

PRISCILA ZAIA BASSINELLO

**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE AUTORRELATO
PARA IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS
ASSOCIADAS À SUPERDOTAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2014

PRISCILA ZAIA BASSINELLO

**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE AUTORRELATO
PARA IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS
ASSOCIADAS À SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - Puc-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof.(a) Dr.(a) Tatiana de Cássia Nakano Primi

PUC-CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
B321c

Bassinello, Priscila Zaia.

Construção de escala de autorrelato para identificação de características associadas à superdotação / Priscila Zaia Bassinello. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.
137p.

Orientadora: Tatiana de Cássia Nakano Primi.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.


1. Psicologia educacional. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. Testes psicológicos para crianças. 4. Testes de inteligência. I. Primi, Tatiana de Cássia Nakano. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

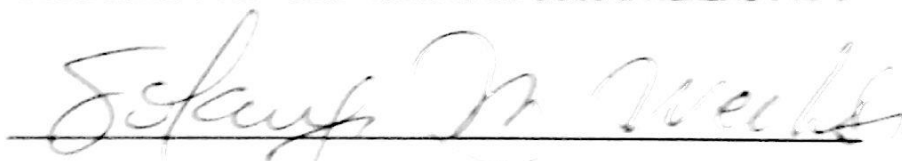
PRISCILA ZAIA BASSINELLO

**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE AUTORRELATO
PARA IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS
ASSOCIADAS À SUPERDOTAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof.^a Dra. Tatiana de Cássia Nakano Porto



Prof.^a Dra. Solange Muga Wechsler



Prof.^a Dra. Ana Paula Porto Noronha

PUC-CAMPINAS

2014

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação de Mestrado aos que moram em meu coração. Em especial, meu amor João, meu pai Reinaldo, minha mãe Eliana e meu irmão Rodrigo, dos quais recebi intenso carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

Há alguns dias comecei a pensar como escreveria meus agradecimentos. Formulei diversas frases pensando minuciosamente em cada palavra, porém, ao começar a escrever, percebo que as formulações e a objetividade não serão minhas aliadas, pois agora, é o momento do coração se expressar. Durante dois anos estive preocupada em seguir as normas da escrita e, hoje, tenho a oportunidade de escrever sem segui-las, podendo, simplesmente, transformar em palavras tudo que passa em meu coração ao pensar que mais um sonho se realiza em minha vida. Parece fácil. Mas, como se faz isso?

É com certa tristeza que percebo que estas folhas de papel são pequenas para expressar sentimentos tão grandes, porém, é com imenso prazer, emoção e ternura que tentarei. Inicio então, agradecendo à **Deus**, por todas as noites me permitir agradecer o dia que passou e pedir bênçãos para o dia seguinte. Por toda força interior que pude sentir sempre que certo desespero tentava me invadir.

Ao meu amor, meu companheiro e hoje, meu marido, **João Paulo Bassinello**, o qual não me entregou apenas seu coração, mas também sua determinação, sua humildade e simplicidade de viver. O qual, há nove anos caminha comigo, compreende minhas aflições e as transforma em algo leve e tranquilo. E que, nesses dois anos, nunca desistiu, nunca me deixou desistir, e acreditou mais em mim do que eu mesma, mostrando-me, o quanto é maravilhoso realizar sonhos quando se tem um amor ao lado para dividir tamanha felicidade. Muito obrigada por participar de cada momento da minha vida e, muito além disso, comemorar comigo desde a menor conquista até as mais importantes vitórias. Eu amo você com todo coração.

Muito obrigada aos meus pais, **Reinaldo Zaia** e **Eliana Aparecida Moreira Zaia**, que contribuíram imensamente para eu me tornar a pessoa que sou hoje e, à sua maneira, vibram comigo mais essa vitória. Sou eternamente feliz por tê-los em minha vida, meus amores maiores do mundo.

Ao meu irmão, meu exemplo de determinação, meu companheiro de desabafos, alegrias, gargalhadas em momentos impróprios, puxões de orelhas em momentos próprios, sem o qual minha vida não teria a menor graça, **Rodrigo Zaia**. Meu orgulho de pessoa, muito obrigada por sempre acreditar em mim. Amo você.

À minha cunhada, **Daniela Tomazela**, por entrar para nossa família e me ensinar que, quando temos garra, nossos sonhos acontecem. Obrigada, Dani! Você é muito especial.

Aos meus sogros, **Luiz Aparecido Bassinello** e **Greicelene Aparecida Hespanhol Bassinello**, assim como à minha cunhada **Luiza Bassinello**, por todo carinho em todos esses anos e por toda confiança de que eu conseguiria concluir mais esta etapa. Obrigada, queridos.

Menciono toda minha família, avós, tios e primos que são especiais simplesmente por fazerem parte da minha vida e, assim, contribuírem para que eu alcance cada objetivo almejado.

Não me esqueço da pessoa que me possibilitou imenso conhecimento interno e a chance de aprender a lidar melhor com minhas angústias, minha querida **Andréia**. Conquisto este sonho agradecendo-lhe por me tornar, a cada dia, uma pessoa melhor e mais madura.

À minha orientadora, professora **Tatiana de Cássia Nakano**, à qual, há quatro anos me concedeu a oportunidade de compreender melhor o mundo da

pesquisa, através da Iniciação Científica, transformando dúvidas em conhecimento. Obrigada por fazer parte da minha escolha profissional pela pesquisa, em especial pela avaliação psicológica. Obrigada pela inspiração profissional, pela dedicação, paciência, profissionalismo e por acreditar em meu potencial ao longo desses quatro anos, ajudando-me a concretizar meus sonhos. Porém, além do agradecimento profissional, preciso declarar meu agradecimento pela relação fora da universidade. Nossos caminhos se cruzaram dentro dela, no entanto, expandiram esses muros (que bom!) e hoje, aproveito para agradecer por essa relação tão leve e especial que construímos. Sinto-me imensamente privilegiada por conviver com o **Miguel**, criança tão iluminada e que me encanta com toda sua ingenuidade inteligente.

Acredito que amigos são anjos que vêm para colorir nossas vidas. Portanto, não posso deixar de agradecer, com todo amor, às minhas irmãs de vida, **Priscila Baraviera** e **Aline Zorel**, que com toda simplicidade de uma amizade verdadeira, transformam minha vida em um arco-íris de momentos inesquecíveis. Muito obrigada por tantas horas de conversas, compartilhando medos, tristezas, alegrias e vitórias. Serei eternamente grata por poder ter percorrido mais este caminho com vocês ao meu lado, incentivando-me a nunca desistir e vibrando comigo em cada realização. Amo vocês, para sempre.

Às minhas insubstituíveis amigas **Bruna Moraes, Moira Fiorentino, Elen Oliveira, Marília Ciaramello e Ruth Gigich**, às quais, cada uma a sua maneira, estiveram comigo nesta caminhada, acreditando, apoiando e oferecendo momentos únicos que me fizeram ter ainda mais certeza da importância de poder compartilhar a vida com amigos! Muito obrigada, amo vocês.

Aos meus queridos **Tcharles** e **Amanda**, casal da mais pura bondade que tenho a honra de ter em minha vida. Com vocês aprendi o real sentido de acreditar em um sonho. Muito obrigada pela irmandade e cumplicidade e, com todo amor, muito obrigada pela **Catharina**, minha afilhada que, mesmo estando na barriga da mamãe já é tão amada e me impulsiona a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha querida **Karina Oliveira**, com a qual me identifiquei desde o início e pude compreender que os desafios encontrados tornar-se-iam pequenos diante de tanta força de vontade que emanava do coração desta amiga. Obrigada por estarmos sempre juntas e por me dar o privilégio de conviver com a linda **Isabela!** Dois anos passam rápido demais e, muitas vezes, me vi perdida com tantas tarefas a realizar, porém, a convivência com as amigas do grupo **Talita, Maristela e Gabriela** fez tudo mais tranquilo de ser enfrentado. Obrigada por proporcionarem tantos momentos descontraídos. Agradeço imensamente ao **Rauni** e ao **Evandro**, parceiros não só dos momentos leves, mas também das infinitas dúvidas relacionadas à estatística. Muito obrigada pela paciência e dedicação em me ajudar e me mostrar que é possível alcançar nossos objetivos. Faço um agradecimento especial à **Carolina Rosa Campos**, à qual sempre estive disposta a me ajudar com minhas dúvidas, com meus anseios, dividindo comigo experiências de quem já viveu tudo isso. Sou grata por tantos ensinamentos, tantas emoções compartilhadas e pela oportunidade de conhecer melhor esse coração enorme que você tem, por isso, reservo-te um lugar especial não só aqui, mas na vida.

Agradeço, com muito carinho, todos os meus outros amigos, os quais formam uma lista imensa de sonhos, emoções e alegrias compartilhadas. Se

cheguei até aqui, é porque, em algum momento, vocês estiveram comigo. Muito obrigada.

Agradeço também às escolas participantes, às **diretoras** e aos **professores**, por toda disposição em colaborar. Às **crianças**, que agradavelmente participaram dessa pesquisa e aos colegas que atuaram como juízes, muito obrigada!

Às professoras **Elisa Yoshida** e **Solange Muglia Wechsler**, pela participação na banca de Qualificação, contribuindo com importantes melhorias e experiências para continuação deste trabalho.

Às professoras **Ana Paula Porto Noronha** e **Solange Muglia Wechsler**, pelas valiosas contribuições na banca de Defesa. Obrigada por sugerir outros caminhos através de tanta experiência.

E, ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** (CNPq), por conceder o auxílio financeiro necessário para concretização desta pesquisa.

Finalizo compreendendo que foram dois anos de intenso aprendizado profissional e pessoal, assim como, de uma diversidade de sentimentos, porém, a sensação de que ainda tem muito a ser feito motiva-me a continuar sonhando com novas conquistas!

