

# Psicologia e Educação do Superdotado: Definição, Sistema de Identificação e Modelo de Estimulação<sup>1</sup>

Denise de Souza Fleith  
Universidade de Brasília

## Resumo

Este artigo tem como objetivos discutir a definição de superdotação, descrever características da criança superdotada, apresentar sistemas de identificação do aluno superdotado, introduzir um modelo de estimulação de talentos no contexto escolar (Modelo de Enriquecimento Escolar), bem como discutir estratégias específicas para a implementação do mesmo. Este modelo é resultado de uma parceria entre pesquisa e prática, que tem gerado mudanças nas práticas educacionais e nos serviços oferecidos aos alunos com alto potencial. Com relação às estratégias educacionais para implementação deste modelo, podem ser mencionadas as atividades de enriquecimento, compactação do currículo, procedimentos de aceleração e grupos de enriquecimento. O Modelo de Enriquecimento Escolar caracteriza-se pela flexibilidade de implementação do mesmo. Ao invés de um pacote pronto para ser usado, o modelo oferece um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e características do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** definição de superdotação, atividades de enriquecimento e modelo de enriquecimento escolar.

## Psychology and the Gifted Children: Definition, Characterization and a Model for Talent Stimulation

### Abstract

This paper has discussed the definition of giftedness, described the gifted children's characteristics, presented identification processes, introduced a talent stimulation model in the educational environment (Schoolwide Enrichment Model), and discussed specific strategies for implementing it. The model has been the result of a partnership between research and practice, which has generated changes regarding educational strategies and services for gifted students. With respect to the implementation of educational strategies, we can mention enrichment activities, curriculum compacting, acceleration procedures, and enrichment clusters. The Schoolwide Enrichment Model has provided a wide degree of flexibility for establishing it. Rather than being a package to be used, the model has provided a plan of organization to be adjusted according to the needs of teachers and students, and to the school environment characteristics.

**Key words:** definitions of giftedness, enrichment activities and schoolwide enrichment model.

O interesse pela educação de indivíduos que apresentam um potencial superior tem raízes na Grécia antiga. Indivíduos com liderança militar e habilidades de combate eram identificados na infância e recebiam treinamento compatível com suas potencialidades. Desde então, em diferentes

países, várias iniciativas governamentais floresceram, no sentido de oferecer uma educação que atendesse às necessidades educacionais dos indivíduos superdotados (Colangelo e Davis, 1991; Davis e Rimm, 1994). O objetivo tem sido o de preparar estes indivíduos para dar uma contribuição significa-

1. Trabalho apresentado no Curso Psicologia e educação do superdotado: *Definições, sistemas de identificação e modelos de estimulação na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Campinas - SP, outubro de 1999.

Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia - CEP 70.910-900 - Brasília - DF. Fone: (61) 307-2625 Ramal 402 / Fax: (61) 273-6378. e-mail: fleith@unb.br

tiva à sociedade através da produção de novos conhecimentos ao invés do consumo de informações existentes (Alencar, 1986; Renzulli, 1986a, 1986b).

Apesar do reconhecimento da importância de se cultivar as habilidades de indivíduos superdotados e talentosos, vários mitos sobre estes indivíduos ainda prevalecem nos dias de hoje (Alencar, 1986). Uma idéia predominante é a de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente. Entretanto, segundo Davis e Rimm (1994), um potencial não identificado e estimulado é um potencial perdido. Outro mito é a de que a criança superdotada apresenta necessariamente um bom rendimento escolar. Porém, o que se tem observado é que indivíduos superdotados podem apresentar um rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre o seu potencial e o seu desempenho real (Alencar, 1986; Alencar e Virgolim, 1999; Rimm, 1991). Atitudes negativas com relação à escola, bem como um currículo e estratégias educacionais que não levam em consideração diferenças individuais quanto aos interesses, estilos de aprendizagem e habilidades, são alguns dos fatores que podem interferir negativamente no desempenho dos alunos superdotados e talentosos. Acredita-se ainda que indivíduos superdotados constituem um grupo homogêneo em termos de habilidades cognitivas, traços de personalidade e estilos de aprendizagem. Evidência empírica, entretanto, tem indicado que esses indivíduos superdotados e talentosos diferem entre si com relação às características sociais, emocionais e cognitivas (Colangelo e Davis, 1991; Silverman, 1993).

Uma crença difundida na população é a de que superdotação é um fenômeno raro, sendo muitas vezes associado à genialidade. O que tem sido enfatizado pelos estudiosos da área (Alencar, 1986; Passow, 1981) é que existe um continuum em termos de habilidades e talentos; o gênio seria aquele indivíduo que apresenta uma contribuição original e de grande valor para a sociedade, enquanto que o superdotado apresentaria uma habilidade superior à média da população. Renzulli (1986a) afirma que:

“superdotação é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas se houver uma interação apropriada entre a pessoa, seu ambiente e uma área particular do conhecimento” (p. 5).

Esta abordagem expande em muito o número de alunos passíveis de serem identificados como superdotados nas escolas (Alencar, 1986). Com relação ao desenvolvimento emocional do superdotado e talentoso, dois mitos têm sido difundidos. Um afirma que o aluno superdotado e talentoso apresenta problemas emocionais e sociais ao longo do seu desenvolvimento, reforçando estereótipos envolvendo estes alunos. Resultados de um estudo longitudinal conduzido por Terman e Oden (1947, 1959) e Sears (1979) indicaram que os alunos superdotados eram mais ajustados psicologicamente e socialmente do que a média da população. Por outro lado, os resultados deste estudo criaram um novo mito, o de que os alunos com um potencial superior seriam “imunes” a qualquer desajuste emocional ou social (Delisle, 1990), não necessitando, portanto, de nenhum apoio de natureza afetiva por parte da escola, família ou comunidade. Entretanto, vários estudos têm chamado a atenção para os problemas emocionais vivenciados pelos alunos superdotados e talentosos, tais como sub-rendimento acadêmico (Alencar e Virgolim, 1999; Rimm, 1991), suicídio (Cross, Cook, e Dixon, 1996; Delisle, 1986; Fleith, 1998; Hayes e Sloat, 1990), isolamento social (Silverman, 1993), entre outros. Neste sentido, é importante que educadores e psicólogos estejam atentos tanto às necessidades acadêmicas e intelectuais, como também às necessidades sociais e emocionais do aluno superdotado e talentoso.

