

# IDEA **acción**

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 34 - ABRIL 2015

ISSN 1695 - 7075

11 a 14  
Novembro  
2014  
Foz do Iguaçu  
PR - Brasil

VI Encontro  
Nacional do  
ConBraSD

X Congreso Iberoamericano de  
Superdotación  
Talento y Creatividad

II Congreso Internacional sobre  
Altas Habilidades  
/Superdotação

ConBraSD

ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA NOVAS PRÁTICAS E SABERES

Levantamento sobre a produção científica dos temas: família, altas habilidades / superdotação e inclusão escolar entre os anos de 2009 e 2012.

Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos: o uso de múltiplas fontes de informação no processo de identificação

Estudo comparativo do raciocínio lógico entre alunos superdotados e não superdotados - novas contribuições

Identificação de leitores talentosos: uma alternativa para o modelo das portas giratórias

Qualificando a formação docente: a identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na escola regular

# X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad

## VI Encuentro Nacional del ConBraSD

### Foz do Iguazu - Paraná – Brasil, Noviembre 2014

#### Editado por:

Dr. Juan A. Alonso, Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey"

Ideacción, la revista en español sobre superdotación

ISSN 1695-7075 (internet), Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA.

ISSN 1134-1548 (formato papel). Editada desde 1994, Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA.



**IDEACIÓN ES LA REVISTA CIENTÍFICA DE MAYOR IMPACTO EN LENGUA ESPAÑOLA (ICDS, Universidad Autónoma de Barcelona).**  
LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACIÓN

En nuestro ánimo de desarrollar al máximo el nivel de FORMACIÓN de Psicólogos y Profesores de Universidad (preferentemente de Facultades de Educación y Psicología), hemos extendido el Acuerdo que teníamos con el Colegio Oficial de Psicólogos para que la Revista IDEACCION siga estando incluida en PSICODOC ( <http://www.psicodoc.org> ) base de datos bibliográfica de Psicología en español, con la finalidad de difundir la revista en España y América Latina en formato electrónico.

IDEACCION es la Revista en español sobre superdotación que edita el Centro Español de ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey", esta revista realizada en formato papel desde 1994, desde el 2003 se encuentra disponible en internet.

PSICODOC es la base de datos patrocinada por la UNESCO y la International Union of Psychological Science (IUPsyS), que está presente en más de 60 universidades españolas y latinoamericanas, y es una fuente bibliográfica de obligada consulta para la comunidad académica. ICDS (Índice Compuesto de Difusión Secundaria, Universidad de Barcelona) indicador que mide la difusión de las revistas en bases de datos científicas.

La Revista Ideacción no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

The **Ideacción Journal** doesn't expressly line up with the opinions of the collaborators who sign their papers, it doesn't necessarily identify itself with them, whose responsibility is exclusiveness of the authors. The total or partial reproduction of this publication is not allowed without the written authorization from the editorial.

Ideacción está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.

IDEACCION journal is included in the database of:

- ISOC, the State Council of Scientific Research, Spanish Ministry of Education.
- Bibliographical Bulletin of the documentation service of CIDE from the Spanish Education Ministry.
- PSICODOC database from the State Association of the Spanish Psychologists.

# X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad

## VI Encuentro Nacional del ConBraSD Foz do Iguaçu - Paraná – Brasil, Noviembre 2014

### Editado por:

Juan A. Alonso

Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado “Huerta del Rey”

Pio del Río Hortega 10

Valladolid 47014 (ESPAÑA)

e-mail: juanaalonso@ceads.org

### CONSEJO EDITORIAL DE IDEACCIÓN

- Klaus K. Urban (*Universidad de Hannover, Alemania*).
- Robert J. Sternberg (*Universidad Tufts, EEUU*).
- Janice Leroux (*Universidad de Ottawa, Canadá*).
- Barbara Clark (*Universidad del Estado de California, EEUU*).
- David George (*Universidad de Northampton, Inglaterra*).
- François Gagné (*Universidad de Québec, Canadá*).
- Kurt Heller (*Universidad de München, Alemania*).
- Christina Cupertino (*Universidad Paulista, Brasil*).
- Franz J. Mönks (*Universidad Radboud de Nijmegen, Holanda*).
- Belle Wallace (*Universidad de Natal, Sudáfrica*).
- Sally Reis y Joseph Renzulli (*Universidad de Connecticut, EEUU*).
- Eunice Soriano Alencar (*Universidad Católica de Brasilia, Brasil*).
- Jean Brunault (*Ex-Presidente de Eurotalent, Francia*).
- James R. Young (*Universidad de Brigham Young, EEUU*).
- Carmen M. Cretu (*Universidad de Iasi, Rumania*).
- Harry J. Milne (*Universidad Griffith, Australia*).
- Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Serbia*).
- Krishna Maitra (*Universidad de Delhi, India*).
- M<sup>a</sup> Lourdes Saleiro Cardoso (*Apepicta, Portugal*).
- Ivan Ferbezer (*Center for High Education, Ptuj Eslovenia*).

La Revista Ideacción cuenta con un Consejo Editorial internacional actuando de Evaluadores Externos a la entidad editora.

ISSN 1695-7075

© Juan A. Alonso

© Ideacción



## **EDITA**

CENTRO ESPAÑOL PARA LA AYUDA  
AL DESARROLLO DEL  
SUPERDOTADO

## **DIRECTOR**

Juan A. Alonso

## **CONSEJO DE REDACCIÓN Y COLABORACIONES**

Andréia Jaqueline Devalle Rech,  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão,  
Susana Graciela Pérez Barrera Pérez,  
Andrielle Monteiro de Oliveira,  
Flávia Toledo Ladeira,  
Carlos Eduardo de Souza Pereira,  
Emerson Rodrigues Duarte,  
Altemir José Gonçalves Barbosa,  
Diogo Janes Munhoz,  
Ednéia Vieira Rossato,  
Fernanda Maria de Souza,  
Lara Carolina Almeida,  
Tatiane Negrini, y  
Soraia Napoleão Freita.

## **DISEÑO Y COMPOSICIÓN**

Carlos Goicoechea

## **PORTADA**

X Congreso Iberoamericano de  
Superdotación, Talento y Creatividad

## **Editorial**

.....

.....

Estimados amigos de Ideacción, la revista en español sobre superdotación:

Del 11 al 14 de Noviembre la ciudad de Foz do Iguaçu se convirtió en centro académico internacional albergando el X Congreso Iberoamericano del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT).

Como desde su aparición, IDEACCION ha estado al lado de los grandes acontecimientos de la Psicología y Educación en el campo de los alumnos con Altas Habilidades / Superdotación. En estos más de veinte años por nuestras páginas han pasado los investigadores y especialistas más importantes a nivel mundial.

En esta ocasión se hace eco de cinco Comunicaciones distinguidas con el Premio María Helena Novaes Mira, presentadas en Foz, seleccionadas por el Comité Científico de dicho X Congreso Iberoamericano.

Nos sentimos orgullosos de haber colaborado con esta iniciativa y esperamos que a nuestros lectores, al igual que en otros números de la Revista IDEACCION, los diferentes artículos y estudios, les resulte de utilidad e interesante.

Como siempre, gracias por vuestra confianza depositada en IDEACCION.

Juan A. Alonso  
Editor

## **SUMARIO:**

Levantamento sobre a produção científica dos temas: família, altas habilidades /superdotação e inclusão escolar entre os anos de 2009 e 2012.

Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos: o uso de múltiplas fontes de informação no processo de identificação.

Estudo comparativo do raciocínio lógico entre alunos superdotados e não superdotados - novas contribuições.

Identificação de leitores talentosos: uma alternativa para o modelo das portas giratórias.

Qualificando a formação docente: a identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na escola regular.



Dra. Maria Helena Novaes Mira – 1926-2012

Conocí a Maria Helena Novaes Mira en la Conferencia Iberoamericana (Ficomundyt, Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children) en Brasilia, Brasil, en 1998.

Desde el comienzo me cautivó por su simplicidad y su enorme sabiduría. De allí en adelante, nos veíamos bastante seguido en eventos del área y, como le pasaba a todo el mundo, mi admiración por ella crecía cada vez que la escuchaba hablar. Integró mi Junta de Doctoración, lo que mucho me enorgullece y, a falta de otros mejores, la convertí en uno de mis modelos profesionales y personales.

María Helena no usaba teléfono móvil, ni computador, no tenía correo electrónico y solamente respondía a su teléfono fijo. Creo que fue en los últimos 3 ó 4 años de su vida que comenzó a usar Power Point para sus presentaciones, que eran un derroche de colores e imágenes, incluso con sus propios collages. Sus charlas y conferencias tenían un poder casi mágico sobre la platea. De lo alto de sus jóvenes 80 y tantos años, siempre elegante con su cabello totalmente blanco cuidadosamente arreglado en un moño, nos hacía llorar, reír, pensar y repensar.

Yo le decía jugando: “María Helena, cuando sea grande quiero ser como tú”, a lo que, sencilla como sólo ella podía ser, sonriendo respondía: “¡Tú ya eres grande!”.

Resumir las razones por las cuáles el directorio del ConBraSD decidió crear el Premio en su homenaje es una tarea difícil en este espacio, pero lo intentaré, claro que dejando de mencionar muchas cosas.

Su vasta formación como psicóloga, con diversas especializaciones, doctoración y post-doctoraciones en Ginebra y París hizo de ella una intelectual consciente de su ignorancia que, como decía Savater, es la mayor sabiduría. Tenía diversos intereses que también se extendían a las artes plásticas, creatividad, museos, entre otros. Fue profesora muy querida y respetada en diversas universidades de Rio de Janeiro, donde introdujo la disciplina Psicología Escolar y Problemas de Aprendizaje ya en 1950.

Fue colaboradora del Centro Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación, donde coordinó proyectos en el área de Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD).

Fue fundadora de la Associação Brasileira para Superdotados y su primera presidente, en 1978 y también fue socia fundadora del Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, en 2003, siendo miembro del Consejo Honorario Permanente de la institución por su destaque en el área.

De un total de 25 libros, se destaca *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado* (1979), libro de cabecera de todos los que estudiamos el tema.

Llevó su programa educativo de estimulación integral para el desarrollo de niños superdotados a la mayor “favela” de Latinoamérica – Rocinha, en Rio de Janeiro.

Aunque tardíamente, Brasil la reconoció entre las Pioneras de la Ciencia en el país.

Nos dejó muchas enseñanzas y todavía se nos hace un nudo en la garganta cuando hablamos de ella. Las “saudades” seguirán trayéndonos el recuerdo de esta mujer ejemplar.

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez  
Presidente  
ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação

## INDICE

### Página

Levantamento sobre a produção científica dos temas: família, altas habilidades / superdotação e inclusão escolar entre os anos de 2009 e 2012. Andréia Jaqueline Devalle Rech, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, .....	7
Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos: o uso de múltiplas fontes de informação no processo de identificação Andriele Monteiro de Oliveira, Flávia Toledo Ladeira, Carlos Eduardo de Souza Pereira, Emerson Rodrigues Duarte, Altemir José Gonçalves Barbosa, .....	20
Estudo comparativo do raciocínio lógico entre alunos superdotados e não superdotados - novas contribuições Diogo Janes Munhoz, Ednéia Vieira Rossato, Fernanda Maria de Souza, .....	35
Identificação de leitores talentosos: uma alternativa para o modelo das portas giratórias Lara Carolina Almeida, .....	47
Qualificando a formação docente: a identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na escola regular Tatiane Negrini, y Soraia Napoleão Freita. .....	63

## **LEVANTAMENTO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS TEMAS: FAMÍLIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR ENTRE OS ANOS DE 2009 E 2012.**

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa em  
Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP  
prof.andirech@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação. Líder do Grupo de pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão  
– GEPEDUSI  
silviamariapavao@gmail.com

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez

Doutora em Educação. Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação.  
Integrante dos Grupos de Pesquisa do CNPq da UNIP Inteligência e Criação:  
Práticas Educativas para Portadores de Altas Habilidades e da UFSM Educação  
Especial, Interação e Inclusão Social  
susanapb@terra.com.br

### Información del artículo:

Artículo recibido el 11/03/2015. Aceptado el 04/04/2015

On-line el 05/05/2015

**Resumo:** Pesquisas em torno do tema de altas habilidades/superdotação ainda têm sido pouco produzidas no Brasil. Diante disso, este trabalho foi organizado com o intuito de verificar o que tem sido publicado em relação aos temas: Família, Altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. Para realizar tal levantamento, os dados foram coletados em dois Bancos de Dados de Teses e Dissertações: a Biblioteca Digital (anos de 2009 e 2010) e o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2011 e 2012). Os resultados alcançados demonstram a escassez de publicações de teses e dissertações que abarquem os três descritores, uma vez que não houve nenhum trabalho que relacionasse: família, altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. Dessa forma, novas pesquisas precisam ser realizadas com o intuito de investigar a relação entre a família e a inclusão escolar do filho com altas habilidades/superdotação, pois esses temas são escassos na produção científica brasileira.

**Palavras-chave:** Inclusão; Altas habilidades; Pesquisa.

## **DATA COLLECTION ABOUT THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF THE THEMES: FAMILY, HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS AND SCHOOL INCLUSION BETWEEN THE YEARS 2009 AND 2012**

**Abstract:** Research around the theme of high abilities/giftedness has been little produced in Brazil. Based on that, this work was organized in order to verify what has been published in relation to the themes: Family, High Abilities/giftedness and school inclusion. To perform such data collection, the data were collected in two databases of Thesis and Dissertations: the Digital Library (from 2009 to 2010 years) and the databases of Thesis and Dissertations from the Portal of Coordination for the Improvement of Higher Educational Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) (2011 and 2012). The results achieved demonstrate the scarcity of publications of thesis and dissertations that include the three descriptors, once that there was not any work that related: family, high abilities/giftedness and school inclusion. Thus, new research needs to be performed in order to investigate the relation between the family and the school inclusion of the son with high abilities/giftedness, because these themes are scarce in the Brazilian scientific production.

**Keywords:** Inclusion; High abilities; Research.

### **INTRODUÇÃO**

Embora a inclusão escolar seja uma realidade nas escolas brasileiras, alguns alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda se encontram em situações de exclusão escolar. Muitos são os fatores que predispõem esse aluno a vivenciar situações de exclusão escolar. Uma dessas, diz respeito à identificação das AH/SD desses alunos. Nesse contexto, muitos professores de classe comum não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas que abordassem os comportamentos que os alunos com AH/SD apresentam, os processos de identificação e as formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a que esses alunos têm direito.

Nesse contexto, surge a família como suporte na identificação das AH/SD apresentadas pelos seus filhos. Por isso, a necessidade de levar em consideração mais de um ambiente quando o aluno com comportamentos de AH/SD for submetido ao processo de identificação de suas habilidades.

São os pais que devem ser o pilar que sustentam os filhos. É da família que se espera receber suporte afetivo e educacional que servirá como base para a vida adulta dos filhos. Sendo assim, é imprescindível que pais e filhos tenham um bom relacionamento, uma compreensão mútua, respeito um para com o outro.

Pensando por este viés, a família é fonte primordial durante a identificação das AH/SD. Na maioria das vezes, são os pais os primeiros a identificar habilidades em seus filhos já que “*son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo*” (Moreno; Costa; Gálvez, 1997, p. 43). Estes autores descrevem a importância dos pais como fonte de identificação das AH/SD, já que, geralmente, é a família que acompanha as diferentes fases de desenvolvimento que seu filho passa, e, por isso, podem relatar dados importantes como, por exemplo:

*a) desarrollo evolutivo del niño, b) su ritmo de crecimiento, c) primeros aprendizajes, d) edad em la que comenzó a hablar, e) actividades preferidas, f) situaciones em las que se encuentra más cómodo y entretenido, y g) relación con el resto de los miembros de la familia.* (Ibid, p. 45).

Por tudo isso, os pais devem fazer parte do processo de identificação dos seus filhos com comportamentos de AH/SD, visando o reconhecimento à identidade que esses sujeitos têm direito em assumir. Tudo isso, para que quando chegarem à idade escolar, esses alunos possam ter acesso a uma escola comum que lhes garanta uma educação de qualidade, incluindo esses alunos e, não apenas lhes permitindo o acesso a escolarização.

Discutir sobre inclusão escolar não é apenas responsabilizar o professor pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno incluído. Mas, sim, deve haver uma estrutura que apoie o professor durante o processo de inclusão. Essa estrutura envolve tanto a comunidade escolar quanto a família desse aluno. Nesse contexto, a equipe gestora deverá ser democrática e participativa, ouvindo os anseios do professor em busca de alternativas que venham ao encontro das necessidades que os alunos com AH/SD, público-alvo da educação especial, apresentam.

Carvalho (2006, p. 72) descreve sobre as barreiras que devem ser superadas para que a inclusão escolar seja efetivada. Para a autora,

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

De acordo com a autora, tanto as barreiras físicas quanto as atitudinais precisam ser removidas para que a inclusão escolar seja uma realidade. Certamente, as barreiras atitudinais são as mais difíceis e demoradas para serem removidas.

Já a família é parte essencial na inclusão escolar do filho com AH/SD. Espera-se que a família seja o principal suporte do filho nas dificuldades que os mesmos poderão encontrar no percurso escolar. No entanto, “muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento, somado a uma sensação de impotência por não prover o suficiente” (Sakaguti, 2010, p. 16). Portanto, acredita-se que a família tem condições de participar da inclusão escolar do seu filho com AH/SD, com isso poderá discutir sobre as necessidades educacionais apresentadas pelo filho, suas demandas pessoais, desde personalidade até preferências que interferem diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD.

Diante de tais constatações é que essa pesquisa foi proposta, tendo como objetivo verificar o que tem sido publicado em relação aos descritores: Família, Altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. Assim, acredita-se que a partir do aprofundamento desses temas as famílias poderão visualizar a importância que elas têm para com a inclusão escolar de seus filhos.

## MÉTODOLOGIA

Para a realização do levantamento bibliográfico que compõe esse trabalho, delimitou-se dois bancos de dados: Biblioteca Digital, referente aos anos de 2009 e 2010 e o Banco de Teses e Dissertações CAPES, com os anos de 2011 e 2012. É importante ressaltar que a Biblioteca Digital não contempla os anos de 2011 e 2012 para pesquisas em seus dados, por isso optou-se por pesquisar os anos de 2009 e 2010. Além disso, o Portal CAPES tem passado por uma reestruturação, assim as produções que estão disponíveis englobam apenas os anos de 2011 e 2012. Portanto, a pesquisa bibliográfica nos dois bancos de dados tornou possível a realização dessa pesquisa.

A seguir, serão apresentados os dados analisados durante a pesquisa proposta para este trabalho.

## RESULTADOS

O primeiro descritor pesquisado na Biblioteca Digital foi a “**Família**”, em que foram encontrados 27 registros, desses 22 eram Dissertações de Mestrado e cinco Teses de Doutorado. No ano de 2009 foram encontradas 16 Dissertações de Mestrado e em 2010 seis. Em relação as Teses de Doutorado, duas foram publicadas no ano de 2009 e três no ano de 2010.

Após análise desses trabalhos constatou-se que nenhum deles tratou do tema que essa pesquisa pretende pesquisar. Foram duas as dissertações que abordaram sobre a família e sua relação com filho público-alvo da educação especial, um da área da surdez e outra de paralisia cerebral, todas do ano de 2009. Em relação as teses, uma delas trouxe a relação entre a família e a escola, embora não tratou de filhos com AH/SD.