***" Que inquietação profunda, que
desejo de outras coisas, que nem são
países, nem momentos, nem vidas.
Que desejo talvez de outros modos de
estados de alma..."***

Autoria: Álvaro de Campos

*"Foi o tempo que dedicastes à tua rosa
que a fez tão importante."*

Autoria: Antoine de Saint-Exupéry

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
EPÍGRAFE	vii
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
APRESENTAÇÃO	xv
INTRODUÇÃO	18
Compreensões históricas e dificuldade na definição do Conceito de Altas Habilidades / Superdotação.....	18
Características associadas às altas habilidades / superdotação.....	29
Avaliação das Altas Habilidades / Superdotação	35
OBJETIVO	46
MÉTODOS E RESULTADOS	47
Estudo 1- Construção de instrumento	47
Estudo 2 - Busca por evidências de validade baseadas na análise do conteúdo	53
<i>Participantes</i>	54
<i>Instrumento</i>	55

<i>Procedimentos</i>	55
Resultados	57
Discussão	64
Estudo 3 - Estudo piloto para verificação da adequação dos itens para a faixa etária selecionada	71
<i>Participantes</i>	72
<i>Instrumento</i>	73
<i>Procedimentos</i>	73
Resultados e Discussão	73
Estudo 4 – Análise Fatorial Exploratória	76
<i>Participantes</i>	77
<i>Instrumento</i>	77
<i>Procedimentos</i>	77
Resultados	78
Discussão	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características relacionadas às altas habilidades / superdotação encontradas na literatura científica nacional e internacional.....	49
Tabela 2 - Itens relacionados às respectivas características.....	50
Tabela 3 - Estatística Kappa obtida entre cada Juiz e a Classificação Ideal do instrumento.....	60
Tabela 4 - Fatores, cargas fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores da Escala de Autorrelato de Habilidades associadas às altas habilidades / superdotação.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Scree Plot resultante da análise fatorial da Escala de Autorrelato.....	79
Figura 2 - Resultado da análise paralela para os dados reais.....	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Características positivas ou negativas associadas aos indivíduos identificados com Altas Habilidades / Superdotação (Davis et al., 2011).....	118
Anexo 2 - Levantamento de características associadas ao fenômeno das Altas Habilidades divididos por áreas (Johnsen, 2011).....	120
Anexo 3 - Características associadas às altas habilidades / superdotação, encontradas na literatura científica nacional (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013).....	124
Anexo 4 - Características associadas às altas habilidades / superdotação, encontradas na literatura científica nacional.....	125
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Profissionais e Estudantes de Pós-Graduação.....	128
Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis.....	130
Anexo 7 - Carta de Autorização para Realização de Pesquisa em Escolas.....	132
Anexo 8 - Parecer do Comitê de Ética em Psicologia.....	134

RESUMO

BASSINELLO, Priscila Zaia. *Construção de escala de autorrelato para identificação de características associadas à superdotação*. 2014. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Considerando as diversas dificuldades encontradas a respeito das Altas Habilidades / Superdotação (tais como definição, identificação / avaliação de indivíduos, ausência de instrumentos específicos), a presente pesquisa teve como objetivo a construção de uma escala de autorrelato voltada à identificação de características relacionadas ao fenômeno. Partindo-se da revisão da literatura nacional e internacional, a qual possibilitou o levantamento daquelas mais comumente relatadas, as características a serem focadas no instrumento foram selecionadas. Após esta etapa, quatro estudos foram realizados. O primeiro envolveu a construção do instrumento, cuja versão inicial foi composta por 44 itens, envolvendo 22 diferentes categorias. O segundo estudo buscou evidências de validade de conteúdo através da análise de juízes (cinco estudantes de pós-graduação atuantes na área de avaliação psicológica), cujos resultados apontaram para evidências positivas para todos os itens criados, salientando-se que uma revisão de sete deles foi realizada para sua adequação. O terceiro estudo, estudo piloto, teve como objetivo verificar a adequação dos itens da escala à faixa etária alvo. Para isso 38 crianças de 9 e 12 anos de idade, de ambos os sexos, estudantes de ensino fundamental foram consultadas, respondendo ao instrumento e explicando à pesquisadora, o que entendiam em cada frase, sugerindo ainda palavras difíceis ou nova redação. Por fim, realizou-se a análise fatorial exploratória, com 220 participantes de 09 a 12 anos de idade, à qual apontou para a existência de quatro fatores presentes na escala, indicando um instrumento multidimensional para avaliação da temática em questão. De um modo geral, pode-se verificar que os estudos alcançaram os resultados esperados, apontando para validade de conteúdo e validade de construto da escala, confirmando sua adequação à faixa etária para o qual foi construído.

Palavras-chave: avaliação psicológica, construção de teste, validade do teste, análise fatorial.

ABSTRACT

BASSINELLO, Priscilla Zaia. Building self-report scale to identify characteristics associated with giftedness. 2014. 137p. Dissertation (Masters in Psychology as Profession and Science) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Considering the various difficulties about the subject High Ability / Gifted (such as definition, identification / evaluation of individuals, the absence of specific instruments), this research aims to construct a self-report scale aimed to identify characteristics related to the phenomenon. Based on the review of national and international literature, which enabled the raising of those most commonly reported, the characteristics to be focused on the instrument selected. After this step, four studies were performed. The first involved the construction of the instrument, whose initial version was composed of 44 items, involving 22 different categories. The second study sought for evidence of content validity by examining judges (five active students postgraduate in the field of psychological assessment), whose results showed positive evidence for all items created, emphasizing that a review of seven of them was held to suitability. The third study, pilot study aimed to verify the adequacy of the scale items to the target age range. For that 38 children aged 9 and 12 years of age, of both sexes, elementary students were consulted, responding to the instrument and explaining to the researcher what they understood each sentence, even suggesting difficult words or rewording. Finally, we performed an exploratory factor analysis, with 220 participants of 09-12 years old, which indicated the existence of four factors in the scale, indicating a multidimensional instrument for the assessment of the subject in question. In general, it can be seen that the studies achieved the expected results, pointing to content validity and construct validity of the scale, confirming its suitability for the age range for which it was built.

Keywords: psychological assessment, test construction, test validity, factor analysis.

APRESENTAÇÃO

Altas Habilidades / Superdotação, é um tema que tem sido frequentemente discutido por pais, professores e profissionais da comunidade científica, pois, cada vez mais, é possível deparar-se com indivíduos portadores de tais características (Pérez, 2012). Tendências atuais apontam para novas formas de estudar este fenômeno, deixando de lado a tradicional ligação com a inteligência e agregando outras características também encontradas nesta população, tais como liderança, motivação e criatividade. Observa-se também grande avanço relacionado à Educação Inclusiva de indivíduos identificados como possuidores de habilidades superiores, assim como, reestruturação da Educação Especial em diversos países, atingindo a necessidade de estudos aprofundados acerca deste fenômeno (Alencar, 2012).

A literatura apresenta muitos estudos relacionados à área intelectual e acadêmica, deixando grandes lacunas no que diz respeito às características comportamentais e de personalidade destes indivíduos. Desse modo, atualmente, observa-se grandes esforços na desmistificação de certos aspectos que envolvem este assunto, tais como, os associados à nomeação. A variedade de termos disponíveis (dotação, dotado, superdotado, superdotação, talento, prodígio, altas habilidades, genialidade, precocidade) confirma os problemas de identificação enfrentados pelos profissionais (Pérez, 2012), notadamente a ausência de instrumentos de avaliação e o conseqüente uso de testes não investigados e não específicos para a população em questão. Nota-se também, em algumas situações, coleta de informações ou processos de identificação realizados através das opiniões e observações dos professores, que o fazem,

muitas vezes, sem possuir fundamentação e embasamento para definir com clareza quais seriam os critérios indicativos do quadro.

É necessário, nesse sentido, ter clareza de que o processo de identificação se constitui no primeiro passo para atingir uma melhor compreensão de quem são, onde estão e o que é possível fazer por esses indivíduos, já que possuem capacidade para contribuir com melhorias para a sociedade em geral, desde que sejam estimulados e acolhidos (Christofolletti & Ruiz, 2010). Desse modo justifica-se a importância do presente estudo, que tem como objetivo a construção de uma escala de identificação das características associadas à superdotação / altas habilidades.

Em relação à relevância social, a pesquisa pode contribuir para uma identificação mais segura e válida de indivíduos portadores de características relacionadas às altas habilidades / superdotação, a fim de colaborar para melhor aproveitamento de seus talentos e para maior contribuição através de suas habilidades para a sociedade em geral. Justifica-se também, através da relevância social, que a identificação de maneira completa pode acarretar bem estar aos indivíduos portadores de características associadas às altas habilidades, tornando-os mais felizes (Delou, 2012). Isso porque, segundo Guenther (2012), o processo de identificação só poderá ser completo se for possível completar algumas fases, sendo elas: poder afirmar com certeza quem são esses indivíduos, em qual ou quais áreas suas habilidades podem ser encaixadas e como preferem se expressar. É possível afirmar que a não identificação ou uma identificação debilitada pode acarretar prejuízos de ordem cognitiva, social e psicológica para estes indivíduos (Freitas, Romanowski & Costa, 2012).

Dentre as consequências da não identificação, pode ser citada a frustração e desestímulo dada a ausência de desafios intelectuais por meio dos quais poderiam desenvolver melhor suas capacidades (Alencar, 2012), bem como o desapontamento por não poderem dedicar-se a assuntos desafiadores bem como a falta de suporte na escola e na família para que possam conhecer melhor suas habilidades e saber como lidar com elas (Virgolim, 2003). Ainda de acordo com a autora, tudo isso pode ser apontado como resultado da não identificação ou da desinformação das pessoas à sua volta.

Portanto, espera-se que este trabalho seja apenas o passo inicial para um futuro auxílio no processo que envolve essa população específica, a fim de promover melhores condições para estes indivíduos.

Dessa forma, a fim de contemplar a temática o trabalho foi organizado em um resumo, seguido pela apresentação da ideia geral da pesquisa e, em quatro capítulos. O primeiro deles contempla a revisão da literatura, mais especificamente apresentando as compreensões históricas e dificuldades na definição do conceito de altas habilidades / superdotação, as características associadas ao fenômeno e as diversas maneiras de avaliação. O segundo capítulo compõe-se pelos objetivos gerais e específicos da pesquisa, seguido do capítulo dedicado aos métodos e resultados (separados por estudo: Estudo 1 – Construção de Instrumento, Estudo 2 – evidências de validade de conteúdo, Estudo 3 – estudo piloto e Estudo 4 – análise fatorial exploratória). Posteriormente as considerações finais, referências e anexos são apresentados.