### Problemas e desafios na definição de superdotação

Nas últimas décadas, diferentes definições de superdotação têm sido sugeridas (Gagné, 1993; Gardner, 1995; Marland, 1972; Renzulli, 1978; Sternberg, 1991; Tannenbaum, 1991). Entretanto, apesar da diversidade de definições, não existe uma que seja universalmente aceita (Alencar, 1986; Davis

e Rimm, 1994). Algumas definições de superdotação enfatizam as habilidades superiores em alguma área do conhecimento (Marland, 1972), enquanto outras ressaltam ainda a contribuição de fatores de natureza afetiva, como a motivação, e a influência do ambiente no desenvolvimento do potencial superior (Feldhusen, 1992; Gagné, 1993; Renzulli, 1978, 1986; Sternberg, 1991; Tannenbaum, 1991). A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1995) sugere o uso do termo “aluno portador de altas habilidades”, referindo-se a comportamentos que denotam um desempenho consistentemente superior em qualquer campo do saber. A ênfase é no

“indivíduo como portador de uma característica que o diferencia de outros enquanto comportamento, mas não como pessoa” (Virgolim, 1997, p. 174).

A busca de uma definição precisa de superdotação torna-se mais desafiadora quando se considera que um indivíduo superdotado e talentoso pode apresentar um desempenho superior em uma área específica e não necessariamente em outra. Além disso, alguns autores (Renzulli e Reis, 1997; VanTassel-Baska, 1998) reconhecem que algumas habilidades e características associadas à superdotação podem se manifestar apenas quando o aluno estiver engajado em alguma atividade ou área de interesse. Neste sentido, Renzulli (1978, 1986a, 1988) defende a idéia de que deve haver uma mudança no enfoque das definições de superdotação de “ser ou não ser superdotado” para “desenvolver comportamentos superdotados.” Assim, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado seria substituído por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados.

Tendo em vista a dificuldade em se obter uma definição consensual de superdotação, aliada ao fato de que a adoção de uma definição específica de

superdotação e talento influenciará tanto na sistemática de identificação dos alunos que participarão de programas especiais, quanto nas práticas e serviços educacionais que serão oferecidos a esta clientela, é importante a adoção de uma definição que atenda a alguns critérios. Conforme sugere Renzulli (1986a, 1986b), uma definição de superdotação deve:

1. ser baseada em dados empíricos;
2. orientar na seleção e/ou desenvolvimento de instrumentos a serem empregados no processo de identificação;
3. direcionar e estar relacionado aos programas e serviços para superdotados, tais como seleção de métodos instrucionais, treinamento de professores e procedimentos de avaliação do programa e;
4. ser capaz de gerar estudos que possam investigar a validade da definição.

A concepção dos três anéis de Renzulli (1978, 1986a, 1988) será o foco de atenção deste artigo por atender aos quesitos estabelecidos anteriormente<sup>2</sup>. Ele propõe uma definição de superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Habilidade acima da média envolve tanto as habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (e.g., pensamento espacial, memória e fluência de palavras), quanto as habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (e.g., química, matemática, fotografia, escultura). Pessoas com habilidade acima da média da população são aquelas capazes de apresentar desempenho ou potencial para desempenho na faixa superior de 15 a 20% em qualquer área do conhecimento.

O segundo anel, envolvimento com a tarefa, diz respeito à motivação envolvida na execução da atividade ou resolução de um problema. Neste sentido, o indivíduo envolvido com a tarefa pode ser

2. Para os leitores interessados em outras definições de superdotação, sugiro a leitura do texto de Virgolim (1997).

descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado, trabalhador árduo e consciente de estar desenvolvendo um trabalho importante. A inclusão de um fator de natureza afetiva na definição de superdotação chama a atenção para o fato de que superdotação é um processo multifacetado, questionando a noção de que boa dotação intelectual é condição suficiente para alta produtividade na vida (Alencar, 1986). O terceiro anel, criatividade, envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos.

Um grande número de pesquisas tem mostrado que criatividade e envolvimento com a tarefa podem ser influenciados pelas práticas educacionais e desenvolvidos através de estimulação e treinamento. Quanto às habilidades, embora se reconheça o papel da hereditariedade na expressão das mesmas, podemos afirmar que elas podem ser influenciadas em diferentes graus pelas experiências de aprendizagem e modificações no currículo, enfatizando a estimulação e o desenvolvimento de níveis avançados de habilidades. É importante ressaltar que os anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou se manifestar na mesma intensidade, ao longo da vida produtiva. O mais importante é que os três anéis, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir (Renzulli, 1986a, 1986b). Mais importante, a concepção flexível dos três anéis tem contribuído para minimizar a noção de elitismo e atitude negativa de alguns educadores com relação aos programas para alunos superdotados e talentosos (Colangelo e Davis, 1991; Davis e Rimm, 1994).

