

## Identificação de Talentos: uma Análise Exploratória do Modelo dos Três Anéis e do Modelo das Portas Giratórias

### Talent Identification: an Exploratory Analysis of the Three-Ring Conception and Revolving Door Identification Model

Carolina Sertá Passos<sup>1</sup>

Natália do Valle-Ribeiro<sup>1</sup>

Altemir José Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>

#### Resumo

Com o objetivo de analisar o Modelo dos Três Anéis e parte do Modelo das Portas Giratórias de identificação de talento, 74 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental responderam ao Teste Torrance de Pensamento Criativo, à Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e à Bateria de Provas de Raciocínio. Foram obtidas correlações positivas entre motivação e raciocínio e criatividade e motivação intrínseca, mas o número limitado delas e as magnitudes evidenciam independência entre as variáveis. Adotando-se como ponto de corte um percentil local maior ou igual a 92 em pelo menos 1 subteste, ocorreu sobrenomeação nas 3 medidas — raciocínio (36%); motivação (15%); criatividade (74%). As limitações e as implicações do estudo são consideradas.

**Palavras-chave:** superdotado; criatividade; envolvimento; raciocínio; psicometria.

#### Abstract

In order to analyze the Three Ring Conception and part of the Revolving Door Identification Model of talent, 74 elementary school students from the fifth grade responded to the Torrance Test of Creative Thinking, to the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for Elementary School Students and to the Battery of Reasoning Tests. Positive correlations were obtained between motivation and reasoning and creativity and intrinsic motivation, but the limited number of them and the magnitudes show some independence between variables. With a local percentile greater than or equal to 92 as a cutoff on at least 1 subtest, overnomination occurred in the 3 measures — reasoning (36%); motivation (15%); creativity (74%). Limitations and implications of the study are considered.

**Keywords:** gifted; creativity; involvement; reasoning; psychometrics.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

Dentre as múltiplas concepções de talento, o presente estudo teve como foco o Modelo dos Três Anéis (MTA) de Renzulli. Essa perspectiva (Renzulli, 1978, 1998, 2005) propõe que a confluência de capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade configura o talento. Por essa razão, é conhecida como MTA. Há que se destacar que o termo “talento” é usado para fazer referência ao que o Ministério da Educação — MEC (Brasil, 2008) — denomina como altas habilidades/superdotação, ou seja, potencial elevado em qualquer um dos seguintes domínios, isolados ou combinados: intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes. Indivíduos com essas características também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Ressalta-se, também, que o termo “talento” tem sido bastante usado tanto no Brasil quanto em outros países e, de acordo com Chagas (2008), é a designação preferida pelos talentosos.

O anel capacidade acima da média é entendido por Renzulli (1978, 1998) como potencial superior em alguma área de desempenho. Subdivide-se em capacidade geral e específica. A primeira diz respeito às capacidades que podem ser direcionadas a variados domínios, abrangendo, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, relações espaciais e memória. São utilizadas, principalmente, em situações tradicionais de aprendizagem, sendo bem identificadas, comumente, por testes de inteligência. Já as capacidades específicas se configuram pela aptidão para adquirir conhecimento ou pelo potencial para a realização de ações especializadas, de tipos específicos, dentro de um enquadre determinado e restrito. Elas podem ser representadas por desempenho ou capacidade superiores em dança, artes cênicas, matemática, relacionamento interpessoal, dentre outras áreas. Algumas delas podem ser bem avaliadas por testes convencionais, como os de aptidão para matemática,

enquanto outras, como capacidades no relacionamento com os pares, requerem avaliação diferenciada.

Para Renzulli (1978, 1998), o *anel* envolvimento com a tarefa é definido como um tipo de motivação, um esforço aplicado à resolução de questões específicas ou ao desempenho específico em determinada atividade do interesse do indivíduo. O envolvimento com a tarefa é entendido como motivação intrínseca, relacionada à autodeterminação e à competência focadas em uma atividade específica e importante para o indivíduo, levando-o à ação.

A criatividade, por sua vez, não é um construto de definição simples e consensual (Renzulli, 1998). O surgimento de um produto novo ou o aperfeiçoamento de outro já existente (Wechsler, 2008) caracterizam o terceiro componente do MTA. A criatividade abrange, dentre outros processos, fluência, originalidade e flexibilidade de pensamento, abertura a novas experiências, uso de analogias e talento para realizar projetos originais (Wechsler, 2008). Renzulli, Reis e Smith (1981) ressaltam a complexidade da avaliação da criatividade, pois ela não se associaria aos testes de pensamento divergente utilizados frequentemente. Assim, propõem que ela seja mensurada por meio da análise de produtos criativos. Kaufman, Plucker e Russell (2012), apesar de também salientarem as limitações das medidas de criatividade, destacam que avaliá-la é parte importante do processo de identificação de talentos.