Compreensões históricas e dificuldades na definição do Conceito de Altas Habilidades / Superdotação

O conceito de altas habilidades / superdotação é envolto em muitas discussões acerca de sua conceituação e avaliação, ainda que, atualmente, este assunto tenha aparecido com uma frequência cada vez maior na mídia, nas famílias e nos relatos de atuação profissional (Dai, Swanson & Cheng, 2011; García-Ros, Talaya & Pérez-González, 2012; Maia-Pinto & Fleith, 2004; Nakano & Siqueira, 2012b). Observam-se grandes avanços a respeito de quem são esses indivíduos, porém, a forma de avaliá-los e identificá-los ainda é tarefa complexa tanto para os pesquisadores quanto para pais e professores (Hazin, Lautert, Falcão, Garcia, Gomes & Borges, 2009; Pocinho, 2009; Tentes, 2013).

Historicamente, o termo superdotado foi sinônimo de um indivíduo altamente inteligente, caracterizado como gênio, ótimo aluno e com as melhores notas (Bracken & Brown, 2006). Esta concepção tem mudado e este termo já é relacionado à presença de notável capacidade em uma ou diversas áreas (Alencar, 2001). Porém, apesar da mudança que vem ocorrendo na concepção deste fenômeno, sua história foi fortemente ligada aos aspectos exclusivos da inteligência.

A medida do QI foi, durante muito tempo, amplamente utilizada no processo de identificação de indivíduos com altas habilidades / superdotação. Enfatizava-se a pontuação obtida nos testes de desempenho cognitivo, relacionando o fenômeno exclusivamente a um alto nível de inteligência – forma inadequada de conceituação (Gardner, 1983; Ourofino & Guimarães, 2007; Sternberg, 2005; Winner, 2000) visto que, segundo Roazzi et al. (2007), é bem

provável “que a capacidade de lidar com uma multiplicidade de problemas numa variedade de contextos dependa de diferentes formas de inteligência, cada um refletindo diferentes combinações e estruturas de processos que são formados por fatores que não são tradicionalmente considerados na maior parte dos testes de inteligência” (p.31), de forma a também desconsiderar outras habilidades importantes.

Durante muitas décadas, o QI foi considerado a melhor maneira de se medir inteligência e passou a dominar os processos de identificação dos indivíduos com altas habilidades / superdotação (Nolte, 2012; Robinson & Clinkenbeard, 2010), considerada, muitas vezes, o único método de identificação dos estudantes (Kaufman, 1990), prática que acabou por excluir muitos talentos (Renzulli, 2008). Isso ocorreu pelo fato da inteligência, naquela época, ser entendida como algo unidimensional, ou seja, todo potencial humano poderia ser medido pelo escore nos testes padronizados de inteligência (Guenther, 2006; Guimarães & Ourofino, 2007). A partir de um QI superior o indivíduo era identificado como superdotado, ainda que a limitação desses instrumentos acabe por restringir a medida a algumas funções cerebrais (Michalizen, 2010), dada sua função inicial de revelar crianças que precisavam de atendimento em classes especiais (Soares, Arco-Verde & Baibich, 2004).

Através de instrumentos que avaliavam a inteligência, tais como Stanford-Binet ou Teste de Matrizes Progressivas de Raven, o processo de identificação acontecia, sendo reduzido apenas à aplicação destes testes (Alencar, 1992). A importância dos mesmos pode ser constatada diante do fato de que, tanto no Brasil quanto em outros países, a seleção de alunos para os programas especiais de atendimento (Guenther, 2006) ainda hoje ocorre através da

aplicação de testes de inteligência ou na combinação de seus resultados com o rendimento acadêmico do aluno. Isto acontece pela tradicional valorização desse construto e pela complexidade que existe em avaliar precisamente determinadas categorias referentes às altas habilidades / superdotação (Alencar, 2007).

Ainda que, ao longo do tempo, o conceito de inteligência tenha passado por grandes e importantes reformulações, deixando de ser visto apenas como uma medida de QI, para tornar-se unitário (inteligência geral ou fator g), bifatorial (inteligência fluida e cristalizada) e posteriormente um conceito multidimensional, composto por uma série de aptidões diferenciadas e organizadas hierarquicamente (Almeida & Primi, 2010; DeFries, Vandenberg & McClearn, 1976; Ekinci, 2014; Gardner 2003; Hunt, 2007; Kaufman & Sternberg, 2008; Schelini, 2006), o que se faz notar é que essa mudança no paradigma da inteligência acarretou em transformações no conceito de altas habilidades / superdotação e na forma de identificar e avaliar o indivíduo superdotado. Passou-se a valorizar a importância do contexto no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades, de modo a abandonar a visão hereditária do fenômeno (Guimarães, 2007), assim como envolver outros construtos em sua ocorrência (criatividade, motivação, liderança, talento artístico), dentro de uma visão multidimensional (Bock & Ruyter, 2011; Feldman, 2000; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Li et al., 2009; Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Nesse sentido, Gordon e Briggall (2005) acreditam que esta ligação entre altas habilidades e inteligência pode ter impedido a identificação de alguns indivíduos portadores de talentos em algumas áreas, pelo fato de não conseguirem demonstrar bom desempenho em testes padronizados ou por não possuírem características relacionadas à inteligência na visão dos professores.

Os professores, normalmente, nominam os alunos considerados com alguma habilidade superior, portanto, aqueles que não receberem alguma nomeação, não será escolhido para o processo de identificação (Carman, 2011). Antes considerada característica imutável, constante e definitiva, atualmente, o fenômeno das altas habilidades / superdotação está relacionado a um conjunto de atributos que não podem ser medidos pelos testes de inteligência. São eles: motivação pessoal, alguns traços de personalidade (autoconfiança e persistência), criatividade, aptidão artística e musical e liderança (Alencar, 2007; Bock & Ruyter, 2011; Davis, Rimm & Siegle, 2011; Guimarães & Ourofino, 2007) assim como a motivação, personalidade e contextos sociais, notadamente os educacionais. Essa diversidade de variáveis foi progressivamente sendo incluída na definição do fenômeno, assim como no seu desenvolvimento e atendimento educativo (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013). Deste modo, pode-se notar que o indivíduo considerado superdotado possui características que ultrapassam os limites relacionados à inteligência, sendo importante considerá-los na formação do conceito (Ourofino & Guimarães, 2007; Silva & Paixão, 2010).

Como consequência, processos que utilizam somente testes de inteligência para avaliação dos indivíduos com altas habilidades / superdotação têm sido alvo de muitas críticas, pois, não são capazes de mensurar devidamente outras habilidades ou potencialidades destes estudantes. É necessário, nesse sentido, expandir antigas concepções acerca do fenômeno, de modo a incluir, em sua definição, habilidades criativas e práticas, bem como, um processo onde sejam utilizados múltiplos critérios, empregando diversos tipos de fontes de informação para que se aumente a chance de evitar o

problema de uma identificação incompleta (Barbosa, Almeida, Moreira & Machado-Brandão, 2010).

As mudanças que vem ocorrendo na definição e nas formas de identificação do superdotado relacionam-se com o surgimento de diversas teorias a respeito das altas habilidades / superdotação (Nakano & Siqueira, 2012c; Petrovic, Trifunovic & Milovanovic, 2013). Dentre elas, destacam-se: o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, desenvolvido por Gagné (2004), a Teoria Triárquica de Sternberg (2003) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), as quais serão aprofundadas a seguir.

Gagné (2005) apresentou uma teoria de superdotação com foco no processo de desenvolvimento do talento, salientando a importância da influência e das interações ambientais (casa, escola, família). A superdotação seria, segundo esse modelo, uma herança genética, ao passo que os talentos são produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente. Em seu modelo, propôs a diferenciação entre superdotação e talento, sendo o primeiro visto como habilidades inatas em múltiplos domínios, dentre os quatro possíveis (intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor) que poderiam ser observados em tarefas que a criança desenvolve na escola. Por outro lado, o talento seria a expressão de habilidades em um único domínio, o qual se encontraria sistematicamente desenvolvido, marcado por um desempenho bem acima da média (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013). Assim, dentro da sua concepção, seria possível encontrar pessoas talentosas, mas não necessariamente superdotadas, ao passo que o contrário não poderia ser verdadeiro (Souza, 2009).

De acordo com Nakano e Siqueira (2012b), o processo de desenvolvimento dos talentos nesse modelo ocorreria quando a criança ou adolescente se engajasse em um sistemático processo de aprendizado, treinamento e prática, os quais poderiam ser beneficiados por fatores intrapessoais (motivação) e desenvolvimentais (temperamento, estratégias adaptativas, influências familiares e educacionais, os quais poderiam tanto contribuir de forma significativa e estimulante, como de forma a bloqueá-lo).

Portanto, a superdotação seria algo que está dentro da criança, sendo resultado de fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos, no qual o talento ocorre a partir de transformações das atitudes naturais do indivíduo superdotado em habilidades bem desenvolvidas em algum campo específico (Gagné, 2005; Pfeiffer, 2013). Existe também um sistema de cinco níveis de “atalho” para as altas habilidades / superdotação. O primeiro nível ocorreria em indivíduos com um QI de aproximadamente 120 (na média), ocorre em um a cada dez estudantes e, estes são chamados de levemente talentosos. O segundo nível ocorre em 1% da população, com QI aproximado de 135 e são os chamados moderadamente talentosos. Os próximos níveis relacionam-se aos altamente talentosos (QI de 145), excepcionalmente talentosos (QI de 155) e extremamente talentosos (QI de 165) conforme exposto por Pfeiffer (2013).

Outro modelo teórico sobre superdotação foi proposto por Sternberg (2003a, 2005a), originado da sua teoria triárquica da inteligência. Segundo ele, haveriam três tipos de superdotação (analítica, criativa e prática), cujo modelo ficou conhecido como WICS - *Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized* (Kolligian & Sternberg, 1987). Nele, a superdotação é conceitualizada como uma síntese de sabedoria, inteligência e criatividade (Sternberg, 1986), elementos

que seriam, em certa medida, modificáveis formas de desenvolvimento de competências, as quais, atuando em conjunto, favoreceriam, ao indivíduo, o exercício da liderança (Sternberg, 2007).

Segundo Nakano e Siqueira (2012) a superdotação é conceitualizada como uma síntese de sabedoria, inteligência e criatividade, elementos que seriam, em certa medida, formas de desenvolvimento de competências. A superdotação resultaria da capacidade de executar as habilidades em uma ou mais dessas áreas com excepcional precisão e eficiência, de forma que, por esse motivo, várias seriam as combinações possíveis, as quais produziriam diferentes padrões de superdotação (Souza, 2009), notadamente a inteligência do tipo analítica, criativa e prática (Tigner & Tigner, 2000).