### **Características cognitivas e afetivas do aluno portador de altas habilidades: superdotação e talentos**

O interesse pela investigação sistemática das características de indivíduos superdotados e talentosos teve início na década de 20 com o estudo longitudinal conduzido por Terman (1926). Cerca de 1500

crianças americanas do ensino fundamental com QI igual ou acima de 135 foram estudadas com relação a aspectos físicos e de saúde, desempenho escolar, habilidades, interesses e traços de personalidade. Os resultados deste estudo indicaram que as crianças superdotadas apresentavam um desenvolvimento físico mais acelerado, eram mais ajustadas socialmente, apresentavam maior domínio de conhecimento, atitudes morais e maturidade que a média da população da mesma idade. Na vida adulta, estes indivíduos apresentavam alta produtividade, com muitas publicações na área científica e artística (Alencar, 1986; Virgolim, 1997). Os resultados também evidenciaram que estes indivíduos estudados não constituíam um grupo homogêneo em termos de necessidades intelectuais, sociais e emocionais. Como bem aponta Davis e Rimm (1994):

“Crianças superdotadas diferem entre si não apenas em termos de tamanho, forma, cor, mas também com relação às habilidades cognitivas e lingüísticas, interesses, estilos de aprendizagem, motivação e níveis de energia, personalidades, saúde mental e autoconceito, hábitos e comportamentos, experiências ... Eles diferem também em termos de padrões de necessidades educacionais.” (p. 25)

Neste sentido, as características do indivíduo superdotado e talentoso, apresentadas a seguir, têm sido apontadas, em sua maioria, como resultados de estudos na área. Entretanto, é importante ressaltar que nem todos os traços se aplicam a todas as crianças superdotadas e talentosas.

### **Características cognitivas**

A criança superdotada pode ser caracterizada, do ponto de vista cognitivo, como apresentando linguagem precoce, vocabulário avançado para sua idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, interesses diversos, concentração, boa memória, habilidade de gerar idéias

originais, grande bagagem de informações sobre muitos temas e preferência pelo trabalho independente (Alencar, 1986; Davis e Rimm, 1994; VanTassel-Baska, 1998). Muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas destas características em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Além disso, o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado. Como sugerido anteriormente, algumas características se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse. Neste sentido, é importante que educadores tenham informação acerca destas características, a fim de incluir em seu planejamento estratégias de ensino mais adequadas às necessidades daqueles alunos que apresentam um potencial superior.

### **Características afetivas**

Embora educadores reconheçam que os indivíduos superdotados e talentosos têm necessidades sociais e emocionais, a ênfase dos programas para esta clientela tem sido o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Como bem pontua Silverman (1993), o desenvolvimento emocional saudável não tem sido um objetivo valorizado seja no contexto educacional ou familiar. Uma exceção foi o trabalho desenvolvido por Hollingworth (1939) na primeira metade deste século. Esta educadora desenvolveu classes de educação emocional para crianças e adolescentes superdotados, chamando a atenção para o fato de que o desenvolvimento emocional destes indivíduos era tão importante quanto o seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, um possível descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional pode gerar desajustamentos acadêmicos e/ou psicológicos (Landau, 1990; Silverman, 1993). Neste sentido,

“a fim de prevenir e combater grande parte das condições que levam ao desajuste emo-

cional da criança superdotada, é necessário maior preparação, por parte dos pais e professores em particular, sobre as características pessoais e habilidades do indivíduo que apresenta um desenvolvimento superior” (Alencar e Virgolim, 1999, p. 112).

Dentre as características afetivas apresentadas pelos indivíduos superdotados, podemos ressaltar (Davis e Rimm, 1994; Fleith, 1998; Silverman, 1993; VanTassel-Baska, 1998):

1. senso de justiça, que se reflete na preocupação da criança superdotada em abraçar causas que promovem igualdades sociais;
2. perfeccionismo, expresso pela auto-imposição de padrões de desempenho altos, rígidos e, muitas vezes, irrealistas (qualquer sinal de erro ou fracasso pode gerar sentimentos de ansiedade e frustração);
3. alto nível de energia envolvido na realização de atividades;
4. senso de humor desenvolvido como forma de lidar com incongruências do dia a dia;
5. paixão por aprender, expresso pelo fascínio das crianças superdotadas por novas idéias, palavras e relações;
6. perseverança, envolvendo grande concentração em atividades de interesse e desejo de superar obstáculos;
7. autocrítica excessiva;
8. não conformismo, que se reflete na tendência a questionar regras e autoridades; e
9. independência.

É importante ressaltar que desajustamentos emocionais experienciados por indivíduos superdotados não devem ser vistos como conseqüências exclusivas de seu potencial superior, mas das condições de vida destes indivíduos, que nem sempre estão sintonizadas com suas necessidades sociais, emocionais, cognitivas e educacionais (Horowitz, 1987; Silverman, 1993).

### Sistemas de identificação do aluno portador de altas habilidades: superdotação e talentos

O objetivo do processo de identificação de alunos superdotados e talentosos é identificar aqueles alunos que apresentam habilidades, motivação, interesses e criatividade acima da média da população estudantil e encaminhá-los a programas educacionais que atendam suas necessidades cognitivas e afetivas (Feldhusen, 1998). A simples rotulação do aluno como superdotado não tem valor educacional. A sistemática de identificação do aluno superdotado só faz sentido se acoplado a um plano educacional adequado a esta clientela (Feldhusen, Hoover, e Saylor, 1990). Neste sentido, os procedimentos usados na identificação do superdotado e talentoso devem estar intimamente relacionados à natureza dos serviços e programas disponíveis a estes alunos.