Segundo Renzulli (1999), para que os indivíduos sejam identificados como possuidores de talento, não é necessário que eles possuam simultaneamente capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade logo no momento da identificação. Para ele, as características ausentes na avaliação podem ser desenvolvidas posteriormente, em programas de desenvolvimento. Os dois últimos anéis têm caráter marcadamente contextual e temporal e podem não se manifestar em ambientes onde não são incentivados ou trabalhados, como em grande parte das instituições escolares.

Para facilitar o processo de identificação, Renzulli (1998, 1999) propôs duas categorias de talento, relacionadas e igualmente importantes: talento acadêmico e talento produtivo-criativo. O talento acadêmico é mais estimulado nos contextos de educação formal. Geralmente associado a boas notas, está relacionado ao *anel* “capacidade acima da média” e é bem identificado por testes de inteligência e aptidão cognitiva, sendo bastante estável ao longo da vida. Por ser de mais fácil identificação, boa parte dos alunos que é indicada para programas de desenvolvimento possui o talento acadê-

mico. Em contrapartida, o talento produtivo-criativo necessita de vias diferenciadas para ser identificado. É situacional e pouco estável no decorrer do curso de vida, podendo apresentar “altos e baixos”. Ele compreende aspectos como o desenvolvimento de ideias originais, expressões artísticas e produtos voltados para impactar um público específico. Indivíduos produtivo-criativos costumam ser mais questionadores, imaginativos e dispersivos com o que não lhes interessa, abordar questões de forma original e, ocasionalmente, ter baixo desempenho na escola. Esse tipo de talento se associa mais aos anéis envolvimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, 1978, 1998, 2004; Virgolim, 2007).

É preciso mencionar que não há até o momento consenso quanto à relação entre esses dois tipos de talentos e entre as variáveis que compõem o MTA. A relação entre criatividade e inteligência — uma das capacidades acima da média —, por exemplo, é bastante controversa (Gonçalves & Fleith, 2011; Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013; Nakano, 2012), coexistindo hipóteses de que são um subconjunto uma da outra, construtos coincidentes, construtos independentes, mas que se imbricam, e, finalmente, construtos independentes.

Percebendo que muitas capacidades não seriam identificadas pelos processos tradicionais de identificação, Renzulli et al. (1981) desenvolveram uma série de procedimentos, conhecidos como Modelo das Portas Giratórias (MPG), em que diversas fontes de informação — psicométrica, sociométrica, desenvolvimental e de produto ou realização — são utilizadas para compor o grupo dos indivíduos selecionados para programas de desenvolvimento. O MPG é constituído por seis passos (Renzulli, 1990):

- (1) nomeação por testes;
- (2) nomeação por professores;
- (3) caminhos alternativos;
- (4) nomeações especiais;
- (5) notificação e orientação a pais; e
- (6) informação de ação.

Somente os dois primeiros asseguram inclusão automática no grupo de talentos e, portanto, para os demais, é preciso realizar estudo de caso.

Há que se destacar que Renzulli (1990) propõe que qualquer medida padronizada pode ser usada para a nomeação por testes, ainda que destaque os instrumentos que avaliam inteligência, aptidão e desempenho. Com relação ao envolvimento com a tarefa e à criatividade, assinala que, por não serem construtos facilmente avaliados por testes, eles podem ser considerados na nomeação por professores. Suge-

re, também, que, dentre outras fontes de informação, os testes de criatividade podem ser utilizados na etapa de nomeações especiais.

Apesar de bastante conhecidos e profícuos, o MTA e um dos seus desdobramentos práticos, o MPG, não contam com uma produção científica expressiva para corroborá-los. Ao revisar a literatura, inclusive internacional, foram identificados poucos estudos empíricos baseados nessas duas propostas. Na maioria dos casos, o que se encontra é a análise de um dos anéis isoladamente ou de um dos seis passos do MPG.