Dentro desse modelo, a inteligência analítica estaria contemplada na subteoria componencial, que engloba atividades de análise, avaliação, julgamento, comparação e contraste, sendo usualmente utilizada a tipos familiares de problemas, nos quais é exigida um julgamento abstrato. O segundo tipo, inteligência criativa, encontra-se inserida em uma segunda subteoria chamada experiencial, dada a importância das vivências/experiências na resolução de tarefas novas e originais. Por fim, a inteligência prática, contemplada na terceira subteoria, contextual, envolve a aplicação de diversas habilidades para a resolução de problemas na vida cotidiana, considerando-se o contexto em que os mesmos se encontram inseridos, de forma que abarca sua aplicação em diferentes ambientes (Henry, Sternberg & Grigorenko, 2005; Sternberg, 1998, 1999).

Sternberg e Zhang (2004) introduzem uma nova teoria explicativa da superdotação, cujo objetivo seria capturar, em um modelo, a maior parte dos

fatores que fariam uma pessoa superdotada, os quais foram definidos como inteligência, conhecimento, criatividade, habilidades sociais e motivação. Assim, de acordo com as autoras, um indivíduo superdotado seria aquele que atenderia aos seguintes cinco critérios: (1) excelência (desempenho superior em alguma área, quando comparado com pares), (2) raridade (presença de habilidades originais reconhecidas pelos pares), (3) produtividade (verificada através da transformação do potencial em trabalho produtivo), (4) demonstrabilidade (por meio de uma ou mais avaliações válidas) e (5) valor (performance superior em uma dimensão socialmente valorizada – empatia, senso de justiça e capacidade em diferenciar o certo e o errado).

Por sua vez, Joseph Renzulli possui uma das teorias mais conhecidas sobre altas habilidades (García-Ros, *et al.*, 2012; Hoge & Renzulli, 1991; Renzulli, 2011), a qual vêm guiando muitas práticas relacionadas aos programas de estimulação e identificação dos superdotados, dado o reconhecimento da multidimensionalidade do fenômeno e a existência de uma série de características que se apresentam de forma permanente e notável no indivíduo, as quais proporcionam a este, destaque em algum campo do conhecimento (Sternberg, 1981), de maneira que, conforme destacado por Renzulli (2004), as crianças superdotadas e talentosas teriam capacidade de se desenvolver em qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Renzulli (2005) explica que o nome de sua teoria (Concepção dos Três Anéis da Superdotação) surgiu a partir dos três grupos de traços que interagem entre si, os quais relacionam-se com as áreas gerais e específicas do desempenho humano: habilidade intelectual acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Pfeiffer (2013) afirma que, nesse modelo, para que

a superdotação se desenvolva é necessário que haja a junção dos três grupos de traços ou componentes. Caso contrário o indivíduo pode até possuir um QI elevado e que ultrapasse as médias, porém se seu nível de comprometimento com a tarefa e/ou de criatividade for baixo ele pode, ainda assim, não ser considerado superdotado.

O primeiro componente descrito (habilidade intelectual acima da média) pode ser dividido em duas formas: *habilidades gerais* – traços que podem ser aplicados em todos os domínios, como a inteligência geral, ou em domínios amplos, como habilidade verbal geral e *habilidades específicas* – capacidade em adquirir conhecimentos ou habilidades em uma ou mais atividades de um tipo específico e dentro de um tempo limitado. O segundo componente é o comprometimento com a tarefa e pode ser encontrada em pessoas criativo-produtivas como maneiras mais refinadas de motivação, ou seja, a energia que o indivíduo coloca para enfrentar determinado problema ou tarefa em uma área específica de atuação. Este componente também pode ser descrito a partir dos termos perseverança, trabalho duro, dedicação, entre outros. E o terceiro componente da teoria em questão é o de criatividade que engloba, geralmente, aspectos relacionados à criatividade, ou seja, indivíduos são selecionados para programas de enriquecimento porque suas realizações criativas são reconhecidas (Renzulli, 2005).

O foco desse modelo não é apenas desenvolver a teoria, mas também atentar-se para o como aplicar essa teoria na prática, ou seja, como tais ideias podem auxiliar o processo de identificação de indivíduos portadores de tais características para que possam beneficiar-se de programas especiais (Mori & Brandão, 2009; Renzulli, 2011). Por isso, ele divide este fenômeno em duas

grandes categorias. A primeira refere-se à superdotação acadêmica e é definida por escores altos em testes e boas notas, ou seja, pode ser medida facilmente pelo QI ou por outros tipos de testes cognitivos, portanto, é o tipo mais utilizado nos processos de identificação de indivíduos para programas voltados às altas habilidades. A segunda relaciona-se à superdotação criativo-produtiva, a qual estaria mais relacionada à curiosidade, resolução de problemas e características do pensamento criativo, vinculada ao desenvolvimento de ideias, produções artísticas ou produtos inovadores, orientadas a um problema real (Chagas, 2007). Dessa maneira, essa segunda categoria pode ser conceituada como aquela que indica fatores que podem apontar para adolescentes e adultos que produzem coisas extraordinárias e criativas em campos culturalmente valorizados (Pfeiffer, 2013; Renzulli, 2005). Ao reconhecer dois tipos de superdotação, superdotação no contexto educacional e superdotação criativo-produtiva, o autor reforça a não homogeneidade desse fenômeno, reconhecendo as diferenças individuais na sua expressão (Cahallan, 2000). No entanto, embora afirme a igualdade de importância entre os dois tipos de superdotação, o que se percebe, na prática, é que os alunos tradicionalmente identificados como superdotados são aqueles que se encaixam no primeiro tipo, com bom desempenho acadêmico (Virgolim, 1997).

Por ser um educador, Renzulli (2008), desenvolveu sua teoria com o propósito de ser aplicada ao currículo escolar, de modo que, posteriormente, um modelo com três níveis de programas de enriquecimento, definido como um conjunto sistemático de estratégias específicas para incrementar o esforço do estudante e seu prazer pela aprendizagem e desempenho foi desenvolvido pelo autor. Considerando a importância das oportunidades e do processo educativo

para o desenvolvimento do potencial (Nakano & Siqueira, 2012c), o primeiro nível ou estágio consiste em identificar os jovens alunos e introduzi-los nos programas com atividades voltadas aos interesses que os mesmos apresentem. No segundo estágio os alunos terão a oportunidade de pesquisar e receber informações avançadas e específicas daquelas áreas de seus interesses, podendo, desta forma, aproximar-se de uma pedagogia mais séria, ou seja, aprofundar suas habilidades em temáticas que realmente lhes interessem. E, no último estágio, os alunos podem vivenciar experiências práticas que estimulem a produtividade criativa, conduzindo-os, possivelmente, a uma carreira adulta voltada para a temática estudada durante o programa de enriquecimento, com contribuições que beneficiem a sociedade (Horowitz & O'Brien, 1986; Pfeiffer, 2013; Renzulli, 2004, 2008).

Salienta-se que o modelo de Renzulli foi adotado nas políticas educacionais brasileiras, principalmente na Resolução da Secretaria de Educação nº 81/2012, a qual apresenta a definição que tem embasado diversas leis voltadas ao atendimento dessa população. A mesma definição também embasa o presente trabalho:

Artigo 1º - São considerados alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse (Brasil, 2012, p.02).

Desse modo a verificação da existência de altas habilidades / superdotação nas mais diversas áreas, não só a acadêmica ou cognitiva, aponta para a necessidade de que as características associadas ao fenômeno possam ser conhecidas nos indivíduos, a fim de que as mesmas possam ser identificadas, auxiliando, inclusive, em seu processo de avaliação.

Características associadas às altas habilidades / superdotação

Acompanhando a evolução do conceito de altas habilidades / superdotação, nota-se que as características associadas à descrição do indivíduo assim identificado também tem assumido destaques diferentes, conforme salientado por Almeida, Fleith e Oliveira (2013). O que se faz notar é que, quando o assunto são as características de indivíduos com altas habilidades, é usual perceber que grande parte das definições ou descrições trazem à tona traços “comuns” (habilidade intelectual, criatividade, liderança e motivação), ou seja, elementos que normalmente aparecem ou reaparecem em estudos a respeito deste assunto. Entretanto torna-se importante esclarecer que tais indivíduos não são idênticos ou possuidores de características homogêneas, pelo contrário, eles diferem em interesses, habilidades cognitivas e de linguagem, níveis de motivação e energia, estilos de aprendizagem, personalidade, autoconceito, hábitos, comportamentos e experiências, assim como em suas necessidades educacionais (Davis *et al.*, 2011; Johnsen, 2009), ainda que pontos em comum possam ser encontrados entre esses indivíduos.

A partir de uma revisão da literatura científica internacional (através de livros e das bases eletrônicas APA e EBSCO) e nacional (através das bases:

Scielo, Periódicos Capes), realizada pela autora, foi possível encontrar um total de dez estudos, os quais, apresentaram, listadas, uma série de características que podem associar-se aos indivíduos identificados como superdotados. Tais estudos foram separados por autor em Tabelas (que encontram-se na seção de Anexos) contendo as respectivas características levantadas pelos mesmos. Os resultados desta revisão serão apresentados no Estudo 1, o qual objetiva a construção de um instrumento a partir de tais características.

Em termos de literatura internacional, alguns estudos merecem destaque. De uma forma geral, os mesmos serão apresentados de modo sucinto nessa seção, mas estarão disponíveis de modo mais completo, na seção de Anexos, conforme anteriormente comentado. Através de uma revisão de diversos estudos, Davis *et al.* (2011) encontraram uma gama de elementos relacionados a esta temática, categorizando as diversas características encontradas em positivas (dentre elas, aprendizagem precoce e rápida, interesses avançados, senso de humor) e negativas (dentre elas, baixa autoestima, perfeccionismo extremo, etc.). Outro levantamento da literatura internacional foi realizado por Johnsen (2011). Esta autora baseou-se em diversos autores para desenvolver um resumo de atributos relacionados ao fenômeno em questão e os dividiu em 6 áreas: habilidades intelectuais gerais, campos acadêmicos específicos (subdividido em características gerais, características em matemática ou ciência, características em estudo social ou linguagem), criatividade, artística (subdividido em características gerais, características de arte, características de drama, características de música), liderança e afetiva.