Ao analisar as três dissertações verificou-se que a primeira problematizou os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade na produção das famílias de pessoas com deficiência, tendo como referência os estudos pós-estruturalistas.

A segunda teve como objetivo descrever e analisar como foi desenvolvido um grupo de apoio aos familiares de surdos como um projeto político em uma escola de surdos.

A última dissertação teve como objetivo identificar as principais demandas de mães de crianças com diagnóstico de paralisia cerebral grave em relação às orientações recebidas pelos profissionais envolvidos no tratamento, em relação à participação da criança e sua família na comunidade e com relação às outras fontes de apoio recebidas para o cuidado e desenvolvimento da criança em três diferentes marcos do desenvolvimento infantil: (a) período pré-escolar, (b) período escolar, (c) pré-adolescência.

Em relação às cinco teses de doutorado, nenhuma delas situou a família no campo da inclusão escolar de filhos que são público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). No entanto, uma delas chamou atenção, pois procurou compreender características da participação da família na escola, a partir das reformas que tiveram por pressupostos a autonomia e a descentralização, ideário presente nas reformas dos anos 1990, no contexto neoliberal, e identificar alguns aspectos curriculares envolvidos na relação da família com a escola. Nesse aspecto, mesmo não discutindo sobre a inclusão escolar do aluno com AH/SD, a referida tese faz uma articulação entre a escola e a família, mas a partir de uma análise do currículo proposto na escola.

A seguir o Quadro 1 apresenta os dados descritos anteriormente.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais	Priscila Turchiello	UFMS	RS	D	2009
A surdez: a família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído	Priscila Alves Martins dos Santos	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA - CUML	SP	D	2009
Demandas de mães de crianças com paralisia cerebral em diferentes fases do desenvolvimento infantil	Erika Hiratuka	UFSCAR	SP	D	2009
A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares	Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos	PUC	SP	T	2010

Quadro 1 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente ao descritor “Família” encontrados na Biblioteca Digital. Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao pesquisar o descritor “**família**”, no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes foram encontrados 345 registros, desses 264 eram Dissertações de Mestrado e 81 Teses de Doutorado. Ao analisar os resumos desses trabalhos foi possível constatar que duas Dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado pesquisaram sobre a família que tem filhos público-alvo da educação especial. No entanto, nenhuma delas teve relação as AH/SD.

A primeira dissertação procurou investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. A segunda teve como intenção analisar como aconteceu o acompanhamento dos pais no processo de escolarização dos filhos cegos.

Já a Tese de Doutorado analisada teve como proposta investigar se as famílias se preocupavam em planejar o futuro dos filhos idosos com deficiência intelectual, quais eram as suas expectativas em relação a essa questão, se a pessoa com deficiência intelectual, seus irmãos e outros familiares participavam desse planejamento, que programas/serviços de políticas públicas julgavam ser necessários para atender a pessoa com deficiência intelectual envelhecendo, e lhes respaldar nos cuidados de longa duração.

A Tese seguinte teve como objetivo principal descrever o ambiente familiar e a sua influência no desenvolvimento da criança cega e contou com a observação dos seguintes ambientes: a casa dos avós paternos, a creche e o parque.

Logo, os quatro trabalhos analisados (duas dissertações e duas teses) não tiveram relação com os descritores pesquisados para a elaboração desse trabalho: família, altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. O Quadro 2 apresenta algumas informações a respeito dos trabalhos analisados.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.	Luciana Lopes Coelho	UFGD	MS	D	2011
Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira	Edilena de Jesus Sousa Santos	UFMA	MA	D	2012
Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família	Maria Eliane Catunda de Siqueira	UNICAMP	SP	T	2011
A família e o desenvolvimento da criança cega	Sheila Correia de Araújo	UFBA	BA	T	2012

Quadro 2 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente ao descritor “Família” encontrados no Portal Capes. Fonte: elaborada pelas autoras.

Quando foram analisadas as Dissertações e Teses sob o aspecto geral da articulação entre a família e a escola, sem ter a particularidade do filho público-alvo da educação especial, foram encontradas cinco Dissertações e duas Teses, conforme descritas no Quadro 3.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB	Vanessa Ramos Ramires	UFGD	MS	D	2011
Participação na escola: a voz das famílias	Mariana Costa Chazanas	UNICAMP	SP	D	2011
A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano	Fabiola Fontenele Girardi	UFRN	RN	D	2012
Família-criança-escola/professor: o interjogo repetição-transformação	Siloe Pereira	UCS	RS	D	2012
Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias	Flavia Barros Fialho	UFMG	MG	D	2012
Pais professores e a escolarização dos filhos	Marlice de Oliveira e Nogueira	UFMG	MG	T	2011
Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola	Maria Claudia Dal Igna	UFRGS	RS	T	2011

Quadro 3 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente a parceria família e escola encontrados no Portal Capes. Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao pesquisar sobre o descritor “**Altas habilidades/superdotação**” na Biblioteca Digital, chegou-se aos seguintes dados: nove Dissertações de Mestrado, sendo quatro no ano de 2009 e cinco no ano de 2010. Não foi encontrada nenhuma Tese de Doutorado em Educação nos referidos anos pesquisados.

Ao analisar o mesmo descritor no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, foram encontrados 33 registros. Entretanto, ao ler os resumos dos respectivos trabalhos constatou-se que apenas 14 deles faziam referência aos alunos com AH/SD. Os demais diziam respeito há outros temas como, por exemplo, inclusão escolar, classe hospitalar, educação física escolar, práticas corporais, entre outros, que, na maioria das vezes apareciam com o descritor “habilidade” e não “altas habilidades”, que era o foco dessa pesquisa.

Dos 14 registros encontrados no tema de AH/SD 13 eram Dissertações de Mestrado e uma era Tese de Doutorado. Desses trabalhos, seis Dissertações foram publicadas no ano de 2011 e sete no ano de 2012. A Tese de Doutorado foi defendida no ano de 2011.

Ao analisar os resumos das 22 Dissertações de Mestrado (incluindo aqui tanto a Biblioteca Digital como o Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes), concluiu-se que uma Dissertação se aproxima dos descritores propostos para o referido levantamento bibliográfico.

A referida Dissertação de Mestrado teve como objetivo investigar as concepções de pais sobre as AH/SD dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado em Sala de Recursos, no que diz respeito aos seus sentimentos e expectativas, sobre o atendimento educacional recebido pelos filhos e os apoios disponíveis. Dessa forma, embora essa pesquisa não tenha investigado fatores relacionados diretamente sobre à inclusão escolar, a mesma pesquisou sobre as concepções dos pais sobre a Sala de Recursos, que é um espaço destinado ao atendimento educacional especializado dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum. Esse espaço, se bem planejado e articulado com o professor do ensino comum, poderá contribuir com a inclusão escolar dos alunos com AH/SD. Diante disso, essa pesquisa foi a única que mais se aproximou dos descritores propostos para a elaboração desse artigo.

Título	Autor	Instituição	Estado	Nível	Ano
Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	UFPR	PR	D	2010

Quadro 4 - Dados referentes a Dissertação que pesquisou sobre família e AH/SD. Fonte: elaborada pelas autoras.

As demais 21 Dissertações não tiveram relação com os descritores propostos, assim como a Tese de doutorado publicada no ano de 2011, que teve como tema o autoconceito de adolescentes com AH/SD.

A seguir, encontra-se um gráfico representando os temas encontrados nas 22 dissertações de mestrado, sendo que a dissertação apresentada no Quadro 4 foi inserida no tema: concepções de AH/SD.

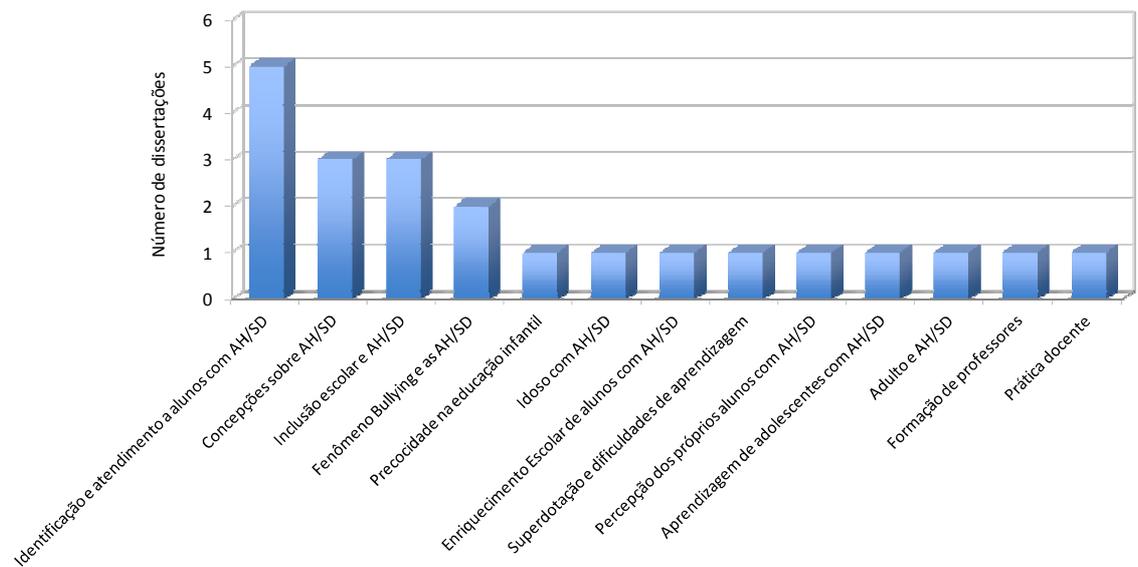


Gráfico 1 - Temas de pesquisas publicadas nas dissertações analisadas entre os anos de 2009 e 2012.

O último descritor pesquisado foi a **“inclusão escolar”**. Quando consultado esse descritor na Biblioteca Digital, foram encontradas 34 Dissertações de Mestrado, dessas 23 do ano de 2009 e 11 de 2010. Em relação às Teses de Doutorado, foram encontrados seis registros, quatro do ano de 2009 e dois do ano de 2010. No entanto, uma das teses do ano de 2010 não tinha relação com a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, mas sim abordava sobre o ensino fundamental de nove anos e as práticas de governamento da infância. Portanto, após análise dos 39 registros, não foi encontrada nenhuma relação da inclusão do aluno com AH/SD, nem mesmo sobre as influências da família na inclusão do filho com AH/SD.

Já no Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, foram encontrados 331 registros com o descritor “inclusão escolar”. Desses 282 eram Dissertações de Mestrado e 49 Teses de Doutorado. Contudo, ao ler os resumos dos registros encontrados verificou-se que 130 trabalhos não diziam respeito ao tema da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, mas sim abordavam também temas como, por exemplo, a inclusão social, Lei de Cotas, povos indígenas, negros, entre outros assuntos. Portanto, ao fim da análise chegou-se há um total de 201 trabalhos que abordavam sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Desses, duas dissertações foram selecionadas, pois abordaram sobre a inclusão escolar do aluno com AH/SD, sendo que ambas seguiram perspectivas teóricas pós-estruturalistas, conforme ilustrado no quadro 5. No entanto, nenhuma delas articulou a família nesse processo.

Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional	Karine Seffrin Speroni	UFSM	D	2012
Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso?	Juliana Durand de Oliveira	UNISC	D	2012

Quadro 5 - Relação de Dissertações (D) e Teses (T) referente ao descritor “inclusão escolar” encontrados no Portal Capes. Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao finalizar a pesquisa foi possível visualizar o quanto ainda são escassas as publicações na área de AH/SD, se comparada aos outros dois descritores, conforme exposto no gráfico 2.

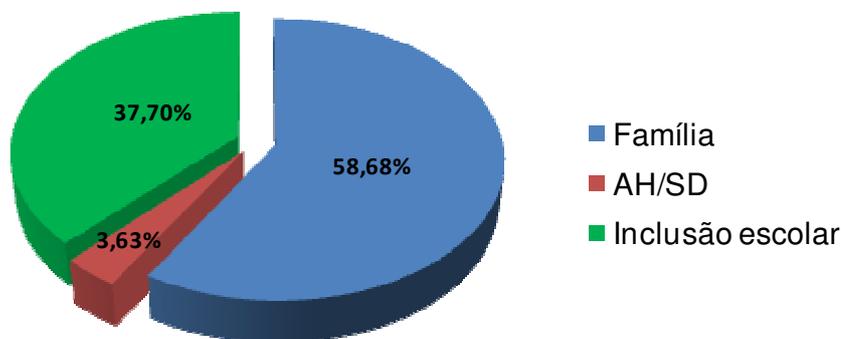


Gráfico 2 - Porcentagens referentes aos descritores pesquisados. Fonte: elaborada pelas autoras

A partir da análise do gráfico foi possível verificar que dentre as dissertações e teses pesquisadas entre os anos de 2009 a 2012, há um maior índice de produção referente ao termo “família”, com 372 trabalhos (58,68%), seguido do termo Inclusão escolar, com 239 trabalhos (37,70%), e, por fim o surge o termo AH/SD, com apenas 23 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, representando 3,63% dos trabalhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa bibliográfica realizada em dois bancos de dados: Biblioteca Digital e o Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, compreendendo os anos de 2009 a 2012, foi possível concluir que ainda são poucas as dissertações e teses que tem como foco os alunos com AH/SD.

Outro dado importante para ser salientado é que não houve produção que englobasse os descritores propostos para essa pesquisa, a saber: família, altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. Com isso, das 634 produções pesquisadas, apenas uma dissertação de mestrado fez referência entre a família e o atendimento educacional que seu filho recebe.

Assim, contatou-se que é necessário que sejam desenvolvidas novas pesquisas que envolvam os descritores analisados, uma vez que não houve nenhuma Dissertação ou Tese que unisse os três descritores. Nesse sentido, acredita-se que com a realização de novos estudos que envolvam a parceria entre a família que tem filho com AH/SD e a escola comum, haverá também uma maior visibilidade em torno da inclusão escolar de fato e não apenas de direito.

### Referências Bibliográficas

Araújo, S.C. de. (2012). A família e o desenvolvimento da criança cega. *Tese* (Doutorado em Educação). 218f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

Brasil. (2008). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Carvalho, R.E. (2006) Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. \_\_\_\_\_. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"* (pp. 64-74). Porto Alegre, RS: Mediação.

Coelho, L.L. (2011) A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 125f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Chazanas, M.C. (2011). Participação na escola: a voz das famílias. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 120f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Girardi, F.F. (2012). A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 132f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fialho, F.B. (2012). Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 123f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Hiratuka, E. (2009). Demandas de mães de crianças com paralisia cerebral em diferentes fases do desenvolvimento infantil. *Dissertação* (Mestrado em Educação Especial). 298f. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

Igna, M.C Dal. (2011). Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola. *Tese* (Doutorado em Educação). 189f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Moreno, F.M.; Costa, J.L.C.; Gálvez, A.G. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: Sánchez, M.D.P. (org) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. (pp. 41-57). Málaga: Aljibe, cap. II.

Nogueira, M. de O. e. (2011). Pais professores e a escolarização dos filhos. *Tese* (Doutorado em Educação). 253f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Oliveira, J.D. de. (2012). Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso? *Dissertação* (Mestrado em Educação). 107f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul.

Pereira, S. (2012). Família-criança-escola/professor: o interjogo repetição-transformação. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 108f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

Ramires, V.R. (2011). A articulação escola-família em escolas destaques no IDEB. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 116f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Sakaguti, P.M.Y. (2010). Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 130f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Santos, E. de J.S. (2012). Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 156f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão.

Santos, P.A.M. dos. (2009). A surdez: a família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 72f. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda –CUML.

Santos, M.L.S.C. dos. (2010). A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares. *Tese* (Doutorado em Educação). 170f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Siqueira, M.E.C. de. (2011). Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família. *Tese* (Doutorado em Educação). 124f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Speroni, K.S. (2012). Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 199f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Turchiello, P. (2009). A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 82f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

## **PROGRAMA DE IDENTIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES TALENTOSOS: O USO DE MÚLTIPLAS FONTES DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO**

Andriele Monteiro de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
Juiz de Fora, Brasil)  
andrielemonteiro@hotmail.com

Flávia Toledo Ladeira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais,  
Departamento de Ensino, Ubá, Brasil)

Carlos Eduardo de Souza Pereira  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
Juiz de Fora Brasil)

Emerson Rodrigues Duarte  
Faculdade Estácio de Sá Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil

Altemir José Gonçalves Barbosa  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
Juiz de Fora, Brasil)

Información del artículo:

Artículo recibido el 11/03/2015. Aceptado el 04/04/2015

On-line el 05/05/2015

**Resumo:** O presente trabalho visa apresentar os procedimentos de identificação adotados pelo Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET), descrevendo as etapas e os instrumentos utilizados. O processo é fundamentado no modelo das Portas Giratórias proposto por Renzulli sendo constituído por seis passos: 1) teste de inteligência; 2) nomeação por professores; 3) caminhos alternativos; 4) nomeações especiais; 5) notificação e orientação a pais; e 6) informação de ação. Por meio dessas estratégias são definidos os alunos que irão compor o denominado “Pool de Talentos” e participar de um programa de desenvolvimento. Após a análise e integração das informações fornecidas, é realizada a devolutiva dos resultados e todos os alunos identificados são convidados a participar de atividades de orientação para o desenvolvimento dos talentos. Dessa forma, os alunos que participam das atividades propostas têm a oportunidade de desenvolver o seu potencial, o que pode trazer benefícios para toda a sociedade.

**Palavras-chaves:** Dotação. Talento. Identificação. Desenvolvimento.

## **IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS PROGRAM: THE USE OF MULTIPLE SOURCES OF INFORMATION IN THE IDENTIFICATION PROCESS**

**Abstract:** The aim of the paper is to present the identification procedures adopted by the Identification and Development of Gifted Students Program (PIDET), describing the steps and the instruments used. The process is based on the Revolving Door Identification Model proposed by Renzulli and constitutes six steps: 1) Test score nominations; 2) Teacher nominations; 3) Alternative pathway; 4) Special nominations; 5) Notification of parents; and 6) Action Information nominations. Through these strategies, students will compose the "Talent Pool" be selected to participate in the development program. After the analysis and integration of the information provided, all selected students are invited to participate in orientation activities and events in order to develop their talents. Thus, students who participate in the proposed activities have the opportunity to develop their potential and it can benefit to society.

**Key words:** Giftedness. Talent. Identification. Development.

### **INTRODUÇÃO**

Para alguns autores (Alencar, 2001, 2003; Alencar & Fleith, 2001; Güenther, 2003, 2007, 2008), a elevada ênfase dada pela escola aos alunos que apresentam defasagem de aprendizado em relação aos seus pares, tem contribuído para uma crescente negligência do sistema educacional para com os jovens que apresentam potencial diferenciado, elevado. Por essa razão, embora políticas públicas específicas tenham sido estabelecidas (Brasil, 2010; Virgolim, 2005a, 2005b, 2007), muito pouco têm sido, efetivamente, realizado em prol da promoção do pleno desenvolvimento desse grupo de estudantes.