Segundo Alencar (1986), um dos aspectos mais importantes a se considerar nos programas para superdotados diz respeito à eficácia dos procedimentos utilizados no processo de identificação. Até algumas décadas atrás, dados obtidos através de testes de inteligência tinham maior peso no processo de identificação do superdotado. Atualmente, tendo em vista mudanças nas definições de superdotação que passaram a incluir outros aspectos além do nível intelectual, a proposta é utilizar fontes múltiplas na identificação dos indivíduos superdotados e talentosos, de forma a não privilegiar resultados em testes de inteligência. É importante ressaltar as limitações de testes de inteligência e lembrar que existem formas diferentes de expressão de superdotação e talento e que desempenhos superdotados e talentosos podem emergir em certos momentos sob certas condições. No processo de identificação de alunos superdotados e talentosos é preciso também cuidado em não se adotar uma postura elitista, privilegiando alguns segmentos da população estudantil (Renzulli, 1986a, 1986c). Feldhusen (1998) chama ainda a atenção para a necessidade de que o processo de identificação seja contínuo e elaborado no sentido de ajudar os alunos superdotados e talentosos a conhecerem e entenderem seu potencial.

Neste sentido, o sistema de identificação, denominado *Grupo de Talentos*, desenvolvido por Renzulli (1986c), representa uma alternativa promissora a esta recente abordagem do processo de identificação do aluno superdotado e talentoso. Uma característica deste sistema é que ele não pré-determina quais são os alunos superdotados, evitando rotular as crianças. Ao contrário, ele possibilita a inclusão contínua de alunos em programas que oferecem oportunidades para experiências de aprendizagem avançada e criativa. O primeiro passo é identificar um grupo de estudantes, denominado *Grupo de Talentos*. Este grupo é constituído por 15 a 20% da população escolar com uma ou mais habilidades acima da média, em contraste com programas que servem apenas 3 a 5% da população estudantil.

O sistema de identificação consiste de seis etapas e envolve informações de natureza psicométrica (testes de inteligência, aptidão, criatividade), desenvolvimental (indicação de pais, professores e do próprio indivíduo), sociométrica (indicação de colegas) e de desempenho (desempenho em tarefas escolares e extra-escolares). O passo 1 envolve indicação baseada em resultados em testes psicológicos (inteligência e aptidão); o passo 2 envolve indicação de professores; o passo 3 envolve formas alternativas como auto-indicação, indicação de pais e colegas e testes de criatividade; o passo 4 (válvula de segurança número 1) inclui indicações especiais como as de professores que acompanharam o aluno em séries anteriores; no passo 5, pais e alunos são notificados e orientados acerca da filosofia, procedimentos e atividades do programa em que o aluno participará e dos critérios utilizados para o ingresso do aluno no grupo de talentos; e o passo 6 (válvula de segurança número 2) baseia-se na informação da ação, na qual os professores são orientados a identificar alunos que têm um interesse não usual em algum tópico escolar. Os professores da sala de aula regular são orientados a observar estudantes com alto nível de interesse em algum tópico e relatar esta informação, através da mensagem de informação da ação, para o professor do programa para superdotados. Na mensagem de informação da ação, os professores são solicitados a

fornecer uma breve descrição da situação na qual ele observou o alto nível de interesse, envolvimento com a tarefa ou criatividade por parte do aluno, bem como sugerir atividades em níveis avançados que possam focalizar o interesse do aluno em uma experiência investigativa (Burns, 1990; Renzulli, 1986c; Renzulli e Reis, 1997).

É importante mencionar que a informação de ação não pode ser levantada no início do ano escolar, porque dependerá do nível de interesse e do envolvimento da criança com alguma área do saber ou atividade ao longo do ano acadêmico. A informação de ação é também mais subjetiva que resultados em testes ou escalas, pois depende da intuição, observação e reações do professor ao desempenho da criança nas tarefas. O sistema de identificação *Grupo de Talentos* é bastante flexível, constituindo-se em uma porta aberta aos estudantes não identificados pelos métodos tradicionais (testes de inteligência e desempenho em provas de conhecimento). O que se busca encorajar e desenvolver nestes grupos é a produção criativa, ou seja, a habilidade de produzir novos produtos e informações, ao invés do estimular o consumo do conhecimento já existente (Renzulli, 1986c).

Evidência empírica tem apontado para a eficácia do sistema de identificação desenvolvido por Renzulli. Dados do estudo conduzido por Reis (1981) indicaram que os professores do ensino fundamental (3<sup>a.</sup> à 5<sup>a.</sup> séries) preferiam os métodos de identificação utilizados pelo *Grupo de Talentos* aos métodos tradicionais de identificação, uma vez que os alunos selecionados pelo primeiro método apresentavam alto nível de envolvimento com o programa quando comparados com os alunos identificados pelos métodos tradicionais. Além disso, os produtos elaborados pelos alunos do *Grupo de Talentos* eram tão bons quanto os produtos elaborados pelos alunos identificados pelos métodos tradicionais. Resultados obtidos no estudo desenvolvido por Skaugt (1987) sugeriram que alunos de ensino fundamental que integravam *Grupos de Talentos* eram positivamente aceitos pelos colegas da sala de aula regular. Renzulli (1988), ao analisar a influência deste processo de identificação na percepção de professores, alunos,

pais e diretores, encontrou altos níveis de satisfação e apoio por parte destes sujeitos com relação aos procedimentos utilizados na seleção de alunos que participarão do *Grupo de Talentos*. Atitudes favoráveis a esta sistemática de identificação se devem, em grande parte, à flexibilidade do processo de identificação que, ao possibilitar o acesso contínuo de um número maior de alunos aos programas para superdotados, minimiza as cobranças com relação ao caráter elitista atribuído a estas práticas educacionais.

### O modelo de enriquecimento escolar:

#### descrição e implementação de estratégias educacionais

Programas para superdotados constituem uma alternativa de ajustamento das práticas educacionais às necessidades cognitivas e afetivas de alunos que apresentam um potencial superior. O currículo destes programas consiste de um conjunto organizado de habilidades e conhecimento que o aluno superdotado vai experienciar de forma a desenvolver suas habilidades e bagagem de conhecimentos (Feldhusen, 1998). Segundo Renzulli (1986b), o propósito da educação dos indivíduos superdotados e talentosos é

“fornecer aos jovens oportunidades máximas de auto-realização através do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior pode estar presente” (p. 5).