Também Almeida, Fleith e Oliveira (2013) apresentam algumas características psicológicas encontradas em sujeitos com altas habilidades /

superdotação, cuja listagem encontra-se organizada em quatro grandes dimensões: capacidades cognitivas, aprendizagem, motivação e personalidade. Pode-se citar ainda o estudo de Jeltova e Grigorenko (2005), o qual também apontou a presença de características tais como atenção seletiva para certos aspectos de várias atividades a partir de motivação intrínseca, perseverança e ética no trabalho, ótima curiosidade intelectual e habilidade para “pensar fora da caixa”, preferência pelo desconhecido, ambíguo, elevados padrões internos e necessidade de desafios, sem haver, no entanto, nenhum tipo de classificação.

Em relação aos estudos nacionais, um levantamento daqueles que apresentaram a existência de certos atributos característicos desses indivíduos foi realizado e as características apontadas por tais estudos foram agrupadas de acordo com sua natureza positiva ou negativa, e deram origem a uma lista, seguindo-se o modelo de classificação adotado por Davis *et al.* (2011). Dentre os encontrados, notadamente destacam-se as definições fornecidas pelo Ministério da Educação (1999, 2006) as quais mencionam características como curiosidade, fluência de ideias, interesses amplos, observação aguçada, etc., os trabalhos de Alencar (2007) , Ferreira (2013) o qual divide suas características em ambientais e subjetivas, Guenther (2012) as divide em quatro domínios: inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva e capacidade física, Lima (2008), Ourofino e Guimarães (2007) as categoriza em cinco categorias: habilidades intelectuais, criatividade, motivação, liderança e personalidade e Sabatella (2012) mencionando características como sensibilidade, boa memória, curiosidade e interesses amplos.

No que diz respeito às semelhanças ou diferenças entre os levantamentos nacionais e internacionais supracitados, esclarece-se que, de maneira geral, os

estudos demonstram coerência em relação às características que possivelmente possam ser apresentadas por indivíduos identificados como superdotados. As discrepâncias observadas são pequenas, tais como, em um levantamento diz-se que tais indivíduos possuem habilidades sociais elevadas e, em outro, diz-se que os mesmos apresentam dificuldade em relacionamentos interpessoais. Tal constatação reflete, na realidade, que as dificuldades encontram-se presentes entre os pesquisadores em relação aos termos, conceitos e significados desse fenômeno (Ribeiro, 2014). Entretanto, ainda que a literatura não considere a existência de uma explicação unânime entre os teóricos, estudos atuais realizados em diferentes países apontam para a presença de elementos comuns utilizados para explicar o conceito (Nakano & Siqueira, 2012c).

Após todo o processo de levantamento nacional e internacional foi possível verificar a extensão da lista das características que podem ser encontradas em indivíduos com indicativos de altas habilidades/superdotação. Faz-se notar a presença não só de características positivas, mas também de características negativas ou dificuldades associadas ao fenômeno. O que se tem observado é que muitas destas características que, inicialmente, são positivas, podem tornar-se negativas, tais como o excesso de perfeccionismo ou o excesso de curiosidade que os tornam indivíduos questionadores, fatos estes que podem desencadear, muitas vezes, dificuldades emocionais associadas ao quadro, assim como dificuldades relacionadas à escola e à família (Ourofino & Guimarães, 2007). Esta confusão em relação às características positivas ou negativas pode ocorrer caso o ambiente em que este indivíduo está inserido não seja capaz de olhar com apoio e empatia para o superdotado, deixando de lado questões mínimas e valorizando sua totalidade para que o desenvolvimento de

suas habilidades aconteça de forma ampla (Fornia & Frame, 2001; Horowitz & O'Brien, 1986; Miller & Cohen, 2012; Rech & Freitas, 2005b; Silva & Fleith, 2008), de maneira a reforçar a importância da família no estímulo das habilidades, talentos e interesses desses indivíduos, bem como do contexto escolar (Azevedo & Mettrau, 2010; Maia-Pinto & Fleith, 2002) e da necessidade de se desfazerem mitos ainda associados à superdotação (Antipoff & Campos, 2010; Fleith, 2007).

Uma das possíveis consequências aponta para a possibilidade de que as mesmas características que os tornam talentosos podem ser confundidas e acabar sendo diagnosticadas como distúrbios psicológicos, como por exemplo, o fato de se tornarem entediados rapidamente em salas de aula regulares pode fazer com que não consigam se concentrar nas explicações do professor, tornando-os agitados e questionadores – características, muitas vezes, diagnosticadas erroneamente como transtorno de atenção e hiperatividade (Sousa, 2009; Winner, 2000).

Nesse sentido, Alencar (2007) destaca que, para se conhecer um indivíduo de forma completa, o âmbito emocional precisa também ser estudado e conhecido. No que diz respeito ao superdotado, o que se observa na literatura é uma valorização maior das capacidades cognitivas e necessidades acadêmicas, em detrimento da investigação dos aspectos relacionados às esferas social e emocional.

Ainda que o número de características associadas às altas habilidades / superdotação pareça inicialmente grande, faz-se notar uma diversidade de nomes, termos e descrições para uma mesma característica, tais como, talento, genialidade, prodígio, dotação, savants, precocidade, entre outros (Ribeiro, 2014; Silva & Paixão, 2010). Nesse sentido, Alencar (2007) afirma que

superdotados não formam um grupo uniforme isto é, enquanto alguns possuem altas capacidades em diversas áreas, outros são habilidosos em apenas uma. Também diferem em relação ao nível de desempenho, competências intelectuais e características de personalidade - o senso de humor e o nível de introversão/extroversão pode oscilar de um indivíduo ao outro. As emoções, em uma pessoa superdotada, podem ser vivenciadas de forma mais intensa e esta forma não pode ser compreendida pelos demais sujeitos. Como consequência, tem se visto que, dentre os indivíduos identificados, não existe homogeneidade de reações e a percepção de acontecimentos acontece de formas diferentes, de acordo com a diversidade de características de personalidade encontradas (Machuca & Sabatella, 2010).

Do mesmo modo, Ourofino e Guimarães (2007) argumentam que existe a possibilidade de encontrar características semelhantes entre indivíduos superdotados, porém, a frequência maior encontrada marca-se pela diversidade de capacidades e características, bem como diversos níveis nos quais manifestam-se as ações e conhecimentos. Como os demais grupos de pessoas, os superdotados também diferem em algumas características e se parecem em outras. Sua personalidade e atitude adaptativa são responsáveis por essas diferenças (Soares et al., 2004). Alguns traços de personalidade são mais característicos de indivíduos superdotados (persistência, liderança e motivação), sendo necessário que as pessoas ao redor desse indivíduo fiquem atentas a possíveis diferenças (Shaughnessy, Kang, Greene, Misutova, Suomala & Siltala, 2004). Esta heterogeneidade encontrada reflete fortemente a necessidade de aprofundar os conhecimentos em relação à definição do fenômeno e, principalmente, às melhores formas de identificação, abordadas a seguir.

Avaliação das Altas Habilidades / Superdotação

A partir do exposto até o momento, reconhece-se que, apesar de anos de pesquisa, o processo de identificação desta população ainda está longe de ocorrer de forma totalmente confiável (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012). A inteligência ainda é o conceito principal da superdotação, porém, existe um crescimento e pluralidade de métodos utilizados e, isto confirma a visão de que o indivíduo superdotado vai além de um número de QI (Davis *et al.*, 2011). Também Plucker e Barab (2005) afirmam que os instrumentos de QI podem servir para avaliar determinados tipos de potencial, porém, no que diz respeito à superdotação, estes trazem pouca informação, pois examinam o comportamento sem contextualizá-lo.

Estes instrumentos não possuem capacidade de medir todas as características envolvidas no conceito supracitado, ou seja, os testes de inteligência não podem mostrar o quão criativa ou original a pessoa é, não apresentam o interesse do indivíduo em aprender, não estimam seu senso de humor, habilidade para liderança, ou questões de personalidade como perspicácia e persistência (Sabatella, 2010; Tomlinson-Keasev, 1990), características consideradas essenciais para a manifestação das altas habilidades / superdotação.

A habilidade acima da média que faz do indivíduo uma pessoa com alta habilidade / superdotação, na maioria das vezes, não aparece no resultado acadêmico, certificando a necessidade de emprego de outras formas de avaliação/identificação que vão além dos testes de inteligência (Tomlinson-Keasev, 1990). De acordo com Sabatella (2010), talentos para criatividade,

música, liderança ou atividades artísticas precisam de outros meios de avaliação, meios estes que sejam amplos o suficiente para poder captar todas as características destes indivíduos, bem como sua energia, comportamento, velocidade de aprendizagem, diversidade de interesses, formas diferenciadas de aprender e reagir. Quanto mais completo for esse processo, menor a chance de que essas características sejam diagnosticadas como outros distúrbios (Parke, 1981).

Para isso a literatura tem indicado que o processo de identificação deve incluir diferentes vertentes, instrumentos capazes de avaliar tanto aptidões gerais quanto específicas do comportamento (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012). Isso é necessário para que seja possível que todos os indivíduos possam ser incluídos na avaliação, ou seja, é possível encontrar similaridades entre esta população, porém, eles também diferem em algumas características, sendo importante que o processo de identificação consiga abranger tanto aqueles que possuem habilidades em diversas áreas quanto aqueles que as possuem apenas em uma. Os autores exemplificam a completude do processo, citando que o mesmo deve conseguir incluir tanto os alunos que possuam características associadas à Thomas Jefferson quanto àquelas associadas à Albert Einstein (Barbosa, Ceballos & Castellón, 2008; Callahan & Miller, 2005).

Como consequência da ampliação da definição do fenômeno, nos dias atuais, observa-se que novos procedimentos de identificação começam a ser utilizados nos programas de atendimento ao superdotado, considerando a visão multidimensional da superdotação. Dentre eles estão os testes de criatividade, dados sobre o rendimento acadêmico do aluno bem como a observação do professor e outros questionários que o próprio aluno responde (Alencar, 1992;

Heller, 2013), bem como observações gerais, avaliação de portfólios e de trabalhos produzidos, cujas informações podem auxiliar na decisão acerca da presença de critérios indicativos de superdotação (Gridley & Treloar, 1984; Pfeiffer & Blei, 2008). Para que tal objetivo possa ser alcançado, as diretrizes definem ainda que os testes realizados por psicólogos visariam principalmente a avaliação de aspectos como pensamento divergente, nível intelectual, autoconceito, aptidões e criatividade, podendo ser complementados por meio do uso de questionários de interesses, escalas de ajustamento social e emocional, assim como entrevistas e instrumentos para avaliação da personalidade (Mettrau & Reis, 2007).

