

Identificando crianças bem dotadas.

Uma abordagem "non-testing"

Zenita Cunha Guenther

Talento e capacidade humana são reconhecidos, sem grandes dúvidas, pela produção, atuação e desempenho da pessoa talentosa, através do que ela consegue, demonstra, alcança, visualiza, e faz vir a tona, durante a sua vida. Obviamente isso só vai acontecer após a infância, quando a maior esfera de influência recebida de agentes educacionais, está praticamente esgotada. Permanece o problema de como encontrar sinais de talento na infância, quando o processo de crescimento e desenvolvimento, em todos os aspectos, é mais rápido, maior e mais visível, e a disponibilidade mental para receber influência e estimulação externa, mais plástica e mais confiante. De que maneiras podem os agentes de educação, sejam eles escolares, familiares ou outros, reconhecer sinais efetivos de que aquela criança detém potencial maior que precisa ser estimulado, orientado e desenvolvido?

Não é uma pergunta assim tão simples que possa ser respondida pela comparação com o grupo de pares. O ritmo de crescimento na infância, mormente nas primeiras fases da vida, é notavelmente irregular, segue padrões próprios e individuais, o que diminui a validade de comparações situacionais entre crianças de uma mesma idade.

É necessário aprender a detectar sinais diferenciados de talento nas crianças, sem nos apoiarmos demasiadamente na precocidade de produção ou desempenho, pois há indicação de que considerável

número de "crianças - prodígio" tornam-se adultos normais. Potencial e talento na infância subentendem capacidade passível de se desenvolver, crescer e manifestar durante a vida adulta, ao passo que precocidade leva a um grau de maturidade cronologicamente mais cedo, o que provoca uma produção maior, ou melhor, em certas áreas, quando comparada aos parâmetros aceitos para aquela faixa de idade, mas o limite da normalidade tende a ser alcançado após a fase de aceleração no crescimento.

Em busca de novas direções

Estudiosos do assunto, como Treffinger e Feldhusen (1996), chamam a atenção para o fato de que, provavelmente, a tarefa do futuro na área de educação especial para bem dotados e talentosos será principalmente a procura do talento por meios mais confiáveis que os atuais. Para tal, as maneiras de se reconhecer o talento devem ser reestruturadas dentro de princípios gerais, em um processo contínuo e flexível, envolvendo vários estágios e diversas estratégias, e dirigido a toda a população, de modo a que todas as crianças da sociedade sejam consideradas nessa busca.

Esses autores afirmam que o processo de identificação de capacidades deve ter uma relação íntima com o sistema de educação regular, o que pode vir a ser uma situação estruturalmente problemática, uma vez que a instituição escola é, por natureza, voltada para a população geral, em

termos de "normas", "médias" e "maiorias", e mais propensa a se ocupar em corrigir quem está "abaixo da norma", do que em estimular quem já está acima dela. Sob esse ponto de vista a identificação de talentos é considerada como parte de um processo de conhecimento profundo de todos os alunos, buscando nas diferenças a base para o maior crescimento possível de cada um, ao invés de focalizar atenção em problemas, deficiências e limitações. Entretanto tudo indica que essa é uma atitude ainda menos sintonizada com a postura da escola regular, onde o ritmo do processo é estabelecido **pela média**, e não **pelo máximo** que o grupo pode alcançar.

Com a divulgação da filosofia da Escola Inclusiva em nossos meios, essas afirmações ganham uma significação maior, mas não deixam de trazer também uma preocupação maior, pois já existem dados preocupantes também em outra direção:

- Em relação à educação das crianças deficientes, efetivamente existe evidência de que, separando esse alunado das outras crianças chamadas "normais", e colocando-os em escolas especiais, elas acabam por receber uma estimulação geral abaixo do que poderiam, e talvez deveriam, ser submetidas. Assim, embora especializada e altamente seletiva, a educação em escolas especiais tornou-se diluída, como processo educativo, e infinitamente distanciada do que as crianças comuns estão recebendo, fato que, a longo termo, inibe e retarda ainda mais o seu desenvolvimento.

- Por outro lado, para os alunos mais capazes, partindo exatamente dos mesmos princípios éticos e metodológicos, chega-se a uma conclusão diametralmente oposta:

- Na área de educação para deficientes, o esforço maior é para dar-lhes a oportunidade de mais se aproximarem da média da população, o que efetivamente implica em oferecer-lhes estimulação maior e mais intensa, o que acontece quando eles são integrados ao grupo de pares na escola comum.

- Mas para os alunos mais capazes, bem dotados e talentosos o objetivo é outro: a estimulação recebida pela média dos pares não é suficiente para seu desenvolvimento, e eles exigem mais do que uma escola regular oferece no dia a dia. Nas palavras de Kulik e Kulik (1991), citadas por Gallagher (1997), "*... o esforço para desenvolver capacidades e talentos das crianças bem dotadas não é para torna-las iguais à média, mas ao contrário, fazê-las ainda mais diferentes*".

Mas ... eles são "mesmo" bem dotados?

Parafraseando Shakespeare, "To be or not be" não é a questão!