Além disso, as pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver comportamentos superdotados requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais e serviços que não são usualmente oferecidas através dos programas educacionais regulares (Renzulli, 1978, 1994). A idéia de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver habilidades e produzir conhecimentos por si só é um mito. Neste sentido, torna-se necessária a implementação e desenvolvimento de práticas educacionais que atendam às necessidades dos alunos superdotados e talentosos. Uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças indi-

viduais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.

O Modelo de Enriquecimento Escolar desenvolvido por Renzulli (1978, 1986a, 1994) constitui uma alternativa educacional promissora de atendimento às necessidades dos alunos superdotados e talentosos, uma vez que:

1. proporciona vários tipos de enriquecimento a um segmento maior da população escolar (não apenas aos 3 a 5% de alunos usualmente atendidos nos programas tradicionais para superdotados);
2. integra o programa especial com a sala de aula regular, desenvolvendo uma relação mais cooperativa entre professores da sala de aula regular e do programa para superdotados;
3. minimiza noções de elitismo e atitudes negativas frente aos estudantes que participam de programas especiais;
4. utiliza uma abordagem flexível com relação à diferenciação curricular; e, mais importante;
5. oferece oportunidades de enriquecimento e experiências de aprendizagem significativa a todos os estudantes (Renzulli, 1994; Renzulli e Reis, 1997).

O Modelo de Enriquecimento Escolar caracteriza-se pela flexibilidade de implementação do mesmo. Ao invés de um pacote pronto para ser usado, o programa oferece um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e características do ambiente escolar. A seguir serão discutidas estratégias educacionais sugeridas no Modelo de Enriquecimento Escolar, a saber: atividades de enriquecimento, compactação do currículo, alternativas ao currículo regular e grupos de enriquecimento.

### **Atividades de enriquecimento**

Dois tipos de enriquecimento são oferecidos tanto aos integrantes do grupo de talentos, como também aos estudantes da sala de aula regular. Atividades de enriquecimento são freqüentemente planejadas em conjunto com os tópicos do currículo regular. O Enriquecimento do Tipo I consiste em atividades exploratórias gerais que vão expor os estudantes a novos e interessantes tópicos, idéias e

campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular. Este tipo de enriquecimento é implementado através de uma variedade de procedimentos, tais como palestras, excursões, demonstrações, exposições, mini-cursos, visitas e do uso de diferentes materiais audiovisuais como filmes, programas de televisão, internet, *slides*, etc. A implementação deste tipo de enriquecimento envolve toda a equipe de profissionais da escola e os pais. Este tipo de enriquecimento atua como um convite para que os estudantes se envolvam de uma forma mais aprofundada em áreas de conhecimento que sejam fascinantes para eles. Como consequência, as atividades do tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolverem habilidades para execução da tarefa (Enriquecimento do Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Enriquecimento do Tipo III).

No Enriquecimento do Tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem no desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, nas habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório), de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades de "como fazer", de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento de interesse dos alunos. O envolvimento nas atividades de enriquecimento do tipo II pode motivar o estudante a se engajar em atividades de enriquecimento do tipo III.

O Enriquecimento do Tipo III consiste de atividades nas quais os estudantes se tornam investigadores de problemas reais, usando metodologias apropriadas, e desenvolvidas através do enriquecimento do tipo II, para resolver o problema. Tais atividades proporcionam aos estudantes oportunidades de aprofundamento em uma área do interesse e desenvolvimento de produtos autênticos. Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente. Este tipo de enriquecimento é oferecido



aos estudantes que fazem parte do *Grupo de Talentos*. Entretanto, caso um estudante que não faça parte do *Grupo de Talentos* demonstre grande interesse em um tópico do currículo, ele poderá ser indicado pelo professor da sala de aula regular, através da mensagem de informação de ação, a participar das atividades deste tipo de enriquecimento (Burns, 1990; Renzulli, 1994; Renzulli e Reis, 1997). Este estudante pode ser descrito pelo professor como aquele que sempre faz perguntas sobre um tópico em especial, ou aquele que inicia um clube ou projeto sobre o tópico, ou aquele que entra em contatos com fontes externas à escola para estudar mais a fundo o assunto, ou aquele que pede ajuda ao professor para encontrar determinadas referências sobre o assunto. Podemos mencionar, como exemplos de produtos do enriquecimento do tipo III, a elaboração de um jogo de guerra simulada, um livro, uma *home page* na internet, uma escultura, uma propaganda etc. Nas atividades de enriquecimento do tipo III, os estudantes trabalham com recursos de nível avançado, incluindo mentores da escola e da comunidade e são encorajados a usar metodologias usadas pelos profissionais da área (Renzulli e Starko, 1986). Os produtos gerados devem ser então comunicados a uma audiência (colegas de turma, familiares, bibliotecas, jornais da escola ou da comunidade, associações etc). O enriquecimento do tipo III possibilita ainda ao aluno desenvolver habilidades metacognitivas, tais como planejamento, gerenciamento de recursos, tomada de decisões e avaliação, bem como características de natureza afetiva como independência de pensamento e ação, motivação, autoconfiança e habilidades interpessoais. De acordo com as atividades de enriquecimento descritas anteriormente, são potenciais membros da equipe de enriquecimento escolar: alunos, professores da sala de aula regular e dos programas para superdotados, diretores, pedagogos, psicólogos, bibliotecário, pais e membros da comunidade.