Todo o procedimento de avaliação deve acontecer através de métodos diversos, como entrevistas com pais e professores, observação e testes padronizados. Os instrumentos padronizados devem ser escolhidos por suas evidências científicas, sendo importante considerar seus conceitos de validade e precisão (Alonso, 2003). Assim, recomenda-se, cada vez mais, que o processo de identificação englobe uma série de instrumentos que considerem as diferenças individuais e culturais desses indivíduos, diminuindo assim as chances de resultados equivocados (Mettrau & Reis, 2007; Parke, 1981).

Todo procedimento de identificação / avaliação necessita ser um contínuo, isto é, através deste processo deve ser possível descobrir quais são os novos desafios e necessidades relacionadas ao aluno. Deve também ser uma interação contínua entre os desafios posicionados pelos professores e o monitoramento das respostas dos alunos a estas atividades (Tunncliffe, 2010), de modo que este procedimento não deve limitar-se somente a uma primeira avaliação. Delou (2012) afirma que é preciso compreender que diagnóstico não

precisa ser sinônimo de rótulo. Pelo contrário, identificar um indivíduo de forma correta e completa pode ajudá-lo a ser mais feliz, conhecer melhor suas capacidades e obter meios para desenvolver seus talentos de forma ampla.

Nas altas habilidades / superdotação as áreas analisadas são análogas às de crianças não consideradas superdotadas, porém, existem alguns aspectos que são basicamente diferentes. Considerando isto, é necessário que as técnicas e instrumentos sejam adaptados, isto é, sejam orientados diretamente para o que se pretende mensurar e possuam leitura e interpretação especializada. Uma junção de instrumentos, bem como um processo realizado através de diversas fases pode certificar um número crescente de indivíduos identificados (Guimarães & Ourofino, 2007; Heller, 2013; Sabatella, 2010).

Especificamente relacionado aos instrumentos de identificação, uma busca realizada em literatura internacional revelou uma lacuna em relação aos instrumentos específicos e adequados para identificação/avaliação de características associadas às altas habilidades/superdotação que podem ser respondidos pelos próprios indivíduos, ou seja, no formato de autorrelato. Foi possível perceber que a maior parte do processo acontece baseado em instrumentos criados para avaliar inteligência e/ou criatividade, mas que não foram desenvolvidos para serem respondidos especificamente pelos indivíduos portadores do fenômeno em questão, restringindo-se, normalmente, a instrumentos desenvolvidos para que pais ou professores identifiquem tais indivíduos, de modo a constituir-se em uma avaliação externa (Kaufman, Plucker & Russell, 2012). Davis *et al.* (2011) realizaram um levantamento dos instrumentos mais utilizados em processos de identificação de indivíduos para programas de altas habilidades nos Estados Unidos. Dentre esses encontraram

testes relacionados à inteligência – Escalas Wechsler de Inteligência para Crianças e Escala de Inteligência Stanford-Binet, *Cognitive Abilities Test*, *Henmon-Nelson Test of Mental Ability*, *Otis-Lennon School Ability Test*, *School and College Ability Test* (SCAT). Apontaram também àqueles relacionados aos talentos acadêmicos específicos: *Iowa Tests of Basic Skills* (ITBS), *Stanford Achievement Tests Series* (SAT), *Metropolitan Achievement Tests* (MAT), *Basic Achievement Skills Inventory* (BASI), *California Test of Basic Skills* (CTBS), *Sequential Tests of Educational Progress* (STEP), *Wechsler Individual Achievement Test* (WIAT) e o *Woodcock-Johnson Individual Achievement Test* (WJ). E também os relacionados à criatividade: *Torrance Tests of Creative Thinking*, baterias de pensamento divergente de Guilford (1967), Wallach and Kogan (1965), Getzels and Jackson (1962) e para a pré-escola *Thinking Creatively in Action and Movement* de Torrance (1982).

Em relação aos instrumentos desenvolvidos especificamente para avaliação das altas habilidades / superdotação, podem ser citadas as 10 escalas desenvolvidas por Renzulli e seus colaboradores em 1976 (*Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students – SRBCSS*) para serem utilizadas por professores. Das dez, as quatro mais utilizadas avaliam habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança (Renzulli, Siegle, Reis & Gavin, 2009).

Ryser (2011) cita dois exemplos de escalas para identificação desses indivíduos e que podem ser respondidas por pais e/ou professores. O primeiro exemplo são as Escalas para Identificar Estudantes Dotados (*Scales for Identifying Gifted Students – SIGS*) de Ryser e McConnell, 2004. Estas escalas podem ser usadas para avaliação dos atributos em sete áreas: habilidade

intelectual geral, linguagem, matemática, ciência, estudos sociais, criatividade e liderança e são aplicadas em crianças e adolescentes com idades entre 5 a 18 anos. O instrumento é dividido em duas partes: uma voltada à escola chamada *School Rating Scale* (SRS) e outra voltada à família chamada *Home Rating Scale* (HRS). Esta última pode ser avaliada também em Espanhol. Pais, cuidadores e professores respondem para avaliar as características que se destacam nas crianças e adolescentes através de uma escala Likert de 0 a 4 pontos.

Outro exemplo de escala foi desenvolvido por Pfeiffer e Jarosewich (2003), sendo chamada de *Gifted Rating School* (GRS), a qual pode ser respondida por pais e professores. Esta possui dois níveis, sendo o primeiro GRS-P para crianças de 4 a 6 anos e pode ser utilizada para avaliar traços fortes em cinco áreas: intelectual, aptidão acadêmica, motivação, criatividade e talento artístico. O segundo nível é a GRS-S para crianças e adolescentes entre 6 e 13 anos e é possível avaliar os traços em seis áreas distintas: intelectual, acadêmica, motivação, criatividade, liderança, e talento artístico. Estudos iniciais de tradução e adaptação dessa escala para a população brasileira foram realizados por Nakano e Siqueira (2012), tendo-se comprovado suas evidências de validade de conteúdo por meio da análise de juízes (cujos itens apresentaram, em sua maior parte, índices de concordância acima de 80%, com exceção de cinco deles). Segundo as autoras, de uma forma geral, os resultados apontaram a adequação da versão brasileira aos conteúdos do modelo que ela pretende avaliar. Entretanto nenhum trabalho posterior com o instrumental foi encontrado no Brasil.

Elliott e Argulewicz (1983), principalmente em relação aos professores, a resposta às escalas consiste em um meio preciso e eficiente de sumarizar como

estes percebem o estudante, sendo tal avaliação baseada em um grande número de observações de comportamentos em sala de aula acerca dos domínios que compõem a superdotação. Entretanto, deve ser salientado o fato de que as escalas para professores não têm como objetivo substituir os demais procedimentos de identificação. Elas foram criadas com a intenção de completar as informações oferecidas por outras técnicas e instrumentos utilizados na identificação da superdotação, tais como os testes de inteligência e avaliação de portfólios, de modo a permitir que esse processo seja baseado numa bateria de testes mais abrangente, que avalie várias facetas da superdotação e não apenas as habilidades acadêmicas e intelectuais (Pfeiffer & Blei, 2008), constituindo-se em uma ferramenta auxiliar.

Existem alguns estudos que confirmam a carência de instrumentos específicos voltados à população aqui estudada, bem como a prática, bastante comum, de utilização de instrumentos não especificamente construídos para essa finalidade, em uma tentativa de adequá-los e adaptá-los. Como exemplo pode-se citar o trabalho realizado por Shaughnessy *et al.* (2004). Os autores realizaram um estudo para examinar traços de personalidade que podem contribuir para a superdotação. Para isto, utilizaram o instrumento *16 Personality Factor Test – Fifth Edition* – de Raymond Cattell. Houve a necessidade de tradução do instrumento para outros idiomas, visto que este estudo foi internacional e incluiu diversos países como Eslováquia, Finlândia, Estados Unidos, México e Coréia. Os resultados apresentados são ainda preliminares, entretanto, foi possível observar que os fatores avaliados pelo instrumento demonstraram características e variáveis importantes da personalidade de superdotados e que tais atributos podem auxiliá-los a alcançar sua excelência

acadêmica. Salienta-se, no entanto, que tal instrumento não é específico para indivíduos com altas habilidades, mas sim, para avaliar características da população geral. O mesmo ainda não foi traduzido e adaptado para uso na população brasileira.

Outro exemplo pode ser apontado pelos trabalhos de Thomas Oakland. Para que seja possível conhecer habilidades relacionadas ao temperamento e personalidade dos indivíduos com características associadas às altas habilidades, o autor utiliza um instrumento chamado *The Student Styles Questionnaire* de autoria de Oakland, Glutting e Horton (1996). O mesmo foi construído a partir da teoria de temperamento de Briggs e Myers e tem como principal argumento a questão de que as qualidades ambientais, genéticas e as escolhas pessoais é que formam o temperamento. Com este teste pode-se avaliar características relacionadas às quatro dimensões, sendo elas: extroversão-introversão, prática-imaginativa (baseada na sensação-intuição de *Myers-Briggs Type Indicator*), pensamento-sentimento e organizado-flexível (baseada na julgamento-percepção de *MBTI*) (Oakland, 2011). Ressalta-se que o mesmo não é específico para populações de indivíduos com competências associadas às altas habilidades/superdotação. Estudos visando a adaptação desse instrumento para a população brasileira foram conduzidos por Primi, Wechsler, Nakano, Oakland e Guzzo (2014), a partir da análise do resultado apresentado por 1258 crianças e adolescentes. A análise fatorial confirmou a existência de quatro fatores, confirmando o modelo teórico do autor (extroversão-introversão, prático-imaginativo, pensamento-sentimento, organizado-flexível). Os autores ainda fizeram uso do Modelo de Rasch para

analisar os itens e do mapa de itens para construção de um modelo interpretativo.