Não obstante, pode-se verificar na literatura a utilização de diversos instrumentos para identificação de talento. Alerta-se, porém, que é muito mais frequente o uso de medidas que avaliam inteligência ou aptidão do que aquelas que medem criatividade ou envolvimento com a tarefa. Ao consultar a *PsycINFO* (*American Psychological Association* [APA], 2013) — principal base de dados em psicologia —, observa-se que 7 dos 10 principais instrumentos utilizados em pesquisas empíricas ( $n \cong 3.000$ ) que têm como descritor o termo “*gifted*” (superdotado, dotado) medem inteligência ou um construto análogo. Os outros três — em ordem decrescente de frequência — avaliam criatividade (quarta medida mais frequente), aptidão acadêmica (sexta) e comportamentos (sétima).

No Brasil e em Portugal, as Baterias de Provas de Raciocínio — BPR-5 (Almeida & Primi, 1998), BPR5/6 (Almeida & Lemos, 2006) e/ou BPR-7/9 (Almeida & Lemos, 2006) — têm se destacado na avaliação da capacidade acima da média no domínio intelectual no primeiro passo do MPG. A BPR-5 foi usada, por exemplo, por Passos e Barbosa (2011), que analisaram características de um par de gêmeos monozigóticos com talento e observaram que ambos atingiram percentis acima de 92 — ponto de corte sugerido por Renzulli (1990) para a etapa de nomeação por teste — nesse instrumento. Já Antunes e Almeida (2010) associaram os desempenhos acadêmico e cognitivo — avaliado com as provas de raciocínio abstrato, verbal e numérico dessa bateria — de um grupo de alunos com talento em duas etapas do Ensino Fundamental: quinto e sexto anos e oitavo e nono. Com isso, verificaram que os discentes não seguiram uma trajetória escolar uniforme e que os critérios cognitivos parecem ser melhor preditores de talento em relação ao desempenho cognitivo.

A fim de identificar estudantes com talento, Pereira (2010) utilizou as Matrizes Progressivas de Raven-Escala Geral (Raven, 2003) e Raven Matrizes Coloridas (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999) para avaliar a capacidade intelectual

geral, sendo identificados 9 (9,47%) estudantes de um total de 95 alunos do 5º ano de uma escola pública. Ressalta-se que foi adotado como ponto de corte um percentil local igual ou superior a 92.

Dentre outros instrumentos, a criatividade pode ser medida pelo Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1966, 1990). Antunes (2008) aplicou 2 subtestes dessa medida — 1 verbal e 1 figurativo — em alunos do 6º ano com o objetivo de selecionar os 15% que mais se destacaram, nos critérios de avaliação estipulados, para inclusão em um programa de enriquecimento experimental e para pré e pós-avaliar esse programa. Assinala-se que, para inclusão no programa, foi utilizado o percentil 85 nesse teste. Manzano, Aranz e Miguel (2010), almejando identificar estudantes com talentos e adotando múltiplos critérios, incluindo o uso do Teste Torrance, detectaram 12% dos estudantes em uma amostra de 530 alunos com 10 anos de idade. Assevera-se que, no critério que envolvia apenas esse teste, foi adotado o percentil 75. Passos e Barbosa (2011) também fizeram uso desse instrumento para analisar características de um par de gêmeos monozigóticos com talento e verificaram, utilizando o percentil 92, que os irmãos possuem elevada criatividade, principalmente verbal.

No que se refere à avaliação do envolvimento com a tarefa, verifica-se que são escassos os estudos que investigam esse aspecto. Passos e Barbosa (2011) avaliaram esse aspecto com a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007), apesar de esse instrumento medir somente a motivação para aprendizagens escolares e, portanto, não avaliar por completo o construto envolvimento com a tarefa, que diz respeito à motivação intrínseca em geral. Os autores constataram que a motivação para aprender não estava presente em níveis superiores nos gêmeos, já que eles não foram classificados no percentil 92 ou superior.

Este estudo teve como objetivo geral analisar o MTA e parte do MPG, considerando, especificamente, o uso de medidas que avaliam criatividade, raciocínio e motivação para identificar talentos.

## Método

### *Participantes*

Os dados utilizados nesta pesquisa são secundários, uma vez que foram coletados em um processo de identificação de talentos desenvolvido como atividade de extensão em uma escola pública. Destaca-se

que, após a identificação, são realizadas atividades de desenvolvimento com os alunos identificados. Assinala-se, também, que elas não são aqui descritas por não representarem o foco deste texto.