De fato, a identificação de crianças talentosas e bem dotadas, ponto crítico na área de educação para desenvolvimento de talentos, não é uma simples decisão sobre "Ser ou não Ser". Envolve, ao contrário, a procura de sinais os mais diferentes, abrangendo a mais ampla gama possível de potencial e os mais diversos talentos, em um referencial precursor da mensagem de que seus portadores são passíveis a receber influência intencional orientada para provocar maior grau de desenvolvimento.

Quadro referencial e estado geral da área

Na procura de sinais de potencial humano temos que nos conduzir "sentindo" o campo, como faz o minerador em busca de minérios raros, uma analogia presente nas

teorias talentoso da lei de proporção nascimento de pessoas talento comparativo geral.

Sendo a regida proporção presente da população começa program situação ser aceita acaso, ligada à dos indivíduos crianças escolar a representação cultural em probabilidade grupos desprezível cultura apareceu notada 1996; P

Foi primeira consciência em che não ser dotação predeterminado sujeito essa d sendo processo procu suscetível introdu não se capaci a lei de conceleme expre quantil reconfi

teorias de identificação de talentosos. Dentro dos princípios da lei das probabilidades, uma proporção de 3 a 5% dos nascimentos deverá se constituir de pessoas com elevado grau de talento e capacidade, quando comparados com a população em geral.

Sendo a lei das probabilidades regida pelo acaso, essas proporções devem, em tese, estar presentes em todos os segmentos da população. Todavia o que começou a se verificar nos programas de atendimento foi uma situação inesperada, que não podia ser aceita como resultado de mero acaso, mas estava diretamente ligada à origem sócio - econômica dos indivíduos e grupos: entre as crianças identificadas na população escolar como dotadas e talentosas a representação de grupos sócio-culturalmente privilegiados aparece em proporção maior que a probabilidade esperada, e os grupos sócio-economicamente desprivilegiados, ou sócio-culturalmente carenciados, aparecem em proporções notadamente menores (Maker, 1996; Passow e Frasier, 1994).

Foi principalmente a tomada de consciência desse fato que colocou em cheque a questão do "ser ou não ser" talentoso, e a definição de dotação como algo fixo, predeterminado, estável e pouco sujeito a modificações. Verificada essa discrepância, esforços vêm sendo concentrados ao redor dos processos de identificação, à procura de paradigmas não susceptíveis a distorções introduzidas por fatores outros que não sejam a própria existência da capacidade e talento, como prevê a lei das probabilidades. Na atual conceituação de talento, os elementos básicos da dotação, expressos qualitativa e quantitativamente em características reconhecíveis, estão presentes, ou

são similares, em todos os seres humanos, todos os grupos sociais e culturais, e todas as sociedades de que se tem notícia (Passow e Frasier, 1994).

Sob a influência dessa forma de se conceituar dotação e talento, vê-se emergir um novo paradigma na busca de sinais de identificação, em termos de variedade, multiplicidade e diversidade. Mesmo o conceito de inteligência, que não chegou a ser diretamente desafiado, vem sofrendo certo redimensionamento, enfatizando diversificação e multiplicidade, tais como nos estudos de Gardner, (1997) ou Goleman (1995).

O novo conceito de identificação de capacidade humana tende a privilegiar o desenvolver de um processo, em preferência a um resultado, ou produto, como sendo a melhor base para se fazer previsões sobre desempenho futuro. Olha o talento como algo passível de ser desenvolvido, ou estiolado, em maior ou menor grau, por influências externas, incluindo educação e meio sócio-econômico-cultural, mesmo acreditando que o potencial está presente no plano genético, o qual, pelo que se sabe, é configurado segundo leis do acaso.

Assim a busca do talento hoje envolve menos procurar as crianças capazes de alcançar um determinado nível padrão de desempenho, como pontos em um teste, "respostas certas" em um questionário, ou em outro instrumento destinado a buscar "resultado", dentro de um limite previamente demarcado para que possa se "qualificar" ou "confirmar" como bem dotado.

Ao contrário, nesse novo paradigma, a procura do talento vai se dar pela averiguação do posicionamento do indivíduo no processo maior de produção e de

compreensão, e no estilo de ser, perceber e agir, de um modo geral. Tanto o que ele produz, que continua a ser um sinal detectável de talento embora não único ou isolado de outros, como sua posição no processo de captar, pensar, analisar, abordar as situações que encontra, suas inter-relações com o mundo físico e social ao seu redor, enfim, todo um modo de ser, perceber, sentir, pensar, agir que apresente sinais de ser qualitativa e quantitativamente melhor, mais elaborado, mais eficiente, enfim, superior àquilo que os seus pares e coortes, como grupo comparável, conseguem alcançar.

Em virtude desse novo conceito de capacidade e talento, ao invés da identificação através de testes e medidas estandardizadas, segundo um critério ou linha demarcatória de produção que determina ou nega a existência de talento, visualiza-se um processo de identificação desenvolvido ao longo de uma dimensão de tempo, baseado na seqüência de acontecimentos naturais no dia a dia, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa, nas mais diversas situações de ação, produção, posição e desempenho, nas quais todas as crianças estariam envolvidas.

Quem observa?

Entre os vários possíveis observadores, tais como pais, médicos, líderes esportivos, e mesmo outras crianças, a pessoa do "professor de sala de aula" aparece como uma figura de frente no processo de observação de escolares. É o professor de sala de aula que convive diariamente com a criança, em situações as mais variadas, numa dimensão de tempo de pelo menos um ano letivo.