Pereira (2013) também relata dificuldades encontradas no processo de identificação de indivíduos com altas habilidades / superdotação nos Estados Unidos. O mesmo afirma que dentre os métodos encontrados para realizar a avaliação estão os testes de inteligência (não específicos para esta população) e o desempenho escolar. O autor apresenta ainda uma escala a ser respondida pelos professores em alunos da educação infantil até a 5ª série do ensino fundamental, desenvolvida pelo projeto em que trabalhou nos Estados Unidos, chamado HOPE (Projeto que possui como objetivo identificar alunos com alto potencial e baixa renda) como, aparentemente, o único instrumento específico para esta população utilizado no país.

Pode-se encontrar processos de identificação interessantes e um tanto mais completos, como os que são encontrados na China, onde são utilizados testes de inteligência (que avaliam habilidades cognitivas de pensamento, observação e memória), testes de criatividade (que avaliam pensamento criativo, imaginação e habilidade para resolver problemas de forma criativa), testes de habilidade de aprender (incluindo rapidez, estilo, profundidade e firmeza), testes de diferentes talentos (incluindo matemática, línguas estrangeiras, liderança, desenho, caligrafia e música) e atividades para identificação de atributos de personalidade (interesse, motivação, curiosidade intelectual, confiança, persistência e independência). Porém, nenhum desses instrumentos e procedimentos são desenvolvidos e interpretados especificamente para a população de indivíduos com características associadas às altas habilidades / superdotação (Gama, 2013).

No Brasil, através do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), do Conselho Federal de Psicologia (<http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>), é possível encontrar todos os instrumentos brasileiros aprovados para uso comercial, voltados à avaliação e identificação de diversos construtos bem como, utilizado para fins de diagnóstico. Porém, de acordo com Ferreira (2010), quando comparado a países americanos e europeus, o Brasil perde em quantidade e qualidade. Isso evidencia a questão de que existem poucos instrumentos disponíveis que atendam os critérios mínimos exigidos pelo Conselho Federal de Psicologia, fazendo-se notar ainda, a inexistência de instrumento construído especificamente para a identificação das altas habilidades / superdotação.

Independente da superdotação isolada ou ocorrendo conjuntamente com outros quadros, Kerr e Sodano (2003) chamam a atenção para a necessidade de que a avaliação dessas crianças seja feita considerando-se o uso de instrumentos adequados (incluindo-se também testes de interesses e personalidade, além daqueles que avaliam inteligência e criatividade), cuidado na elaboração de questões e interpretações (tendo-se em mente a diversidade de interesses, muitas vezes exóticos, assim como as particularidades de cada instrumento), assim como um equilíbrio na valorização de interesses, necessidades e valores (com o objetivo de evitar que esses sujeitos vejam-se obrigados a ingressar em carreiras socialmente valorizadas mas que não tem nenhuma relação com seus interesses). Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, infelizmente, após todo o processo avaliativo, os resultados se mostram inconclusivos, apontando, muitas vezes, que alterações devem ser feitas nas interpretações, se não também nos próprios

instrumentos, cujo processo de validade preditiva e normatização deveriam ser conduzidos com essa população específica.

Os argumentos apresentados por Nakano e Siqueira (2012c) mostram que, embora diversas leis federais venham propondo, há vários anos, a importância de oferecimento de ações de intervenção voltadas ao atendimento de crianças com altas habilidades, a dificuldade em determinar quem seriam estas crianças e, principalmente de criar formas para avaliá-las apropriadamente, tem atuado de forma a impedir que muitas delas tenham acesso a programas de estimulação e desenvolvimento, devendo ser este um dos desafios atuais da Psicologia.

Diante dessa constatação e do quadro exposto anteriormente, notadamente considerando-se a dificuldade que ainda se faz presente em relação à avaliação e identificação dos indivíduos portadores de altas habilidades / superdotação, marcada principalmente pela ausência de instrumentos criados ou adaptados especificamente para uso nessa população, os objetivos do presente trabalho constituem-se em construir uma escala de autorrelato para avaliação / identificação de atributos e características associadas ao fenômeno, bem como, buscar as primeiras evidências científicas de validade, explorando a adequação à amostra.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Construir uma escala de autorrelato para avaliação / identificação de características associadas às altas habilidades/superdotação.

Objetivos Específicos

- Identificar, na literatura científica, características descritoras de indivíduos identificados como superdotados ou portadores de altas habilidades.
- Selecionar as características mais frequentemente associadas ao fenômeno, presentes na literatura nacional e internacional, a partir das quais os itens do instrumento serão criados.
- Criar, para cada característica selecionada, dois itens para avaliação da mesma, de modo a compor uma primeira versão do instrumento.
- Buscar evidências de validade de conteúdo.
- Conduzir estudo piloto para verificar adequação da escala à população alvo.
- Realizar análise fatorial exploratória a fim de identificar a dimensionalidade da escala.

MÉTODOS E RESULTADOS

Considerando-se que a presente pesquisa envolveu a criação de instrumento e condução de diferentes estudos, as pesquisadoras optaram por apresentar cada estudo separadamente. Inicialmente o método de cada estudo será apresentado, seguido dos resultados e discussão dos dados obtidos, na seguinte ordem: Estudo 1 – Construção de Instrumento, Estudo 2 – evidências de validade de conteúdo, Estudo 3 – estudo piloto e Estudo 4 – análise fatorial exploratória.

Estudo 1: Construção do instrumento

De acordo com Pasquali (2010), no processo de construção de instrumentos psicológicos, um dos processos essenciais é o estabelecimento de uma base teórica que embasará o teste a ser criado. De acordo com ele, “com uma base teórica coerente e, quando possível, completa, torna-se viável uma definição de tipos e características que irão constituir a representação empírica dos traços latentes e, assim, facilitar a tarefa do psicometrista em operacionalizá-los adequadamente” (p.167), de modo que a construção de itens se torna coerente e adequada. Ainda de acordo com o autor, o problema específico dessa etapa consiste em avançar de um objeto psicológico amplo para a delimitação dos aspectos específicos dele que se deseja estudar e para os quais se quer construir um instrumento de medida. Para isso, normalmente os métodos a serem utilizados para resolver o problema desta etapa de construção de medidas psicológicas são “a literatura pertinente sobre o construto, a opinião de peritos na área, a experiência do próprio pesquisador, bem como a análise de conteúdo do construto” (p.175).

Diante da recomendação exposta, o primeiro estudo teve como objetivo a construção do instrumento, iniciando-se pela identificação, na literatura científica, das características descritoras de indivíduos identificados como superdotados ou portadores de altas habilidades. Para isso, conforme já explicitado na introdução, uma série de estudos que apresentavam a descrição de tais características foi consultada, separadas de acordo com sua origem internacional (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013; Davis, Rimm & Siegle, 2011; Jeltova & Grigorenko, 2005; Johnsen, 2011) ou nacional (Ministério da Educação, 1999, 2006; Alencar, 2007; Ferreira, 2013; Guenther, 2012; Lima, 2008; Ourofino & Guimarães, 2007 e Sabatella, 2012).

Tabelas contendo as características apontadas em cada estudo foram elaboradas (apresentadas nos Anexos 1 a 4). Posteriormente seguiu-se a seleção daquelas mais frequentemente associadas ao fenômeno, presentes na literatura nacional e internacional, a partir das quais os itens do instrumento foram criados. Tomou-se como critério para seleção daquelas que seriam consideradas comuns, a presença ou citação em, pelo menos, quatro dos estudos citados.

Desse modo uma lista com as características mais comuns foi elaborada considerando-se aquelas que apareciam em, pelo menos, cinco dos doze trabalhos consultados. Desse modo, tal lista acabou por contemplar um total de 22 características individuais associadas ao fenômeno, as quais são apresentadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Características relacionadas às altas habilidades / superdotação encontradas na literatura científica nacional e internacional.

Característica	Frequência
Envolvimento com a tarefa / Motivação	12
Fluência verbal / Amplo vocabulário	12
Boa memória	8
Curiosidade	8
Perfeccionismo	7
Raciocínio superior, resolução de problemas	7
Interesses amplos	7
Pensamento moral (certo e errado, senso de justiça)	7
Persistência	7
Pensamento abstrato, complexo, lógico e perspicaz	6
Extrapolar conhecimentos para situações novas, ir além do que é ensinado	6
Liderança	6
Sucesso em atividades extracurriculares	6
Aprendizagem precoce e rápida	5
Observação aguçada	5
Intensidade emocional e sensibilidade	5
Oferecer ajuda	5
Questionador	5

Tabela 1. Continuação.

Senso de humor	5
Criatividade, imaginação	5
Bom autoconceito, autoconfiança	5
Leitura	5

A partir dessa seleção, itens foram criados para avaliação dessas características, sendo definido um total de dois itens para cada uma, de modo a compor uma primeira versão do instrumento, a qual contempla 44 itens. Salienta-se que todo o processo de construção dos itens foi realizado dentro do grupo de pesquisa (Avaliação Psicológica do Potencial Humano), de forma conjunta pela pesquisadora, orientadora e ajuda de duas mestrandas e um doutorando. Inicialmente cada característica era lida pelo grupo, sendo realizado um *brainstorming* de ideias para itens, ocasião em que todas as ideias eram anotadas para, posteriormente, serem relidas e avaliadas pelo grupo. Nesse momento posterior o grupo realizava um julgamento acerca da sua adequação e clareza, de maneira que, como consequência, poderia haver a eliminação do item, sua reformulação ou sua seleção para compor o instrumento final.

Tabela 2. Itens relacionados às respectivas características.

Característica	Itens
Perfeccionismo	Item 9
	Item 29
Aprendizagem precoce e rápida	Item 1
	Item 10

Tabela 2. Continuação.

Observação aguçada	Item 17
	Item 30
Boa memória	Item 2
	Item 38
Raciocínio superior, resolução de problemas	Item 11
	Item 23
Pensamento abstrato, complexo, lógico e perspicaz	Item 3
	Item 44
Extrapolar conhecimentos para situações novas, ir além do que é ensinado	Item 31
	Item 39
Interesses amplos	Item 12
	Item 24
Curiosidade	Item 18
	Item 32
Intensidade emocional e sensibilidade	Item 4
	Item 40
Liderança	Item 13
	Item 25
Oferecer ajuda	Item 19
	Item 33
Pensamento moral (certo e errado, senso de justiça)	Item 5
	Item 41
Persistência	Item 14
	Item 26

Tabela 2. Continuação.

