renzulli, 1990; Oliveira 2007; Tudor, 1994), a nomeação por pais, a nomeação por pares e a auto-nomeação. A principal diferença entre essa etapa e as anteriores se refere ao fato de que a inclusão dos alunos nomeados com essas estratégias está condicionada à realização de um estudo de caso (Renzulli, et al, 1981). Como os autores do RDIM não estabeleceram critérios fixos para o uso das informações, reitera-se que foi feita a opção por incluir no grupo de talentos aqueles estudantes nomeados simultaneamente pelos pais e pelos colegas, visto que a terceira estratégia utilizada nessa etapa, a auto-nomeação, não forneceu nenhum resultado que pudesse ser integrado ao processo de identificação, pois todos os estudantes que preencheram o instrumento se auto-indicaram.

A nomeação parental é uma estratégia que, assim como a nomeação realizada por professores, tende a ser influenciada por uma concepção estereotipada de dotação e talento (Alencar, 2001; Anache & Oliveira, 2005; Güenther, 2006a). Para Güenther (2006a), como os pais e familiares se baseiam em artigos de jornais e revistas para indicar seus filhos para programas de atendimento, existe uma tendência de indicarem mais meninos que meninas. Oliveira (2007) afirma que o desenvolvimento de escalas de avaliação mais objetivas para nomeações realizadas pelos pais pode contribuir para um aumento na eficácia dessa estratégia.

Nesse sentido, no presente estudo, utilizou-se uma escala especificamente desenvolvida para essa finalidade e que pode promover uma avaliação mais objetiva por parte dos pais.

Segundo Smutny (2000), aproximadamente 80% dos pais conseguem identificar superdotação em seus filhos com idade entre quatro e cinco anos, porque passam mais tempo com eles, interagindo e observando-os, do que com a prole mais velha. Talvez, o fato de os participantes do presente estudo terem idade entre 10 e 16 anos, constitua uma hipótese para explicar a sobrenomeação nas indicações realizadas pelos pais, visto que aproximadamente 20% dos alunos foram indicados para o grupo de talentos, mesmo com o uso de um percentil mais restritivo (92).

Apesar de os pais apresentarem a tendência de nomear mais meninos que meninas (p.ex. Günter, 2006a; Oliveira, 2007), isso não ocorreu no presente estudo. Essa discrepância em relação à literatura pode ser decorrente de, pelo menos, dois fatores: 1) a cultura do País que, apesar de manter traços sexistas, tem buscado tratar de forma equânime homens e mulheres; e 2) da adoção de uma escala (CCAS) que, possivelmente, apresenta boas propriedades psicométricas (Barbosa et al 2008a) e, como destacado por Oliveira (2007), permite uma medida mais fidedigna.

Controlar os vieses de natureza sexual é um imperativo no processo de identificação de dotação e talentos, pois, por exemplo, Lynn e Irwing (2004) realizaram uma meta-análise e verificaram que o desempenho acadêmico de meninos e meninas superdotados com idade entre seis e 14 anos não difere significativamente. Ressalta-se que a amostra da presente dissertação é composta, em sua maioria (96,46%), por estudantes nessa faixa etária e que uma avaliação estereotipada das características dos alunos e das alunas, identificada por alguns autores (Günter, 2006a; Oliveira, 2007), poderia ocorrer, uma vez que, apesar dos avanços sociais,

alguns atributos, como características emocionais e de sensibilidade, bem como criatividade, geralmente são traços mais comumente atribuídos às meninas pelo senso comum.

Embora existam poucos estudos sobre a utilização de nomeação por pares no processo de identificação de dotação e talento (Oliveira, 2007), a sua utilização tem sido defendida principalmente na avaliação de características como liderança e criatividade. Em um estudo realizado por Gagné, Begin e Talbot (1993 citado por Tudor, 1994), verificou-se que a indicação realizada por pares tende a ser mais efetiva para identificar talentos nas áreas artística, acadêmica e esportiva.

Os resultados da etapa de nomeação por pares evidenciaram uma tendência dos pares a indicarem mais meninos que meninas nos domínios avaliados evidenciando que, para os pares, o viés sexual interfere na percepção de quem são os estudantes mais destacados. Para Alencar (2001), as mulheres mais talentosas, muitas vezes precisam reprimir e esconder suas habilidades recusando oportunidades que são oferecidas, como estratégia para serem aceitas pelos pares. Dessa forma, a pressão, exercida pelo grupo pode ter influenciado nos resultados dessa etapa. Conforme destacado por Alencar (1994), o grau de influência que as forças sociais exercem desde o início da vida tendem a ampliar ou limitar as possibilidades de expressão do talento e podem determinar o grau de confiança de uma pessoa para exercer uma tarefa.

A terceira estratégia empregada como Caminhos Alternativos foi a auto-nomeação. Nessa etapa do estudo foi utilizado o QSNF, instrumento adaptado do original e que, apesar de apresentar características simples para o preenchimento, não forneceu nenhuma informação que permitisse selecionar altas habilidades, visto que todos os estudantes se auto-indicaram em algum domínio. Oliveira (2007), em um dos poucos estudos que avaliam a utilização dessa forma de nomeação, afirma que a efetividade do processo é maior quando empregada em uma população mais velha, principalmente no final do ensino fundamental e início do ensino médio. Como a

amostra avaliada é constituída por estudantes com idades entre 10 e 16 anos, com a maioria ainda cursando as séries iniciais do ensino fundamental, é possível que o instrumento utilizado não seja apropriado para a avaliação realizada. Tudor (1994) destaca que a auto-nomeação pode ser efetiva para localização de estudantes que se destacam pela liderança, porém, devido às características do QSNF, não foram identificados talentos nesse domínio com essa estratégia.

As estratégias utilizadas como caminhos alternativos têm o objetivo de possibilitar a inclusão no grupo de talentos de estudantes que, por alguma razão específica, não foram indicados nas etapas precedentes. Até esse momento de avaliação estima-se que entre 85 e 98% do grupo já tenha sido selecionado (Renzulli, 1990) e que as indicações realizadas a partir desse ponto permitam a complementação do processo e sua diversificação em relação à abordagem tradicional (Renzulli et al, 1981). Como os resultados evidenciaram, a nomeação por testes e a nomeação por professores apresentam uma grande ênfase em conteúdos e talentos acadêmicos, quer pela natureza dos instrumentos ou devido a vieses de avaliação. Assim, é necessário reiterar que esperava-se que utilização de outras fontes de informação pudesse contribuir para a identificação de talentos distintos dos verificados nas duas etapas anteriores.

Ao fazer uso de uma fonte de informação desenvolvimental (pais) combinada com uma fonte sociométrica (pares), obteve-se um grupo de alunos do qual um terço não havia sido indicado em nenhuma etapa anterior. Mesmo considerando que as nomeações efetuadas pelos pais e pelos pares têm sido criticadas por não se mostrarem confiáveis (Tudor, 1994; Freeman & Güenther, 2000), a estratégia empregada nesse estudo permitiu atingir um índice de coincidência superior a 60% ao se comparar todos os passos do RDIM. Em relação aos participantes que foram identificados somente nessa etapa, ressalta-se que, no instrumento de nomeação por pais, o domínio características emocionais e de sensibilidade não possui equivalência com nenhum outro domínio de nenhuma outra medida utilizada no RDIM, o que, por um lado, limita as análises

sobre esse resultado específico e, por outro lado, permitiu o ingresso de uma série de estudantes com dotação socioafetiva.

Os formulários utilizados para realização da nomeação parental e por pares apresentam características simples se comparados com os demais instrumentos. Além disso, ao considerar-se que a aplicação de testes de inteligência é atribuição privativa do psicólogo, profissional nem sempre presente nas escolas brasileiras, a utilização dos caminhos alternativos como estratégia de rastreio inicial pode contribuir para um incremento no número de programas destinados a atender estudantes talentosos.