O problema é que, historicamente, foi instalada a noção de que os

professores de sala de aula não são bons detectores de sinais de talento em seus alunos, acima do que é exigido para o desempenho de tarefas escolares. Tal idéia está conosco desde uma citação de Jefferson, no século passado, até vir a ser supostamente comprovada pela pesquisa de Pagnato e Birch, em 1959, afirmando que os professores de sala de aula não são "efetivos", e nem "eficientes", no reconhecimento de sinais de talento e dotação em seus alunos.

Durante vários anos essa afirmativa não chegou a ser desafiada, mas mesmo assim professores de sala de aula foram constantemente envolvidos nos processos de identificação de crianças e adolescentes dotados e talentosos. Eram sempre os professores de sala de aula os primeiros a "indicar" a criança bem dotada para ser testada, examinada, observada por outros profissionais e, posteriormente, recomendada por eles ao atendimento. Assim, mais frequentemente do que qualquer outra pessoa, era o professor quem "reconhecia", ou presumivelmente deixava de reconhecer, os sinais de talento nas crianças, entrando os outros profissionais em cena após essa primeira indicação.

Finalmente, nessas últimas décadas, estudiosos da área de educação de bem dotados vêm desafiando os resultados de Pagnato e Birch (Renzulli e Delcourt, 1986), culminando com uma criteriosa análise feita por Gagné (1994), mostrando erros metodológicos e conceituais no estudo de Pagnato e Birch, invalidando a conclusão de que o professor faz julgamentos inapropriados em relação à criança bem dotada. Ao contrário, com os próprios dados daqueles pesquisadores, Gagné demonstra que os professores são perfeitamente confiáveis e capazes para detectar sinais de talento nas

crianças. Estudos atuais confirmam essa posição, entre outros, Delphi Study, 1992; Hunsucker, Finley e Frank, 1997; Cummings, 1980; Shipley, 1978; Guenther, 1997.

Entretanto, à luz desses mesmos estudos, fica esclarecido que, para alcançar a validade de que se necessita na detenção de sinais de talento, a observação direta, mesmo feita por um professor que convive diariamente com a criança, precisa ser orientada, guiada, organizada e relativamente estruturada, e não deixada à determinação de alguma força intuitiva, alojada na pessoa do professor ou na relação casual estabelecida entre ele e seus alunos.

Um dos pontos que chama a atenção, na revisão da literatura envolvendo a indicação de crianças bem dotadas pelo professor, é que quase sempre o professor começa por nomear, indicar, apontar os alunos que ele considera talentosos, por critérios aparentemente seus próprios, e a partir daí passa a observar essas crianças indicadas por ele mesmo, para "checar" suas características, dentro do referencial derivado dos estudos de crianças reconhecidas como bem dotadas.

Na nossa opinião, se o professor primeiro separa algumas crianças, para depois observá-las sistematicamente, então, para efeitos concretos, a identificação foi feita, e a observação vem como algo mais, a posteriori, tal como as medidas standardizadas, funcionando como complemento e confirmação, mas não como identificação. Tal ponto é tocado nos estudos "Delphi" e McBride, ambos de 1992, quando apontam a necessidade de haver alguma espécie de guia, conceituação ou orientação anterior a ser seguido pelo professor, durante o processo de reconhecer sinais de talento. E pelo menos um estudo (Shipley, 1978), mostra a necessidade de que o professor seja preparado antes,

e não orientado depois, de fazer a indicação de crianças para participar de programas especiais para dotados e talentosos. Não localizamos nas publicações dos últimos dez anos nenhum estudo que procedesse da maneira como acontece no CEDET, ou seja, partir da observação de todas as crianças, feita pelo professor, seguindo uma orientação semi-estruturada.

Como se sistematizar e organizar as observações

Quando foi iniciado o CEDET-Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Guenther, 1995; 1996), procuramos estabelecer um processo que partisse da observação coletiva e geral da população escolar, dentro do referencial de sala de aula, construído de modo a não sobrecarregar o professor com a responsabilidade de "nomear, indicar ou designar" alunos que, na sua opinião, pareciam ser dotados de maior capacidade e talento. Tomamos a posição de que o conhecimento básico necessário a uma decisão como essa não seria de domínio geral do professorado, que eles teriam que confiar em variáveis demasiadamente subjetivas, e não seria justo pedir ao professor que se desincumbisse de uma tarefa assim complexa, "da forma que julgasse melhor".

Nesse contexto foi organizada uma folha de indicadores razoavelmente compreensíveis para um professor de primeiro nível, que pudesse ser utilizada para registrar, de uma só vez, informações sobre toda a turma de alunos. Os indicadores foram derivados da literatura sobre características, traços e comportamentos comumente encontrados em crianças dotadas de talento e capacidade elevada. As informações fornecidas pelo professor, em uma folha de dados relativa a toda a sua turma de alunos, eram então processadas,

verificando-se a presença de sinais de talento e a área provável de orientação do potencial detectado para cada criança.

Esse guia para observação constitui a base para a "preparação do professor", realizada antes de receberem a folha, quando cada um dos indicadores é explicado, analisado, exemplificado e, conforme o caso, justificada a sua inclusão como indicador de talento.