Uma das primeiras dificuldades encontradas pelos pesquisadores se refere ao conceito a ser utilizado, pois embora o interesse pelos estudantes com um potencial elevado possa ser verificado até mesmo em civilizações antigas como a chinesa e a grega (Anache & Oliveira, 2005), o conhecimento na área está longe de ser unânime ou convergente (Oliveira, 2007). A grande diversidade de definições, critérios e metodologias (Alencar, 2001, 2003; Alencar & Fleith, 2001; Gagné, 2003, 2004, 2007; Güenther, 2003, 2007, 2008; Renzulli, 1978, 1986, 1990; Renzulli & Reis, 1985, 1994, 1997; Sternberg, 1990, 2007) encontradas na literatura têm contribuído de forma significativa para uma grande fragmentação do conhecimento em relação aos mais capazes.

Outro fator que também dificulta o estabelecimento de um conceito único, segundo Kaufman e Sternberg (2008) é que as concepções de dotação e talento são condicionadas ao contexto e momento histórico em que são desenvolvidas. Por isso, para uma compreensão mais ampla das definições existentes, é preciso considerar quatro fatores: 1) dotação e talento pode ser apenas um rótulo; 2) pode ser abordado de modo geral, compreendendo uma série de domínios ou de forma específica, reduzida a poucos ou apenas um domínio; 3) as concepções mudam ao longo do tempo e lugar; e 4) as concepções podem ser baseadas em teorias implícitas, fundamentadas em concepções do senso comum ou em teorias explícitas, propostas por cientistas.

Especificamente no Brasil, onde grande parte do conhecimento aplicado tem origem europeia ou norte-americana, destacam-se os conceitos de altas habilidades/superdotação (Alencar & Fleith, 2001; Brasil, 2010) e o conceito de dotação e talento (Güenther 2003, 2006a, 2006b, 2007, 2008). No primeiro caso, o conceito adotado oficialmente no país é baseado no trabalho de Renzulli (Renzulli, 1978, 1986, 1990; Renzulli & Reis, 1985, 1994, 1997) e compreende que em condições apropriadas, alguns indivíduos poderiam apresentar o que ele denominou comportamentos superdotados.

Renzulli (1990) propõe que os comportamentos superdotados são resultantes da conjunção de três atributos: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. Esse autor também afirma a possibilidade de desenvolver talentos, porém ressalta que o grande desafio da educação é propiciar condições que estimulem a transformação do potencial dessas pessoas em desempenho diferenciado. Segundo a proposta de Renzulli, um percentual entre 15% a 20% da população poderia, se adequadamente estimulada, apresentar comportamentos que os destacariam da média da população.

No segundo caso, dotação e talento seriam os conceitos mais apropriados para Güenther, que baseando-se no trabalho de Gagné - *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT 2.0) - (Gagné, 2003, 2004, 2007, 2009), propõe que dotação compreende as habilidades naturais apresentadas pelos indivíduos nos domínios: intelectual, criatividade, sócio afetivo e sensorio motor que podem ser transformados em talentos, ou seja, habilidades sistematicamente desenvolvidas nos diversos campos de conhecimento humano: acadêmico; artístico; social; tecnologia; administrativo e vendas, operações comerciais e ainda jogos e esportes.

Gagné (2009) ressalta que dotação designa posse e o uso de notável capacidade natural, “aptidão”, em pelo menos um domínio da capacidade humana, em um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% mais destacados dentro do grupo pares. Enquanto talento, por sua vez, implica alto nível de desempenho e mestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimento ou realização), em pelo menos um campo de atividade humana, em um grau que coloca o indivíduo entre os 10% melhores no grupo etário exercendo aquela atividade (Gagné, 2003, 2009).

De acordo com esta perspectiva, para se tornar talentoso é necessário ser dotado a priori, ou seja, é preciso que ocorra uma progressiva transformação de dotes em talentos. Além disso, para que exista o desenvolvimento de talentos é

necessária a complexa interação entre catalisadores pessoais (fatores físicos, de personalidade, motivacionais, entre outros) e catalisadores ambientais (pais, escola, programas de desenvolvimento etc.), além da influência do fator acaso na ocorrência dos catalisadores ambientais (Güenther, 2008; Gagné, 2003, 2009). Destaca-se que além do estabelecimento de um conceito capaz de gerar intervenções efetivas na escola o trabalho Güenther também se destaca por servir de modelo para diversos programas de atendimento aos alunos dotados e talentosos no Brasil (Güenther, 2007).

Em decorrência do conhecimento científico acumulado nessa área nos últimos anos, bem como do aumento do interesse no atendimento aos mais capazes, Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) têm sido criados em todos os estados e no Distrito Federal pelas Secretarias Estaduais de Educação como forma de garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino. Porém, o desenvolvimento de estratégias eficazes para o atendimento desse grupo de alunos ainda se configura em um grande desafio no país.

No primeiro passo para a criação de um programa de atendimento de alunos talentosos é a escolha de um referencial teórico (Guimarães & Ourofino, 2007). Esse passo é fundamental porque determinará a escolha dos instrumentos utilizados para identificação e desenvolvimento dos estudantes. Além disso, alguns autores defendem que, um processo de identificação só deverá ser realizado se as devidas estratégias de desenvolvimentos forem, também, propostas e efetivamente implantadas, sob o risco de se contribuir para a rotulação dos estudantes e prejudicar seu desenvolvimento afetivo (Alencar & Fleith, 2001; Güenther, 2006a). Dentre as diversas estratégias de identificação que têm sido utilizadas com graus variados de eficácia, pode-se destacar a nomeação realizada pela utilização da psicometria, nomeação por professores e nomeação por pais ou pares (Almeida & Capellini, 2006).

A primeira estratégia, a abordagem psicométrica ganhou relevância na avaliação da inteligência de alunos dotados e talentosos a partir do trabalho realizado por Lewis Terman na década de 1920, conhecido como “O estudo genético dos Gênios”. Nesse estudo longitudinal, crianças identificadas como Dotadas e Talentosas tiveram seu desenvolvimento acompanhado e avaliado por décadas. Para Terman, crianças dotadas seriam aquelas que apresentavam QI superior a 135 em testes de inteligência, além da avaliação do professor e dos pais. Esse modelo de identificação se popularizou nos anos subsequentes, principalmente em decorrência da força que a psicometria ganhou nos anos posteriores (Tudor, 1994).

O estudo desenvolvido por Terman têm recebido diversas críticas desde então (Renzulli, Reis & Smith, 1981), principalmente por restringir o conceito de inteligência superior ao conceito de Quociente Intelectual. Porém, o processo de diagnóstico baseado na utilização de testes de inteligência ainda constitui a forma de identificação mais utilizada (Tudor, 1994). Brown e colaboradores (2005) afirmam que, devido ao trabalho de Terman, inteligência tornou-se sinônimo daquilo que é avaliado nos testes (QI), concepção que ainda hoje pode ser verificada.

A partir do trabalho de Guilford, na década de 1960, a concepção psicométrica de inteligência foi, gradativamente, substituída por concepções mais pluralísticas

(Gardner, 1994; Sternberg, 1985), destacando-se a Teoria Cattell-Horn-Carroll (CHC) que tem sido reconhecida como o mais completo modelo explicativo para a natureza multidimensional da inteligência (McGrew & Flanagan, 1998; Primi, 2003; Gomes & Borges, 2007).

Apesar de claros avanços, esse modelo possui a limitação de apresentar uma concepção de inteligência que desconsidera aspectos motores, sensoriais e mesmo afetivos. Em decorrência desse fato, o desenvolvimento recente no estudo do conceito de inteligência tem contribuído para a elaboração de críticas aos modelos tradicionais de compreensão e identificação de dotação e talento, principalmente aqueles baseados, fundamentalmente, em psicometria. Essa estratégia, ao ser utilizada de forma estática e padronizada, tende a privilegiar o conhecimento que o estudante apresenta no momento da avaliação em detrimento do seu potencial que poderia ser evidenciado se estratégias mais dinâmicas fossem utilizadas (Calero, Belen & Robles, 2011).

Como alternativa para tentar reduzir as distorções verificadas no processo de identificação baseado somente em testes de inteligência e escalas padronizadas, Renzulli (Renzulli, Reis & Smith, 1981), por exemplo, elaborou um sistema de identificação chamado “Sistema das Portas Giratórias” (SPG). Esse modelo se destaca por incluir no processo de avaliação informações provenientes de diversas fontes, tais como: informações psicométrica, sociométrica, desenvolvimental e informação de produto ou realização.

O sistema estabelecido por Renzulli 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 diferenciadas (Alencar & Fleith, 2001). A proposta é, a partir da utilização de variadas fontes de informação, permitir que as diversas formas de expressão de talento possam ser contempladas. Um aspecto fundamental do SPG 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 dotação e talento proposto por Renzulli (1978).

O SPG é composto por seis etapas ou passos distintos: 1) nomeação por testes; 2) nomeação por professores; 3) caminhos alternativos; 4) nomeações especiais; 5) notificação e orientação dos pais; e 6) nomeação pela informação de ação. Cada etapa do processo de nomeação prevê a utilização de instrumentos específicos e fontes de informações distintas. Essa característica multidimensional tem sido utilizada como parâmetro na elaboração do processo de identificação adotado no Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET).

O PIDET, que tem como objetivo identificar os alunos com maior potencial e posteriormente propor estratégias de desenvolvimento, foi idealizado a partir de um projeto de pesquisa e intervenção iniciado em 2007. Seu desenvolvimento foi possível a partir da parceria entre o Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora e o Colégio de Aplicação João XXIII, e fundamenta-se na compreensão de que a excelência profissional na vida adulta é consequência direta

de condições favoráveis de desenvolvimento na infância e na adolescência (Alencar & Fleith, 2001).

O presente texto tem como objetivo apresentar o processo de identificação de alunos com características de dotação e talento adotado no PIDET descrevendo as etapas e os instrumentos utilizados. Ressalta-se, no entanto, que o procedimento realizado no Programa deve ser entendido como uma forma de rastreio de estudantes com maior potencial, isto é, um processo de busca ativa pelos alunos que se destacam e que posteriormente serão reavaliados e encaminhados para atividades de desenvolvimento.

### **Procedimentos de identificação do PIDET**

O processo de identificação utilizado no PIDET é realizado com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, que é composto por três turmas com, aproximadamente, 30 alunos cada. Os procedimentos contam com a participação de pais, professores, colegas de classe e dos próprios alunos, utilizando, dessa forma, múltiplas fontes de informação. Para tanto, são aplicados nestes participantes testes, questionários e escalas. Após a análise e integração das informações fornecidas, é realizada a devolutiva dos resultados e todos os alunos identificados são convidados a participar de atividades de orientação para o desenvolvimento dos talentos.

Cinco passos distintos compõe o modelo de identificação do PIDET. No primeiro, a nomeação por testes, ocorre a aplicação da Bateria de Provas de Raciocínio – BPR5 (Almeida & Primi, 1998). A BPR-5 é um instrumento que oferece estimativas do funcionamento cognitivo geral e das habilidades do indivíduo em relação a cinco tipos de raciocínios diferentes definidos pelos autores: abstrato, verbal, espacial, numérico e mecânico. A Bateria é composta por duas formas, A e B. A Forma A se aplica aos estudantes de sexta à oitava série do ensino fundamental, enquanto a Forma B deve ser utilizada com alunos da primeira à terceira série do ensino médio. O resultado geral é obtido a partir da soma dos escores brutos alcançados em cada subteste individualmente, e os estudantes que atingem um percentil igual ou superior a 95, em comparação com os pares da mesma sala de aula, mesmo que em apenas uma escala, são incluídos no grupo de alunos inicialmente nomeados.

Nessa etapa, também são utilizados testes para a nomeação de talento para o esporte. A partir dessa metodologia são mensurados o perfil antropométrico, a coordenação motora e a aptidão física relacionada à saúde e às habilidades. Para o perfil antropométrico são mensuradas medidas como peso, altura e envergadura de acordo com as orientações de Silva, Sobral e Figueiredo (2007). Para a aptidão física relacionada à saúde e às habilidades foi escolhida a proposta do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) (Gaya, 2012). Essa tem como objetivo delinear o perfil somatomotor dos hábitos de vida e dos fatores de aptidão motora em crianças e adolescentes, na faixa etária entre 7 e 17 anos, constituindo indicadores para a implementação de políticas de Educação Física e Esportes para crianças e jovens. Assim, para avaliar a aptidão física relacionada à saúde são realizados testes para

avaliar a resistência aeróbica, flexibilidade e força de membro superior e inferior. Da mesma forma, para avaliar a aptidão física relacionada às habilidades são realizados testes de agilidade e velocidade. Completando essa bateria e com o objetivo de avaliar a coordenação motora é realizado o *Körperkoordination Test fur Kinder* (KTK) (Kiphard & Schilling, 1974) composto por quatro itens: a) equilíbrio em marcha à retaguarda; b) saltos monopodais; c) saltos laterais; d) transposição lateral. Para inclusão no Pool de talentos para o esporte também considera-se o percentil 95 como referência.

O segundo passo previsto no processo de identificação é constituído pela nomeação por professores. Para essa etapa é utilizada uma versão adaptada por Barbosa e colaboradores (2008a) da *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised edition* (SRBCSS-R) (Renzulli et al., 2004). Essas escalas constituem um conjunto de formulários que avaliam 14 características (aprendizagem; motivação; criatividade; liderança; comunicação: expressividade; comunicação: precisão; planejamento; artes; música; drama; ciências; tecnologia; matemática; e leitura. Para cada item das escalas estão previstas quatro opções de resposta: 1) raramente ou nunca; 2) ocasionalmente; 3) constantemente e 4) quase sempre ou sempre.

O terceiro passo, os caminhos alternativos, baseia-se na proposta de Renzulli sendo composto pela nomeação por pais, a nomeação por pares, a auto nomeação e os testes de criatividade. Nessa etapa a inclusão de alunos não é automática, pois está condicionada a realização de uma avaliação de todas as informações coletadas para se determinar se o aluno será ou não encaminhado para o programa.

Para a nomeação por pais é utilizada a *Checklist* de Características Associadas à Superdotação (CCAS). Trata-se de uma versão em língua portuguesa da *Stand Up for your Gifted Child* (Smutny, 2001), traduzida e adaptada por Barbosa et al. (2008a). Ela possui 42 afirmações sobre características de pessoas dotadas, 10 correspondendo ao domínio capacidade intelectual, 24, ao domínio da criatividade, e 8, ao domínio emocional. Assim, a pontuação total da escala pode variar de 0 a 42 pontos.

O *Quest Student Nomination Questionnaire* (QSNQ) (Renzulli & Reis, 1997) é utilizado na nomeação por pares. Sua tradução e adaptação para a língua portuguesa foi realizada por Barbosa et al. (2008b) e constitui-se em um formulário no qual um aluno indica o nome de um colega de sala que se destaca nas seguintes áreas: matemática, português, história, geografia, ciências, desenho, teatro, música, esportes, criatividade e liderança.

De forma similar, o *Quest Self Nomination Form* (QSNF) (Renzulli & Reis, 1997) também foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Barbosa et al. (2008b) e constitui um formulário utilizado para autonegação. Trata-se de um instrumento no qual o aluno deve indicar em quais áreas julga possuir uma habilidade especial, justificando sua indicação com exemplos de realizações diferenciadas (Pereira, 2010)

Atualmente, outros três instrumentos têm sido utilizados de forma complementar aqueles adotados nos procedimentos de nomeação por professores, pais e auto nomeação. Tratam-se das versões alfas das Escala de Sobre

excitabilidade de Estudantes – Versão para Professores (ESEE-Prof.) (Barbosa & Oliveira, 2013a), Escala de Sobre excitabilidade de Estudantes - Versão para Pais (ESEE-Pais) (Barbosa & Oliveira, 2013b), e a Escala de Sobre excitabilidade de Estudantes (ESEE) (Barbosa & Oliveira, 2013c). Todas elas avaliam características de sobre excitabilidade em estudantes a partir do quinto ano do ensino fundamental e estão em processo de validação para a população brasileira.

A ESEE é um instrumento composto por 54 itens, ordenados aleatoriamente, sendo que 11 pertencem ao padrão Psicomotor, 11 representam o padrão Sensorial, 10 correspondem ao padrão Imaginativo, 12 pertencem ao padrão Intelectual e 10 são representantes do padrão Emocional. A ESEE-Pais refere-se à versão adaptada da ESEE. Ela apresenta os mesmos itens que compõe a medida para estudantes, porém são redigidos de forma que os pais, mães e/ou responsáveis possam identificar o quanto cada afirmação se parece com o estudante. A ESEE-Prof. é um instrumento destinado ao preenchimento por professores que contém 52 itens. O padrão Intelectual apresenta 12 itens e os demais padrões possuem 10 itens cada um. Diferentemente das ESEE e ESEE-Pais, a versão para professores exibe os itens de cada padrão dispostos de forma agrupada para facilitar a identificação das características dos alunos (Barbosa & Oliveira, 2013).

Para avaliar a criatividade é utilizado o Teste Brasileiro de Criatividade Figural, que se configura em um instrumento desenvolvido por Nakano, Wechsler e Primi (2011) e é baseado no Teste de Pensamento Criativo Figural de Torrance (1966). O instrumento é composto por três atividades, sendo solicitado na primeira atividade a elaboração de um desenho a partir de um estímulo pouco definido (fazer um desenho), na segunda atividade deve-se completar o desenho a partir de 10 estímulos incompletos (acabar um desenho) e na terceira atividade fazer o maior número de desenhos a partir do mesmo estímulo repetido 30 vezes (fazer desenhos a partir de um semiquadrado), de forma que o instrumento permite ao sujeito a elaboração de até 41 respostas sob a forma de desenhos, considerando-se as três atividades. O instrumento avalia 12 características: Fluência (número de ideias relevantes oferecidas pelo sujeito), Flexibilidade (diversidade de tipos ou categorias de ideias), Elaboração (adição de detalhes ao desenho básico), Originalidade (ideias incomuns), Expressão de Emoção (expressão de sentimentos, tanto nos desenhos quanto nos títulos), Fantasia (presença de seres imaginários, de contos de fada ou ficção científica), Movimento (clara expressão de movimento nos desenhos ou títulos), Perspectiva Incomum (pessoas ou objetos desenhados sobre ângulos não usuais), Perspectiva Interna (visão interna de objetos ou parte do corpo das pessoas, sob a forma de transparência), Uso de Contexto (criação de um ambiente para o desenho), Extensão de Limites (estender os estímulos antes de concluir os desenhos), Títulos Expressivos (ir além da descrição óbvia do desenho, abstraíndo-o).

Além disso, é utilizada Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental - EMA-EF (Neves & Boruchovitch, 2007). Ela se configura como uma escala do tipo Likert composta por 31 itens, sendo que 17 itens medem a motivação intrínseca e 14 itens a motivação extrínseca, de acordo com a percepção dos alunos. Para os itens relativos à motivação intrínseca, a opção

“sempre” tem valor de 3 pontos; e para a motivação extrínseca, 1 ponto; “às vezes”, o valor é de 2 pontos para todas as questões; e “nunca” é atribuído valor de 1 ponto, na motivação intrínseca, e 3 pontos, na motivação extrínseca. Quanto maior é a pontuação na escala, maior é a sua orientação motivacional para a aprendizagem. Para a EMA, bem como para todos os instrumentos utilizados nessa etapa é utilizado o percentil 95 como ponto de corte.

Destaca-se que todos os instrumentos respondidos pelos alunos são aplicados coletivamente em sala de aula, exceto o KTK que é aplicado individualmente no ginásio poliesportivo da escola. As nomeações por professores e pais são entregues aos mesmos para serem respondidas em casa e posteriormente devolvidas à escola.