Na etapa de nomeações especiais, um pequeno número de alunos que ainda não havia sido indicado foi recomendado para compor o Grupo de Talentos. Algumas nomeações realizadas em etapas precedentes também foram contestadas. Em dois casos os professores discordaram da indicação dos alunos porque os mesmos eram ‘crianças inseguras, com dificuldade de aprendizagem, não faziam as tarefas e tinham baixo rendimento acadêmico’. Nesses casos os estudantes foram nomeados no domínio artístico, criatividade e acadêmico. Uma aluna, indicada no domínio artístico, frequentava atividades de reforço com professores particulares e um aluno, indicado no domínio liderança, apresentava dificuldade de aceitação pela turma, segundo a avaliação do educador. Além desses casos, ressalta-se a observação realizada sobre um aluno que ‘é interado, gosta de discutir e ultrapassa a sala de aula, **mas faz tratamento neurológico**’.

A realização dessa etapa do estudo permitiu a obtenção de dados qualitativos sobre as características e capacidades dos alunos, bem como permitiu uma observação da percepção dos professores sobre os conceitos envolvidos na avaliação. Pôde-se constatar, a partir da análise das informações obtidas, que ainda prevalece, entre os professores, uma visão estereotipada dos estudantes mais talentosos (Clinkenbeard & Robinson, 1998; Alencar, 2001; Virgolim, 2005a), mesmo após o processo de capacitação onde as características, os mitos e as concepções errôneas

sobre a educação dos potencialmente mais capazes foram discutidas e exemplificadas com a finalidade de promover uma atitude mais positiva em relação à educação desse grupo (Barbosa, Gonçalves & Pereira, 2008). Para Alencar (2001), existe uma forte associação entre a expectativa dos professores de que alunos dotados e talentosos apresentem sempre desempenho excepcionalmente elevado. É preciso considerar, ainda, que, segundo a autora, o prefixo ‘super’ do termo ‘superdotado’ conduz a percepção de que se trata de um fenômeno raro e que poucos estudantes poderiam ser classificados dessa forma. Associada a esse fato, a identificação de uma pessoa como ‘superdotada’ pode conduzir a uma interpretação de que as características por ela apresentadas são inatas, fortemente relacionadas com a questão genética e pouco dependentes das influências ambientais, inclusive do papel da escola e do próprio professor (Alencar, 2001; Perez, 2003).

A síntese dos resultados do RDIM revelou um percentual de identificação próximo a 30%, bastante acima do estabelecido pela proposta teórica de Renzulli (1990, 1999). Na maioria das etapas desse processo, exceto na nomeação por testes, o número de estudantes indicados ficou acima do proposto pelo marco teórico, sobretudo na nomeação por professores. Nessa etapa em particular, o número de estudantes indicados representa quase 70% do Grupo de Talentos, desvirtuando o RDIM. Belanger e Gagné (2006), em um artigo que discute a questão da prevalência de talentos na população geral, propõem que a escolha teórica e instrumental dos procedimentos de identificação influencia de forma significativa no tamanho do grupo de talentos. Como os alunos indicados com essa estratégia são incluídos automaticamente e o instrumento utilizado para avaliação dos educadores é composto de 14 características distintas que, em alguns casos, relacionam-se, ocorrendo sobreposição na nomeação, é necessário estabelecer critérios mais restritivos para utilização das informações obtidas com as SRBCSS-R.

Isso contribuiria para uma distribuição mais homogênea do processo de identificação em cada etapa.

Outra distorção decorrente dos problemas verificados com a utilização da nomeação por professores se refere ao número de estudantes identificados no quinto e sétimo ano. Nessas séries o percentual de estudantes identificados foi superior às demais, principalmente porque todos os instrumentos de avaliação foram preenchidos, inclusive SRBCSS-R. O mesmo não aconteceu para as outras séries. Com a utilização do RDIM, ressalta-se, novamente, que o percentual de identificação de meninos e meninas foi homogêneo e as diferenças entre gêneros verificadas em outros estudos não foram observadas.

Guimarães e Ourofino (2007) propõem que o processo de identificação de estudantes talentosos seja baseado em múltiplos critérios e enriquecido por múltiplas fontes de informação, privilegiando uma visão sistêmica do indivíduo. A maioria dos estudantes nomeados com o RDIM foi indicada em apenas uma etapa do processo, o que evidencia que as informações se complementaram e permitiram uma avaliação mais ampla que aquela tradicionalmente realizada (Heller, 2004).

A análise da distribuição do processo de identificação considerando os domínios de dotação talento propostos evidencia que 70% dos alunos nomeados foram indicados no domínio intelectual. Apenas 5% foram indicados no domínio capacidade psicomotora. Embora a diversificação nas estratégias de nomeação seja o grande diferencial da proposta de Renzulli, a grande ênfase do processo ainda recai nos conteúdos e nos processos academicamente valorizados. Com relação ao domínio pensamento criativo-produtivo, mesmo sem a utilização de testes de criatividade, quase 50% dos alunos nomeados apresentou uma indicação em criatividade. Embora não existam estudos que identifiquem altas correlações entre criatividade e inteligência (Wechsler, 2008), para Amabile (1983, citado por Wechsler, 2008) baixos níveis de

inteligência implicam em baixos níveis de criatividade, mas em altos níveis de inteligência pode-se encontrar todos os níveis de criatividade. A avaliação da criatividade no presente estudo se limitou à utilização dos instrumentos de avaliação de pais, pares e professores. Embora o procedimento permita a indicação dos alunos no domínio, não possibilita estabelecer os níveis e a natureza da criatividade.

Ressalta-se que está sendo conduzida uma pesquisa sobre criatividade com os estudantes do quinto ano identificados nesse estudo como talentosos. O objetivo é estabelecer os níveis e a natureza da criatividade entre esses estudantes, propor estratégias de desenvolvimento subsequentes e comparar os resultados com uma amostra de alunos não nomeados (Gonçalves, s/d).

Na concepção de Renzulli (1999), a interação entre habilidade acima média, criatividade e motivação está relacionada com a expressão de comportamentos superdotados. Menos de 20% dos alunos foi indicado no domínio motivação. Esse fato pode estar relacionado com o aspecto situacional da motivação que varia de acordo com os conteúdos aos quais os alunos são apresentados (Amabile, 1989; Renzulli, 1986, 1999) e, reitera-se, com as características do RDIM, especialmente dos instrumentos utilizados.

Na etapa de nomeações especiais um professor, ao avaliar a lista de alunos indicados, recomendou que todos os outros deveriam ser incluídos no grupo, ‘porque são alunos estudiosos e por isso tem bons rendimentos, **no entanto não significa que se destacam de forma natural**’. Essa afirmação contrasta com a proposição de Renzulli (1986, 1990) de que a própria a motivação é uma característica inata do organismo humano que compõe o modelo triádico de superdotação e conduz à satisfação de uma necessidade de autonomia e competência. Além disso, Collins e Amabile (1999) afirmam que nenhum fator externo é suficiente para promover o senso de competência e um profundo envolvimento com a tarefa.

A metodologia de identificação utilizada no SOLE é composta, principalmente, pela observação da participação dos alunos nas atividades diárias. O preenchimento do guia de observação só deve ser iniciado no final do ano letivo e de forma gradativa, para que o professor possa realizar o trabalho de forma eficiente e sem sobressaltos (Güenther, 2008). Tradicionalmente, nas turmas de primeiro até quinto ano do ensino fundamental, existe um professor responsável por lecionar todas as disciplinas e a partir do sexto ano, a metodologia de ensino se modifica e os professores deixam de lecionar para uma turma e passam a lecionar um conteúdo específico (Güenther, 2006a, 2007).

A proposta de identificação de Güenther (2006a) baseia-se no conhecimento privilegiado que esse professor possui dos alunos e na objetividade que o guia de observação pode conferir ao processo. No colégio onde o presente estudo foi conduzido a distribuição dos professores não é por turma, mas sim por disciplina. Dessa forma, foi necessário adotar a avaliação do Colegiado de Classe para preenchimento da folha de coleta de dados.