Assim, a amostra é não probabilística e foi composta pelos 74 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram desse processo em 2011. A idade média deles em anos, na ocasião, foi 10,07 (desvio padrão – DP=0,32), sendo que 55,40% (n=41) são do sexo masculino.

### *Instrumentos*

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- (1) Teste Torrance de Pensamento Criativo – TTCT (Torrance, 1966, 1990), adaptado e validado por Wechsler (2002) para estudantes brasileiros do Ensino Médio e Superior. Como se trata de uma amostra do Ensino Fundamental, foram adotados os procedimentos utilizados por Gonçalves (2010), sendo utilizados quatro subtestes do TTCT (forma A), dois verbais e dois figurativos. O objetivo desse instrumento é avaliar dimensões referentes ao processo criativo e à personalidade por meio da produção criativa propagada de forma verbal e figurativa. Logo, foram analisadas por meio dos subtestes três variações do pensamento criativo: fluência, que se refere ao número de respostas e soluções diferentes que os alunos fornecem a uma situação problema; flexibilidade, que representa o número de diferentes categorias de ideias ou formas diferentes de enfrentar uma situação-problema; e originalidade, que é a capacidade de produzir ideias raras, incomuns, estatisticamente infrequentes. Os dois subtestes figurativos são “completando figuras” — em que os alunos aperfeiçoam figuras inacabadas a fim de produzir desenhos diversos e curiosos, bem como inventar títulos para os desenhos produzidos — e “linhas” — no qual produzem desenhos variados a partir de figuras que são oferecidas. Já os dois subtestes verbais são “aperfeiçoamento do produto” — no qual os discentes listam maneiras distintas e interessantes de aprimorar um elefante de brinquedo de forma que possam se divertir mais com ele — e “usos diferentes” — em que produzem maneiras variadas e originais para utilizar uma caixa de papelão. No total, são 45 atividades, que devem ser cumpridas no tempo máximo de 35 minutos, sendo 10 para as 3 primeiras atividades e 5 para a última;

- (2) Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA), desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007), a qual possui uma estrutura bifatorial com 3 pontos de resposta (sempre=1; às vezes=2; e nunca=3) para seus 34 itens, que são divididos em 2 fatores. A motivação intrínseca — fator 1 — é avaliada pelos itens ímpares, que deverão ser espelhados para que escores elevados signifiquem elevada aptidão em se produzir a partir da própria motivação em aprender. Já a motivação extrínseca — fator 2 — engloba os itens pares, que também devem ser espelhados para que pontuações superiores denotem que são os estímulos externos os motivadores. Para obtenção do total, é necessário manter os resultados da motivação intrínseca espelhados e somá-los aos de motivação extrínseca não espelhados, resultando em um escore total de motivação intrínseca. Destaca-se que o envolvimento com a tarefa é um construto mais abrangente que o medido pela EMA, a qual avalia somente motivação para aprendizagens escolares. No entanto, seus escores têm sido adotados como indicadores de envolvimento com a tarefa, pois este se relaciona essencialmente à motivação intrínseca;
- (3) Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) (Almeida & Primi, 1998), que fornece medidas do funcionamento cognitivo geral, obtidas a partir de cinco subtestes de raciocínio: abstrato (RA), espacial (RE), mecânico (RM), numérico (RN) e verbal (RV). Neste estudo, optou-se por apresentar a medida EG5, que representa a soma dos resultados dos cinco subtestes, e a forma A do instrumento, por se tratar de alunos do Ensino Fundamental.

Todos os três instrumentos aparecem entre os recomendados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos — SATEPSI (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013) por possuírem evidências de validade suficientes para uso profissional. Contudo, reitera-se que foi utilizada a versão do TTCT adotada por Gonçalves (2010), que não coincide com a que aparece no SATEPSI, já que esta demanda nível de escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio.