Após a coleta e tabulação os dados são analisados com base nos critérios adaptados a partir da literatura. Assim, são incluídos automaticamente, aqueles alunos que atingem o percentil 95 no teste de inteligência ou na nomeação por professores. Com relação aos estudantes indicados na etapa caminhos alternativos, são realizados estudos de caso para cada um, de forma a se aprofundar o conhecimento sobre o aluno e se avaliar sua indicação para o grupo de talentos. A etapa seguinte é constituída pela elaboração de uma lista provisória com os nomes dos alunos indicados. Essa lista é submetida à avaliação do colegiado, a partir de suas considerações, a lista final com o grupo identificados é obtida.

Esses alunos e seus pais são convidados para uma reunião onde recebem informações sobre o programa, bem como todo o processo de identificação, sobre as características do aluno indicado e suas possibilidades de desenvolvimento. Nessa reunião os estudantes também são convidados a participar de um grupo de acompanhamento e desenvolvimento realizado na escola.

No primeiro ano do grupo de acompanhamento e desenvolvimento os alunos participam de encontros quinzenais que objetivam identificar seus interesses, fomentar o autoconhecimento, a conscientização e a motivação para o desenvolvimento dos talentos. Deste modo, sob supervisão de integrantes do PIDET e considerando-se as ponderações dos responsáveis, os alunos elaboram um Plano Individual de Desenvolvimento (PID). Nele os discentes traçam as metas para o desenvolvimento de atividades do seu interesse e área de talento, bem como o planejamento detalhado dos passos e estratégias necessárias para alcançá-las.

No final do ano, é realizada a apresentação final de um ou mais produtos decorrentes do PID. Como o período de desenvolvimento do PID no primeiro ano é mais curto, os alunos expõem trabalhos mais simples e/ou relacionados a atividades que já realizam. A partir do segundo ano, também são realizados encontros quinzenais com o objetivo de elaborar um projeto, semelhante ao PID, porém com objetivos mais específicos e com trabalhos mais sistematizados. Ao final do ano também há a apresentação dos projetos elaborados pelos alunos e os familiares são convidados para participar desse encontro.

Paralelamente à elaboração e ao planejamento dos projetos, são realizados encontros com o objetivo de discutir assuntos relacionados ao talento e temas de interesse dos alunos, tais como resolução de problemas interpessoais e relação dos estudantes com a família, professores e colegas. Nos anos seguintes, os alunos

continuam desenvolvendo projetos individuais, porém mais aprofundados e com maior complexidade.

### **Considerações finais**

Sabe-se que a temática de identificação e desenvolvimento de pessoas que apresentam características de dotação e talento não é comum nos atuais sistemas educacionais, público ou privado (Pereira & Barbosa, 2011). Dentre os prováveis motivos, ressalta-se a existência de muitas denominações e conceitos para designar essas pessoas. Dotado, precoce, prodígio, gênio (Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigokenko, 2010), superdotado, talentoso, excepcional (Ourofino & Fleith, 2011) constituem apenas alguns exemplos dos termos que têm sido utilizados, às vezes até mesmo de forma equivocada (Güenther & Rodini, 2012). De forma semelhante, ou em decorrência desse quadro, uma grande variedade de critérios e estratégias tem sido adotada para identificá-los.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC), dentro das orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2010) defende a importância dessa identificação no processo educacional, afirmando, por meio dessa legislação, que os órgãos gestores da educação, em todos os níveis da federação, devem promover ações, programas e projetos no intuito de atender as suas necessidades educacionais especiais (incluem-se, nesse propósito, os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento). Dessa forma, a modalidade Educação Especial, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos e serviços, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dessa forma, existe uma lacuna para a exploração científica direcionada ao estabelecimento de um processo para essa identificação no Brasil, sobretudo em crianças e jovens, a fim de propiciar reconhecimento, orientação e desenvolvimento adequado (Brandão, 2010).

O Modelo das Portas Giratórias de Renzulli é adotado como referencial teórico por considerar diversas fontes de informação no processo de identificação e, por isso, constitui uma abordagem mais inclusiva, propiciando que um maior número de estudantes possam participar de um programa de desenvolvimento. Fato que contribui para a realização e desenvolvimento individual, trazendo benefícios para toda a sociedade.

## Referências Bibliográficas

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.S.; Fleith, D. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

Almeida, M.A., & Capellini, V.L.M. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 28 (1).

Almeida, L.S.; Primi, R. (1998). *Baterias de provas de raciocínio - BPR-5*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

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 22 de julho, 2014, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>

Barbosa, A.J.G., et al. (2008a). *Identificação de sobredotação intelectual: uso de testes e nomeação parental*. Em XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 2008, Braga. XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilibrios.

Barbosa, A.J.G., et al. (2008b). Nomeação parental de estudantes talentosos: criatividade, capacidade intelectual e características emocionais. In: *III Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR

Brandão, T.M. (2010). *Atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação*. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Brasil. (2010). *Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.

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.

Calero, M.D., Belen, G.M.M., & Robles, M.A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181.

Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (2004). An imperative, but, alas, improbable consensus! *Roeper Review*, 27(1), 12-14.

Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93-118.

Gardner, H. (2004). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.

Gaya, A. (2012) *Projeto Esporte Brasil: Manual*. CENESP/UFRGS, Secretaria Nacional de Esportes, Ministério dos Esportes. Recuperado em 9 julho, 2012, de <http://proesp.ufrgs.br>

Gomes, C.M.A., & Borges, O.N. (2007). Validação do modelo de inteligência de Carroll em uma amostra brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 167-179.

Guenther, Z.C. (2002). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Revista Escritos sobre Educação*, 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.

Guenther, Z.C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. *Revista Educação Especial*, (30), 167. Recuperado em 19 julho, 2014 de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>

Güenther, Z.C. (2008). *CEDET – Identificação*. Coleção “Debutante”. Volume 2. Lavras: ASPAT.

Guenther, Z.C., & Rondini, C.A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28 (1), 237-266.

Guimarães, T.G., & Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. *Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial*, 53.

Kaufman, S.B.; Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In: Pfeiffer, S.I. (ed.). *Handbook of giftedness in children*. Tallahassee, Springer, 71-91.

Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., & Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 287-297.

McGrew, K.S., & Flanagan, D.P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Allyn & Bacon.

Neves, E.R.C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: reflexão e crítica*, 20 (3), 406-413.

Oliveira, P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutorado, Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperada em 19 julho, 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Ourofino, V.T.A.T., & Fleith, D.S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: teoria e prática*, 13 (3), 206-222.

Pereira, C.E.S. (2009). Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Pereira, C.E.S.; Barbosa, A.J.G. (2011). Identificar talentos: questões epistemológicas e implicações para a prática. In: A.J.G Barbosa (org.), *Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano*. Juiz de Fora: EDUFJF.

Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação psicológica*, 2 (1), 67-77.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180.

Renzulli, J.S. (1986). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 53-92.

Renzulli, J.S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63 (1), 9-18. Recuperado em 19 julho, 2014 de <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart04.html>

Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1991). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of creative productivity. *Handbook of gifted education*, 111-141.

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.H. (1981). *The revolving door identification model*. Creative Learning Press.

Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., & Westberg, K.L. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. et al. (2004). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*.

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 giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 96-100.

Sternberg, R.J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 29(3), 160-165.

Smutny, J.F. (2001). *Stand Up for Your Gifted Child: How To Make the Most of Kids' Strengths at School and at Home*. Free Spirit Publishing Inc.

Torrance, E.P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press, Incorporated.

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. 1994. Recuperado em 20 de julho, 2014 de <http://gcq.sagepub.com>.

Virgolim, A.M.R. (2005a). A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação: fatores emocionais e desempenho escolar. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*, 19-32.

Virgolim, A.M.R. (2005b). A educação de alunos com superdotação. Secretaria de Educação especial (Org.). *Ensaio Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*, 145-158.

Virgolim, A.M.R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação.

## **ESTUDO COMPARATIVO DO RACIOCÍNIO LÓGICO ENTRE ALUNOS SUPERDOTADOS E NÃO SUPERDOTADOS – NOVAS CONTRIBUIÇÕES**

Diogo Janes Munhoz – Col. Est. Vicente Rijo/NAAH/S  
munhozdiogo@gmail.com  
Especialista em Educação Especial  
Londrina - Paraná

Ednéia Vieira Rossato – Col. Est. Vicente Rijo/NAAH/S  
edneia\_rossato@yahoo.com.br  
Mestre em Letras/Especialista em Educação Especial  
Londrina - Paraná

Fernanda Maria de Souza – Col. Est. Vicente Rijo/NAAH/S  
fer-mariah@hotmail.com  
Especialista em Educação Especial  
Cambé – Paraná

### Información del artículo:

Artículo recibido el 11/03/2015. Aceptado el 04/04/2015

On-line el 05/05/2015

**Resumo:** Este estudo acrescenta dados de ampliação do número de participantes de uma pesquisa anterior. O objetivo foi comparar o desempenho de alunos superdotados e não superdotados, usando a atividade Lógica das Casas. Os dados foram analisados com procedimentos quantitativos inferenciais e descritivos. Os referenciais teóricos foram aqueles adotados pelo MEC, e aplicados pelos pesquisadores, no Colégio Vicente Rijo, em Londrina/PR; o conceito de superdotação de Renzulli e As Inteligências Múltiplas, de Gardner. A hipótese era a de que os superdotados seriam capazes de resolver a atividade com maior acerto e menor tempo do que os outros, por apresentarem habilidade acima da média e maior comprometimento com a tarefa. O resultado foi: 18 alunos superdotados acertaram, contra 2 não superdotados. Quanto à persistência, não há diferença expressiva entre os grupos, mas produz resultados positivos apenas entre os superdotados, conduzindo-os ao acerto. Sobre a desistência, 64% entre não superdotados e 8% entre superdotados. A atividade cumpriu sua finalidade comprovando parcialmente a hipótese.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Inteligência Lógico-Matemática; Lógica das Casas.

## COMPARATIVE STUDY OF LOGICAL REASONING BETWEEN STUDENTS GIFTED AND NOT GIFTED - NEW CONTRIBUTIONS

**Abstract:** This study adds data expansion in the number of participants from a previous search. The objective was to compare the performance of gifted and non gifted students, using the Logic of the Houses activity. Data were analyzed with descriptive and inferential quantitative procedures. The theoretical references were those adopted by the MEC, and applied by researchers at the Colégio Vicente Rijo in Londrina/PR; the concept of giftedness Renzulli and The Multiple Intelligences, Gardner. The hypothesis was that the gifted would be able to solve the activity with greater accuracy and shorter than the other, because they have above average ability and greater commitment to the task. The result was: 18 students gifted hit against 2 not gifted. As for persistence, there is significant difference between the groups, but produces positive results only between the gifted, leading them to hit. About the withdrawal, 64% among non-gifted and 8% between gifted. The activity served its purpose proving the hypothesis partially.

**Keywords:** High Skills/Giftedness; Logical-Mathematical Intelligence; Logic of the Houses.

### Introdução

O presente artigo propõe-se a apresentar novos dados da pesquisa sobre a comparação do rendimento de alunos de um programa de atendimento em sala de recursos para pessoas indicadores de altas habilidades/superdotação (SRAH/S) e alunos que não são atendidos pelo programa, em uma atividade de raciocínio lógico. Todos os estudantes que se submeteram ao estudo, na primeira fase e na segunda, cursam o ensino fundamental, anos finais. Para tal observação, utilizou-se como instrumento, uma atividade denominada *Lógica das Casas* (LC), composta de peças de papel, de diferentes cores, e que formam figuras de casas. Esta será descrita mais detalhadamente no método.

Para uma melhor compreensão do estudo proposto, num primeiro momento, procura-se discorrer sobre a inteligência Lógico-Matemática, partindo da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Entende-se que esta capacidade é bastante importante na tomada de decisões e no desenvolvimento de várias outras potencialidades do ser humano, principalmente quando trabalhadas na faixa etária dos alunos que frequentam o ensino fundamental. No entanto, não é muito comum que estudantes desse nível de estudo se destaquem na realização de atividades de raciocínio lógico. Então, pode-se questionar: Aqueles que conseguem se destacar possuem habilidade acima da média? Apresentam maior comprometimento com a tarefa?

Não se pretende afirmar que somente aqueles que são bons em raciocínio lógico apresentam indicadores de AH/SD, entretanto esse é um aspecto importante no período de identificação dos alunos encaminhados para as SRAH/S, já que nesta atividade de lógica podem ser observados dois elementos dos que formam a teoria de Renzulli, sobre a superdotação: Habilidade Acima da Média e Comprometimento com a tarefa.

Comparar o desempenho entre aqueles que frequentam as SRAH/S e os que não frequentam pode oferecer dados consistentes sobre os processos de identificação que estão sendo realizados, até então, em Londrina, Paraná, e até mesmo sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores, no intuito de desenvolver o potencial dos alunos que já estão em atendimento.

Nas salas de recursos de AH/SD, orientadas pelo NAAH/S Londrina, foi elaborado um protocolo de identificação para alunos que são encaminhados pelas vias de acesso ao programa de atendimento. Seja pelo professor do ensino regular, seja pela família, pelos colegas ou pela autoindicação. Neste protocolo estabelecem-se os procedimentos para a identificação, especificamente no que se refere a entrevistas com os pais, com o aluno e algumas atividades que envolvem criatividade, memória, raciocínio lógico, entre outras. As demais atividades são de livre escolha do professor avaliador, mediante a observação da área de maior habilidade ou interesse do indicado, percebida na análise dos Questionários para Identificação de Indicadores de AH/SD: Professores/Aluno/Responsáveis (Freitas e Peres, 2012, p. 44), preenchidos pelos citados.

A Lógica das Casas, por seus resultados obtidos na pesquisa anterior e pelos estudos que ainda estão sendo desenvolvidos pelos pesquisadores e criadores da mesma, foi definida como uma atividade padrão para os alunos do Ensino Fundamental, anos finais.

A hipótese levantada, com a ampliação dos sujeitos participantes da pesquisa, é a de que os alunos superdotados, confirmando a pesquisa anterior, serão capazes de resolver a atividade com maior número de acerto e em menor tempo do que os não superdotados, justamente por apresentarem habilidade acima da média de seus pares, em pelo menos uma área do conhecimento, e maior comprometimento com a tarefa.

Para os efeitos desta pesquisa, foi denominado superdotado o aluno que já passou, ou está em processo de identificação de indicadores de comportamento de superdotação, e não superdotado aquele que não passou por nenhum processo de identificação e não frequenta programas específicos de enriquecimento curricular, ou seja, o aluno do ensino regular.

Antes de iniciar as discussões é válido discorrer sobre qual a perspectiva que embasa as reflexões aqui dispostas. Seguindo os documentos e teorias adotadas pelo MEC, as SRAH/SD têm como pressupostos teóricos a concepção de AH/SD defendida por Renzulli, isto é, que o superdotado seria aquele no qual se encontra a confluência de três elementos: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade (Virgulim, 2007, p. 36) e se apoia nas teorias de Gardner, referentes às Inteligências Múltiplas.

Pensar a inteligência como propõe Gardner é interessante para o desenvolvimento desse estudo uma vez que, para ele, “O indivíduo altamente capaz poderá exibir uma ou mais inteligências e não necessariamente todas elas” (Fleith,

2007, p. 45). Segundo ele existem oito inteligências: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalística. A que será destacada, neste momento, é a Inteligência lógico-matemática, foco deste artigo.

De acordo com Vieira “a inteligência lógico-matemática é a capacidade que se origina do confronto com o mundo dos objetos, pois é através da ordenação e reordenação dos objetos e da avaliação das quantidades que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e fundamental sobre esta habilidade” (2005, p. 36).

Esta inteligência pode ser caracterizada como a capacidade do indivíduo para o raciocínio e processamento numérico, espacial e a capacidade de resolução de problemas. É muito comum observar estas, por exemplo, em profissionais como físicos, matemáticos e engenheiros.

Virgolim quando apresenta a propostas para o enriquecimento curricular para alunos superdotados, embasada na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, acrescenta que a Inteligência Lógico-Matemática

possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas (como fazem os matemáticos, os analistas financeiros, contadores, engenheiros), para raciocinar bem (como os programadores de computador e cientistas). Inclui a sensibilidade a padrões lógicos de relacionamentos lógicos, funções, afirmações e proposições (causa-e-efeito; se... então), entre outras abstrações. Inclui processos como a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses (2007, p. 54)

O desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, portanto, ocorre com atividades que estimulem tais ações. No caso da LC, entende-se que é possível explorar a habilidade de usar e avaliar as relações abstratas, de considerar proposições e hipóteses, sensibilidade a padrões lógicos de relacionamentos lógicos, afirmações e proposições, inferências e testagem de hipóteses. Além desses aspectos, entende-se que para a resolução correta da LC requer a capacidade de interpretação das dicas oferecidas e certo grau de persistência, já que, frequentemente é necessário desfazer a montagem e recomeçar inúmeras vezes para que se consiga o resultado esperado.

Pelos resultados da pesquisa anterior, acredita-se ainda que, usando esse jogo como instrumento de identificação de indicadores AH/SD, pode ser observado se o aluno possui pelo menos dois dos três elementos da teoria dos anéis de Renzulli: habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa. Nesse ínterim, considera-se pertinente traçar alguns pressupostos sobre a pessoa com indicadores de comportamento de AH/SD.

Definir quem são os alunos com altas habilidades/superdotação precisamente é tarefa praticamente impossível, pois se trata de um conceito psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. Não há condições de medi-lo diretamente, da mesma forma como se pode fazê-lo com a definição de altura ou peso, de algo. A exatidão das inferências vai depender da extensão em que as características ou comportamentos que se escolhe para observar forem relevantes para o conceito e forem avaliados de uma forma válida e precisa (Alencar e Fleith, 2001, p. 52).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera alunos com altas habilidades/superdotação “aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p.15)

Nesta legislação, é evidenciado que a definição deve ser contextualizada e não se acaba na mera categorização e especificações de comportamentos atribuídos nela, pois o ser humano está em contínua mudança e transforma constantemente o ambiente em que vive. Portanto, “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p.15).

Renzulli destaca que os estudos que tem realizado sobre a concepção dos três anéis, traduz um entendimento de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (1988, p. 20). Uma definição como a apresentada por tal estudioso propõe um conceito de altas habilidades/superdotação que seja flexível; valorizando as características dos sujeitos; evocando a necessidade do apoio do contexto, para sua expressão; e, por fim, combatendo uma abordagem do tipo ter ou não ter superdotação. Renzulli (2004), porém, lamenta não ter dispensado mais tempo ao estudo dos fatores de personalidade e às influências do ambiente, o que, por certo, geraria um outro anel para traduzir os traços afetivos.

Independente da definição que se adote, é importante que haja uma estreita ligação entre esta e os procedimentos de identificação, assim como com os programas de atendimento desses sujeitos. Nas palavras do teórico “[...] uma definição de superdotação é uma declaração formal e explícita que eventualmente poderá tornar-se parte de políticas ou orientações oficiais” (Renzulli, 1986, p. 3).

Pensando nesses pressupostos, o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades, “[...] destacando-se sempre de uma maneira original e criativa com a que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social” (Mettrau, 1995, p. 70).