O presente estudo destinou-se a averiguar a validade do processo de identificação que vem sendo empregado pelo CEDET, desde o início de seus trabalhos, em 1992, bem como da lista de indicadores de áreas de talento que compõem a folha de observação.

Processo de identificação adotado pelo CEDET

Estabelecida a idéia do recrutamento de crianças sinalizando capacidade e talento a partir da observação direta, feita pelo professor, nas situações do ambiente escolar, orientada por um referencial semi-estruturado sob a forma de um guia, aloca-se imensa responsabilidade à estruturação desse instrumento, o qual deveria satisfazer algumas condições.

1. Um instrumento que possa ser facilmente introduzido e utilizado de forma integrada ao trabalho regular de sala de aula e ao ambiente escolar

Combs and Richards (1976) apontam que uma das características mais frequentes nas interações acontecidas na escola, é a rapidez com que as trocas entre os participantes se sucedem. As interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor consistem num desenrolar de respostas, ações e reações rápidas e instantâneas. Essa observação é comprovada por

Roe (1974) nos estudos sobre tempo de espera nas interações verbais entre professor e alunos (Guenther, 1979). Em um ambiente onde as trocas são assim tão intensas e rápidas, um instrumento de observação necessitaria apresentar configurações globais, suficientemente amplas para que muitos e variados segmentos da interação possam ser sintetizados e configurados em conjunto, sem se prender a detalhes específicos que exigissem nuances de interpretação.

2. Incorporando situações variadas

Considerando a variedade e multidimensionalidade das expressões de talento humano, faz-se necessário que o instrumento tenha amplitude suficiente para incorporar e oportunizar a maior variedade possível de situações, interações e reações, afim de assegurar espaço para que diferentes comportamentos possam ser sintetizados.

3. Incluindo, porém ultrapassando, situações de desempenho escolar

Não se pode, e talvez não se deva, numa lista de indicadores de capacidade e talento, evitar sistematicamente as situações de desempenho escolar, pois essa é também uma área de produção, onde a criança pode expressar suas capacidades. Por outro lado é imprescindível que se vá além delas, pois basta uma olhada na amplitude do arco de características humanas, e na organização da vivência escolar, para se compreender que situações comuns de desempenho escolar, da mesma forma que produção de respostas em testes, são demasiadamente focalizadas, alcançam apenas uma estreita gama de habilidades identificáveis, e dispõem de poucas vias para expressão de outros talentos.

4. Ma
bem s
escola

Muitos
escola
razões
Mas, s
sala de
privileg
nas
perso

5. Apl
escol:

Como
que o
seja
condi
escola

6. M
comp

Por
acon
instru
comp
temp
em t
comp
prof
vocal
que p
exigé
Enfir
efeti
prof
cons
de a
conf
obse

Uma
que
bem
adje
sufic
apre
Veri
teóri
que
criar
de
qual

4. Manejado por um professor bem situado dentro da vivência escolar

Muitos são os adultos dentro da escola que, pelas mais diversas razões, convivem com as crianças. Mas, sem dúvida é o professor de sala de aula que ocupa uma posição privilegiada para conhecer a criança nas várias facetas de sua personalidade e constituição.

5. Aplicável a toda a população escolar

Como princípio básico, é necessário que o instrumento de observação seja aplicável, nas mesmas condições, a toda a população escolar.

6. Manejável, prático, de compreensão e utilização simples

Por questão de praticidade aconselha-se que seja um instrumento razoavelmente curto e compacto, que não exija demasiado tempo do professor, apresentado em um nível de compreensão compatível com o preparo do professor inicial, utilizando vocabulário conhecido e conceitos que possam ser adquiridos sem exigência de estudos profundos. Enfim, algo que pudesse ser efetivamente empregado pelo professor de sala de aula, sem constituir um problema para ele, ou de alguma forma diminuir a confiabilidade dos dados de observação coletados.

Uma consulta à literatura mostra que a caracterização de crianças bem dotadas, em termos de adjetivos e descrições simples, é suficientemente conhecida, embora apresente algumas controvérsias. Verifica-se amplo investimento teórico e vários estudos de campo que se ocuparam em descrever crianças bem dotadas em termos de traços, atributos e adjetivos qualificativos. Entretanto, a tradução

desses atributos sob a forma de situações observáveis, produção mental, comportamentos e atitudes, já não é uma temática assim tão pacífica. A coerência interna do instrumento é derivada do construto que se tem de dotação e talento, fator crítico ao se organizar um instrumento para identificação (Passow e Frasier, 1994). A partir dessa base foi estabelecido um composto das características gerais de crianças portadores de talentos, por áreas e subáreas:

I - Inteligência e capacidade geral

Há consistência entre os autores sobre a existência de um elemento, comum, observável acima e além de traços específicos. Análises de testes de inteligência também identificam um traço mental difuso e geral, que veio a ser conhecido como Fator G, representando uma característica ampla, relativamente difusa e não específica, presente na organização perceptual (Combs, 1952), refletindo-se no funcionamento mental, primordialmente pela maneira como o indivíduo se posiciona perante as situações vividas e pela expressão de seu quadro referencial de visão de mundo (Guenther, 1997).

A busca desse potencial geral, na observação direta, orienta-se por duas vias:

1. Vivacidade mental

Observa-se curiosidade, aluno questiona, interroga, pergunta; enfrenta e aprecia desafios; tem senso de humor; boa memória; amplo fundo de conhecimento e informação; aprende, compreende, apreende por vários meios.