Os resultados referentes ao SOLE revelaram um percentual de identificação maior no quinto ano. Esse fato pode ser decorrente do maior envolvimento dos professores com o processo de nomeação nessas séries. Dados qualitativos, obtidos durante a realização da pesquisa, permitem afirmar que os professores do primeiro ao quinto ano apresentam um maior compromisso com as atividades do PIDET. Outra hipótese se refere à existência do cargo de coordenador de ensino para as turmas em questão. É papel desse coordenador gerenciar os processos pedagógicos que ocorrem no colégio e que se referem ao seu turno. Existem três coordenadores, um para as turmas do primeiro ao quinto ano, um segundo para as turmas de sexto ao nono ano e um terceiro para as turmas de ensino médio. Desde o início do projeto, a professora que exercia a função para as turmas de primeiro ao quinto ano apresentou grande interesse em que os alunos participassem da pesquisa e das atividades de desenvolvimento

subseqüentes. Esse fato pode estar associado ao maior envolvimento dos professores sob sua coordenação em todas as atividades desenvolvidas na preparação e aplicação do processo de identificação.

O percentual de identificação com a utilização do SOLE aproximou-se de 10% e ficaria acima do preconizado pela teoria (Güenther, 2008), se essa etapa fosse considerada isoladamente. Segundo a proposta teórica da autora, um percentual entre 20 e 40% dos alunos indicados na primeira observação, não tem sua nomeação confirmada pelos professores dos anos subseqüentes (Guenther, 2006c). Porém, a partir da realização da segunda avaliação, o índice de concordância entre as nomeações pode ultrapassar 90%. Como não foi possível realizar a segunda observação, devido à natureza do estudo realizado, os alunos indicados pelos professores nessa etapa foram incluídos no Grupo de Talentos e uma segunda avaliação será efetuada para selecionar os casos de falso-positivo.

Não foi verificado viés sexual nas nomeações dos professores com o uso do SOLE nas seis turmas avaliadas com essa metodologia. Pode-se verificar, contudo, que a maioria dos estudantes foi indicada em apenas um domínio. Além disso, ressalta-se que nenhum estudante foi indicado no domínio sócio-afetivo em nenhuma turma avaliada. Uma hipótese a ser considerada diz respeito à forma de analisar os dados obtidos. Segundo critério estabelecido pela autora (Günther, 2006c), devem ser considerados sinais de capacidade diferenciada nesse domínio a indicação do aluno em pelo menos quatro dos cinco itens relacionados:

1. Melhores em atividades extra curriculares e extra-classe;
2. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
3. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas;
4. Preocupados com o bem estar dos outros;
5. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.

Além desses itens, os estudantes para serem nomeados como líderes devem ser indicados, também como os mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula; mais seguros e confiantes em si e capazes de organizar e passar energia própria para o grupo (Güenther, 2006c). Conforme destacado anteriormente, o presente estudo baseou-se na realização de apenas uma etapa do processo de identificação com o SOLE, portanto, era esperado que algumas informações não seriam obtidas no processo. Ademais, a necessidade de que o aluno seja indicado em pelo menos quatro dos itens apresentados, pode representar um obstáculo para a indicação de estudantes nesse domínio. Güenther (2006c) destaca que esse é um domínio que ainda precisa ser mais bem investigado para se obter definições mais claras e processos de identificação mais precisos.

Na análise da distribuição dos alunos identificados com o SOLE, o elevado percentual de estudantes indicados no domínio sensório-motor deve ser destacado. A sinalização dos estudantes nesse domínio ocorre a partir de sua indicação em três itens da escala apenas:

1. Melhores em atividades extra curriculares e extra-classe;
2. Com melhor desempenho em esporte e exercícios físicos;
3. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.

Para realizar as análises comparativas entre os sistemas de identificação de Güenther e Renzulli foram necessárias algumas alterações na classificação dos domínios propostos pelos autores. Para Renzulli (1990), existiriam dois tipos distintos de superdotação: acadêmica e criativo produtiva. Porém, os instrumentos propostos para o processo identificatório contemplam outros domínios descritos na literatura internacional e que têm fomentado a construção de conceitos de dotação e talento em diversos países, inclusive no Brasil (Wechsler, 2008). O modelo adotado por Güenther (2006a) é baseado no DMGT (Gagné, 2003) e faz uso, em princípio, de quatro domínios para classificar a capacidade humana. Ressalta-se, nesse sentido,

que, recentemente, foram introduzidas modificações no modelo citado, que passou a compreender seis domínios de capacidade. Porém, os desdobramentos dessas alterações ainda não fazem parte do SOLE e, por essa razão, as análises se restringem aos quatro domínios originalmente propostos.

Em razão das diferenças nos domínios de dotação considerados, adotou-se para essa etapa das análises o conceito estabelecido pelo MEC e que, conforme destaca Wechsler (2008), embora apresente problemas como a ausência de fatores de personalidade e de motivação, é baseado em padrões internacionais.

Salienta-se que, por problemas inerentes à realização desse estudo, só puderam ser considerados os resultados de duas séries-alvo. Considerando as turmas avaliadas, simultaneamente, pelas duas perspectivas observa-se que o RDIM é um sistema que, de fato, seleciona uma porcentagem maior da população para integrar o Grupo de Talentos. Esse resultado está de acordo com o esperado para a pesquisa, visto que, segundo Renzulli (1990), entre 15 a 20% da população deve ser selecionada para participar de atividades de enriquecimento. Por outro lado, de acordo com o estabelecido para o SOLE, em torno de 5% dos estudantes deve ser indicado pelos professores para o processo de observação assistida.

Dentre as diversas definições de superdotação verificadas na literatura (Renzulli, 1998; Gagné, 2007; Sternberg, 2007), o percentual de indivíduos que apresentam potencial superior varia de 1%, segundo abordagens mais restritivas, até 20%, segundo abordagens mais inclusivas. É importante ressaltar, assim, que, conforme proposto por Bélanger e Gagné (2006), o conceito de superdotação adotado, bem como os instrumentos utilizados para essa finalidade, têm reflexo direto na população identificada como tal. Se se considerar que o processo estabelecido no RDIM utiliza pelo menos cinco instrumentos e fontes de informação diferentes, é de se esperar um número maior de estudantes identificados em relação ao único instrumento utilizado pelo SOLE.

Além disso, é necessário considerar, também, o contexto sócio-econômico onde os sistemas foram desenvolvidos. O RDIM é um sistema desenvolvido em um país com extensa tradição em pesquisa e que, tradicionalmente, investe muito na educação dos mais capazes. Em contrapartida, o SOLE foi planejado e desenvolvido com base na realidade educacional de um país onde as políticas públicas que tratam da educação dos talentosos ainda carecem de consistência.

Alencar (2003) afirma que a identificação de estudantes talentosos só deve ser realizada se for acompanhada pelas atividades de desenvolvimento necessárias ao indivíduo. Nesse caso, quanto maior o percentual de indivíduos nomeados, maior a necessidade de investimento na diversificação dos processos pedagógicos. Além disso, Wechsler (2008) enfatiza que um aspecto, frequentemente, negligenciado nos programas de atendimento a alunos superdotados é a questão emocional. Para ela, é fundamental o acompanhamento psicológico desses indivíduos, para que fatores de personalidade não atrapalhem o desenvolvimento da autoconfiança. Independente de se utilizar uma abordagem mais ou menos restritiva, estabelecer, no Brasil, programas que consigam atender às necessidades educacionais de alunos talentosos é um grande desafio, uma vez que estudantes em geral, superdotados ou não, têm, de modo geral, acesso a sistema público de educação muito precário.

Os resultados referentes aos estudantes nomeados simultaneamente nas duas propostas revelaram uma superposição no processo de nomeação por professores das duas perspectivas. Quase 80% dos alunos nomeados pelo SOLE também foi indicado no RDIM. Em relação àqueles que foram nomeados apenas no SOLE, todos foram indicados no domínio sensório-motor, que não possui equivalência, nessa etapa, no RDIM.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da identificação dos estudantes que apresentam maior potencial ainda desafia pesquisadores. O uso de múltiplos critérios de avaliação, de fontes de informação diferenciadas e da abordagem longitudinal não garante, necessariamente, que distorções da abordagem tradicional de nomeação sejam superadas. Olszewski-Kubilius (2006) afirma que crianças pertencentes a minorias étnicas estão sub-representadas em programas de atendimento devido a estratégias ou medidas inadequadas de identificação. Güenther (2006c) ressalta que a percepção de que fatores relacionados à origem sócio-econômica interferiam nos processos de identificação de estudantes talentosos denotou a necessidade de revisão dessas estratégias de forma a garantir que os sinais de potencial superior não sejam negligenciados pela escola.