O destaque numa área determinada é sempre o primeiro indicador que qualquer pessoa percebe nesses educandos, não necessitando, para isso, de uma formação específica, ou seja, o professor do ensino regular pode observar esse potencial e encaminhá-lo para as SRAH/S. Nesse período, então, acredita-se que a aplicação de atividades de lógica pode contribuir para a identificação de Habilidade Acima da Média, na área das ciências exatas, e Comprometimento com a Tarefa.

Pautando-se nesses conceitos é que os resultados da aplicação do instrumento citado, Lógica das Casas, serão analisados – acrescidos dos novos dados – de forma comparativa, tentando confirmar que os alunos em atendimento nas salas de recursos apresentam melhor desempenho do que os que não são atendidos.

## MÉTODO

### Participantes

Com a aquisição dos novos dados, o número de participantes do estudo passou a ser 50 alunos, sendo 25 atendidos na sala de recursos de Altas Habilidades/Superdotação (15 do gênero masculino e 10 do gênero feminino) e 25 alunos que não frequentam o atendimento (14 do gênero masculino e 11 do gênero feminino), todos eles são estudantes do ensino fundamental, anos finais. Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação frequentam a sala de recursos de altas habilidades/superdotação que funcionam no Colégio Estadual Vicente Rijo, situado em Londrina-PR, e são orientadas pelo NAAH/S. Os demais são de duas turmas de 8<sup>os</sup> anos, de colégios públicos do mesmo município. Um colégio da região sul e outro da região central, nos quais dois dos pesquisadores são professores regentes (disciplina de Arte e Língua Portuguesa).

Os alunos das turmas citadas foram convidados a participar da pesquisa, os primeiros a se disponibilizarem, fizeram parte do estudo, portanto foi uma participação aleatória. A idade média dos alunos, seja dos superdotados, seja dos não superdotados, na época em que a atividade foi realizada, era de 13 anos e variava entre 10 e 14 anos de idade.

### Instrumento

O instrumento utilizado para a realização deste estudo é denominado *Lógica das Casas (LC)* e sua aplicação tem como objetivo desenvolver e aferir o raciocínio lógico por meio da comparação no desempenho na realização. Este instrumento compõe-se de uma folha de orientações e 25 peças, confeccionadas em papel color set 100g/m<sup>2</sup> colorido, que formam a figura de 5 casas. Cada casa possui 5 peças, sendo elas telhado, chaminé, janela, porta e paredes. As cores utilizadas para as peças são: branco, vermelho, azul, amarelo e verde.

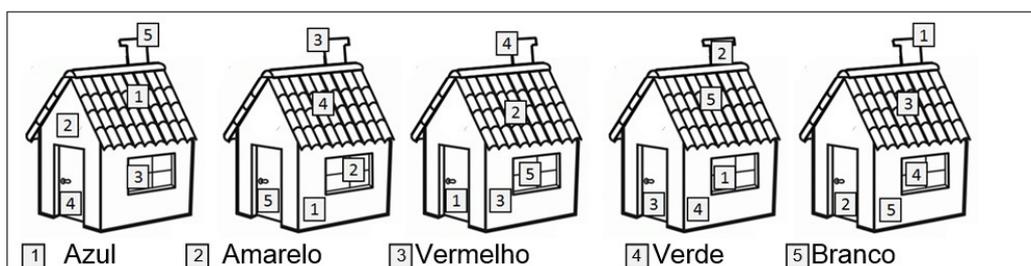
O problema proposto é o de perfilar as 5 casas (da esquerda para a direita, sem repetir cores dentre as 5 peças de cada casa).

A LC é uma atividade pensada e desenvolvida pelos pesquisadores em questão, professores das SRAH/SD, em Londrina, tendo como base alguns jogos de lógica considerados de níveis difíceis. As orientações que se disponibiliza para os executantes são as contidas abaixo:

- 1) A primeira casa tem telhado azul;
- 2) O telhado amarelo está na casa Vermelha;
- 3) O telhado vermelho tem Chaminé azul;
- 4) O Telhado verde fica na casa com porta branca;
- 5) A casa Verde fica do lado esquerdo da casa Branca;
- 6) A casa Verde tem porta vermelha;
- 7) A casa de janela branca tem chaminé verde;
- 8) A casa Amarela tem janela vermelha;
- 9) A porta da casa do meio é azul;

- 10) A casa da janela amarela está ao lado da casa com chaminé branca;
- 11) A casa com chaminé vermelha fica ao lado da casa com janela vermelha;
- 12) A casa com janela verde tem a porta amarela;
- 13) A casa com telhado branco tem janela azul;
- 14) A casa com telhado azul fica ao lado da casa azul;
- 15) A casa com janela amarela é vizinha da casa com porta verde.

A formação correta é a seguinte: 1ª casa: Chaminé branco, telhado azul, janela vermelha, porta verde e paredes amarelas; 2ª casa: Chaminé vermelha, telhado verde, janela amarela, porta branca e paredes azuis; 3ª casa: Chaminé verde, telhado amarelo, janela branca, porta azul e paredes vermelhas; 4ª casa: Chaminé amarela, telhado branco, janela azul, porta vermelha e paredes verdes e a 5ª casa: Chaminé azul, telhado vermelho, janela verde, porta amarela e paredes brancas. Resposta ilustrada na (figura 1).



**Figura 1:** Resposta do problema da lógica.

### Procedimentos

Os alunos em atendimento na sala de recursos de altas habilidades/superdotação foram convidados a participar da atividade de forma aleatória, cada um no seu horário de atendimento. Os alunos que não participam do programa, foram convidados na escola em que estudam. A atividade foi aplicada individualmente sob a orientação dos dois professores pesquisadores citados. A aplicação com duração média de 19 minutos foi realizada com o uso de um cronômetro que foi acionado assim que o participante iniciou a atividade, e desligado quando o mesmo finalizou ou desistiu. Ao final, os pesquisadores anotaram a resposta dos alunos e o tempo do cronômetro.

### Análise dos Dados

Os dados coletados foram analisados por meio de procedimentos quantitativos inferenciais e descritivos. Isto implica em dizer que inicialmente são descritos para posteriormente servirem de subsídios para conclusões gerais. A atividade LC foi utilizada para verificar possíveis diferenças no desempenho do raciocínio lógico entre alunos que frequentam a sala de recursos de altas habilidades/Superdotação e alunos que, até o momento da pesquisa não participaram deste tipo de atendimento. Levou-se em conta os erros, acertos, desistências e média de tempo.

## Resultados e Discussão

As discussões apresentadas neste momento serão relacionadas aos dados dos participantes anteriores, somados aos novos, obtidos na continuação da pesquisa. Com a aplicação da atividade Lógica das Casas foram conseguidos os seguintes resultados: 18 alunos, que representam 72% dos participantes superdotados, em atendimento nas SRAH/S, obtiveram sucesso na atividade, acertando a resposta. Em relação aos alunos que não fazem parte do programa, 2 deles acertaram a montagem, ou seja, 8% dos participantes.

Observando esses dados, nota-se que houve um desempenho bastante superior entre os superdotados em relação aos não superdotados. Isso pode ser reflexo da Habilidade Acima da Média de seus pares, um dos elementos dos três anéis de Renzulli que, segundo ele, comprova a superdotação. Sabe-se que alunos com altas habilidades, normalmente, “apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de idéias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção” (Brasil, 2006, p.19). Então, observa-se que o grupo dos superdotados revela o desempenho superior em pelo menos uma área: a lógico-matemática.

As atividades propostas pelos professores das SRAH/S, desde o período em que são buscados os indicadores de comportamento de superdotação, para que se efetive a matrícula para o atendimento especializado, até depois do ingresso dos alunos nas SRAH/S, são voltadas para a ampliação das habilidades já detectadas nos mesmos. Além disso, procuram dar possibilidades para que aqueles que ainda não as tenham possam vir a desenvolvê-las. Renzulli e Reis recomendam atenção para a importância de se enriquecer a vida dos alunos por meio de experiências que usualmente não façam parte do currículo da escola regular e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Virgolim, 2007, p.36). As atividades de lógica se enquadram nessas em que o currículo escolar pouco contempla, mas que são incentivadas e realizadas desde o período de identificação até nos atendimentos do aluno superdotado.

Entre os alunos que se submeteram à prática, 18 (36%) desistiram antes de chegar à resposta, sendo 16 do grupo dos não superdotados (64%) e, apenas 2, do superdotados (8%). Nota-se, diante desse resultado, que os alunos superdotados, participantes dessa pesquisa, possuem outro elemento dos anéis de Renzulli, que é o envolvimento com a tarefa.

Essa característica aparece bastante evidente nos superdotados, uma vez que apenas 2 alunos desistiram da montagem da LC. Vale ressaltar que entre os alunos superdotados estas duas desistências podem ainda ser daqueles que foram indicados por terem habilidades acima da média em outras áreas do conhecimento: humanas ou biológicas. Ou seja, o fato deste ter desistido pode dever-se ao seu pouco interesse nesta área. De acordo com Virgolim, “Envolvimento com a tarefa, se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho” (2007, p. 37).

Por outro lado, entre os alunos não superdotados, houve um número expressivo de desistência, indicando menos persistência e dificuldade na resolução do problema, portanto, menor grau de envolvimento com a tarefa. Mesmo que se leve em conta os que persistiram por mais tempo, os resultados apresentados foram errôneos, mantendo a diferença de aproveitamento entre os grupos comparados.

Quanto ao tempo utilizado para a resolução, tem-se 14 minutos de média entre alunos das SRAH/S, sendo o menor tempo 7 minutos e o maior tempo 46 minutos e 8 segundos. No grupo dos alunos não superdotados, o tempo médio foi de 24 minutos, sendo o menor tempo 10 minutos e 55 segundos e o maior, 45 minutos.

Sobre esta perspectiva, destaca-se o fato de que o menor tempo de realização, que é de 7 minutos, pertence a dois alunos do grupo dos superdotados, que resolveram de forma correta a atividade. O tempo de 10 minutos, que foi o segundo menor tempo com resultado correto, pertence a um aluno não superdotado, o que, mediante o grau de dificuldade da atividade, aponta para uma possibilidade de o mesmo ter indicadores de comportamento de AH/SD.

Não variou muito o tempo mínimo para a resolução da atividade entre superdotados e não superdotados, nem o tempo máximo apresenta uma variação significativa. Enquanto para os alunos não superdotados o tempo máximo para a resolução foi de 45 minutos, para os superdotados esse tempo foi de 46 minutos e 8 segundos. Percebe-se que esta diferença é muito sutil, e não revela de modo expressivo a superioridade de um grupo sobre o outro. No entanto, levando em conta o resultado esperado na realização da LC, sabe-se que aquele que concluiu em 46 minutos e 8 segundos conseguiu chegar ao resultado correto, enquanto que ou outro, em 45 minutos, embora tenha demonstrado persistência não chegou ao acerto. Isso corrobora o que foi afirmado anteriormente, mesmo que o aluno apresente persistência o aproveitamento é inferior ao revelado pelo grupo dos superdotados.

Na pesquisa anterior, os dados obtidos quanto à persistência dos alunos superdotados, mostravam resultados diferentes disso. Naquele momento, foi observado que, enquanto os alunos superdotados manifestavam persistência e obstinação, empenhando todas as suas forças na tentativa de completar a tarefa com êxito, assim como na continuação da pesquisa, com relação aos não superdotados, estes apresentavam o tempo máximo de resolução menor (35 minutos), que na pesquisa atualizada. Naquela ocasião, este fato foi interpretado pelos pesquisadores da seguinte forma: os que tinham bom domínio de lógica resolveram rapidamente, sem imprimir grandes esforços e os demais, sequer ficaram insistindo, desistindo com maior facilidade.

Depois da somatória dos dados da pesquisa anterior e sua continuação, é possível observar que o aumento do tempo de empenho dos não superdotados altera a percepção de que comprometimento com a tarefa seria um indicativo mais evidente entre os superdotados. Entretanto não altera o fato de que o comprometimento com a tarefa precisa estar associado à habilidade acima da média (lógico-matemática) para o bom desempenho na atividade LC e para revelar indicadores de comportamento de AH/SD.

No que tange ao fator erro na resposta da atividade, 5 alunos superdotados não chegaram ao resultado correto e 7 alunos não frequentadores das SRAH/S montaram de forma errada, não chegando à resposta esperada. Este resultado

revela uma disparidade entre os dois grupos analisados, mostrando que a capacidade de raciocínio Lógico-matemático dos alunos superdotados é superior aos que foram considerados não superdotados.

O estudo anterior mostrava que não havia uma diferença significativa entre os dois grupos. Após a continuação da investigação, confirmou-se esse dado. Enquanto 20% entre os superdotados erraram, entre os não superdotados foram (28%). Cabe assinalar que este 28% de erro não reflete a realidade dos fatos, uma vez que desistir do jogo impossibilita apurar os possíveis erros. Provavelmente se os desistentes concluíssem a atividade, o fariam com imprecisão.

Importante salientar, ainda a esse respeito, que nem todos os alunos superdotados que participaram desta pesquisa foram indicados para o atendimento especializado por terem habilidade acima da média na área das ciências exatas. Entre eles estão os que foram indicados por apresentarem potencial elevado na área de ciências humanas (Arte, Linguagem) e ciências biológicas, mesmo assim, o número de erro entre este grupo foi menor.

A pesquisa realizada com a aplicação da LC cumpriu com seu propósito, uma vez que possibilitou a comparação do desempenho dos alunos superdotados e não superdotados na atividade de Lógica das Casas.

Quanto ao tempo utilizado para a resolução correta, não se constatou grande disparidade. Mas chamou a atenção o fato de um aluno do grupo dos não superdotados ter conseguido resolver a atividade em 10 minutos e 55 segundos. Esse dado revela que o participante pode apresentar indicadores de comportamento de AH/SD. Sobre esta hipótese, será pertinente encaminhá-lo para identificação, uma vez que acertou a montagem do jogo LC, que é uma atividade de nível difícil, e tem se mostrado como uma aliada na tarefa de identificar e mensurar a capacidade de raciocínio lógico dos educandos.

No que se refere à resolução correta da LC, os resultados obtidos revelaram que os alunos com maior habilidade em raciocínio lógico foram os superdotados, comprovando a hipótese dos pesquisadores que acreditavam que realmente este grupo teria melhor desempenho por apresentar Habilidade Acima da Média entre seus pares. No primeiro estudo esse dado já havia sido percebido, e com a ampliação da população pesquisada, isso ficou ainda mais evidente.

Além disso, outro aspecto importante observado foi com relação ao Envolvimento com a Tarefa dos alunos superdotados em comparação com os não superdotados. Enquanto a desistência foi de 8% entre os superdotados, entre os não superdotados foram 64%, evidenciando o quanto mais envolvidos e determinados são os que frequentam as SRAH/S.

Pode-se afirmar, diante desses resultados obtidos com a aplicação da atividade Lógica das Casas, desenvolvida pelos professores das SRAH/SD, que a maioria dos alunos em atendimento nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação obteve sucesso na atividade, acertando a resposta, ao passo que apenas 2 do grupo dos não superdotados conseguiram êxito e que a persistência, embora não represente uma diferença expressiva entre os dois grupos, produz resultados positivos entre os superdotados, ou seja, conduzem-nos à resposta correta. Já para os não superdotados, isso não acontece.

Acredita-se, partindo desses resultados, que a LC é uma atividade colaborativa no processo de identificação de indicadores de comportamento de superdotação,

uma vez que possibilita a percepção de habilidade acima da média em raciocínio lógico e envolvimento com a tarefa. Além disso, a LC, aplicada como exercício de desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, pode contribuir com a ampliação da habilidade de usar e avaliar as relações abstratas, de considerar proposições e hipóteses, sensibilidade a padrões lógicos de relacionamentos lógicos, afirmações e proposições, inferências e testagem de hipóteses, entre outros.

Espera-se que as discussões apresentadas, por hora, possam contribuir com os estudiosos da área de AH/SD, ainda que precisem ser aprofundadas pelos pesquisadores em questão. O instrumento LC continuará sendo usado como exercício e parte do protocolo de identificação os indicadores de comportamento de AH/SD e, certamente renderá novas discussões.

## Referências Bibliográficas

Alencar, E.S., Fleith, D.S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. Petrópolis: EPU.

Brasil (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Consultado em 20 de Julho de 2014 em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>.

Brasil (2008). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Fleith, D.S., Alencar, E.M.S. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Artmed.

Freitas, S.N., Peres, S.G.P. *Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento especializado*. Marília: ABPEE.

Mettrau, M. B. *Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica*. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Braga.

Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: Renzulli, J.S.; Reis S. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press.

Vieira, N.J.W. (2005). *Viagem a Mojáve-Óki. Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Virgolim, A.M.R. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Ministério de Educação - MEC, Secretaria de Educação Especial. SEESP, Brasília.

## IDENTIFICAÇÃO DE LEITORES TALENTOSOS: UMA ALTERNATIVA PARA O MODELO DAS PORTAS GIRATÓRIAS

Lara Carolina Almeida  
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora  
lara.karol@hotmail.com

Información del artículo:

Artículo recibido el 11/03/2015. Aceptado el 04/04/2015

On-line el 05/05/2015

**Resumo:** A identificação é fundamental para que talentos sejam reconhecidos e desenvolvidos. Os avanços nos sistemas conceituais de dotação e talento tornaram alvo de críticas a abordagem psicométrica tradicional de identificação de estudantes talentosos, favorecendo estratégias que envolvem múltiplos critérios, como o Modelo das Portas Giratórias (MPG). Este estudo teve como objetivo analisar o uso do MPG para identificar leitores talentosos. Participaram da pesquisa 528 estudantes do quarto ao sétimo anos do ensino fundamental e 19 professores de língua portuguesa de quatro escolas da cidade de Juiz de Fora no ano de 2010. Os instrumentos utilizados foram: Subteste de Leitura do Teste do Desempenho Escolar; dois Testes de Cloze; e Escala de Características de Leitura. Os resultados indicaram que a utilização do MPG gerou sobrenomeação. Ao adotar uma combinação de medidas, foram incluídos cerca de 10% dos estudantes no grupo de talentos. Tal resultado mostra-se coerente com a perspectiva teórica que embasa a presente proposta.

**Palavras-chaves:** Leitura. Talento. Psicometria.

## IDENTIFICATION OF TALENTED READERS: AN ALTERNATIVE TO THE REVOLVING DOORS MODEL

**Abstract:** Identification is essential for talents to be recognized and developed. The advances on endowment and talent conceptual systems have criticized the traditional psychometric approach of identifying talented students, favoring strategies which involve multiple criteria, such as The Revolving Doors Model. This goal of this study was to analyze the use of The Revolving Doors Model to identify talented readers. 528 students from fourth to seventh year in elementary school took part in the

research and 19 teachers from four schools in the city of Juiz de Fora in 2010. The instruments used were: Reading subtest of the Teste do Desempenho Escolar, two Cloze Tests; and the Reading Scale Characteristics. The results indicate that the use of The Revolving Doors Model has generated an over assignment. Adopting a combination of measures, 10% of the students were included in the talented group. Such outcome has shown itself to be coherent with the theoretical perspective in which this present proposal is based on.