2. Auto-motivação e confiança

Criança que "tem cabeça própria", iniciativa; independência; persistência e compromisso com a tarefa; motivação interna; aceita

correr riscos; tem responsabilidade, segurança, confiança; pode também ser animado e participante.

II. Capacidade pronunciada expressa como talento acadêmico

Além, ou ao lado, de capacidade geral, há um grau de consenso entre os autores de que existem traços localizáveis em certas expressões de talento; um pouco diferentes do que se considera genericamente como "inteligência". Nos meios escolares pode-se distinguir facilmente:

1. Talento verbal

- associado às áreas de comunicação e linguagem.

Bom domínio da comunicação e uso da língua; precisão e concisão na expressão verbal; desenvolvimento acadêmico avançado nas áreas da linguagem falada e escrita; gosto e eficiência no lidar com palavras;

2. Pensamento abstrato

- associado às áreas das ciências e matemática. Capacidade de analisar, associar; organização interna; raciocínio e lógica; estabelece relações, identifica causas; forma conceitos a partir de fatos; tem capacidade de concentração; ...

III. Criatividade

Associam-se a criatividade e produção original, científica ou artística, traços como:

Pensamento holístico; intuição e pensamento intuitivo; originalidade; ser "diferente", fora de "padrões"; senso crítico e autocrítica; sensibilidade acentuada; perceptividade; ...

Parece haver concordância, como regra geral, que não existe talento criativo sem haver uma base de inteligência, nem alta capacidade

intelectual sem um elemento de criatividade. Já Guilford considerava criatividade como uma dimensão da inteligência, e Torrance posiciona a criatividade a partir de uma base mental. Todavia estudiosos da criatividade a consideram como uma área de talento em si mesma, embora não de todo descartada a idéia de que possa representar uma forma própria de funcionamento mental, como em "pensamento criativo".

IV. Talento psico-social

São apontados como traços e características de pessoas com talento psico-social:

Cooperação; senso de justiça; respeito ao outro, considera, ouve; tem sensibilidade às necessidades dos outros; bondade, amizade; senso de grupo; sintonia com o grupo; irradiação de energia própria para o grupo; ...

Embora presente nas descrições e caracterização de portadores de talento, e identificável entre os grandes talentos reconhecidos pela humanidade, a posição atual dessa área ainda não assegura bases concretas para observação durante a infância, não havendo clareza ou especificidade nas conceituações de liderança, habilidade de relações humanas, interação e vivência grupal, e algumas das características sócio-emocionais, recentemente reinterpretadas como "inteligência emocional".

V. Talento psico-motor

Essa área, talvez a mais visível e concreta, apóia-se na demonstração de:

Habilidades sensório - motoras; talento esportivo; desempenho físico- motor; ...

A interpretação das diversas áreas de traços, atributos e características

sob a
compr
pode
formas
possí
concre
especi
ponto
o. con
que va
identif
tronco
de d
conce
constr

Na s
orgar
indio
distrib
acima
obser
expli
profes
com
básica

1. A d
final
turma
de inf
funda

A exp
que a
pode
das c
obse
profe
apon
profes
de al
centr
médic
"maté
seu fr
aluno
essa
escol
apen
aluno

2. Qu
form
turma
fator

sob a forma de indicadores para compor um guia de observação, pode ser expressa sob várias formas, enfatizando tanto quanto possível aspectos objetivos e concretos, sintonizados a prováveis especificidades situacionais. Desse ponto de vista, não é propriamente o conteúdo de cada item listado que vai pesar como parâmetro de identificação, mas a derivação dos troncos maiores de caracterização de dotados e talentosos, conceituados e expressos como construtos abstratos.

Na situação do CEDET foi organizada uma lista de 26 indicadores, aleatoriamente distribuídos, derivados das áreas acima definidas. A folha de observação, após discutida e explicada, é entregue aos professores nas escolas regulares, com as seguintes instruções básicas:

1. A observação deve ser feita ao final do ano letivo, abrangendo turmas do último período de jardim de infância até à 4a. série do ensino fundamental.

A experiência no CEDET ensinou que a partir da 5a. série não se pode encaminhar a identificação das crianças através da folha de observação preenchida pelos professores. De fato, como foi apontado por Combs (1962), o professor inicial ensina uma "turma de alunos" e a sua atenção está centrada na turma. Porém do nível médio em diante ele ensina uma "matéria", ou uma "disciplina", e o seu foco de atenção desvia-se do aluno para o conteúdo. Talvez seja essa a razão porque, nessa faixa escolar, os professores conhecem apenas superficialmente os seus alunos.

2. Quando a escola pratica alguma forma de homogeneização de turmas por desempenho escolar, o fator aleatoriedade é distorcido, o

que, por sua vez, desfigura a curva de distribuição de características. Nessas situações partimos da população geral como o primeiro grupo de referência.

3. Aconselha-se ao professor que não espere muito tempo para preencher a folha de observação, e não tente fazê-la toda de uma vez. Presume-se que, de modo geral, um professor vai levar de 2 a 4 minutos para pensar cada item, percorrendo mentalmente a turma antes de apontar o nome pensado. Para completar os 26 itens, portanto, vai precisar em média, entre uma hora e meia a duas horas.