Embora a literatura internacional sobre as formas de nomeação e rastreio de estudantes dotados e talentosos seja bastante profícua, no Brasil, a produção científica sobre o tema é muito restrita. Na prática profissional, educadores e, especialmente psicólogos, adotam o modelo clínico, isto é, esperam que uma pessoa com alto potencial se destaque e encaminham-na para avaliação psicológica. Na melhor das hipóteses, adotam estratégias desenvolvidas em outras culturas, geralmente de países que não enfrentam os mesmos problemas educacionais aqui vivenciados.

Assim, o presente estudo comparou duas perspectivas de identificação de dotação e talento que foram propostas por dois autores – Güenther e Renzulli – bastante mencionados na literatura científica brasileira da área. De forma geral, verificou-se que:

- 1- O processo de nomeação por testes identifica apenas uma parcela reduzida dos estudantes mais capazes;

- 2- As nomeações realizadas pelos professores ainda são influenciadas por uma visão estereotipada de superdotação;
- 3- As nomeações parentais e dos pares podem representar uma alternativa eficaz para rastrear talento entre escolares;
- 4- Os processos e estratégias de identificação ainda privilegiam os conteúdos academicamente reconhecidos;
- 5- A sobrenomeação ocorreu especialmente no caso dos professores;
- 6- O RDMI é mais inclusivo que o SOLE, conforme estabelecem os autores (Güenther, 2006a; Renzulli, 1999), mas tende a abranger mais os domínios de altas habilidades/superdotação propostos pelo Ministério da Educação do Brasil (Brasil, 1995).

Atualmente, mais especificamente desde a promulgação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), tem-se verificado uma tentativa de transformar a educação com a finalidade de reconhecer a diversidade e atender com qualidade a todos os alunos inseridos no sistema educacional brasileiro. Ao reconhecer que as necessidades educacionais especiais do alunado devem ser atendidas a partir de modificações no que a escola tradicionalmente se habituou a oferecer, gerou-se o imperativo de prover uma formação, inicial e continuada, de alto nível para os educadores. Ter profissionais aptos a reconhecer as diferenças individuais e preparados para atender as demandas de todos os estudantes, sejam elas especiais ou não, oferecendo alternativas que possibilitem o pleno desenvolvimento das capacidades individuais é uma exigência da educação contemporânea.

Para Soares, Arco-Verde e Baibich (2004), a preocupação com a educação especial dos superdotados pode parecer polêmica em um país onde a maior parte da população carece de assistência em todos os sentidos, não apenas educacional. No entanto, o compromisso da educação e dos educadores é “o de estabelecer com eles uma relação educativa que respeite as

diferenças e que atenda, na medida do possível, às necessidades especiais dos alunos” (Soares, Arco-Verde & Baibich 2004. p. 126).

A presente pesquisa possui limitações quanto à validade interna e, principalmente, no que se refere à validade externa. Contudo, tem elevada validade ecológica.

Em primeiro lugar o estudo apresenta reduzida validade externa porque a escolha da instituição e dos participantes foi por conveniência. Portanto, a generalização dos resultados deve ser efetuada com muita cautela. Embora a escola selecionada seja pública, trata-se de um colégio de aplicação vinculado a uma universidade pública, o que faz com que características como qualificação do corpo docente e nível sócio-econômico dos estudantes não sejam verificadas em outros estabelecimentos do sistema público de ensino. Além disso, não foram obtidos dados demográficos detalhados (cor/raça, nível socioeconômico etc.) da amostra do estudo, o que impede que análises comparativas sejam efetuadas.

No caso das limitações que restringem a validade interna da investigação, é preciso destacar a utilização de instrumentos para os quais ainda não foram obtidos indícios de validade e fidedignidade. A SRBCSS-R, o QSNQ e o QSNF são instrumentos que passaram pelos procedimentos de tradução e aplicação piloto cuidadosos, mas ainda não foram conduzidos estudos no Brasil sobre diferentes tipos de validade dos mesmos.

Não obstante as limitações mencionadas, os resultados obtidos têm valor ecológico elevado, porque atendem, pelo menos, duas finalidades muito relevantes:

- 1) A intervenção. O presente trabalho é parte de um programa de desenvolvimento de estudantes talentosos, por essa razão, mesmo considerando as limitações verificadas na pesquisa, ressalta-se que os resultados têm subsidiado a implantação de estratégias de desenvolvimento para um grupo de alunos que tem sido, sistematicamente, negligenciado pelos atores do processo educativo.

2) A pesquisa. A contribuição científica da investigação é limitada devido aos problemas de validade externa e interna, mas, considerando-se que o número de estudos conduzidos no campo das altas habilidades/superdotação é bastante reduzido, a presente pesquisa pode fornecer subsídios iniciais para outras investigações.

Dotação e talento constituem uma *commodity* que um país não pode desperdiçar sob o risco de comprometer seu futuro enquanto nação. Todavia, identificar estudantes talentosos de forma ativa em escolas não é somente um imperativo social. É, também, uma forma de respeito à subjetividade do indivíduo talentoso que tem o direito de ter suas capacidades elevadas desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1994). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In E.M.L.S. Alencar & A.M.R. Virgolim, A.M.R. (Orgs.), *Criatividade – Expressão e desenvolvimento* (pp. 25-39). Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, 7, 60-69.
- Alencar, E. M. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003a). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: UnB.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 001-008
- Almeida, M.A. & Capellini, V.L.M. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 1 (55), 45-64.
- Amabile, T.A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Anache, A. A., & Oliveira, C. G. (2005). A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Campo Grande – MS. *Revista Educação Especial*, (27). Recuperado em 10 de dezembro de 2007 de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>.

- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. São Paulo. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Barbosa, A.J.G., Gonçalves, F.C. & Pereira, C.E.S. (2008). Identificar e desenvolver talentos: uma pesquisa com intervenção sobre a atitude de educadores. *Revista Sobredotação*, 9, 20-29.
- Barbosa, A. J. G. ; Pereira, C. E. S.; Gonçalves, F. C.; Passos, C. S. ; Miranda, O. B. ; Jesus, T. L. ;Silva, J. D. ; Moreira, P. S. (2008a) . Identificação de sobredotação intelectual: Uso de testes e nomeação parental. *In XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga : Psiquilibrios.
- Barbosa, A. J. G. ; Miranda, O. B. ; Silva, J. D. ; Freitas, M. F. R. L. ; Almeida. C. S.(2008b) . Nomeação Parental de Estudantes Talentosos: Criatividade, Capacidade Intelectual e Características Emocionais. *In Anais do Congresso Brasileiro De Educação Especial*. São Carlos : UFSCAR
- Bélangier, J. & Gagné, F. (2006). Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 131–163.
- Brasil. (1995). Subsídios para a organização e funcionamento de serviços em educação especial: Área de altas habilidades. Série Diretrizes, nº 9. Brasília: *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1996). Ministério da educação e do desporto. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Autor.

- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 68-79.
- Chan, D. W. (2000). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22 (2), 88-93.
- Clinkenbeard P & Robinson A. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*. 49, pp. 117-139.
- CFP – Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução 02/2003*. Recuperado em 29 de dezembro de 2009 de [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br).
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados altas habilidades. In: D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos altas habilidades: Orientação a pais e professores*. (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.
- Collins, M.A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.297-312). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (2001). Development in Gifted Education. *ERIC Digest*. Recuperado em 21 de fevereiro de 2009 de <http://www.eric.ed.gov>.
- Fischman, R. (2002). Best practices in the evaluation of gifted children. In A.Thomas & J.Grimes (Eds.), *Best practices in School Psychology* (pp. 143 – 155). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Freeman, J. & Güenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: E.P.U.

- Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. In M. W. Katzko and F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. (pp. 20-30). Assen: Van Gorcum.
- Gagné, F. (2004). An imperative, but, alas, improbable consensus! *Roeper Review*, 27, 12–14.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93-118.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. C. Dissertação de Mestrado. Unb. s/d
- Güenther, Z. (1997). *Anais do II Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados*. Lavras, UFLa.
- Güenther, Z.C. (2003). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Escritos sobre Educação*, 2 (1), 43-54.
- Güenther, Z.C. (2006a). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Güenther, Z.C. (2006b). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: E.P.U.
- Güenther, Z. C. (2006c). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial* (28). Recuperado em 12 de dezembro de 2008 de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>.

- Güenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. *Revista Educação Especial* (30). Recuperado em 12 de dezembro de 2008 de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>.
- Güenther, Z.C. (2008). CEDET – Identificação. *Coleção “Debutante”*. Volume 2. Lavras: ASPAT .
- Guimarães , T.G. & Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In E. M. S. Alencar & D. S. Fleith. (Orgs). *A construção de Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 1. Orientação a professores. (pp. 53-65). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46 (3), 302 - 323.
- Lynn, R., & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: a meta-analysis. *Intelligence* (32), 481-498
- Brasil. (2009). MEC - Ministério da Educação e Cultura - *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 20 de setembro de 2009 de <http://portal.mec.gov.br/seesp>.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2005). Increasing minority children’s participation in gifted classes using the NNAT: a response to Lohman. *Gifted Child Quarterly* , 49 (1), pp. 29-36.
- Nakano, C. T. & Wechsler, S. M. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: Proposta de Instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, (1), 103-110.
- Oakland, T. & Rossen, E. (2005). A 21st-Century Model for Identifying Students for Gifted and Talented Programs in Light of National Conditions: An Emphasis on Race and Ethnicity. *Gifted Child Today*, 28 (4), 53-64.

- Oliveira, P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. (Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, 2007) Braga. Recuperado em 02 de maio de 2008 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparisons between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. (Talent Search Qualifying). *Roeper Review*, 28 (3), 157-166.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 347-352.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, (22). Recuperado em 02 de dezembro de 2008 de <http://coralx.ufsm.br/revce>.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medidas. *Revista de Avaliação Psicológica*, 1 (2), pp. 67-77.
- Raven, J. C. (2003). *Matrizes Progressivas: Escala Geral \_ Séries A, B, C, D e E*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Rech, A. J. D. & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (2). Recuperado em 02 de dezembro de 2008 de <http://coralx.ufsm.br/revce>.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (261), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (1990). *A practical system for identifying gifted and talented students*. Recuperado em 22 de fevereiro de 2009 de <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart04.html>.
- Renzulli, J. S. (1998). The Three-ring conception of giftedness. In: S.M, Baum, S. M. Reis, & Maxfield, L. R (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. (50-72). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*. 23 (1), 3-54.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Renzulli, J. S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C. M., Hartman, R.K., Westtberg, K. L. (2000). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning. (Obra original publica em 1976)
- Schelini, P. W. & Wechsler. S. M. (2006). Estudo da estrutura fatorial da bateria multidimensional de inteligência infantil. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 23(2), 105-112.
- Smutny, J. F. (2000). Teaching young gifted children in the regular. ERIC Digest. Recuperado em 10 de dezembro de 2007 de <http://www.eric.ed.gov>.

- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: how to make the most of kid's strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Soares, A.M.I.; Arco-Verde, Y.F.S.; Baibich, T.M. (2004) Superdotação – identificação e opções de atendimento. *Educar*, (23),125-141.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). What constitutes a “good” definition of gifted? *Journal for the education of the Gifted*, 14 (1), 96-100
- Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roepel Review*, 29 (3), 160-165.
- Stevenson, J. (2005). *An examination of the grade 2 global screening for identification of gifted and talented students*. Montgomery: Montgomery County Public Schools.
- Tudor, P. (1994). *Identification of gifted students. An examination of the use of nomination forms for the identification of gifted students at third and fourth grade level*. University of Alberta. Recuperado em 02 de dezembro de 2008 de [http:// gcq.sagepub.com](http://gcq.sagepub.com).
- Villareal, B. J. (2004). *The neglected of the neglected of the neglected: a case study of gifted english learners in two Austin elementary schools*. Dissertation for the degree of doctor of Philosophy, University of Texas, Austin.
- Virgolim, A. M. R. (2005a). A identificação do aluno com altas habilidades/ superdotação: Fatores emocionais e desempenho escolar. In Secretaria de Educação especial (Org.). *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas* (pp. 19-32). Brasília, DF: MEC – SEESP. Recuperado em 12 de dezembro de 2008 de [http:// portal.mec.gov.br/seesp/index.php](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php).

- Virgolim, A. M. R. (2005b). A educação de alunos com superdotação. In Secretaria de Educação especial (Org.). *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas* (pp. 145-158). Brasília, DF: MEC – SEESP. Recuperado em 12 de dezembro de 2008 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.
- Wechsler, S. M. (2004). *Avaliação de criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance – versão brasileira*. Campinas: IDB e LAMP/PUC – Campinas
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: IDB e LAMP/PUC – Campinas

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, docente do Departamento de Psicologia da UFJF e dos pesquisadores: Carolina Sertã Passos, Carlos Eduardo de Souza Pereira, Élide aparecida de Oliveira, Fernanda do Carmo Gonçalves, Olívia Barbosa Miranda, Thaíse Lene de Jesus.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é identificar os alunos que apresentem elevado potencial nas diversas áreas de desempenho.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre a percepção que professores, alunos e pais têm das características dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Essas Informações são fundamentais para a implementação de alternativas pedagógicas que promovam a inclusão escolar dos alunos citados, como também promovam uma mudança na compreensão dessa Necessidade Educacional Especial.
3. Durante o estudo será necessário que eu preencha um questionário com características gerais que apresentam um aluno com elevado potencial ou talento. O questionário deverá ser preenchido e enviado para escola, não necessitando de nenhum treinamento ou orientação especial. Após a análise dos resultados os questionários serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
5. Caso eu sinta qualquer desconforto durante o preenchimento do questionário, poderei interromper a participação que só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação às pesquisas ou aos procedimentos, eu comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
8. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
9. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
10. Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados para os interessados diretamente pelos responsáveis pela pesquisa.
11. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3217-8253 ou no Centro de Psicologia

Aplicada da UFJF, rua Santos Dumont nº 214, Granbery, Cep 36.010-510 - Juiz de Fora – MG, e-mail: [cpa@ichl.ufjf.br](mailto:cpa@ichl.ufjf.br)

12. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

13. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

14. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do(a) menor na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a)voluntário (a)

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Fernanda do Carmo Gonçalves  
RG MG-10.499.353  
Coordenadora

## ANEXO 2

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais e Alunos**

O Colégio de Aplicação João XXIII em parceria com o Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, está realizando uma pesquisa com o objetivo de identificar alunos talentosos e desenvolver esses talentos. Para esse fim é necessário que os pais ou responsáveis autorizem a participação de seu filho, bem como a sua própria, preenchendo e assinando o termo que se segue.

#### **Informações aos participantes**

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

O objetivo da pesquisa é identificar os alunos que apresentem elevado potencial nas diversas áreas de desempenho.

A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre a percepção que professores, alunos e pais têm das características dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Essas informações são fundamentais para a implementação de alternativas pedagógicas que promovam a inclusão escolar dos alunos citados, como também promovam uma mudança na compreensão dessa Necessidade Educacional Especial.

Durante o estudo será necessário que eu preencha um questionário com características gerais que apresentam um aluno com elevado potencial ou talento. O questionário deverá ser preenchido e entregue para a escola, não necessitando de nenhum treinamento ou orientação especial. No caso do(a) menor pelo(a) qual sou responsável, o procedimento será o mesmo, ou seja, ele(a) responderá alguns instrumentos (questionário e teste) na própria escola no horário de aula. Após a análise dos resultados os materiais serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período.

Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.

Caso eu ou ele(a) tenhamos qualquer desconforto durante o preenchimento dos instrumentos, poderemos interromper a nossa participação que só será continuada se for de nossa vontade e se estivermos nos sentindo melhor.

Caso ocorra qualquer dúvida em relação às pesquisas ou aos procedimentos, comunicaremos os pesquisadores e solicitaremos que seja esclarecida.

Estaremos livres para interromper a qualquer momento a nossa participação na pesquisa.

Nossa participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberemos qualquer forma de remuneração como também não arcaremos com qualquer despesa.

Nossos dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados para os interessados diretamente pelos responsáveis pela pesquisa.

Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3217-8253 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, rua Santos Dumont nº 214, Granbery, Cep 36.010-510 - Juiz de Fora – MG, e-mail: [cpa@ichl.ufjf.br](mailto:cpa@ichl.ufjf.br)

Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: [cep.ufjf@gmail.com](mailto:cep.ufjf@gmail.com), para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação e a do(a) menor(a) na referida pesquisa.

### **Consentimento com a própria participação**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a)voluntário (a)

### **Consentimento com a participação do(a) menor**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que o(a) menor \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (turma) participe como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
RG 20.087.706-9  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Fernanda do Carmo Gonçalves  
RG MG-10.499.353  
Coordenadora

## ANEXO 3

### Guia de Observação em Sala de Aula

Indique, em cada item, os dois alunos, menino ou menina:

	NOME	NOME
1 – Os melhores da turma nas áreas de Linguagem, Comunicação e Expressão		
2 – Melhores na áreas de Matemática e Ciências		
3 – Melhores nas áreas de Arte e Educação Artística		
4 – Melhores em atividades extra-curriculares e extra-classe		
5 – Mais verbais, falantes e conversadores		
6 – Mais curiosos, interessados e perguntadores		
7 – Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula		
8 – Mais críticos com os outros e consigo próprios		
9 – De melhor memória, aprendem logo e fixam com facilidade		
10 – Mais persistentes, compromissados e chegam ao fim do que fazem		
11 – Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinho		
12 – Mais entediados, e desinteressados, mas não necessariamente atrasados		
13 – Mais originais e criativos		
14 – Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas		
15 – Mais preocupados com o bem estar dos outros		
16 – Mais seguros e confiantes em si		
17 – Mais ativos, perspicazes e observadores		
18 – Mais capazes de pensar e tirar conclusões		
19 – Mais simpáticos e queridos pelos colegas		
20 – Mais levados, engraçados, “arteiros”		
21 – Que você considera mais inteligentes		
22 – Com melhor desempenho quem os outros em esportes e exercícios físicos		
23 – Que mais sobressaem em habilidades manuais e motoras		
24 – que produzem respostas inesperadas e pertinentes		
25 – Capaz de captar e canalizar a ação do grupo		

**II** \_ Há em sua turma alguma criança com talento especial?

Quem? .....

Que talento?.....

Como se evidencia? (anexar mais folhas se necessário)

## ANEXO 4

## Escala de Nomeação por Professores – SRBCSS-R



Juiz de Fora - 2007

Este material foi elaborado por Altemir José Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>, Carlos Eduardo de Souza Pereira, Carolina Sertã Passos, Elida Aparecida de Oliveira, Fernanda do Carmo Gonçalves, Olívia Barbosa Miranda, Juliana Dornelas da Silva e Thaíse Lene de Jesus<sup>2</sup> exclusivamente para pesquisa com autorização dos autores: Joseph S. Renzulli / Linda H. Smith / Alan J. White / Carolyn M. Callahan / Robert K. Hartman<sup>3</sup>

*Tradução e Adaptação: Angela M.R. Virgolim, PhD – University of Connecticut<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, PhD pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas

<sup>2</sup> Acadêmicos de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

<sup>3</sup> Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

<sup>4</sup> Prof. Do Instituto de Psicologia (PED) da Universidade de Brasília . PhD pela Universidade de Connecticut.

## INSTRUÇÕES

Estas escalas foram projetadas para se obter estimativas do professor quanto às características de cada aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação (expressividade), comunicação (precisão), planejamento, arte, música, drama, ciências, tecnologia, matemática e leitura. Os itens são derivados da literatura de pesquisa sobre as características das pessoas superdotadas e criativas. Deve-se assinalar que uma considerável quantidade de diferenças individuais pode ser encontrada dentro desta população e desta forma, é provável que os perfis variem bastante de um aluno para outro. Cada item nas escalas deve ser considerado separadamente e deve refletir o grau no qual você observou a presença ou ausência de cada característica. Uma vez que as 14 dimensões do instrumento representam conjuntos relativamente diferentes de comportamentos.

Leia cuidadosamente as afirmações em cada escala no manual do professor e assinale um X na **folha de respostas** sobre número que melhor corresponde à frequência que você tem observado a característica descrita. Você deve iniciar a leitura de cada item com a seguinte frase: **“O estudante...”**

Na folha de respostas as abreviaturas:

**R/N** - significa raramente ou nunca;

**O** - significa ocasionalmente;

**C** - significa constantemente;

**Q/S** - significa quase sempre ou sempre.

Características de Aprendizagem				
Comportamentos	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Tem vocabulário notavelmente avançado para a idade ou série; usa termos de modo significativo; tem comportamento verbal caracterizado por “riqueza” de expressão, elaboração e fluência.	①	②	③	④
B. Possui um grande estoque de informação sobre uma variedade de tópicos (que vai além dos interesses habituais de crianças da sua idade).	①	②	③	④
C. Demonstra facilidade e rapidez para lembrar informações.	①	②	③	④
D. Tem compreensão rápida de relações causa-efeito; tenta descobrir o como e porquê das coisas; faz muitas perguntas provocativas (e não apenas perguntas informativas ou concretas); quer saber o que faz as coisas (ou pessoas) funcionarem.	①	②	③	④
E. Tem um rápido entendimento de princípios subjacentes e pode rapidamente fazer generalizações válidas sobre eventos, pessoas, ou coisas; procura semelhanças e diferenças em eventos, pessoas e coisas.	①	②	③	④
F. É um observador perspicaz e alerta; normalmente observa mais ou apreende mais de uma história, filme, etc., do que os outros.	①	②	③	④
G. Lê muita coisa por conta própria; normalmente prefere livros de nível adulto; não evita materiais difíceis; pode demonstrar preferência por biografias, autobiografias, enciclopédias e atlas.	①	②	③	④

### Características de Aprendizagem

H. Tenta entender material complicado separando-o em suas partes respectivas; raciocina por si próprio; compreende respostas lógicas e de senso comum.	①	②	③	④
--	---	---	---	---

### Características de Motivação

Comportamentos	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Torna-se absorvido e totalmente envolvido em certos tópicos ou problemas; é persistente buscando conclusão da tarefa. (Às vezes é difícil de conseguir que ele passe para outro tópico).	①	②	③	④
B. Fica facilmente chateado com tarefas de rotina.	①	②	③	④
C. Necessita pequena motivação externa para completar um trabalho que inicialmente o estimula.	①	②	③	④
D. Se esforça para atingir a perfeição; é auto-crítico; não se satisfaz facilmente com a própria velocidade ou com sua própria produção.	①	②	③	④
E. Prefere trabalhar independentemente; requer pequena direção por parte de seus professores.	①	②	③	④
F. Está interessado em muitos "problemas de adulto" como religião, política, sexo, raça - mais do que é comum para o nível de idade.	①	②	③	④
G. É frequentemente assertivo (às vezes até mesmo agressivo); teimoso em suas convicções.	①	②	③	④
H. Gosta de organizar e trazer estrutura às coisas, pessoas e situações.	①	②	③	④
I. Está bastante preocupado com o certo e o errado, o bem e o mal; frequentemente avalia e faz julgamento de eventos, pessoas e coisas.	①	②	③	④