**Keywords:** Reading. Talent. Psychometrics.

## Introdução

Leitores talentosos são designados pelo Ministério da Educação (MEC) como indivíduos com altas habilidades/superdotação, pois apresentam “desempenho notável ou elevada potencialidade (...)” em “uma aptidão acadêmica específica”, e, conseqüentemente, são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial [MEC/SEESP], 2002, p. 12). A concepção de talento do Ministério da Educação brasileiro é fortemente influenciada pela teoria de Renzulli. O talento é decorrente da confluência de três características: criatividade; envolvimento com a tarefa; e capacidade acima da média. Trata-se da concepção dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1990, 2004, 2005). Há que se destacar, contudo, que os três grupamentos não precisam estar presentes simultaneamente para um indivíduo ser considerado talentoso, para tanto ele deve ser identificado como capaz de desenvolver essas características (Renzulli, 1978, 1990, 2004, 2005).

Renzulli (2004, 2005, 2010) divide em dois os tipos de talentos – escolar ou acadêmico e criativo-produtivo – e enfatiza que ambos são importantes, que pode haver interação entre eles e que nenhum dos dois deve ser negligenciado em programas de desenvolvimento para pessoas talentosas. Segundo o autor, o talento acadêmico é o tipo mais facilmente medido por testes de inteligência e outros testes de capacidade cognitiva e, por esse motivo, é o mais utilizado para ingresso dos estudantes em programas especiais.

O talento para a leitura, ainda que possua, também, traços de criatividade, é um tipo de talento acadêmico que tem sido bastante negligenciado no Brasil. Para evidenciar a afirmação anterior, menciona-se, como exemplo, o fato de que, dentre os materiais que o MEC disponibiliza para o público a única menção que diz respeito especificamente às características dos leitores talentosos se relaciona ao desempenho linguístico, destacando-se o “raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa” (MEC/SEESP, 2006, p. 13). No entanto, o material não fornece nenhum indicativo de como identificá-los e/ou como promover o desenvolvimento de suas capacidades.

Leitores talentosos possuem características muito próprias e, embora existam trabalhos nas duas últimas décadas dedicados a identificar as particularidades dessas pessoas, não existe, ainda, uma lista consensual de suas características que seja obtida a partir de evidências empíricas (Reis et al., 2004). Não obstante, algumas delas estão presentes com elevada frequência na literatura científica. Gilheany e Hickey (2001), Moore (2005), Reis et al. (2004), Vosslamber (2002) e Wood (2008) por exemplo, convergem no que diz respeito a algumas características gerais dos leitores talentosos: leem mais cedo que seus pares; leem pelo menos dois níveis acima do grau de escolaridade esperado para a idade cronológica; são leitores ávidos, entusiastas e vorazes; gastam mais tempo lendo que seus pares; leem uma maior variedade de textos para adultos; e apresentam maior compreensão do que é lido.

Wood (2008) destaca que esses alunos são apaixonados pelo que leem. Para eles, a leitura não é o simples processo de traduzir símbolos em significados, mas uma intensa necessidade de explorar, investigar, fantasiar e fazer conexões com conceitos e ideias.

As investigações de Reis et al. (2004) sugerem que as características de aprendizagem geral dos alunos talentosos diferem de educandos médios de várias maneiras: normalmente aprendem mais rápido do que outros; têm a capacidade de localizar, resolver e atuar sobre os problemas mais facilmente; utilizam suas habilidades de forma mais desenvolvida; pensam, entendem e fazem conexões entre ideias utilizando conceitos abstratos com mais facilidade. Essas destrezas podem facilitar a manifestação de outros talentos, em, por exemplo, outras áreas acadêmicas. Estudos mostram que o desempenho em tarefas de compreensão de texto está associado ao desempenho escolar, inclusive ao desempenho em matemática (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2008). Como a leitura é onipresente no currículo escolar, ela afeta a possibilidade de sucesso em múltiplos domínios (Rimm, 2008).

Como consequência das críticas efetuadas à abordagem psicométrica tradicional e em decorrência dos avanços dos sistemas conceituais de talento, surgiram estratégias alternativas para a identificação de estudantes talentosos que envolvem múltiplos critérios. Dentre elas, o Modelo das Portas Giratórias (MPG) (Renzulli, 1990; Renzulli, Reis, & Smith, 1981) é, indubitavelmente, um dos mais profícuos. Ele é baseado na, já mencionada, concepção dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1990, 2004, 2005). Como forma de identificar pessoas com as mais diferentes formas de dotação e talento, são estabelecidas seis etapas (Renzulli, 1990; Renzulli et al., 1981): 1) nomeação por testes; 2) nomeação por professor; 3) caminhos alternativos (nomeação por pais, nomeação por pares, aut nomeação etc.); 4) nomeações especiais; 5) notificação e orientação aos pais; e 6) nomeação pela informação da ação. Há que se destacar que o talento para a leitura pode ser identificado em qualquer uma das etapas do modelo. Porém, o presente trabalho enfatizará apenas as duas primeiras, uma vez que elas serão usadas como parte da estratégia metodológica aqui adotada (ver Metodologia). Essas fases incluem automaticamente os alunos no grupo de talentosos e as demais demandam estudo de caso (Renzulli, 1990; Renzulli et al., 1981).

Na nomeação por testes ou subtestes padronizados como processo de identificação, devem ser inclusos no grupo de talentosos todos que obtiverem percentil local igual ou superior a 92 nesses instrumentos (Renzulli, 1990). A seleção da medida empregada é fundamental, uma vez que ela deve ser suficientemente calibrada para poder discriminar o leitor talentoso de, por exemplo, leitores médios superiores, evitando efeito teto. A carência de testes padronizados de leitura no contexto brasileiro constitui uma barreira para que se identifiquem leitores talentosos por esse caminho. Isso ocorre principalmente porque os testes existentes tendem a priorizar as dificuldades nesse domínio.

O segundo passo do MPG – nomeação por professores – busca garantir que aqueles que não apresentam características facilmente identificadas pelos testes de inteligência e/ou desempenho (por exemplo, níveis elevados de criatividade, compromisso com a tarefa, interesse incomum etc.) também façam parte do grupo de talentos (Renzulli, 1990). Para essa avaliação, Renzulli et al. (2004) elaboraram um conjunto de escalas padronizadas a serem preenchidas por educadores, as SRBCSS (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*). Elas estão entre os instrumentos mais utilizados para a identificação de talentos nos Estados Unidos e foram traduzidas para várias línguas (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin, & Reed, 2009). As SRBCSS avaliam 14 domínios geralmente apresentados pelos alunos dotados e talentosos e possuem uma medida específica para a habilidade de leitura – a qual será utilizada no presente estudo (ver Instrumentos). Nessa etapa da identificação, são inseridos no grupo de talentosos todos os alunos que alcançam percentil local igual ou superior a 85 nesse instrumento (Renzulli, 1990; Renzulli et al., 1981). Porém, Pereira (2010) verificou que esse ponto de corte levou a uma sobrenomeação no contexto brasileiro e adotou o percentil local 92.

A nomeação por professores mostra-se um importante instrumento que, associado ao resultado dos testes padronizados de inteligência e de desempenho, fornece uma identificação mais abrangente, uma vez que torna possível avaliar outros fatores relevantes que não os apreendidos pela psicometria tradicional. Contudo, há que se ter o cuidado de orientar adequadamente o professor que irá fazer a nomeação para que ele não incorra no erro de ser um ‘sobre-nomeador’, ou ‘sub-nomeador’ (Renzulli, 1990).

A despeito da influência que o modelo teórico-prático de talento de Renzulli exerce nas políticas públicas brasileiras, nas pesquisas e nas práticas no âmbito da educação de talentosos, muito pouco conhecimento tem sido produzido para obter evidências de validade do MPG para o Brasil. Ao analisar um programa de identificação de estudantes talentosos, Pereira (2010) identificou a necessidade de adequações desse Modelo para o contexto brasileiro. Uma delas diz respeito ao percentil adotado na nomeação por professores já mencionada.

## **Objetivo**

O objetivo geral deste estudo foi analisar o uso do MPG para a identificação de talento para a leitura.

## Metodologia

### Participantes

Participaram desse estudo alunos do segundo ao sétimo ano de quatro escolas de Juiz de Fora - MG, sendo duas públicas e duas privadas. As escolas públicas foram escolhidas a partir do desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007). A escolha das duas escolas privadas baseou-se no nível de ensino, que não deveria ser discrepante em relação ao das escolas públicas. O critério utilizado para tal ponderação foi a comparação entre as notas obtidas pelas escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP, 2009).

Quanto às turmas-alvo, no caso das escolas privadas, não houve escolha, pois elas tinham somente uma turma de cada ano do segmento abrangido da pesquisa. Portanto, todas participaram da coleta de dados. No caso das escolas públicas, a inclusão foi aleatória, sendo sorteada uma de cada ano. Porém, isso ocorreu somente do terceiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental, uma vez que, para o segundo ano, acatou-se uma solicitação das instituições que indicaram aquelas com maior número de alunos alfabetizados.

Todos os alunos das turmas-alvo foram submetidos aos instrumentos. A amostra foi composta por 528 alunos e seus professores (N=19), que lecionam a disciplina Língua Portuguesa em cada uma das turmas participantes. Salienta-se que o número de docentes foi menor que o de turmas, já que alguns avaliaram duas ou mais delas.

### Instrumentos

Para avaliar a capacidade para ler palavras isoladas do contexto, ou seja, decodificar palavras, independente de seu significado foi utilizado o Subteste de Leitura do TDE (Stein, 1994). O TDE avalia capacidades fundamentais para o desempenho escolar de alunos do segundo ao sétimo ano do Ensino Fundamental e possui três subtestes: escrita; aritmética; e leitura. Foram utilizados todos os itens do subteste de leitura, sendo que, para cada palavra lida de forma correta, o aluno recebia um ponto, podendo atingir um total de 70 pontos.

A Escala de Características de Leitura é composta por seis itens que avaliam, entre outros fatores, o envolvimento em atividades de leitura, o tempo dispensado nessas atividades e o interesse por materiais literários diversos. Cada um dos seis itens deve ser respondido em uma escala Likert de seis pontos, sendo: 1) Nunca; 2) Muito raramente; 3) Raramente; 4) Ocasionalmente; 5) Frequentemente; 6) Sempre. Trata-se de uma das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* – SRBCSS (Renzulli et al., 2004). Este instrumento foi projetado, em consonância com a literatura de pesquisa sobre o desenvolvimento de pessoas talentosas e criativas, para avaliar a percepção dos professores 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. A versão utilizada foi traduzida e adaptada para a língua portuguesa do Brasil por Barbosa et al. (2007). No entanto, para a presente investigação foi utilizada apenas a escala de características de leitura.

O teste de Cloze foi utilizado para avaliar a capacidade de compreensão de leitura. Essa tarefa consiste em completar um texto de aproximadamente 200 palavras, do qual são suprimidos alguns vocábulos. Os examinandos devem preencher as lacunas com as palavras que melhor completem o sentido do texto, ou seja, as que julgarem mais apropriadas para sua coerência e compreensão. Foram utilizados dois textos com diferentes níveis de dificuldade, sendo um – Uma vingança infeliz (Santos, 2005) – aplicado em alunos do segundo ao quinto ano e o outro – Coisas da natureza (Santos, 2005) – em estudantes do sexto e sétimo anos. O primeiro texto é constituído por 103 palavras, das quais foram omitidas 15. O segundo é constituído por 232 palavras, sendo 40 palavras excluídas. As lacunas a serem preenchidas variaram de acordo com o tamanho das palavras que melhor completam o sentido do texto. A pontuação máxima para o texto ‘Uma vingança infeliz’ era de 15 pontos, já no texto ‘Coisas da natureza’ o escore máximo podia chegar a 40 pontos (número total de omissões). As lacunas deixadas em branco foram consideradas como erros.

### **Procedimento**

Após terem sido cumpridos os procedimentos éticos necessários, incluindo, por exemplo, aprovação por um Comitê de Ética e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a coleta de dados foi efetuada na própria escola onde os estudantes estavam matriculados. O subteste de leitura do TDE foi aplicado individualmente de acordo com as normas de aplicação descritas no manual do instrumento (Stein, 1994). O teste de Cloze foi aplicado em grupos de no máximo dez alunos e foram seguidos os padrões de aplicação sugeridos pela autora dos instrumentos: solicitou-se aos alunos que lessem todo o texto e, após a leitura, escrevessem a palavra que melhor completasse o sentido do texto. Além disso, foi informado que o tamanho do traço correspondia ao tamanho da palavra que cabia em cada espaço (A. A. Santos, comunicação pessoal, 4 de maio de 2010). A nomeação por professores foi efetuada pelos responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa. Eles preencheram a Escala de Características de Leitura para cada um de seus alunos.

### **Resultados**

Ao analisar o resultado da estatística descritiva (média e desvio padrão) do Subteste de Leitura do TDE, pode-se perceber que os alunos obtiveram, de modo geral, um escore médio muito próximo do máximo possível para o teste (70 pontos), principalmente do quarto ano em diante. Não houve distribuição normal dos alunos nas séries alvo, com exceção do segundo ano ( $p = 0,08$ ).

Ao considerar o teste de Cloze, obtiveram-se distribuições normais em todas as séries utilizando essa medida. Ao considerar a pontuação máxima de cada um dos textos de Cloze – 15 para alunos do segundo ao quinto ano e 40 para alunos do

sexto e sétimo anos – estipulou-se um ponto médio arbitrário (respectivamente 7,5 e 20). Segundo esse critério, é possível perceber um desempenho mediano do quarto ano em diante e menos elevado, como era de se esperar no segundo e terceiro.

O Cloze apresentou maior capacidade que o TDE para discriminar o desempenho em leitura dos estudantes ao longo das séries, pois, além da distribuição normal, foram observadas diferenças entre o sexto e o sétimo ano [ $t_0$  (208, N = 210) = -2,84;  $p < 0,01$ ] e do segundo ao quinto ano [ $F$  (3, N = 318) = 783,96;  $p < 0,001$ ]. É preciso assinalar que foram efetuadas essas duas comparações porque foram usados dois testes de Cloze adequados para as séries alvo.

A Escala de Características de Leitura, instrumento de nomeação por professores, admite um escore que varia entre seis e 36 pontos, estipulando-se, como feito para o teste de Cloze, arbitrariamente um ponto médio (21 pontos). Assim, percebe-se uma tendência de os professores avaliarem mais positivamente seus alunos. No que diz respeito à distribuição dos escores dessa medida, ela é normal no terceiro, quarto e quinto anos, mas nas outras turmas não ocorreu o mesmo.

Para atingir o objetivo estabelecido, os estudantes foram classificados em três subgrupos para as três medidas de leitura utilizadas, ou seja, Cloze, Escala de Características de Leitura e TDE: GI abrange os alunos que apresentam leitura inferior à dos pares; GM inclui os leitores médios; e GT abarca os que apresentam características de talento para leitura. Assim, devido aos objetivos do presente estudo, excluíram-se das análises os grupos médio inferior e médio superior.

Ao considerar o MPG, o GT foi composto por alunos com percentil maior ou igual a 92. Analogamente, o GM abrangeu os estudantes com percentil entre 46,5 e 54,5 e o GI incluiu aqueles com percentil menor ou igual a oito. Esse ponto de corte é utilizado neste modelo apenas no caso da nomeação por testes, no entanto, na presente pesquisa, ele também foi usado na nomeação por professores. A adoção do percentil 92 seguiu a proposta de Pereira (2010), que, ao utilizar o percentil 85, como proposto por Renzulli et al. (1981), observou uma expressiva sobrenomeação.

O uso do Subteste de Leitura do TDE de acordo com o MPG incluiu 315 (59,7%) alunos nos subgrupos GI, GM e GT. O resultado das análises estatísticas demonstrou que a maioria dos estudantes [ $\chi^2$  (2; N = 315) 52,36;  $p < 0,001$ ] foi classificada no GM (45,1%; n = 142) e no GT (40,6%; n = 128), o que evidencia, ainda, uma sobrenomeação. Assim, evidentemente, no GI foram incluídos 14,3% (n = 45).

Segundo o MPG, mas considerando os resultados do teste de Cloze, extraiu-se da amostra um total de 195 (37,6%) estudantes, que foram divididos nos três subgrupos (GI, GM, GT). A maioria dos estudantes [ $\chi^2$  (2; N = 195) 24,40;  $p < 0,001$ ] foi classificada no GM (49,2%; n = 96). Foram inseridos no GI e no GT, respectivamente, 58 (29,7%) e 41 (21%) alunos.

Com a Escala de Características de Leitura (nomeação por professores), foram incluídos nos subgrupos GI, GM e GT um total de 215 (41,5%) alunos. O GM contou com a maioria dos estudantes [47,9%; n = 103;  $\chi^2$  (2; N = 215) 25,26;  $p < 0,001$ ], seguido pelo GT (32,1%; n = 69) e pelo GI (20%; n = 43).

A utilização do MPG preconiza que todos os alunos nomeados por testes, no caso da presente proposta o TDE e o Cloze, e pela nomeação por professores, deveriam ser inseridos automaticamente no grupo de talentos. Esse procedimento geraria sobrenomeação ( $n = 181$ ; 34,3%), mesmo utilizando o percentil 92.

A sobrenomeação em processos de identificação de talentos é um problema a ser evitado, uma vez que compromete o uso racional de educação especial, já que gera muitos falsos positivos. Dentre outros fatores, ela pode ser decorrente de: limitações das medidas, como no caso do TDE; de viés de resposta, como na nomeação por professores; e de ajuste (calibração) dos pontos de corte.

Com o intuito de minimizar o problema da sobrenomeação, optou-se pela proposta de utilizar uma combinação de medidas. Assim, para serem inseridos nos subgrupos (GI, GM e GT), os alunos deveriam estar nos percentis estipulados em, pelo menos, duas das três medidas.

Assim, considerando a amostra total ( $N = 528$ ), compôs-se o GT com 49 (9,3%) estudantes, o GM com 62 (11,7%) alunos e o GI com 34 (6,4%) discentes. Portanto, 383 (72,5%) participantes não foram incluídos em nenhum subgrupo.

Ao adotar a combinação de medidas, o resultado da ANOVA identificou diferença significativa entre os três subgrupos de leitores na leitura de palavras isoladas medida pelo TDE em todas as séries. No segundo ano, a análise de *post hoc* com Tukey constituiu dois subgrupos homogêneos, sendo que um é composto por GI e GM ( $p = 0,10$ ) e o outro por GM e GT ( $p = 0,30$ ). Desse modo, o TDE não discriminou os leitores inferiores dos médios e nem os médios dos superiores e, evidentemente, é uma medida que, para essa série, diferencia somente leitores inferiores de talentosos. Do terceiro ao sexto anos, o *post hoc* também constituiu dois grupos, no entanto, um deles composto apenas por leitores inferiores ( $p = 1,00$ ) e o outro por leitores médios e talentosos ( $p = 0,47$ ;  $p = 0,44$ ;  $p = 0,10$ ;  $p = 0,55$ , respectivamente), não havendo, dessa forma, diferença entre o resultado do GM e do GT para essas séries. O sétimo ano foi o único em que o *post hoc* separou o resultado da amostra nos três subgrupos, GI, GM e GT, sendo, evidentemente, que o valor de  $p$  é igual a 1,00.

Também houve diferença significativa entre os grupos de leitores no que se refere à média de compreensão de leitura, avaliada pelo teste de Cloze, em todas as séries. A análise de *post hoc* com Tukey dividiu os alunos do segundo ano em dois grupos, um composto por GI e GM ( $p = 0,43$ ) e outro pelo GT ( $p = 1,00$ ), desse modo, o teste não discriminou leitores inferiores e médios nessa série. No terceiro ano, o *post hoc* formou um grupo com os leitores inferiores ( $p = 1,00$ ) e agrupou os leitores médios e os talentosos em outro ( $p = 0,34$ ). Nas séries subsequentes, do quarto ao sétimo anos, o teste discriminou bem os subgrupos GI, GM e GT formando três grupamentos homogêneos em cada uma delas ( $p = 1,00$ ).