### *Procedimento*

Após os cuidados éticos necessários (CAAE – 0068.0.180.000-07), foram extraídas as informações do banco de dados. Destaca-se que os instrumentos

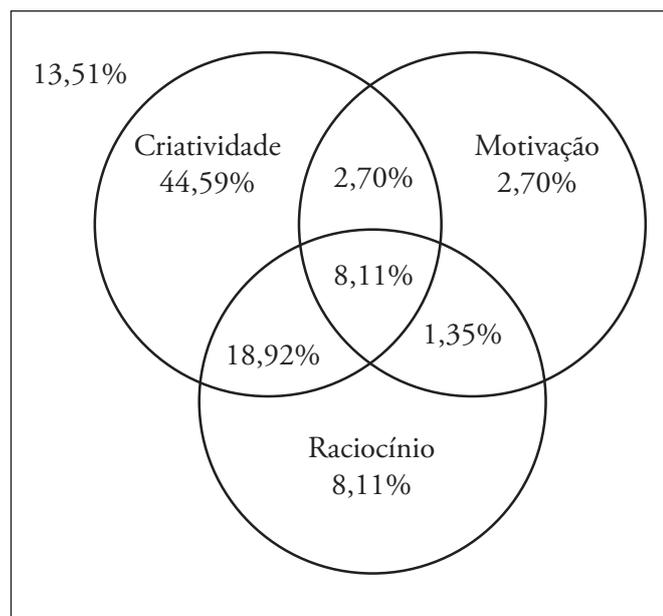
foram aplicados na própria escola, seguindo-se as normas de aplicação estabelecidas pelos mesmos, incluindo um bom *rapport*.

Com base em Renzulli (1990) e, principalmente, em Pereira (2010) — por ser um estudo brasileiro —, adotou-se um percentil local igual a 92 como ponto de corte para que um determinado estudante fosse considerado como possuidor de talento. Considerou-se, com base em Renzulli (1990), que seria suficiente ser identificado em um dos subtestes como um indicador dessas características. Porém, esse procedimento foi adotado para os três instrumentos e não só para a medida que satisfaz os critérios de nomeação por testes, ou seja, o BPR-5.

A análise dos dados foi quantitativa. Utilizaram-se estatísticas descritiva e inferencial, sendo que, no último caso, adotou-se um nível de significância de 5% e provas não paramétricas ( $\chi^2$  e correlação de postos de Spearman).

## Resultados

No geral, 86,49% (n=64) dos alunos poderiam ser identificados como possuidores de talento com base nos critérios pré-estabelecidos. Ao considerar os três anéis e suas confluências (Figura 1), verificou-se que a maioria dos participantes seria inserida no grupo de talentos do anel criatividade ( $\chi^2$  [74; gl=7]=84,49;  $p < 0,001$ ).



**Figura 1**  
*Distribuição dos estudantes identificados com características de talento de acordo com o Modelo dos Três Anéis.*

Os resultados obtidos, quando adotado o critério percentil 92 ou superior em pelo menos um subteste das medidas, revelaram que ocorreria uma sobreidentificação, já que apenas 13,51% (n=10) dos alunos não seriam identificados em nenhum dos anéis. Somente 8% dos estudantes teriam talento, caso se estabelecesse que, para tanto, seria preciso possuir níveis elevados de criatividade, motivação para aprender e raciocínio, simultaneamente.

Com relação ao anel criatividade, verificou-se, através do TTPC, que 74,32% (n=55) dos avaliados seriam identificados, caso se adotasse o percentil 92 ou superior — ponto de corte sugerido por Renzulli (1990) — em pelo menos um subteste da medida. Seguindo esses mesmos critérios, 14,86% (n=11) dos estudantes seriam incluídos em motivação para aprender e 36,49% (n=27), sinalizados para raciocínio, que corresponde ao anel capacidade acima da média.

A Tabela 1 apresenta os coeficientes de correlação de postos de Spearman entre os testes e subtestes utilizados como indicadores de talento. Não foram obtidas correlações estatisticamente significantes entre as medidas de criatividade e de raciocínio. Motivação Intrínseca se correlacionou fraca e positivamente com duas medidas de Criatividade Figural, Fluência e Total, e com RA. Associou-se positivamente, também, com Flexibilidade Figural, mas com magnitude moderada. Motivação Extrínseca apresentou correlações positivas fracas com RA e EG5 e moderadas com RV e RN. A Motivação Total se correlacionou fraca e positivamente com três subtestes de raciocínio (RA, RV e RN) e com EG5.