Uma das desconfiças que se tem em relação a distorções de observação por parte de professores, é que eles privilegiam os alunos com melhor desempenho escolar. Assim, ao se organizar a folha de observação teve-se a intenção de tentar esvaziar essa possível distorção colocando-se, logo ao início da folha, a oportunidade para o professor despreocupar-se em relação ao desempenho escolar, indicando logo os seus melhores alunos nas diversas áreas de estudo.

Existem na folha certos itens que expressam situações não desejáveis nos meios escolares, na tentativa de abordar a mesma situação de ângulos diferentes. Não é raro o aluno entediado e desinteressado na sala de aula ser uma criança com alto grau de vivacidade mental, reagindo contra a pesada rotina e tédio tão comuns no dia a dia escolar. Obviamente essa não é uma característica geral de crianças bem dotadas. Alunos solitários e ignorados pelos pares etários podem ser assim por terem maior capacidade de pensamento abstrato, organização interna e capacidade de concentração, características nem sempre compartilhadas pelo grupo. Os mais levados e arteiros, geralmente

com senso de humor, podem estar expressando um aspecto da vivacidade mental que não encontra outro canal de expressão dentro da escola.

Em resumo, o que constitui a folha de observação é uma lista de itens compreensivos, manejáveis pelo professor de sala de aula, representando expressões concretas das características encontradas nas crianças bem dotadas e talentosas. A revisão, modificação, adição ou substituição de itens de observação pode perfeitamente ser feita, desde que não se perca de vista as características estudadas, associadas a diferentes áreas de capacidade e tipos de talento.

Uma vez discutida, analisada e, conforme o caso, modificada a lista de indicações resultada da folha de observação preenchida pelo professor, essas crianças são referidas ao CEDET, onde cada uma é acompanhada por um facilitador, durante um ano de observação e convivência. No Centro ela vai vivenciar situações de aprendizagem mais enriquecidas, variadas e menos "escolares". Tanto Helena Antipoff, como Harry Passow, mencionam a dificuldade vivida pelas crianças de classe pobre para desempenhar a altos níveis de qualidade na escola, tanto pelas condições empobrecidas das escolas de periferia e zonas depauperadas, como pela própria alienação da escola em relação a situações da vida real. No CEDET procura-se neutralizar e diminuir essa dificuldade, através de melhores e mais ricas oportunidades de aprendizagem para a criança, nessa fase de observação.

Como ficou exposto, o processo de identificação de talento desenvolvido e utilizado pelo CEDET constitui-se de três estágios: primeiro, observação direta feita

pelos professores de sala de aula, orientada pela lista de indicadores; segundo, revisão, reavaliação, e complementação das observações dos professores, normalmente feita pela equipe técnica da escola; terceiro, acompanhamento da criança pelo facilitador do CEDET, durante o ano de trabalho. Ao final de cada ano o processo inicia-se novamente pela observação do professor que conviveu com a criança durante o ano letivo. Permanece inscrita no CEDET a criança que é indicada por pelo menos duas das três fontes de informação, isto é, a escola indica por dois anos consecutivos, ou o facilitador indica alguém que a escola não re-indica, ou os três estão em acordo.

Sondagem do grau de validade deste procedimento: o presente estudo

O presente estudo visa averiguar o grau de precisão em que a metodologia empregada pelo CEDET de Lavras, na identificação de crianças bem dotadas e talentosas, tem encontrado efetivamente os portadores de talento entre os escolares observados, até que ponto o tipo de talento indicado se mantém constante na dimensão de tempo e que problemas podem ser evidenciados, cuja origem pode ser localizada no desenvolver do processo de identificação.

Foram processadas 871 folhas de dados, colhidos em 5 anos, totalizando perto de 25.000 observações, pelas quais 1.928 crianças foram apontadas como portadoras de sinais de dotação e talento, o que representa 7.5% da população estudada. Quando analisadas as observações sob a forma de média anual, verifica-se uma média de 174 folhas de observação por ano, abrangendo uma população de cerca de 5.000 crianças, com 385 indicadas como

portadores de sinais de talento, o que representa 7.8% da população, portanto, acima do nível previsto pela lei das probabilidades.

Efetivamente, se se considerar cada leva de observações como um evento independente, a proporção de identificações fica acima da esperada. Entretanto, análise independente, seja considerando o total, ou a média anual, não corresponde ao que acontece, porque as observações anuais incidem sobre uma parte da população já observada em anos anteriores, com possibilidade de indicações recaírem sucessivamente sobre uma mesma criança. Portanto, na soma total dos 5 anos não foram localizadas 1.928 crianças talentosas, porque algumas delas foram indicadas mais de uma vez.

Pelo estudo longitudinal torna-se possível identificar o número de crianças que aparecem repetidamente nas observações e

configurar, em termos quantitativos, as indicações incidindo sobre as mesmas crianças, no quadro geral de identificação.