### Características de Criatividade

Comportamentos	Características de Criatividade			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas; está constantemente fazendo perguntas sobre tudo e todos.	①	②	③	④
B. Gera um grande número de idéias ou soluções para problemas e perguntas; freqüentemente oferece respostas incomuns, diferentes, únicas e inteligentes.	①	②	③	④
C. É desinibido em expressar opinião; às vezes é radical e espirituoso na discordância; é tenaz.	①	②	③	④
D. Gosta de correr riscos; é aventureiro e especulativo.	①	②	③	④
E. Gosta de brincar com idéias; fantasia; imagina (fico imaginando o que aconteceria se...); manipula idéias (isto é, muda, elabora idéias); está freqüentemente preocupado em adaptar, melhorar e modificar instituições, objetos e sistemas.	①	②	③	④
F. Demonstra senso de humor e vê humor em situações que podem não parecer humorísticas a outros.	①	②	③	④
G. Está atento aos seus impulsos e mais aberto ao irracional que existe em si próprio (os meninos expressam mais livremente interesses femininos; e as meninas expressam maior independência que a habitual); demonstra sensibilidade emocional.	①	②	③	④
H. É sensível a beleza; mostra-se atento às características estéticas das coisas.	①	②	③	④
I. Não-conformista; aceita a desordem; não se interessa por detalhes; é individualista; não teme ser diferente.	①	②	③	④
J. Critica construtivamente; está pouco disposto aceitar autoritarismo sem exame crítico.	①	②	③	④

### Características de Liderança

Comportamentos	Características de Liderança			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Aceita bem responsabilidades; pode-se contar com ele para cumprir o que prometeu, o que ele normalmente faz bem feito.	①	②	③	④
B. É auto-confiante com crianças da sua própria idade, como também com os adultos; parece à vontade quando solicitado a mostrar seu trabalho à classe.	①	②	③	④
C. Parece ser querido por seus colegas de classe.	①	②	③	④
D. É cooperativo com os professores e colegas; tende a evitar brigas e é geralmente fácil de se dar bem.	①	②	③	④
E. Pode se expressar bem; tem boa facilidade verbal e normalmente é bem compreendido.	①	②	③	④
F. Adapta-se prontamente a situações novas; é flexível em pensamento e ação, e parece não se transtornar quando a rotina normal é mudada.	①	②	③	④
G. Parece gostar de estar com outras pessoas; é sociável e prefere não estar só.	①	②	③	④
H. Tende a liderar os outros quando eles estão ao seu redor; geralmente dirige a atividade na qual ele está envolvido.	①	②	③	④
I. Participa da maioria das atividades sociais promovidas pela escola; pode-se sempre contar com sua presença nas atividades em que os outros também comparecem.	①	②	③	④
J. Sobressai-se em atividades atléticas; é bem coordenado e gosta de vários tipos de jogos atléticos.	①	②	③	④

### Características de Comunicação: Expressividade

Comportamentos	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Usa a voz expressivamente para transmitir ou aumentar o significado.	①	②	③	④
B. Gosta de transmitir informações não-verbalmente, usando gestos, expressões faciais, e "linguagem corporal".	①	②	③	④
C. É um interessante contador de histórias.	①	②	③	④
D. Usa figuras de linguagem vívidas e imaginativas, como trocadilhos e analogias.	①	②	③	④

### Características de Comunicação: Precisão

Comportamentos	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Fala e escreve de forma clara e vai diretamente ao ponto.	①	②	③	④
B. Modifica e ajusta a expressão de idéias para uma máxima recepção.	①	②	③	④
C. É capaz de revisar e modificar idéias de modo conciso, porém retendo as idéias essenciais.	①	②	③	④
D. Explica as coisas de forma clara e precisa.	①	②	③	④
E. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção, e beleza ao relato.	①	②	③	④
F. Expressa os seus pensamentos e necessidades de forma clara e concisa.	①	②	③	④
G. Encontra vários modos de expressar idéias, de forma a se fazer entender pelos outros.	①	②	③	④
H. Consegue descrever coisas usando poucas palavras, mas de forma muito apropriada.	①	②	③	④
I. É capaz de expressar várias nuances de significado pelo uso de um grande estoque de sinônimos.	①	②	③	④
J. Pode expressar idéias em uma variedade de modos alternativos.	①	②	③	④
L. Sabe e pode usar muitas palavras bastante relacionadas em significado.	①	②	③	④

### Características de Planejamento

Comportamentos	Características de Planejamento			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa.	①	②	③	④
B. Compreende a relação entre etapas específicas e o processo como um todo.	①	②	③	④
C. Permite tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo.	①	②	③	④
D. Prevê conseqüências ou efeitos de ações.	①	②	③	④
E. Organiza bem o seu trabalho.	①	②	③	④
F. Leva em conta os detalhes necessários para atingir uma meta.	①	②	③	④
G. É bom em jogos de estratégia onde é necessário se antecipar vários movimentos à frente.	①	②	③	④
H. Reconhece vários métodos alternativos para se atingir uma meta.	①	②	③	④
I. Pode localizar as áreas de dificuldade que poderiam surgir em um procedimento ou atividade.	①	②	③	④
J. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou seqüência de tempo apropriados.	①	②	③	④
K. É bom em dividir uma atividade em procedimentos menores, passo a passo	①	②	③	④
L. Estabelece prioridades quando organiza atividades.	①	②	③	④
M. Demonstra ser consciente de limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalhando em grupo ou projetos individuais.	①	②	③	④

### Características de Planejamento

N. Pode prover detalhes que contribuem ao desenvolvimento de um plano ou procedimento.	①	②	③	④
O. Vê modos alternativos de distribuir trabalho ou de nomear as pessoas para realizarem uma tarefa.	①	②	③	④

### Características Artísticas

Comportamentos	Características Artísticas			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Gosta de participar de atividades de artes; é ávido em expressar suas idéias visualmente.	①	②	③	④
B. Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de arte; varia o tema e o conteúdo dos trabalhos.	①	②	③	④
C. Chega a soluções únicas e não convencionais à problemas artísticos ao invés de soluções tradicionais e convencionais.	①	②	③	④
D. Se concentra por períodos longos de tempo em projetos de arte.	①	②	③	④
E. Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando uma variedade de materiais e técnicas.	①	②	③	④
F. Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos de sala de aula.	①	②	③	④
G. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador perspicaz - percebe o incomum, que pode estar sendo negligenciado pelos outros.	①	②	③	④
H. Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte.	①	②	③	④
I. É crítico de próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade; frequentemente refaz uma criação para poder refiná-la.	①	②	③	④
J. Demonstra um interesse no trabalho de outros alunos - passa tempo estudando e discutindo o trabalho deles/delas.	①	②	③	④
K. Elaboras as idéias de outras pessoas - usa estas idéias como um "trampolim", ao invés de copiá-las.	①	②	③	④

### Características Musicais

Comportamentos	Características Musicais			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Demonstra um interesse contínuo em música - procura oportunidades para ouvir e criar música.	①	②	③	④
B. Percebe finas diferenças em tom musical (intensidade, sonoridade, timbre, duração).	①	②	③	④
C. Facilmente se lembra de melodias e pode reproduzi-las com precisão.	①	②	③	④
D. Participa com entusiasmo de atividades musicais.	①	②	③	④
E. Toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de tocar um instrumento).	①	②	③	④
F. É sensível ao ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música.	①	②	③	④
G. Está atento e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em um determinado movimento - é sensível a ruídos "de fundo", a cordas que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um desempenho.	①	②	③	④

### Características Dramáticas

Comportamentos	Características Dramáticas			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Gosta de se oferecer para participar em peças da escola.	①	②	③	④
B. Conta histórias ou fala de suas experiências com facilidade.	①	②	③	④
C. Usa gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos.	①	②	③	④
D. É adepto à dramatização e improvisação, gostando de representar situações que surgem na hora.	①	②	③	④
E. Pode prontamente se identificar com os humores e motivações dos personagens.	①	②	③	④
F. Utiliza o corpo e a postura com facilidade para a sua idade.	①	②	③	④
G. Cria peças originais ou inventa peças a partir de histórias.	①	②	③	④
H. Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala.	①	②	③	④
I. Consegue evocar respostas emocionais dos ouvintes - pode conseguir que as pessoas riem, franzam as sobrancelhas, sintam-se tensos, etc.	①	②	③	④
J. Consegue imitar outros - pode imitar o modo com que as pessoas falam, caminham, gesticulam.	①	②	③	④

