

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 [χ^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 [χ^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; χ^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 (≥ 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.

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.