Indicações múltiplas

(Re-indicações no correr dos 5 anos)

O que agora se verifica é que, durante esses 5 anos, 38 crianças foram indicadas em todas as observações anuais, respondendo assim por 190 das observações independentes. No quadro total, 1059 das 1928 indicações independentes são re-indicações, recaindo sobre um grupo de 318 crianças. Assim a proporção de indicações de portadores de sinais de talento dentro da população escolar estudada configura-se em 4.2%. Ou seja, da população estudada 4.2% são re-indicadas por diferentes observadores independentes, nas folhas anuais de observação. Assim analisadas comprova-se a validação dos índices encontrados, dentro da lei das probabilidades:

103

Indicações múltiplas

(Re-indicações no correr dos 5 anos)

re-indicações	Crianças re-indicadas	Total de observações
5 vezes	38	190
4 vezes	70	280
3 vezes	169	507
2 indicações (interrompidas)	41	82
Total:	318	1059
Média:	$\bar{x} - 212$	4,2 %

Indicações espúrias

(1 ou 2 vezes somente)

Ano	2 vezes	1 vez	Total	% ⁽¹⁾
1992	-	237	237	50 %
1993	7	154	170	42 %
1994	6	163	175	40 %
Total	13	554	582	
% ⁽²⁾	0,1 %	2,2 %	2,3 %	

(1) - % das indicações naquele ano

(2) - % total de observações

Hipóteses Ho:

Proporção = 0.05 / Hi : Proporção não igual a 0.05

Amostra

871 folhas de observação /
Proporção estimada = 0.042

Valor de z = $(0,042 - 0,05) / \sqrt{(0,042(1-0,042)/871)}$ = 1.24

Conclusão - Ao nível de 5% não se rejeita Ho, ou seja, confirma-se que a folha realmente encontra os talentosos na população dentro da proporção prevista pela lei das probabilidades.

Esse resultado nos coloca duas questões interessantes:

1. Qual a proporção, na população observada, de crianças erroneamente identificadas, e

2. Qual a extensão de tempo necessária para se configurar tal situação.

Indicações espúrias

(1 ou 2 vezes somente)

Consideradas espúrias as indicações que somente apareceram uma ou duas vezes, portanto, não atravessaram o critério de múltiplas observações independentes, pode-se ver que a cada ano estudado a proporção parece ir diminuindo, de 50% em 1992, quando o trabalho foi iniciado, chegando a 40% em 94. A proporção de crianças indicadas em observação independente, porém não re-indicadas, é de 2.3%. Portanto, embora no total das observações independentes haja uma proporção de 7.8% da população indicadas como portadores de talento, apenas 4.2 serão, em tempo, efetivamente identificadas como talentosas, e 2.3% constituem indicações espúrias.

Com relação à segunda pergunta

- qual o tempo necessário para se confirmar uma indicação como identificação efetiva de talento, verifica-se que bastam duas observações independentes, uma vez que indicações espúrias com duas observações acontecem em proporção negligenciável de 0.1%, dentro da população.

Em síntese o que se verifica é que a folha de observação, a cada ano, sinaliza perto de 8% da população como apresentando sinais de talento, mas por apenas uma repetição da observação a proporção fica em 4.2%, portanto dentro da lei das probabilidades.

Segue-se a pergunta relacionada à direção do potencial captado. Sentimos que seria necessário verificar até que ponto a sinalização de talento corresponde ao referencial teórico básico em que se apóia a escolha de itens, ou seja, em que escala o tipo de talento sinalizado permanece nas observações repetidas por observadores independentes, numa dimensão de tempo de pelo menos três anos.

Os resultados mostram que em 98% dos casos o tipo de talento permanece nas diferentes observações. Algumas modificações aconteceram em torno de indicações simultâneas de sinais de talentos, porém permanecendo a direção básica detectada. As mudanças de tipo de talento verificadas, foram em proporção de menos de 2%, e ocorrem quando um tipo de talento apenas, diferente de capacidade geral, é localizado. Nesses casos verificou-se mudança de talento psico-social para verbal, de criatividade para psico-social, de psico-motor para criatividade e de verbal-criativo para psico-motor. Portanto existe base para se afirmar que a folha de observação localiza as crianças com sinais de dotação e talento dentro da população escolar, indicando efetivamente a

direção provável em que esse potencial poderá se desenvolver.

Estudo do nível sócio-econômico

Ao lado das questões sobre a localização e identificação de crianças talentosas, pela observação do professor, utilizando como instrumento a folha de observação aqui estudada, foi colocada outra pergunta de natureza diferente: qual o alcance desse procedimento para localizar, dentro da população escolar, crianças portadoras de talento pertencentes aos grupos e classes sócio-econômico-culturalmente desprivilegiadas.

Para esse estudo foi construída uma amostra de crianças identificadas com pelo menos três indicações, que ainda estavam participando do programa de enriquecimento do CEDET. Para verificar esse aspecto foi feito um estudo do nível sócio-econômico através de análise trifatorial, englobando:

1. ocupação e nível de instrução dos pais;
2. renda familiar aproximada, per capita;
3. estilo de moradia.

No total verificou-se que 13% das crianças atendidas pelo CEDET são de nível sócio-econômico mais elevado, classe alta e média alta; 26% são de classe média, e 61% são crianças de classe média baixa e classe pobre. Essa percentagem é compatível com a distribuição sócio-econômica da população local.

Assim confirma-se que o processo de identificação pela observação direta, empregado no CEDET, localiza e identifica as crianças talentosas das diferentes classes sociais, em proporção coerente com a composição do tecido social da

comunidade, portanto de acordo com a lei das probabilidades.