A eficiência das atividades de enriquecimento do tipo I, II e III tem sido objeto de investigação nos últimos dez anos. Resultados obtidos por Burns (1987) sugerem que alunos de ensino fundamental que receberam treinamento nas habilidades de pensamento (tipo II) eram mais propensos a se envolver em projetos do tipo III do que aqueles que não foram treinados. Um estudo conduzido por Delcourt (1988) revelou que os alunos que concluíram atividades do

tipo III apresentaram incremento de habilidades de investigação (por exemplo, habilidades de escrita) e desenvolvimento de características afetivas como paciência e decisões com relação à escolha profissional. Ainda Delcourt (1993) verificou que alunos que participaram de atividades do tipo III mantiveram, ao entrar para a universidade, interesses e aspirações profissionais similares aos que eles manifestaram quando estavam na escola. Da mesma forma, dados obtidos por Baum (1988) indicaram que estudo independente do tipo III, implementado com alunos superdotados que têm dificuldades de aprendizagem, estava associado ao incremento na habilidade de gerenciar tempo na realização de uma atividade e no aumento da auto-estima destes alunos. Resultados semelhantes foram obtidos por Emerick (1988), que investigou os efeitos de atividades do tipo I e III em alunos superdotados com sub-rendimento acadêmico. Os resultados apontaram para a reversão do sub-rendimento acadêmico destes alunos em função da exposição a atividades do tipo I, oportunidades de participação em atividades do tipo III, compactação do currículo (a ser discutida a seguir) e sintonia entre os estilos de aprendizagem destes alunos e receptividade por parte do professor.

### **Compactação do currículo**

Compactação do Currículo é uma estratégia educacional elaborada com o objetivo de ajustar o currículo regular às necessidades dos alunos, em especial dos alunos superdotados, em qualquer área do conhecimento e série escolar (Renzulli e Reis, 1997; Reis, Burns, e Renzulli, 1992). Ela visa retirar ou reduzir do currículo a ser desenvolvido, conteúdo que os alunos já dominam ou que pode ser adquirido em um ritmo compatível com as habilidades dos alunos. O uso desta estratégia educacional elimina conteúdo curricular repetitivo, cria um ambiente de aprendizagem desafiador, reduz sentimentos de apatia e desinteresse dos alunos superdotados com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, e possibilita a estes alunos utilizar o tempo economizado para se dedicar às atividades de seu interesse (Starko, 1986).

O processo de compactação de currículo envolve oito etapas, a saber (Reis e cols., 1992):

1. seleção de objetivos de aprendizagem relevantes em uma disciplina ou área acadêmica;
2. seleção ou desenvolvimento de instrumentos e/ou procedimentos de avaliação prévia dos objetivos de aprendizagem;
3. identificação dos alunos que vão se beneficiar da estratégia de compactação do currículo e devem, portanto, ser pré-testados;
4. avaliação destes alunos com relação ao nível de domínio dos objetivos de aprendizagem selecionados anteriormente;
5. eliminação de atividades, repetição curricular ou tempo instrucional para aqueles alunos que demonstrarem domínio do conteúdo a ser trabalhado;
6. instrução reduzida dos objetivos aos alunos que, apesar de ainda não dominarem totalmente os objetivos de aprendizagem, são capazes de fazê-lo mais rapidamente que seus colegas de turma;
7. desenvolvimento de atividades de enriquecimento ou procedimentos de aceleração para aqueles alunos que tiveram o currículo compactado; e
8. registro do processo de compactação e opções instrucionais de cada aluno cujo currículo foi compactado.

Dados empíricos têm apontado para a eficiência da compactação do currículo na promoção de experiências educacionais para estudantes superdotados e talentosos. Resultados do estudo conduzido por Reis e cols. (1993) indicaram que 95% dos professores de ensino fundamental, que receberam treinamento na estratégia de compactação do currículo, eram capazes de identificar estudantes com altas habilidades, listar suas áreas fortes e eliminar uma média de 45 a 50% do conteúdo curricular para estes alunos, quando comparados aos professores do grupo de controle. Imbeau (1995) investigou atitudes de 166 professores de ensino fundamental e médio com relação à compactação curricular. Utilizou-se neste estudo, um delineamento do tipo quase-experimental envolvendo três grupos experimentais e um de controle. Professores do grupo experimental receberam um dia de treinamento e três diferentes tipos de assistência continuada (troca de correspondência com o pesquisador, assistência de outro colega professor e assistência de consultores do município). Resultados

de análise de regressão sugeriram que 44% da variância, envolvendo atitudes dos professores com relação à compactação do currículo, era explicada pelas atitudes medidas no pré-teste e treinamento. Os dados indicaram ainda que o grupo que recebeu assistência de outros colegas tinha atitudes mais positivas com relação à compactação curricular que os outros dois grupos.

Conforme pontuam Renzulli e Reis (1997), o processo de compactação do currículo não é amarrado a uma determinada área de conteúdo ou série escolar, nem é alinhado a uma estrutura escolar ou curricular específica. Ao contrário, é uma estratégia educacional flexível que pode se ajustar a diferentes situações de ensino-aprendizagem. No caso da educação de alunos superdotados e talentosos, a compactação curricular evita que os alunos desperdicem tempo trabalhando em conteúdos que eles já dominam e possibilita-lhes o uso mais produtivo de seu tempo, interesses e habilidades.

### ***Alternativas ao currículo regular***

Diferentes alternativas podem ser empregadas para diferenciação e modificação do currículo regular com vistas a adequar o processo de aprendizagem às necessidades e características dos alunos, em especial dos superdotados e talentosos. Estilos de aprendizagem, áreas de interesse e pontos fortes dos alunos são palavras de ordem neste processo (Renzulli e Reis, 1997). Uma avaliação de interesses dos alunos, realizada para todos os alunos no início do ano letivo, pode orientar no planejamento de estratégias educacionais para os mesmos. Atividades de enriquecimentos e procedimentos de aceleração são opções disponíveis na educação do aluno superdotado. Atividades de enriquecimento podem ser implementadas na sala de aula regular envolvendo estudo independente, pequenos grupos de investigação, mini-cursos e desenvolvimento de centros de interesse. Estas atividades podem ainda ser implementadas em salas de recursos sob a orientação de um professor com formação em educação de superdotados e talentosos. O processo de aceleração possibilita ao aluno mover-se através do currículo em

áreas que o aluno domina, no ritmo dele. Nesse sentido, o aluno poderia “pular” séries, participar de classes especiais, ser admitido precocemente no jardim da infância e assistir aulas de determinadas disciplinas em séries mais avançadas (aceleração parcial). No espaço fora da escola, as opções que os alunos dispõem incluem trabalho orientado por um mentor, aulas particulares e cursos oferecidos na comunidade (bibliotecas, universidades, museus etc).