Na Escala de Características de Leitura, instrumento de nomeação de talento para leitura por professores, do mesmo modo que as outras medidas utilizadas, detectou-se diferença significativa entre leitores inferiores, médios e talentosos em todas as séries. O *post hoc* de Tukey classificou os alunos do segundo e do quinto ano em dois grupos, sendo um composto por estudantes classificados no GI e GM (2º ano -  $p = 0,06$ . 5º ano -  $p = 0,16$ ) e outro pelos do GM e GT (2º ano -  $p = 0,06$ . 5º ano -  $p = 0,27$ ), não discriminando, portanto, alunos medianos dos pares com mais ou menos características de leitura, uma vez que parte deles se agrupa com os

inferiores e os outros com os talentosos. No terceiro, quarto e sexto anos, o *post hoc* evidenciou dois grupos, um composto por alunos inferiores ( $p = 1,00$ ) e o outro por alunos médios e talentosos ( $p = 0,15$ ;  $p = 0,25$  e  $p = 0,22$  respectivamente). Para os alunos do sétimo ano, não houve divisão de grupos utilizando essa medida, ou seja, GI, GM e GT foram agrupados em um único conjunto ( $p = 0,13$ ).

## Discussão

A identificação é o ponto de partida para conhecer talentos e, conseqüentemente, indispensável para que estratégias de desenvolvimento desse potencial sejam propostas. O não atendimento às especificidades de pessoas com essa característica pode ser extremamente prejudicial para seu desempenho ulterior. Leitores talentosos que não são devidamente estimulados ou desafiados podem regredir em direção à média, ou mesmo, com o passar do tempo, tornarem-se inferiores (Moore, 2005). Isso ocorre devido à desmotivação por eles vivenciada, ao serem submetidos a materiais pobres e atividades fáceis quando comparadas à sua capacidade (Wood, 2008). Portanto, identificar talento para leitura é fundamental para que se possa atender às necessidades educacionais especiais de alunos com essa característica.

Ao avaliar os resultados obtidos através da Escala de Características de Leitura das SRBCSS considerando a pontuação mínima (seis pontos) e máxima (36 pontos) dessa medida e atribuindo arbitrariamente uma pontuação média de 21 pontos, foi possível perceber que, em todas as turmas, a média foi superior a esse valor, indicando que os professores tenderam a avaliar muito bem seus alunos (principalmente no segundo e sexto anos), pois, ao considerar o desvio padrão, a média aproxima-se da pontuação máxima da escala. Tais resultados apoiam a hipótese proposta por Pereira (2010) de que os professores brasileiros são mais complacentes na avaliação de seus educandos.

As limitações da Escala de Características de Leitura para identificar leitores talentosos ficaram mais evidentes no segundo, sexto e sétimo anos, pois nesses casos não houve distribuição normal dos escores. Como destacado por Gagné (2009) e Guenther (2010), o talento tem um caráter normativo, trata-se de um desempenho notavelmente superior. Desse modo, só pode ser identificado quando essa forma de apresentação dos dados estiver presente.

Resultado semelhante foi obtido pelo Subteste de Leitura do TDE. A pontuação máxima do teste era 70 pontos. A medida apresentou efeito teto do quarto ano em diante, revelando não se tratar de um instrumento adequado para a identificação de leitores com talento. O próprio teste (Stein, 1994) prevê tal resultado, uma vez que a partir dessa série a pontuação estabelecida para alunos classificados no grupo superior é a mesma ( $\geq 69$ ). Assim, não permite discriminar alunos com talento para a leitura a partir desse momento da escolarização. Apesar de ter havido diferença significativa entre o desempenho dos estudantes por série, o *post hoc* com Tukey mostrou que essa diferença só ocorreu do segundo para o terceiro ano e do terceiro para os demais, já que do quarto ano em diante todas as séries foram agrupadas em um único conjunto. Reitera-se que essa análise estatística confirma que o TDE não é um bom instrumento para a identificação do talento leitor.

Outro indicador de que o TDE não é adequado para identificar leitores talentosos diz respeito à ausência de distribuição normal em praticamente todas as séries. Reafirma-se que o próprio conceito de talento designa desempenho superior, implicando alto nível de realização em alguma área da atividade humana, sendo, portanto, normativo (Gagné, 2009; Guenther, 2010).

O teste de Cloze se mostrou mais adequado, ainda que também apresente algumas limitações, para identificar o talento para leitura. Ele constituiu o único instrumento capaz de discriminar o desempenho em leitura ao longo das séries, permitindo observar diferença significativa, tanto entre o sexto e o sétimo ano quanto do segundo ao quinto ano. Os alunos tiveram um desempenho mediano, havendo uma melhora na pontuação à medida que as séries avançam, corroborando os resultados encontrados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007). As autoras, ao avaliar alunos do oitavo e nono anos de escolas públicas e privadas, utilizando o teste de Cloze, perceberam que o desempenho dos estudantes foi um pouco superior à metade do número possível de acertos, bem como que os discentes do nono ano obtiveram resultado melhor que os do oitavo ano.

Como descrito anteriormente, para a presente investigação, foram utilizados dois testes de Cloze diferentes, sendo um para alunos do segundo ao quinto ano e outro para alunos do sexto e sétimo anos. A pontuação máxima do primeiro era 15 pontos e do segundo 40 pontos. Por se tratar de um instrumento que não possui norma, aqui é considerado um resultado mediano, arbitrariamente, a quantidade de acertos que incide em um ponto médio hipotético – 7,5 para texto ‘Uma vingança infeliz’ e 20 para texto ‘Coisas da natureza’. Médias inferiores, como esperado, foram observadas nas turmas iniciais (segundo e terceiro anos). Para o segundo ano, isso pode ser explicado devido ao fato de, no sistema educacional brasileiro, muitos alunos ainda apresentam dificuldade nos processos mais básicos de leitura. Braibant (1997), Dias, Emuno e Turini (2006), Ellis (1995) e Salles e Parente, (2004) destacam, por exemplo, que a decodificação – um processo básico de leitura que, se ausente, torna ainda mais difícil a compreensão do texto – pode não estar completamente desenvolvido nessa etapa de escolarização. Como era de se esperar, também, as turmas mais avançadas tiveram melhor desempenho, com exceção da média de acertos do quinto e do sexto ano, pois neste último houve, proporcionalmente, uma quantidade menor de acertos, o que é justificável, uma vez que tais alunos foram submetidos a um texto de Cloze diferente e com um nível maior de dificuldade. Apesar disso, a diferença entre o percentual das médias de acertos foi muito pequena – 53,2% para o quinto ano e 50,4% para o sexto ano.

Não foram encontradas pesquisas que fizeram uso dos mesmos textos de Cloze e que, portanto, pudessem ter seus resultados comparados aos obtidos neste estudo. Ainda que pareça que Cunha e Santos (2009) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) tenham utilizado algum deles, isso não é explicitado nos artigos.

Destaca-se que houve distribuição normal em todas as turmas alvo da pesquisa ao utilizar o Cloze. Essa forma de apresentação dos dados distingue de forma mais precisa aqueles estudantes que denotam produção notavelmente superior, pois aponta indivíduos que diferem da norma, ou média, como preconizado por Gagné (2009) e Guenther (2010) ao descrever algumas características pertinentes ao talento.

Reitera-se que identificar estudantes com talento para leitura é de suma importância para que práticas educacionais que privilegiem essa população sejam desenvolvidas. Sendo o talento uma habilidade sistematicamente aprendida (Guenther, 2010), a identificação de pessoas que possuam essa característica é o que torna viável seu desenvolvimento ulterior. Por esse motivo faz-se necessário discutir diferentes propostas que viabilizem tal processo.

A literatura sobre leitores talentosos enfatiza que eles devem ter um desempenho em leitura comparável a dois níveis acima do grau de escolaridade esperado para sua idade (Moore, 2005; Reis & Boeve, 2009; Reis et al., 2004; Wood, 2008), o que só é possível mediante a utilização de instrumentos validados. No entanto, no Brasil, essa avaliação torna-se consideravelmente prejudicada, uma vez que os instrumentos disponíveis para avaliar a leitura têm como foco os alunos com dificuldades nesse domínio. O TDE (Stein, 1994) foi o único instrumento encontrado cujo enfoque é o desempenho e, por esse motivo, possui as classificações: inferior, médio e superior. Ainda assim, privilegia avaliação dos distúrbios de aprendizagem.

Visto que a identificação de leitores talentosos tendo como base o desempenho não foi possível, devido à limitação dos instrumentos, optou-se pela utilização concomitante de outros critérios. Coleman (2003) e Gilheany e Hickey (2001) propõem que as melhores práticas de identificação de estudantes talentosos são aquelas que envolvem múltiplos critérios, como, por exemplo, indicadores de desempenho acadêmico, escores em testes, nomeação por professores, entre outros. Esse tipo de abordagem torna a identificação menos excludente, pois privilegia outros fatores que não o desempenho, como a criatividade e o envolvimento com a tarefa. O MPG (Renzulli, 1990; Renzulli et al., 1981) é, como mencionado anteriormente, uma das formas mais vantajosas de identificação que envolve múltiplos critérios. Reitera-se que, no presente estudo, foram utilizados apenas os dois primeiros passos desse modelo: nomeação por testes e nomeação por professores.

Ao analisar o Subteste de Leitura do TDE segundo o MPG, pode-se perceber ainda uma sobrenomeação, uma vez que a maioria dos estudantes compôs o GM e o GT. Uma explicação pertinente para esse resultado é o alto desempenho dos alunos do quarto ano em diante, visto que eles alcançaram escores muito próximos do máximo possível para o teste, o que fez com que, mesmo com a adoção do percentil local, não houvesse discriminação adequada dos leitores talentosos. Vale ressaltar que, utilizando essa forma de identificação, os alunos do quarto ano ou acima, que compuseram o GM, obtiveram escores 68 ou 69, sendo a pontuação máxima do teste 70.

Em relação aos resultados obtidos, segundo o MPG, a partir do teste de Cloze, a maioria dos estudantes foi classificada no GM, o que é esperado quando há distribuição normal dos dados (Dancey & Reidy, 2006), como ocorreu com a utilização desse instrumento. Tal resultado confirma que essa medida pode ser muito valiosa para a identificação do talento em leitura. Ademais, é consenso na literatura sobre o tema que os leitores talentosos têm uma maior compreensão do que é lido, sendo, portanto, superiores nessa habilidade (Gilheany & Hickey, 2001; Moore, 2005; Reis et al., 2004; Vosslander, 2002; Wood, 2008).

A Escala de Características de Leitura, utilizando o MPG, apresentou, como o Cloze, mais alunos no GM, seguindo-se pelo GT e por último GI. Uma possível hipótese para tal resultado foi levantada por Pereira (2010), já anteriormente mencionada, de que os professores brasileiros parecem ser mais complacentes com seus alunos, por isso a baixa indicação para o GI.

Como mencionado anteriormente, o MPG recomenda que todos os alunos nomeados por testes e por professores, utilizando o percentil local, devem ser incluídos no grupo de talentos. No entanto, no caso da presente investigação, tal procedimento geraria uma sobrenomeação, uma vez que 181 (34,3%) alunos comporiam o GT, utilizando as medidas de desempenho (TDE), compreensão de leitura (Cloze) e nomeação por professores (Escala de Características de Leitura), mesmo usando o percentil 92, como proposto por Pereira (2010).

Assim, para evitar o problema da sobrenomeação, optou-se por adotar uma combinação de medidas. Com esse critério, os alunos identificados em cada um dos subgrupos (GI, GM e GT) deveriam ter seus resultados compatíveis com o percentil estipulado em pelo menos duas das três medidas. Dessa forma, da amostra total de participantes, foram incluídos 49 (9,3%) alunos no GT e 62 (11,7%) e 34 (6,4%) estudantes no GM e no GI, respectivamente. Confrontando esse resultado com a perspectiva teórica de Renzulli (1990), a qual embasa a presente proposta, pode-se perceber certa coerência, pois, segundo o autor, o *pool* de talentos consiste em aproximadamente 15% da população geral. Não obstante, esse percentual refere-se a todos os domínios para os quais uma pessoa pode ser considerada talentosa. A leitura é um desses domínios, influi fortemente em outros, especialmente o acadêmico, e o talento leitor pode ocorrer concomitantemente ao que foi classificado por Renzulli (1978, 1990, 2004, 2005) como criativo-produtivo.

Ao analisar GI, GM e GT formados pela combinação de medidas, verificou-se que a leitura de palavras isoladas, medida pelo TDE, foi um atributo que diferencia o último subgrupo somente no sétimo ano. Parece se tratar de um resultado espúrio, já que, de acordo com Braibant (1997), Dias, Emuno e Turini (2006), Ellis (1995) e Salles e Parente, (2004), esse processo de leitura básico é mais relevante nas séries iniciais, justamente ao contrário do observado. É preciso, portanto, outras pesquisas que avaliem essa questão com amostras mais representativas.

Quanto ao Cloze, constatou-se que ele discrimina o leitor talentoso em quase todas as séries alvo. Apenas o terceiro ano constitui exceção. Tal resultado reafirma o quanto a compreensão de leitura é importante para identificar o talento leitor (Gilheany & Hickey, 2001; Moore, 2005; Reis et al., 2004; Vosslamber, 2002; Wood, 2008).

No caso da Escala de Características de Leitura, como não se trata de um instrumento que avalia diretamente desempenho em leitura, não era esperado que os escores aumentassem ao longo das séries, podendo ocorrer, evidentemente, oscilações ao longo dos anos de escolarização devido às idiosincrasias dos professores participantes. Não obstante, esperava-se que a nomeação por docentes diferenciasse, até certo ponto, GI, GM e GT em todas as séries pesquisadas, o que não ocorreu. Isso pode ter acontecido porque, para estar em um desses subgrupos, os participantes deveriam ter sido identificados em duas medidas: TDE e Cloze; TDE e Escala de Características de Leitura; e Cloze e Escala de Características de Leitura. Desse modo, nem todos foram nomeados por professores. Reitera-se que

as SRBCSS, mais especificamente a Escala de Características de Leitura, objetivam avaliar atributos de talento que não são apreendidos pelos testes tradicionais (Renzulli, 1990), mas que, também, não deixam de ter alguma relação com os testes de leitura.

## Referências Bibliográficas

Barbosa, A.J.G., Pereira, C.E.S., Passos, C.P., Oliveira, E.A., Gonçalves, F.C., Miranda, O.B., et al. (2007). *Identificação e desenvolvimento de talentos: nomeação por professores*. Juiz de Fora, MG: Autores.

Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.

Coleman, M.R. (2003). The identification of students who are gifted. *ERIC Digest*. Recuperado em 01 setembro, 2011, de <http://www.ericdigests.org/2004-2/gifted.html>.

Cunha, N.B., & Santos, A.A.A. (2009). Validade por processo de resposta no teste de cloze. *Fractal Revista de Psicologia*, 21(3), 549-562.

Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.

Dias, T.L., Emuno, S.R.F., & Turini, F.A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estudos de Psicologia Campinas*, 23(4), 381-390.

Ellis, A.W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Gagné, F. (2009). *Construyendo talentos a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0*. Recuperado em 19 outubro, 2011, de Talented Consultora, Web site: [http://www.talented.cl/pdfs/MDDT\\_20.pdf](http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf).

Gilheany, S., & Hickey, T. (2001). High-ability children and their reading needs. In G. Shiel & U.N. Dhálaigh (Orgs.), *12th European Conference on Reading: Vol. 2. Other ways of seeing: diversity in language and literacy* (pp. 65-74). Dublin: Reading Association of Ireland.

Guenther, Z.C. (2010). Capacidade, dotação e talento - é saber que orienta fazer! In L. Soares et al.(Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 314-335). Belo Horizonte: Autêntica.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). *Prova Brasil - Avaliação do Rendimento Escolar*. Recuperado em 20 fevereiro, 2010, de <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009). *ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio*. Recuperado em 20 fevereiro, 2010, de <http://sistemasenem.inep.gov.br/enemMediasEscola>.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2002). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais – Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed.). Brasília, DF: MEC/SEESP.

Moore, M. (2005). Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 28(4), 40-65.

Oliveira, K.L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A.A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 41-49.

Oliveira, K.L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A.A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540.

Pereira, C.E.S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

Reis, S., & Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(2), 203-240.

Reis, S.M., Gubbins, E.J., Briggs, C., Schreiber, F.J., Richards, S., Jacobs, J., et al. (2004). Reading instruction for talented readers: case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Renzulli, J.S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63 (1), 9-18.

Renzulli, J.S. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 52(1), 75-131.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J. Davidson (Orgs.). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 246-279). Boston, MA: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (2010). *The Schoolwide Enrichment Model: Executive Summary*. Recuperado em 12 outubro, 2010, de <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>.

Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.

Renzulli, J.S., Siegle, D., Reis, S.M., Gavin, M.K., & Reed, R.E.S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108.

Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K., & Westberg, K.L. (2004). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rimm, S. (2008). Underachievement syndrome: a psychological defensive pattern. In S.I. Pfeiffer (Org.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 139-160). New York: Springer.

Salles, J.F., & Parente, M.A.M.P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.

Santos, A.A.A. (2005). *O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura*. Relatório Técnico. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.

Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vosslamber, A. (2002). Gifted readers: who are they, and how can they be served in the classroom? *Gifted Child Today*, 25(2), 14-20.

Wood, P.F. (2008). Reading instruction with gifted and talented readers: a series of unfortunate events or a sequence of auspicious results? *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25.

## **QUALIFICANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: A IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

Tatiane Negrini (UFSM)

Educadora Especial do Estado do Rio Grande do Sul; Especialista em Educação Especial: Altas habilidades/superdotação e em Gestão Educacional; Mestre em Educação/UFSM; Doutoranda em Educação/UFSM.  
tatinegrini@yahoo.com.br

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social  
soraianfreitas@yahoo.com.br

### Información del artículo:

Artículo recibido el 11/03/2015. Aceptado el 04/04/2015

On-line el 05/05/2015

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo geral problematizar a necessidade de formação docente para a identificação e o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na escola regular. Para tanto, utiliza-se uma abordagem qualitativa, com caráter explicativo e descritivo. Esta problemática surge a partir da inserção das autoras como professoras no ensino superior e outros níveis de ensino e das participações em cursos de formação continuada de professores, os quais contemplavam a temática das AH/SD. Conforme os estudos e as políticas públicas educacionais brasileiras, a proposta da educação inclusiva é uma premissa, e, para isso, é necessário construir práticas mais coerentes com as necessidades educacionais específicas dos alunos com AH/SD. É, portanto, fundamental a formação docente, seja na formação inicial ou na busca pela formação continuada. No caso do atendimento aos alunos com AH/SD, esta formação é relevante para o docente atentar-se aos comportamentos destes sujeitos, assim como para oferecer um trabalho pedagógico motivador e enriquecedor, construindo práticas de enriquecimento intracurriculares ou extracurriculares, respeitando as peculiaridades deste aluno.

