

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.