Em conclusão

A questão básica desvendada por esse estudo refere-se à configuração e significado da primeira sinalização feita pelo professor de crianças portadoras de talento, através da observação grupal. Está evidente que se se considerasse a primeira observação independente, efetuada pelo professor de sala de aula, como identificação final, a margem de erro seria muito elevada. É necessário haver pelo menos duas observações sistemáticas independentes, e espaçadas numa dimensão de tempo, para que a identificação se complete.

Dentro do procedimento adotado pelo CEDET, é na segunda observação que se completa a coleta de dados das três vias necessárias à identificação: indicação do professor do ano anterior; indicação do facilitador de CEDET que acompanhou a criança durante o ano; indicação do professor do ano em curso. Havendo concordância entre duas das três fontes independentes pode-se considerar identificada a presença de talento.

Referências bibliográficas

Antipoff, Helena, (1992) *A Educação do Bem Dotado*, Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff, Vol. V, SENAI, Rio de Janeiro.

Birch, J. (1984) *Is any Identification Procedure Necessary?* Gifted Child Quarterly, Vol. 28, (4), 157-161.

Combs, A, Richards, and Richards, (1976) *Perceptual Psychology: A Humanistic Approach to the Study of Persons*, N. Y. Harper and Row.

Combs, A, (1952) *Intelligence from a Perceptual Point of View*, Journal of Abnormal and Social Psych.

Combs, A, (1962) *Teachers Too Are Individuals*, ASCD.

Feldhusen, J. (1995) *Talent Identification and Development in Education* (TIDE), Center for Creative Learning Inc.

Frasier, M. (1989) *Identification of Gifted Black Students: Developing New Perspectives*, in Maker et alli, eds. *Critical Issues in Gifted Education*, Austin Tx. Pro-Ed., 213-225.

Frasier, M. and others, (1995) *A New Window for Looking at Gifted Children* Nonclassroom Material, ERIC Doc. No. ED402710.

Freeman, Joan, (1998) *Educating the Very Able - Current International Research*, The Stationary Office, London.

Gagné, F. (1994) *Are Teachers Really Poor Talent Detectors?* Gifted Child Quarterly, Vol. 8 (3), 124-126.

Gallagher, J. *Least Restrictive Environment and Gifted Education*, *Peabody Journal of Education*, 72 (3 e 4), 1997, pag. 153-165.

Gardner, H. (1997) *Six Afterthoughts: Comments on Varieties of Intellectual Talent*, Journal of Creative Behavior, Vo. 31 (2), 120-124.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*, Bantam Books.

Guenther, Z. (1997) *Educando o Ser Humano - Uma Abordagem da Psicologia Humanista*, Mercado das Letras, Campinas, S. P.

Guenther, Z. (1996) *Anais do II Encontro Nacional Sobre Educação de Bem Dotados*, Circular Técnica No. 5, Un. Federal de Lavras, 13-52.

Guenther, Z. (1995) *A Center for Talent Development in Brazil*, Gifted and Talented International, 10, 26-30.

Guenther, Z. (1979). *A contribuição do ensino de ciências à área da educação*. *Boletim Informativo CECIMIG, UFMG*. Dezembro, pag. 43-54.

Guenther, Z. (2000) *Desenvolver Capacidades e Talentos - Um conceito de inclusão* - Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

Harold, R. and others, (1989) *In the Eye of the Beholder: Teachers as Perceivers*,

Research Report, ERIC Doc. No.ED311088.

Hunsaker, S. et alli, (1997) *An Analysis of Teacher Nominations and Student Performance in Gifted Programs*, Gifted Child Quarterly, vol. 41(2), 19-24.

Maker, J. (1996) *Identification of Minority Gifted Students: A National Problem, Needed Changes and a Promising Solution*, Gifted Child Quarterly, Vol. 40 (1).

McBride, N. (1992) *Early Identification of the Gifted and Talented Students: Where do Teachers Stand?* Gifted Education International, Vol. 8 (1), 19-22.

Moon, S., Feldhusen, J. and Kelly, K. (1991) *Identification Procedures: Bridging Theory and Practice*, G/ C/ T/ 30-36.

Passow, H. and Frasier, M. (1994) *Toward Improving Identification of Talent Potential Among Minority and Disadvantaged Students*, Roesper Review, Vo. 18 (3), 41-49.

Pegnato, C. and Birch, J. (1959) *Locating Gifted Children in Junior High School: A Comparisson of Methods*, Exceptional Children, 25, 300-304.

Renzulli, J. e Delcourt, M. (1986) *The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons*, Gifted Child Quarterly, 30(1), 20-23.

Renzulli, J. Reis, S. and Smith, L. (1981) *The Revolving Door Identification Model*, Creative Learning Press Inc.

Roe, M. B. (1974) *Wait-time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic and Fate Control*, Journal on Research on Science Teaching, Vol. 11, (2) 81-94.

ShIPLEY, E. (1978) *Screening for Gifted Children: The Use of Training and Observation in the Identification Process*, ERIC Doc. ED189787.

Singer, E, et alli. (1992) *Teacher Identified Characteristics of Successful Gifted Students : A Delphi Study*, Ed. Res. Quarterly, Vol. 15 (3). 5-15.

Treffinger, D. and Feldhusen, J. (1996) *Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education*, Jo. For the Education of the Gifted, Vol. 19 (2), 181-193.