**Palavras-chaves:** Altas habilidades/superdotação. Formação de professores. Escola.

## **QUALIFYING TEACHER TRAINING: THE IDENTIFICATION AND SUPPORT TO STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTED IN REGULAR SCHOOL**

**ABSTRACT:** The main objective of this study is to discuss the need of teacher training for the identification and educational support to students with high abilities/gifted (HA/G) in regular school. In order to accomplish that, a qualitative approach is used, with descriptive and explanatory character. This problem arises from the insertion of the authors as teachers in higher education and other levels of education and from the participation in continuing education for teachers, which contemplate the theme of HA/G. According to the studies and the Brazilian educational public policy, the proposal of inclusive education is a premise, and for that, it is necessary to build a practice that is in greater consistency with the specific educational needs of students with HA/G. Therefore, the teacher training is essential, either in initial training or in the pursuit of continuing education. In the case of services to students with HA/G, this training is relevant so that the teacher becomes able to pay attention to the behavior of these subjects, as well as to provide a motivating and enriching educational work, building enrichment practices within the curriculum or extracurricular ones, respecting the peculiarities of this student.

**Keywords:** High abilities/gifted. Teacher training. School.

### **Introdução: direcionando os debates**

A partir das discussões em torno da proposta de inclusão e a inserção de todos os alunos na escola regular, a educação especial passa a ofertar o atendimento complementar ou suplementar ao currículo regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nota-se a expansão dos cursos de formação para professores em exercício que buscam a qualificação e melhor preparação para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, cresce a preocupação com a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) tendo em vista a necessidade de reconhecimento destes sujeitos por seu perfil específico e por seus comportamentos peculiares. Muitas vezes os professores não conseguem perceber as peculiaridades deste público, ou nem mesmo reconhecem que estes possuem necessidades educacionais que são diferenciadas e que por isso necessitam ser orientados de maneira adequada.

Além disso, estes sujeitos normalmente estão invisíveis no contexto educacional, camuflados por diferentes aspectos que impedem sua identificação e o direcionamento de um trabalho pedagógico.

Com isso, os cursos de formação docente para a proposta de educação inclusiva e demais cursos de aperfeiçoamento estão procurando incluir a temática das AH/SD no contexto de discussão, e assim procura-se divulgar a necessidade de estudo sobre a educação destes alunos, tanto por professores da escola regular como pelos educadores especiais.

A partir deste debate, este trabalho tem como objetivo geral problematizar a respeito da necessidade de formação docente para a identificação e atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação na escola regular.

### **Metodologia: a organização do trabalho**

Este trabalho utiliza-se de uma abordagem qualitativa, com caráter explicativo e descritivo. Diferente da abordagem quantitativa, o estudo qualitativo busca dialogar com questões particulares que compõem a realidade social e que não pode ser quantificada. Segundo Minayo (1994) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21).

Esta problemática de estudo surge a partir da inserção como professoras no ensino superior e outros níveis de ensino e das participações em cursos de formação continuada de professores, alguns ofertados pelos municípios assim como outros cursos de aperfeiçoamento, especialização na área da educação inclusiva, os quais contemplam a temática das AH/SD e que na maioria das vezes é visto pelos docentes como um tema novo.

Estas observações levaram a discussão a respeito da necessidade de maior visualização deste público da educação especial pelos professores da escola regular, o que nem sempre acontece por diversos motivos, um deles sendo os mitos presentes nas representações dos professores.

Assim, trata-se de um estudo explicativo, pois procura trazer a problemática anunciada para a discussão e incitar maior preocupação dos docentes para o estudo deste tema.

### **Contribuições da pesquisa: a Educação Especial e a Inclusão na formação docente**

A educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais foi marcada por diferentes momentos e abordagens que perpassaram e perpassam a história da humanidade, de acordo principalmente com a forma como estes sujeitos foram vistos e representados pela sociedade. Desde a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), estes sujeitos tem o direito a um atendimento diferenciado, conforme explicita no artigo 208 que é dever do Estado garantir: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Diferentemente da Integração, em que o foco era a normalização do sujeito, o paradigma Inclusivo, prevê intervenções no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social, se configurando como um processo bidirecional.

Com isso percebe-se uma diferenciação no modo com estas pessoas com necessidades educacionais especiais são representadas pela comunidade, incluídos em um sistema que também necessitava se modificar/adaptar para recebê-lo

adequadamente. Além disso, caracteriza-se pela atenção com o processo educacional destes sujeitos, afastando-se do modelo terapêutico, evidenciando-se a promoção de organizações para o acesso destes sujeitos na sociedade.

Modificam-se também os diferentes direcionamentos educacionais que são propostos para estes sujeitos, de acordo com a maneira como são percebidos, recebendo atendimento inicialmente em escola especial, depois classes especiais e posteriormente na escola regular com atendimento educacional especializado em sala de recursos.

Carvalho (2004) colabora com a discussão, mencionando que “antes de discutirmos o ‘como’ incluir, precisamos ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe ‘a melhoria da resposta educativa da escola’ para todos, em qualquer das ofertas educacionais” (p. 31). Com isso, fica explícita a atenção, em uma perspectiva inclusiva, às especificidades dos sujeitos dentro do contexto escolar, respeitando suas singularidades.

Desse modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Especial consolida-se como uma modalidade de educação escolar, e o Estado deve garantir, de forma gratuita, a educação “aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, estes sujeitos tem o direito de estar matriculados na escola regular, recebendo o atendimento da educação especial como complementar ou suplementar. No caso do aluno com AH/SD, este já está matriculado na escola regular, no entanto, para receber tal atendimento educacional, necessita ser reconhecido.

Nesta perspectiva inclusiva, a partir destes documentos, outros reafirmam estes princípios, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Esta define que as escolas devem matricular estes alunos, e a educação especial deve ser organizada para complementar, suplementar, e em alguns casos específicos substituir o ensino comum, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades destes alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, tiveram outros documentos que subsidiaram esta proposta inclusiva, sendo que a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) corrobora com estas ideias, tendo como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, sendo que garante a estes alunos várias diretrizes.

Assim, desde a década de 90, o direcionamento é para que a educação destes alunos com necessidades educacionais especiais aconteça na escola regular, e recebendo o serviço de AEE na própria instituição ou em outra escola próxima para apoio ao ensino comum (BRASIL, 2008).

Com isso fica evidente o desafio que é lançado para todos os professores e gestores educacionais para a qualificação da sua formação para a realização de uma proposta educacional inclusiva, tendo em vista que qualquer professor pode ter em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a responsabilidade pela educação destes alunos não é somente da família, nem somente do professor com formação especializada na área da educação especial ou do professor da turma, sendo que o trabalho conjunto entre estes diversos segmentos que potencializará uma educação mais qualificada para estes alunos.

No Artigo 59 da LDB n. 9394/96 já constava que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. [...] (BRASIL, 1996, p. 21-21).

Nesse sentido, percebe-se que os alunos com AH/SD, os quais também são vistos como público da educação especial, estão matriculados nas escolas regulares, e nem sempre são percebidos pelos seus professores. No entanto para que se possa pensar em um processo educacional diferenciado de acordo com suas necessidades específicas, conforme preveem os documentos oficiais nacionais, estes alunos precisam ser reconhecidos pelos seus professores, tendo o direito ao acompanhamento especializado.

Para que se possa pensar na organização de currículos e propostas educacionais diferenciadas para estes alunos, a formação destes profissionais da educação – seja a nível de ensino regular ou do atendimento especializado – deve acontecer, sendo que este trabalho colaborativo será complementar entre si, para atender estes alunos. Para isso, a formação em exercício aos professores é uma possibilidade que instiga as instituições a procurar esclarecimentos, aprofundamentos e estudos, para que se possa oferecer mais qualidade na educação destes alunos.

Além da formação dos professores que já estão em serviço para a proposta da educação inclusiva, passa-se a se pensar então na formação inicial dos professores, já a nível de licenciatura, para que os mesmos conheçam as noções da proposta inclusiva. Desse modo, existem alguns documentos que instituem a necessidade dos cursos de formação de professores incluir esta temática na sua estrutura curricular.

A formação dos professores é fundamental para que os docentes em formação possam ter algum conhecimento a respeito da temática da educação inclusiva e também sobre o AH/SD, para que quando em atuação profissional, isso não se coloque como um impedimento para sua ação. No entanto, é necessário ressaltar que a formação não se dá apenas pelas disciplinas nos cursos, mas no empenho do profissional em qualificar seus estudos, no cotidiano formativo.

Na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo dedicado à formação de professores, são assinalados os fundamentos metodológicos, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, sendo que devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, entre outras ações.

Neste sentido sabe-se, por exemplo, que para que a identificação deste aluno, uma rede deve ser formada, buscando informações familiares, dos professores que acompanharam as aprendizagens do aluno, dos colegas, entre outras pessoas que podem colaborar, sendo um dos papéis deste professor o olhar atento aos alunos que fazem parte do contexto da sua turma, procurando oferecer-lhes o máximo de possibilidades de crescimento.

Desse modo, faz parte do trabalho do professor seguir e promover ações a partir da proposta educacional da instituição, zelando para a aprendizagem dos alunos, inclusive destes alunos com AH/SD que podem estar incluídos em suas turmas. Fica evidente que, dentre algumas habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, dos professores, para além das habilidades para a docência, estariam ainda as de planejamento e criação de estratégias educacionais. Importante pensar que nesta perspectiva inclusiva, este professor não deve trabalhar isoladamente com estes alunos, mas com o apoio de profissionais especializados.

Há muito a ser considerado quando tratamos da formação inicial de professores. Não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da atualidade. E, infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida pelos professores no contorno das práticas educacionais cotidianas (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Sabe-se destes desafios apontados por Oliveira, principalmente ao distanciamento destas práticas de ensino universitário e a instituição escolar, no entanto deve-se procurar considerar aspectos que levem a reflexão destes profissionais em formação. Em relação à formação inicial de professores, o artigo 3º da Resolução CNE/CP 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) explicita princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, que considerem a coerência entre a formação e a prática esperada visando “b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (BRASIL, 2002, p. 02).

Além disso, este mesmo documento menciona que os cursos de formação devem considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, e com isso, nas propostas atuais de educação, fica explícita a atuação a partir de uma perspectiva inclusiva.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar nos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, o ingresso e a permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2004, p. 72).

Nesse sentido, pensando especificamente nesta necessidade de formação dos professores com um olhar para a proposta inclusiva prevista na legislação nacional, a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) expõe no Artigo 1º: “Recomenda a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’ (Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas)”. Assim, vários cursos de formação de professores, percebendo esta necessidade, vêm fazendo suas reestruturações curriculares, inserindo a disciplina na estrutura curricular, nem sempre com este mesmo nome, mas abrangendo este objetivo.

No entanto, esta inserção da disciplina e esta preocupação com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais vêm acontecendo de maneira lenta e gradual nos cursos de licenciatura das diversas universidades, sendo que

muitos ainda mantêm-se afastados deste debate. Mas faz-se necessário que se coloque como um sinal de atenção este documento, já que isso deve estar acontecendo como forma de qualificação da formação destes profissionais da educação.

Além disso, nesta disciplina pode-se fazer o estudo das diferentes necessidades educacionais especiais, podendo assim conhecer o contexto da educação dos alunos com AH/SD. No entanto sabe-se que nem todos os professores hoje possuem ou possuíram esta formação durante a graduação, e necessitam por isso buscar complementar em outros cursos as informações que precisam para sentirem-se mais seguros para trabalhar com o aluno com AH/SD na escola regular.

O Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001b) também demonstra a preocupação com a formação dos professores para a educação básica, no sentido de atender às políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. E mencionado que:

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 45).

Com isso, a partir dos documentos expostos referentes à formação inicial dos professores e da necessidade de formação destes profissionais para a perspectiva da educação inclusiva, é emergente a atenção das universidades e das coordenações dos cursos de licenciatura para a inserção deste debate das disciplinas acadêmicas ofertadas aos alunos. Entende-se, no entanto, que uma disciplina ainda é restrita para dar conta do conhecimento das especificidades de todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais e as práticas inclusivas, podendo até mesmo conservar práticas segregacionistas, mas que este pode ser o início de um processo de formação que se dará de maneira continuada em outros momentos e contextos formativos.

### **O aluno com AH/SD e a formação docente**

A Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) menciona o sujeito com altas habilidades/superdotação também como público das ações da educação especial, que pode receber o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional, assim como organizadas propostas da educação inclusiva em geral.

Nesse sentido é importante atentar a quem é este sujeito e quais suas características, para que o mesmo possa ser reconhecido no contexto educacional e estimulados seus potenciais. No entanto deve-se notar que não há um perfil único destes sujeitos, sendo reconhecidos de acordo com diversas características, comportamentos evidenciados nos ambientes escolares, familiares, sociais, etc.

De acordo com a Política citada,

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

A partir desta descrição, pode-se perceber que o sujeito pode apresentar altas habilidades/superdotação em áreas diversas, isoladas ou combinadas, e pode inclusive ter uma habilidade em uma área, e dificuldades em outra.

Desse modo, estando estes alunos reconhecidos, precisa-se, enquanto profissionais responsáveis pelos sujeitos os quais estão nestes espaços pedagógicos, pensar na qualificação educacional para atender estas demandas específicas, sendo organizadas estratégias curriculares para a sala de aula, encaminhando para o atendimento educacional especializado e podendo ser organizado também um programa de enriquecimento.

De acordo com a Política,

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, **dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos**, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, 11).

Assim como os alunos com deficiência, os alunos com altas habilidades/superdotação também necessitam de estímulos, propostas de enriquecimentos planejadas de acordo com suas áreas de destaque e seus interesses, para que a escola seja um espaço significativo de aprendizagens.

De acordo com estudos realizados em universidades brasileiras e internacionais, o enriquecimento intracurricular e extracurricular são alternativas que contribuem para o desenvolvimento deste aluno e sua inclusão na escola.

O enriquecimento intracurricular se constitui como,

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento cuja proposta pode ser elaboradas conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (FREITAS; PÉREZ, 2012, 79).

Desse modo, este tipo de enriquecimento é proposto para ser realizado dentro do espaço escolar, em sala de aula ou outros espaços, flexibilizando as formas de ensinar e avaliar o aluno, de modo a respeitar as condições de aprendizagem destes sujeitos.

Para isso é importante reconhecer esse sujeito, seus interesses e áreas de destaque, para que assim possam ser organizadas estratégias de enriquecimento intracurricular, vinculando às suas experiências. Entre algumas possibilidades deste tipo de enriquecimento, pode-se mencionar as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, as tarefas diferenciadas, monitorias, tutorias, mentorias, entre outras.

Além disso, Renzulli e Reis (1997 in FREITAS; PÉREZ, 2012) sugerem três técnicas de modificação curricular, que são a compactação curricular, a análise e eliminação de conteúdos repetitivos dos livros didáticos e a introdução de conteúdos mais aprofundados.

No entanto percebe-se que em muitos casos são as estratégias de enriquecimento extracurriculares que conseguem cumprir com o objetivo de trabalhar com as habilidades destes alunos de maneira mais ampla, principalmente quando associadas às intracurriculares.

Isso porque muitos professores nem mesmo sabem reconhecer o perfil deste aluno dentro da sala de aula regular ou não sabem como contribuir com suas aprendizagens. Estas situações e os debates sobre as propostas de enriquecimento hoje estudadas acarretam a necessidade de maior formação dos professores, buscando desde a formação inicial ou mesmo na formação continuada a qualificação do seu trabalho pedagógico para atender ao aluno com AH/SD, além de também mostrar-se aberto ao trabalho com estes alunos, reconhecendo suas necessidades educacionais específicas.

Além disso, sabe-se que muitos mitos ainda permeiam a área das AH/SD, produzindo ideias equivocadas a respeito destes sujeitos e de sua educação, o que acontece muitas vezes pela falta de informação ou conhecimento sobre o assunto. E é a possibilidade de formação docente, muitas vezes na formação continuada, que os docentes podem romper com algumas representações e produzir novos saberes sobre estes sujeitos, contribuindo assim para outras propostas educacionais.

Por isso, é necessário questionar o que estes sujeitos esperam da escola, quais seus objetivos e anseios, a fim de que a escola possa trazer algum diferencial na sua formação nos diversos âmbitos. No caso dos estudantes com AH/SD, sabe-se que muitos currículos reprimem algumas de suas aprendizagens, assim como este currículo também pode ser um ascensor para seu desenvolvimento potencial. Além disso, o currículo pode determinar práticas e posições e pode ser tensionado por aqueles que o constituem.

Com isso, não se espera que todas as instituições se transformem e mudem completamente suas práticas pedagógicas, ou que tenham soluções para todos os problemas sociais, uma vez que são as concepções e saberes dos sujeitos que permeiam este espaço que a faz diferenciada para atender as especificidades destes estudantes, e por isso as mudanças são lentas.

Neste sentido, a escola possui vários enfrentamentos no reconhecimento destes estudantes com AH/SD e suas características específicas, os quais se afastam muitas vezes dos padrões de normalidade esperados. Estes desafios são produzidos e permeiam o cotidiano escolar, nos discursos e práticas discentes e docentes, evidenciando a falta de formação e informação, dificuldade de lidar com determinados comportamentos, inquietação quanto ao trabalho de enriquecimento, etc.

Com isso, este trabalho busca problematizar a necessidade de formação docente para o acompanhamento do aluno com AH/SD na escola regular, sendo que esta formação pode acontecer de diversas maneiras, seja na formação inicial ou continuada, ou em leituras individuais, mas que é importante que aconteça e fundamentem o trabalho pedagógico, dando maior segurança ao professor no fazer cotidiano.

## Considerações finais

A partir do debate realizado e de algumas vivências destas professoras com a formação docente, percebe-se que ainda há muito desconhecimento sobre o tema das AH/SD e da proposta inclusiva para atender a este público na escola regular. No entanto sabe-se que hoje vem se expandindo nos cursos de formação inicial esta discussão, inseridas nas práticas de educação inclusiva, assim como muitos estão buscando a formação continuada para qualificar-se e refletir sobre outras possibilidades educacionais para estes alunos, inclusive potencializando a identificação destes alunos nas salas de aula regulares.

Acredita-se que este é um desafio a todos nós professores que desejamos uma educação mais qualificada e coerente com as necessidades educacionais dos alunos com AH/SD, no sentido de continuar a luta e a investigação em prol de maiores recursos para o atendimento educacional do aluno com AH/SD na escola regular, e para isso necessitamos ter mais formação sobre o tema para defender práticas inovadoras.

Além disso, este debate é importante e precisa chegar até os espaços educacionais, levando o tema das AH/SD para o conhecimento de maior número de professores dentro das escolas, favorecendo a construindo de práticas mais inclusivas, para que estes alunos também são sujeitos da escola regular e merecem um ensino que respeite suas especificidades.

## Referências Bibliográficas

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Editorações e Publicações.

\_\_\_\_\_. (1994). *Portaria n. 1.793/94*. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96)*. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. (2000). *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP.

\_\_\_\_\_. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.

\_\_\_\_\_. (2001b). *Parecer CNE/CP n. 9/2001*. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. (2002). *Resolução CNE/CP 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Carvalho, Rosita Edler (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

Costa, Marisa Vorraber (2007). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Freitas, Soraia Napoleão; Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. 2ª. ed. Marília: ABPEE.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.) (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, Anna Augusta S. (2010). Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (orgs.) *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 141- 150). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.



## IDEACCION

Editada por CEADS, Centro Español para la  
Ayuda al Desarrollo del Superdotado

“Huerta del Rey”

VALLADOLID 2015