### Características em relação às Ciências

Comportamentos	Características em relação às Ciências			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos.	①	②	③	④
B. Demonstra pensamentos (idéias, opiniões) criativas sobre assuntos científicos.	①	②	③	④
C. Demonstra entusiasmo nas discussões sobre as ciências.	①	②	③	④
D. É curioso sobre o por quê das coisas serem como são.	①	②	③	④
E. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre.	①	②	③	④
F. Expressa interesse em projetos ou pesquisas científicas.	①	②	③	④
G. Expressa com clareza interpretação de dados.	①	②	③	④

### Características em relação à Tecnologia

Comportamentos	Características em relação à Tecnologia			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Demonstra várias aptidões com a tecnologia.	①	②	③	④
B. Aprende sobre novas tecnologias sem treinamento formal.	①	②	③	④
C. Gasta seu tempo livre desenvolvendo suas habilidades com tecnologia.	①	②	③	④
D. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia.	①	②	③	④
E. Incorpora tecnologia no desenvolvimento de produtos/tarefas/apresentações criativas	①	②	③	④
F. Busca oportunidades para a tecnologia.	①	②	③	④
G. Demonstra habilidade com a tecnologia de forma mais intensa que os outros estudantes de sua idade.	①	②	③	④

### Características de Matemática

Comportamentos	Características de Matemática			
	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. É ávido em resolver problemas matemáticos que desafiam (um problema é definido como uma tarefa e a solução não é conhecida previamente).	①	②	③	④
B. Organiza dados e informações para descobrir modelos matemáticos.	①	②	③	④
C. Gosta de desafios com enigmas matemáticos, jogos e problemas lógicos.	①	②	③	④
D. Compreende novos conceitos matemáticos e os processam mais facilmente que os outros estudantes.	①	②	③	④
E. Possui um jeito criativo de resolver problemas matemáticos (incomum e divergente).	①	②	③	④
F. Demonstra um forte senso numérico (pequenos e grandes números, estimando-os mais fácil e apropriadamente).	①	②	③	④
G. Frequentemente soluciona problemas matemáticos abstratamente, não necessitando de materiais (papel, lápis, calculadora....)	①	②	③	④
H. Tem interesse em analisar a estrutura matemática do problema.	①	②	③	④
I. Quando está resolvendo um problema é capaz de mudar as estratégias de resolução facilmente, se apropriado ou necessário.	①	②	③	④

### Características de Matemática

J. Regularmente utiliza uma variedade de representações ao explicar conceitos matemáticos (explicações escritas, ilustrações, gráficos, equações, etc.	①	②	③	④
--	---	---	---	---

### Características de Leitura

Comportamentos	Raramente	Ocasionalmente	Constantemente	Quase Sempre
A. Busca envolver-se em atividades relacionadas a leitura.	①	②	③	④
B. Aplica conceitos literários aprendidos previamente em novas experiências de leitura.	①	②	③	④
C. Focaliza-se na leitura por um longo período de tempo.	①	②	③	④
D. Busca material de leitura com nível avançado.	①	②	③	④
E. Busca tenacidade (perseverança) quando é proposto desafios de leitura.	①	②	③	④
F. Apresenta interesse em outro tipo de base de materiais literários interessantes.	①	②	③	④

## ANEXO 5

## Checklista de Características Associadas à Superdotação - CCAS

<b>Nome:</b>	<b>Turma:</b>
--------------	---------------

Assinale os itens que você percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a).

1	Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.	Sim	Não
2	Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	Sim	Não
3	Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	Sim	Não
4	Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.	Sim	Não
5	Interessa-se por relações de causa e efeito, isto é, entender o porquê das “coisas”.	Sim	Não
6	Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	Sim	Não
7	Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	Sim	Não
8	Tem um vocabulário avançado para a idade.	Sim	Não
9	Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.	Sim	Não
10	Gosta de “brincar com palavras”, isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	Sim	Não
11	Apresenta um descompasso no desenvolvimento (Por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos.).	Sim	Não
12	Gosta muito de jogos de matemática, “brincando” com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.	Sim	Não
13	Quer saber as razões para as regras e as razões por atrás das razões.	Sim	Não
14	Discute ou elabora idéias de forma complexas e incomum.	Sim	Não
15	Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.	Sim	Não
16	É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	Sim	Não
17	Apresenta liderança na organização de jogos e atividades e na resolução de conflitos.	Sim	Não
18	Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.	Sim	Não
19	Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.	Sim	Não
20	Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	Sim	Não
21	Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	Sim	Não
22	Demonstra uma imaginação vívida.	Sim	Não
23	Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.	Sim	Não
24	Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	Sim	Não
25	Gosta de criar desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias ou inventando.	Sim	Não
26	Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente, ou representar.	Sim	Não
27	É sensível à música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	Sim	Não
28	Percebe padrões e conexões que outros não vêem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	Sim	Não
29	Argumenta ou debate sobre a lógica das idéias, das regras ou das ações.	Sim	Não
30	Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.	Sim	Não
31	Tem um senso de humor bem desenvolvido.	Sim	Não
32	Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em suas histórias, piadas, imitações, músicas ou jogos.	Sim	Não
33	É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	Sim	Não
34	Gosta de discutir idéias abstratas tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	Sim	Não

35	Tem uma sensibilidade incomum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.	Sim	Não
36	Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	Sim	Não
37	Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.	Sim	Não
38	Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	Sim	Não
39	Demonstra energia elevada, foco e empenho.	Sim	Não
40	Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros.	Sim	Não
41	É muito sensível às críticas.	Sim	Não
42	Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.	Sim	Não

**ANEXO 6****Questionário de Nomeação por Pares – QSNQ**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Em sua sala, a quem você pediria ajuda em seu dever de casa nas seguintes áreas:

Matemática: \_\_\_\_\_

Português: \_\_\_\_\_

Estudos Sociais: \_\_\_\_\_

Ciências: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem você considera o melhor:

Artista: \_\_\_\_\_

Cantor: \_\_\_\_\_

Instrumentalista: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_

Esportista: \_\_\_\_\_

Outro: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem tem:

O melhor senso de humor: \_\_\_\_\_

As idéias mais originais: \_\_\_\_\_

Em sua sala, quem você gostaria que fosse o líder quando você está fazendo trabalho de grupo?

\_\_\_\_\_

Em sua sala, quem é o melhor aluno?

\_\_\_\_\_

**ANEXO 7****Formulário de Automeação - QSNF**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Em quais áreas você tem um talento ou habilidade especial?

- Habilidade Intelectual Geral
- Música
- Matemática
- Teatro
- Ciência
- Dança
- Estudos Sociais
- Criatividade
- Linguagem
- Liderança
- Leitura
- Artes
- Outra: \_\_\_\_\_

Porque você se considera bom nestas áreas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descreva os projetos que você já realizou, livros que leu, ou outras atividades que possam explicar porque você é bom nestas áreas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 8

## Termo de aprovação

Andamento do projeto - CAAE - 0068.0.180.000-07					
<b>Título do Projeto de Pesquisa</b>					
Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther					
<b>Situação</b>	<b>Data Inicial no CEP</b>	<b>Data Final no CEP</b>	<b>Data Inicial na CONEP</b>	<b>Data Final na CONEP</b>	
Aprovado no CEP	12/04/2007 10:36:55	18/05/2007 14:34:50			
<b>Descrição</b>	<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Nº do Doc</b>	<b>Origem</b>	
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	11/04/2007 12:08:19	Folha de Rosto	FR130755	Pesquisador	
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	12/04/2007 10:36:55	Folha de Rosto	0068.0.180.000-07	CEP	
3 - Protocolo Aprovado no CEP	18/05/2007 14:34:50	Folha de Rosto	116/2007	CEP	