## Discussão

O MTA é, talvez, uma das propostas de identificação de talentos mais conhecidas no Brasil e internacionalmente. No entanto, como mencionado na revisão de literatura, são poucos os estudos que testaram as hipóteses subjacentes a ele. Ao analisar o MPG — o desdobramento prático do MTA —, ainda que não completamente e com adaptações necessárias para o contexto brasileiro, observou-se que é preciso ter cuidados adicionais aos já recomendados por Renzulli (1990, 1999, 2005), pois houve uma sobreidentificação, que extrapolou substancialmente o previsto pela teoria, de 15 a 20% da população para todo o MPG (Renzulli, 1998). Isso ocorreu mesmo com um percentil 92 — 7 pontos acima do outro percentil (85) considerado aceitável pelo modelo (Renzulli et al., 1981). A sobrenomeação fica ainda mais clara quando se leva em consideração que esse modelo prevê cerca de 50%

**Tabela 1**

*Correlações entre as variáveis do Modelo dos Três Anéis.*

Correlações		Raciocínio					Motivação			
		RA	RV	RM	RE	RN	EG5	Intrínseca	Extrínseca	Total
Criatividade Figural	Fluência	0,19	-0,01	0,10	0,02	0,09	0,12	0,32	-0,07	0,05
	Flexibilidade	0,22	0,06	0,02	0,13	0,13	0,18	0,41	-0,04	0,10
	Originalidade	0,07	-0,01	0,04	0,02	0,03	0,05	0,19	-0,15	-0,06
	Total	0,18	-0,01	0,07	0,04	0,08	0,12	0,32	-0,10	0,03
Criatividade Verbal	Fluência	0,10	0,01	0,04	0,00	0,12	0,06	0,06	0,00	-0,02
	Flexibilidade	0,15	0,00	0,10	0,00	0,04	0,06	0,02	-0,08	-0,11
	Originalidade	0,09	0,00	0,06	-0,05	0,08	0,04	0,03	0,01	-0,03
	Total	0,10	0,00	0,05	-0,04	0,10	0,04	0,04	0,00	-0,03
Motivação	Intrínseca	0,30	0,04	0,12	0,09	0,10	0,19			
	Extrínseca	0,23	0,43	0,07	0,22	0,41	0,36			
	Total	0,28	0,36	0,10	0,21	0,37	0,35			

\*p<0,01 (bicaudal); \*\*p<0,05 (bicaudal).

RA: raciocínio abstrato; RE: raciocínio espacial; RM: raciocínio mecânico; RN: raciocínio numérico; RV: raciocínio verbal; EG5: soma dos resultados dos cinco subtestes.

do grupo de talentos compostos já na primeira etapa, ou seja, na nomeação por testes (Renzulli, 1990).

Ao considerar a identificação para cada anel isoladamente, observa-se que somente o do envolvimento com a tarefa não extrapolou o previsto pelo MPG, já que cerca de 15% dos estudantes apresentaram níveis de motivação intrínseca para aprender classificados no percentil 92 ou superior. Porém, mesmo nesse caso, a quantidade de alunos identificados pode estar acima do esperado, pois seria preciso uma imbricação bastante expressiva entre os anéis para não ultrapassar o percentual proposto pelo modelo teórico. Além disso, reitera-se que o conceito de envolvimento com a tarefa transcende o conceito de motivação para aprender.

No que se refere à criatividade, a sobreidentificação é notória, já que a maioria dos estudantes atingiu o percentil 92 em pelo menos um subteste do TTPC. Esses resultados parecem corroborar, portanto, as asserções de Kaufman et al. (2012) e Renzulli et al. (1981) referentes às limitações das medidas de criatividade baseadas em pensamento divergente e denotam a necessidade de se utilizar a avaliação de produtos criativos quando a meta é identificar talentos. Há que se esclarecer que as medidas de criatividade propostas por Torrance aparecem entre as mais empregadas nas pesquisas empíricas sobre talento indexadas na PsycINFO (APA, 2013). É preciso alertar, porém, que o TTPC, particularmente a versão empregada neste es-

tudo, possui limitações, como as poucas evidências de validade, o que pode explicar o resultado encontrado. No caso dos critérios de correção utilizados neste estudo, as circunscrições são ainda mais expressivas, pois, diferentemente da versão para adultos, que aparece no SATEPSI (CFP, 2013), o sistema de pontuação aqui adotado possui poucas evidências de validade.

Os resultados obtidos com a BPR-5 também evidenciam a necessidade de cuidados ao utilizar essa medida para identificar talentos, já que 36,49% dos estudantes foram identificados por ela ao serem adotados os escores gerais e de cada prova, gerando, assim, uma sobreidentificação. Contudo, os resultados encontrados por Passos e Barbosa (2011) e por Antunes e Almeida (2010) indicam que se trata de uma medida confiável com relação à identificação de talento intelectual. É fato que, nos dois casos, o uso desse teste não teve como critério o uso de percentil local. Assim, o uso dessa bateria, especialmente dos pontos de corte, deve ser alvo de atenção especial por parte da equipe que realiza a identificação.