Para o uso de práticas educacionais envolvendo diferenciação e modificação do currículo, recomenda-se que o professor (Burns, conforme citado por Renzulli e Reis, 1997):

1. Aplique inventários de interesses, questionários sobre estilos de aprendizagem ou observe seus alunos de forma a identificar seus interesses, pontos fortes e talentos.
2. Analise e modifique o currículo existente de forma a identificar e eliminar redundâncias e incrementar unidades que sejam desafiadoras para os alunos.
3. Desenvolva atividades com diferentes produtos finais, de modo que as necessidades individuais possam ser atendidas.
4. Permita que os alunos comuniquem conhecimento ou experiências prévias.
5. Use várias estratégias de ensino (aula expositiva, vídeo, discussão etc) de forma a assegurar o envolvimento do aluno em sala de aula.
6. Convide pessoas da comunidade ou especialistas de forma a aumentar o interesse do aluno sobre o conteúdo estudado e promover o desenvolvimento de talentos.
7. Envolver os alunos em atividades de solução de problemas que os levem a transferir os objetivos de aprendizagem a situações em que a criatividade e outras habilidades superiores de pensamento sejam empregadas.
8. Estimule os alunos a encontrar respostas para suas próprias questões através de projetos individuais e atividades de exploração.
9. Envolver os pais no processo de aprendizagem de seus filhos (tutoria, ajuda no dever de casa que seja desafiador, enriquecimento dos projetos etc).

10. Organize grupos de trabalho/estudo pequenos e flexíveis a fim de atender às diferenças individuais com relação aos objetivos da unidade curricular.

11. Incorpore recursos da comunidade a fim de aumentar o nível de atenção do aluno e favorecer um processo de aprendizagem cujo conteúdo seja autêntico e real.

12. Desenvolva atividades de resolução de problemas que exijam do aluno a transferência de objetivos de aprendizagem a cenários complexos e autênticos, estimulando sua criatividade e uso de habilidades superiores de pensamento.

Diferenciação ou modificação do currículo regular contribui não apenas para ajustar as práticas educacionais às necessidades dos alunos, de modo que o processo de aprendizagem se torne mais desafiador, como contribui, também, para aumentar o número de experiências de aprendizagem em que os conteúdos foram estudados de forma mais aprofundada e para introduzir práticas educacionais alternativas ao currículo regular (Renzulli, 1994; Renzulli e Reis, 1997).

### ***Grupos de enriquecimento***

Grupos de enriquecimentos são grupos de estudantes de diversas séries que compartilham interesses semelhantes e têm encontros regulares após as aulas para desenvolver projetos baseados nos interesses. Grupos de enriquecimento são similares a atividades extracurriculares. Todos os professores da escola devem estar envolvidos na organização destes grupos. Participação de pais e pessoas da comunidade são também encorajadas. As principais características dos Grupos de Enriquecimento são (Renzulli e Reis, 1997):

1. toda atividade é direcionada para a elaboração de um produto ou serviço autêntico;
2. alunos e professores selecionam os grupos no qual eles participarão;
3. alunos são agrupados por áreas de interesse e não por série escolar ou idade;
4. planos de aula ou unidades curriculares não são pré-determinadas (grupos de enriquecimento não são mini-cursos);

5. métodos autênticos de investigação são utilizados na elaboração do produto;
6. o trabalho é dividido de modo que nem todos os alunos realizem as mesmas tarefas; e
7. produtos elaborados pelos grupos são apresentados a uma audiência específica.

Grupos de enriquecimento proporcionam, a todos os alunos, experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas (Renzulli, 1997). A implementação de grupos de enriquecimento segue cinco etapas:

1. avaliação dos interesses dos alunos e dos professores;
2. criação de um horário para desenvolvimento do trabalho dos grupos;
3. localização de recursos humanos da escola e da comunidade para atuarem como facilitadores dos grupos;
4. orientação dos facilitadores; e
5. registro e distribuição dos alunos nos grupos de enriquecimento.

Como exemplos de grupos de enriquecimento, podemos citar: oficina dos poetas, equipe de robótica experimental, associação de conscientização da cultura espanhola, clube de culinária ou companhia de desenhos de móveis criativos.

## IMPLICAÇÕES E CONCLUSÕES

O Modelo de Enriquecimento Escolar caracteriza-se pela flexibilidade e cuidado em implementar estratégias educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e características cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, em especial dos alunos superdotados e talentosos. Neste sentido, este modelo promove não apenas oportunidades de aprendizagem em que as diferenças individuais são consideradas, como também a irradiação de excelência em diversos aspectos do ambiente escolar. Vários