Apesar da notória sobreidentificação, obtiveram-se evidências de que os três anéis representam construtos independentes, mas com algumas imbricações, uma vez que foram obtidas poucas correlações estatisticamente significativas entre eles. Porém, quando isso ocorre, as associações são fracas ou moderadas. Esse resultado parece sugerir que são capacidades distintas, convergindo com os resultados obtidos por Gonçalves

e Fleith (2011), mas não com os apresentados por Nakano (2012). Assim, a ausência de correlações significativas entre raciocínio e criatividade parece corroborar a distinção efetuada por Renzulli (1978, 1998) entre talentos acadêmicos e criativo-produtivos, já que o construto avaliado pela BPR-5 tem relação direta com a primeira forma de talento, enquanto o TTPC mede capacidades eminentemente criativas. Todavia, há que se considerar, por um lado, que existem interseções entre criatividade e raciocínio, pois um percentual expressivo de estudantes foi identificado nos dois anéis. Por outro lado, existem, também, alunos que se destacam somente em um desses dois anéis e que não seriam identificados caso as duas medidas não fossem adotadas. Sugere-se, desse modo, que outros estudos investiguem a relação entre essas variáveis, testando, por exemplo, hipótese de limite (Jauk et al., 2013), que pressupõe que a inteligência acima da média representa uma condição necessária para a criatividade de alto nível. Há que se investigar, ademais, possíveis associações entre criatividade, capacidade acima da média e envolvimento com a tarefa.

Dessa forma, é necessário que se utilizem meios de identificação que englobem os três anéis, pois somente uma medida não é suficiente para apontar capacidade diferenciada em todas as formas de talento. Ressalta-se, porém, a necessidade de se calibrarem os pontos de corte para que não ocorra sobreidentificação, gerando excesso de falsos positivos.

Para evitar a sobreidentificação, o percentil de inclusão no grupo de talentos poderia ser aumentado. Elevando-o, menor quantidade de alunos seria identificada. Com isso, há que se relativizar o uso do percentil 92, especialmente em instituições cujos discentes se caracterizam pelo alto desempenho. É de se esperar que, em escolas com muitos discentes com essa peculiaridade, o número de alunos indicados para compor o grupo de talentos seja maior se comparado a instituições com um número elevado de estudantes com baixo desempenho (Renzulli, 2005). Esse parece ser o caso da instituição-alvo desta investigação.

Talvez, o grande número de alunos identificados nos três anéis se deva a peculiaridades da amostra. Ela é proveniente de uma escola que, apesar de pública, possui recursos humanos e materiais que a tornam a instituição pública da cidade com melhor pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 (Brasil, 2013), gerando, desse modo, o efeito prenunciado por Renzulli (2005). Entretanto, mesmo se tratando de uma instituição caracterizada pelo alto desempenho

discente, a sobreidentificação é notória, já que não se trata de uma escola especial, destinada somente a estudantes com talento.

### Considerações Finais

Em síntese, constatou-se que o uso de múltiplas medidas no MPG para avaliar os três anéis propostos por Renzulli (1978, 1998, 2005) pode gerar uma sobreidentificação. Não obstante, a avaliação dos três construtos se mostra necessária, pois eles possuem certa independência.

No entanto, esses resultados devem ser considerados com cautela, pois este estudo apresenta algumas limitações em sua validade interna e, principalmente, externa. No primeiro caso, tem-se a já mencionada escassez de evidências de validade do TTPC e o fato de a EMA não medir o envolvimento com a tarefa em toda sua extensão. Quanto à validade externa, a amostra é pequena e é composta por alunos do Ensino Fundamental de apenas uma escola pública cujos discentes apresentam desempenho superior ao dos pares de outras instituições públicas.

A análise do MTA e do MPG apresentada neste estudo também é limitada no que se refere à avaliação de capacidades específicas e à identificação de talentos criativo-produtivos. No primeiro caso, há que se considerar que foi utilizado somente um instrumento (BPR-5) para o anel capacidade superior, que avalia, até certo ponto, tanto a capacidade geral (EG5) quanto capacidades específicas (por exemplo, RM). Porém, muitas destas não foram apreciadas, a psicomotora e a social, por exemplo.

No que diz respeito aos talentos criativo-produtivos, somente o TTPC, justamente a medida com maior sobrenomeação, foi utilizado. Ainda assim, ele possui limitações quando se trata da criatividade necessária para, por exemplo, o domínio psicomotor e o talento esportivo. Os outros dois instrumentos — BPR-5 e EMA — são claramente relacionados ao talento acadêmico.

Recomenda-se, desse modo, que outros estudos sejam realizados tanto com o intuito de analisar o uso isolado de cada um desses instrumentos na identificação de talentos quanto para testar os pressupostos do MTA e do MPG, utilizando-se outros instrumentos, avaliando-se mais capacidades específicas e transcendendo-se os talentos acadêmicos. Além disso, é preciso contar com amostras que sejam quantitativa e qualitativamente superiores, ou seja, que se aumente o N e que ele seja obtido

em diversas instituições e, se possível, randomicamente, representando melhor a população de estudantes brasileiros.

Apesar das limitações mencionadas, os resultados obtidos com este estudo têm implicações para a área de identificação de talentos. Ao observar certa independência entre as variáveis subjacentes ao MTA, evidencia-se a necessidade de se utilizarem medidas que avaliem os três construtos. Além disso, ficou notório o imperativo de se escolherem criteriosamente as medidas que serão utilizadas no MPG, uma vez que a ocorrência de sobreidentificação, que aumenta a chance de falsos positivos, e de subidentificação, que eleva o número de falsos negativos, pode ser decorrente dessa escolha. Alerta-se, também, para a necessidade de que haja equipes específicas para o processo de identificação e que estas sejam devidamente capacitadas para tanto, já que esse processo requer, dentre outros, os cuidados citados anteriormente.

A identificação de estudantes com talento no Brasil ainda é incipiente. O censo escolar evidencia isso claramente, pois, apesar de crescente, os 6.544 discentes arrolados em 2009 (Brasil, 2009) estão, por exemplo, muito aquém do proposto pelo MPG (15 a 20%) (Renzulli, 1998), sem que exista, também, qualquer evidência de que alunos brasileiros possuem menos talentos que os de outros países. Os poucos identificados o são, muitas vezes, por “se fazerem notar” e não devido a programas sistemáticos de identificação baseados em “busca ativa”.

O MTA e o MPG constituem uma das possibilidades teórico-práticas para guiar essa “busca ativa”. Contudo, há que se reiterar que, apesar de serem bastante conhecidos, influenciando, inclusive, políticas públicas em educação do Brasil (ver, por exemplo, a definição de Altas Habilidades/Superdotação do MEC — Brasil, 2008), poucos estudos brasileiros têm buscado corroborá-los. Assim, investigações como a presente, que testem suas proposições, contribuem — modestamente, no caso deste estudo — para aumentar a confiabilidade dos processos de identificação de talentos.

## Referências

- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: manual técnico*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (1998). *Baterias de Provas de Raciocínio – BPR-5*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- American Psychological Association. (2013). *PsycINFO*. Recuperado de <http://www.apa.org/>
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2010). Alunos com altas habilidades: valor preditivo dos critérios de identificação. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2009). *Microdados censo escolar*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basicalevantamentos-acessar>
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2013). *IDEB: resultados e metas*. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=25377>
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio.bce.unb.br>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *SATEPSI*. Recuperado de <http://www2.pol.org.br/satepsi/>
- Gonçalves, F. C. (2010). *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Gonçalves, F. D. C., & Fleith, D. D. S. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: new support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221.

- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 60-73.
- Manzano, A., Arranz, E., & Miguel, S. M. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 5-17.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28*(2), 149-159.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 406-413.
- Passos, C. S., & Barbosa, A. J. G. (2011). Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. *Psico-USF, 16*(3), 317-326.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Raven, J. C. (2003). *Matrizes Progressivas: Escala Geral - Séries A, B, C, D e E*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(261), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Childhood Development, 63*, 9-18.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In: S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 50-72). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação, 1*(52), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, KY: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Figural forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/ superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance, Versão Brasileira*. Campinas: LAMP/PUC-Campinas.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, SP: IDB/ LAMP/PUC-Campinas.

**Endereço para correspondência:**

Altemir José Gonçalves Barbosa  
 Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Campus Universitário, Martelos  
 CEP: 36036-900 – Juiz de Fora/MG  
 Email: altgonc@gmail.com

Recebido em 21/11/2013

Revisto em 20/02/2014

Aceito em 03/03/2014