estudos (Cooper, 1983; Olenchak, 1988) têm apontado para a mudança de atitudes de pais, professores e pessoal da administração escolar com relação aos programas para superdotados e talentosos, uma vez expostos ao modelo de enriquecimento escolar. Este modelo sugere que altos níveis de realização escolar e produção criativa podem ser alcançados pelos alunos, desde que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem significativa, autêntica e que envolvam a construção do conhecimento pelos alunos. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade de um processo contínuo de avaliação das estratégias implementadas no contexto escolar a fim de se verificar a extensão em que elas estão promovendo oportunidades de aprendizagem avançada para os alunos, em especial aos alunos superdotados e talentosos (Renzulli, 1986d). Vale ainda lembrar a mudança de ênfase na definição de superdotação de ser/não ser superdotado para desenvolver comportamentos superdotados (Renzulli, 1978, 1986a). Neste sentido, à portas de um novo milênio, torna-se imprescindível o investimento na promoção do potencial de jovens alunos capazes de gerar idéias e soluções novas e eficientes para os desafios que estão por vir. O Modelo de Enriquecimento Escolar constitui uma alternativa para transformar qualquer escola em um lugar propício à estimulação de talentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. e Virgolim, A. M. R. (1999). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. Em F. P. N. Sobrinho e A. C. B. Cunha (orgs.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta* (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.
- Baum, S. (1988). An enrichment program for the gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 226-230.
- Burns, D. E. (1987). *The effects of group training activities on students' creative productivity*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Burns, D. E. (1990). *Pathways to investigative skills*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Colangelo, N. e Davis, G. A. (1991). Introduction and historical view. Em N. Colangelo e G. A. Davis (orgs.), *Handbook of gifted education* (pp.3-13). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cooper, C. (1983). *Administrator's attitudes toward gifted programs based on the enrichment triad/revolving door identification model: Case studies in decision-making*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Cross, T. L.; Cook, R. S. e Dixon, D. N. (1996). Psychological autopsies of three academically talented adolescents who committed suicide. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 403-409.
- Davis, G. A. e Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Delcourt, M. A. B. (1988). *Characteristics related to high levels of creative/product behavior in secondary school students: A multi-case study*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37, 23-31.
- Delisle, J. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 64, 558-560.
- Delisle, J. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 212-228.
- Emerick, L. J. (1988). *Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors relating to the reversal of the academic underachievement pattern*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talented identification and development in education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Feldhusen, J. F. (1998). Programs and services at the elementary level. Em J. VanTassel-Baska (org.), *Excellence in educating: Gifted and talented learners* (pp. 211-223). Denver, CO: Love.
- Feldhusen, J. F.; Hoover, S. M. e Saylor, M. F. (1990). *Identification and education of the gifted and talented at the secondary level*. Unionville, NY: Trillium.
- Fleith, D. S. (1998). Suicide among talented youngsters: A sociocultural perspective. *Gifted Education International*, 13, 113-120.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. Em K. A. Heller, F. J. Mönks e A. H. Passow (orgs.), *International handbook and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas* (M. A. V. Veronese, Trad) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1993).
- Hayes, M. L. e Sloat, R. S. (1990). Suicide and gifted adolescent. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 229-244.
- Hollingworth, L. S. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record*, 40, 575-592.
- Horowitz, F. D. (1987). A developmental view of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31, 165-168.
- Imbeau, M. (1995). Teachers' attitudes toward curriculum compacting: A comparison of different inservice strategies. Em E. J. Gubbins, L. J. Emerick, M. A. B. Delcourt, J. L. Newman e M. Imbeau (orgs.), *Research related to the enrichment triad model* (pp.115-139). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ministério da Educação e do Desporto (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Olenchak, F. R. (1988). *The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25, 5-10.
- Reis, S. M. (1981). *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Tese de Doutorado, University of Connecticut, Storrs.
- Reis, S. M.; Burns, D. E. e Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Reis, S. M., Westberg, K. L.; Kulikowich, J.; Caillard, F.; Hébert, T.; Plucker, J. A.; Purcell, J. H.; Rogers, J. e Smidst, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986a). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg e J. E. Davis (orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1986b). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em J. S. Renzulli e S. M. Reis (orgs.), *The triad reader* (pp. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986c). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. Em J. S. Renzulli e S. M. Reis (orgs.), *The triad reader* (pp. 32-40). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986d). Evaluating programs for the gifted: Four questions about the larger issues. Em J. S. Renzulli e S. M. Reis (orgs.), *The triad reader* (pp. 200-204). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1988). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model* (3rd ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1997). *How to develop an authentic enrichment cluster*. The University of Connecticut at Storrs. Apostila.
- Renzulli, J. S. e Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model* (2<sup>nd</sup> ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. e Starko, A. J. (1986). A new approach for serving the gifted and talented. Em J. S. Renzulli e S. M. Reis (orgs.), *The triad reader* (pp. 44-45). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. Em N. Colangelo e G. A. Davis (orgs.), *Handbook of gifted education* (pp.328-343). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Sears, P. S. (1979). The Terman studies of genius, 1922-1972. Em A. H. Passow (org.), *The gifted and the talented: Their education and development* (pp. 75-96). Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, L.K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. Em L. K. Silverman (org.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver, CO: Love.
- Skaught, B. J. (1987). *The social acceptability of talent pool students in an elementary school using the schoolwide enrichment model*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Starko, A. J. (1986). *The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy*. Tese de Doutorado, The University of Connecticut, Storrs.
- Sternberg, R. J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. Em N. Colangelo e G. A. Davis (orgs.), *Handbook of gifted education* (pp. 45-54). Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The social psychology of giftedness. Em N. Colangelo e G. A. Davis (orgs.), *Handbook of gifted education* (pp. 27-44). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. (1926). *Mental and physical traits of a thousand and gifted children*. Em Genetic studies of genius (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. e Oden, M. H. (1947). *The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children*. Em Genetic studies of genius ( Vol. 3). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. e Oden, M. H. (1959). *The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of a superior group*. Em Genetic studies of genius (Vol. 5). Stanford, CA: Stanford University Press.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. Em J. VanTassel-Baska (org.), *Excellence in educating: Gifted and talented learners* (pp. 173-191). Denver, CO: Love.
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 173-183.

Recebido em: 30/10/99

Aceito em: 15/03/01