Envolvimento com a tarefa / motivação	Item 20
	Item 34
Questionador	Item 6
	Item 42
Senso de humor	Item 15
	Item 27
Criatividade, imaginação	Item 21
	Item 35
Bom autoconceito, autoconfiança	Item 7
	Item 43
Sucesso em atividades extracurriculares	Item 16
	Item 28
Fluência verbal, amplo vocabulário	Item 22
	Item 36
Leitura	Item 8
	Item 37

Note-se que o número de itens constantes no instrumento proposto busca atender à recomendação de Pasquali (2010), segundo o qual “o bom senso de quem trabalha nessa área sugere que um construto, para ser bem representado, necessita de cerca de 20 itens”, sendo recomendada a existência de pelo menos o dobro ou triplo desse valor para se poder assegurar, no final, itens com boas qualidades psicométricas. Desse modo optou-se pela testagem inicial de 44 itens, por meio da análise de juízes, descrita a seguir.

Estudo 2: Busca por evidências de validade baseadas na análise do conteúdo

A validade é um dos critérios psicométricos mais importantes a serem obtidos durante o processo de construção de instrumento psicológico, visto que a definição historicamente encontrada nos manuais de Psicometria costuma definir a validade de um teste dizendo que ele é válido se, de fato, mede o que supostamente deve medir (Pasquali, 2001). Outra definição, de Anastasi e Urbina (2000) diz que “a validade de um teste refere-se àquilo que o teste mede e o quão bem ele faz isso” (p.107).

Atualmente, o conceito de validade refere-se, especificamente, à legitimidade das interpretações feitas a partir dos resultados de um instrumento. A partir das evidências observadas torna-se possível verificar se as características psicológicas do indivíduo são demonstradas adequadamente na maneira como o teste é respondido. Se o conjunto de evidências relacionadas a este critério psicométrico não for positivo, entende-se que as interpretações feitas sobre as características psicológicas de determinado indivíduo não são legítimas, ou seja, não é possível afirmar que o instrumento avalia efetivamente determinado construto, comprometendo assim seu uso profissional e ético (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014; Primi, Muniz & Nunes, 2009), de modo a justificar a importância da sua investigação durante o processo de construção de instrumento.

Considerando-se o propósito do estudo aqui apresentado, o foco dar-se-á nas evidências de validade de conteúdo, comumente utilizada, segundo Pasquali (2003), durante os anos de 1900 a 1950, época de interesse pelos traços de personalidade (tipos, temperamentos, traços e aptidões) de forma que

os testes eram considerados válidos na medida em que seu conteúdo correspondesse ao conteúdo dos traços teoricamente definidos pela teoria psicológica em questão. Este tipo de validade busca verificar se o teste constitui-se uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos. Sua validade é praticamente garantida pela técnica de construção do teste, que deve comportar os seguintes passos: definição do domínio cognitivo, definição do universo de conteúdo, definição da representatividade desse conteúdo, construção do teste, análise teórica dos itens e análise empírica dos itens.

Segundo Nunes e Primi (2010), as evidências de validade baseadas na análise do conteúdo “visa demonstrar que o conteúdo dos itens no instrumento é adequado para representar um domínio de comportamentos a serem mensurados, isso é, se os itens constituem-se em amostras abrangentes e representativas do domínio que se pretende avaliar com o teste” (p.113). Tal investigação pode ser feita a partir da condução de um estudo com especialistas, os quais julgam a relação entre as partes do teste com as facetas do construto, tendo sido esse o tipo de estudo desenvolvido. Também Pasquali (2010) salienta que a análise dos itens, ou seja, a avaliação da pertinência dos itens ao construto que representam, propriamente chamada de análise dos juízes, é um passo essencial do processo de construção de instrumentos. Tal procedimento é descrito a seguir.

Participantes

A amostra foi composta por psicólogos, estudantes de pós-graduação, com experiência em avaliação psicológica e construção de instrumentos, de ambos os sexos, totalizando 5 participantes.

Critérios de inclusão: ser formado em psicologia; assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; trabalhar e/ou estudar avaliação psicológica e possuir experiência em construção de instrumentos.

Critérios de exclusão: não ser psicólogo, não assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, não atuar com avaliação psicológica e possuir experiência com construção de instrumentos.

Instrumento

Cada juiz recebeu um documento contendo as instruções, os códigos das características avaliadas e as afirmações a serem julgadas.

Procedimentos

Considerando a recomendação de Pasquali (2010), segundo a qual, na análise dos juízes, uma tabela de dupla entrada, com os itens apresentados na margem esquerda e os traços no cabeçalho, serve para coletar a informação, o formulário enviado aos juízes tentou atender a esse modelo. A técnica exige, ainda segundo o autor, que sejam dadas duas tabelas aos juízes: uma com as definições /fatores para os quais se criaram itens e outra tabela de entrada com os itens e um espaço para a resposta do juiz (usualmente um X ou o número do fator ao qual o juiz julga que o item se refere). Dada a quantidade de características a serem apresentadas (que não caberiam simplesmente no cabeçalho), as mesmas foram apresentadas na primeira página do formulário. Assim, um formulário de avaliação foi elaborado e enviado aos juízes, no qual inicialmente o objetivo da pesquisa era fornecido, explicando-se a tarefa a ser desenvolvida por cada juiz (ler cada um dos itens que compõem a escala,

julgando qual das características ele avalia, marcando-se o número da mesma na coluna em branco).

Desse modo os juízes receberam, por email, uma planilha contendo, em uma primeira página, uma lista com todas as características a serem avaliadas no instrumento, sendo que, cada uma recebeu um número, o qual foi utilizado pelos juízes no momento de avaliação dos itens. Com a finalidade de evitar que os itens estivessem agrupados de acordo com a característica que avalia, eles foram organizados em uma única lista, de maneira aleatória, e seguidos de uma coluna em branco, local onde o juiz deveria marcar o número da característica que ele julga estar sendo avaliada naquele item. Esse procedimento foi adotado com o intuito de dificultar aos juízes a descoberta dos itens, verificando a disposição dos mesmos, de forma que não fosse possível identificar os subgrupos por similaridade e proximidade.

Após o recebimento de todos os formulários, as pesquisadoras efetuaram o levantamento das categorias apontadas pelos juízes para cada um dos itens, de forma a verificar a porcentagem de concordância entre eles e o cálculo do coeficiente Kappa para cada juiz. Essa avaliação permitiu a identificação de pontos fortes e fracos do instrumento, de maneira que os resultados puderam auxiliar o processo de adequação antes de ser aplicado na amostra de validação.

De acordo com Perroca e Gaidzinski (2003), esse método pode ser definido como uma medida de associação usada para descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão) na classificação de diferentes juízes. Entretanto, ainda de acordo com as autoras, apesar de largamente utilizado para o estudo de confiabilidade, esse método estatístico apresenta limitações na medida em que não fornece informações a respeito da estrutura de concordância

e discordância, muitas vezes não considerando aspectos importantes presentes nos dados. Dessa forma, não deve ser utilizado indiscriminadamente como uma única medida de concordância, devendo-se incorporar outras abordagens com o objetivo de complementar a análise. Buscando sanar essa lacuna, o procedimento utilizado por Nakano e Siqueira (2012) foi repetido, tendo-se adotado, além da estimativa do coeficiente Kappa, um segundo método, mais simples, de verificação da concordância inter-observadores, por meio do cálculo da porcentagem de concordância entre juízes independentes, de maneira que os dois métodos empregados se complementaram.

Como critério para adequação dos itens determinou-se que aqueles itens que obtivessem concordância acima de 80% seriam considerados, seguindo a recomendação de Pasquali (2010) de que “uma concordância de, pelo menos 80% entre os juízes, pode servir de critério de decisão sobre a pertinência do item ao traço a que teoricamente se refere” (p.182). Aqueles que atenderam a tal critério continuaram na composição da escala e, os demais, que ficaram abaixo desta porcentagem, foram redigidos novamente ou realocados em outras possíveis categorias apontadas pelos juízes.

Os juízes selecionados para este estudo foram cinco estudantes de pós-graduação em Psicologia, especificamente da linha de pesquisa voltada à avaliação psicológica. Quatro são estudantes de doutorado e um é estudante do segundo ano de mestrado.

Resultados

Após devolução dos formulários preenchidos pelos cinco juízes que participaram dessa etapa da pesquisa, foi realizada a criação do banco de dados

contendo: a resposta indicada por cada juiz, assim como uma coluna correspondente ao “juiz ideal”, ou seja, a categoria que idealmente o item pertenceria (de acordo com o modelo teórico e definição das características a partir das quais os itens foram desenvolvidos). Tal procedimento possibilitou não só a estimativa da porcentagem de concordância, mas também a verificação da adequação do item à característica para o qual foi criado.

Considerando-se o valor de 80% de concordância como ideal para esse tipo de evidência de validade, conforme apontado pela literatura, a primeira análise realizada buscou determinar o índice de concordância dos juízes, por meio da estimativa da porcentagem. Os resultados mostraram-se bastante positivos visto que, vinte e três, dos quarenta e quatro itens do instrumento, alcançaram índice de concordância perfeito, ou seja, de 100%, sendo que outros quatorze apresentaram concordância substancial de 80%, mostrando-se adequados. Dos demais itens, cinco apresentaram a porcentagem de concordância de 60%, sendo eles: “Entendo bem rápido quando o professor apresenta uma matéria nova”; “Gosto de situações em que posso utilizar coisas que já aprendi antes”; “Gosto de aprender sobre vários assuntos”; “Quando alguém fica triste, percebo e quero ajudar”; “Faço bem as coisas que me proponho a fazer”. Um atingiu apenas 20%, “Gosto de participar de atividades em que preciso encontrar a resposta certa”, de maneira que ambos não apontaram para evidências de validade de conteúdo. Destaca-se o fato de que, de forma imprevista, um item foi avaliado por todos os juízes como pertencente à categoria de ‘bom autoconceito/autoconfiança’ (obtendo 100% de concordância): “Percebo que meus amigos confiam em mim”, sendo que, no entanto, a categoria teoricamente correta seria ‘liderança’. Diante de tais fatos,

os seis itens cuja concordância foi abaixo do valor desejado, foram novamente redigidos e o item que mostrou concordância em categoria diferente foi realocado para a categoria indicada de forma unânime pelos juízes.

Desse modo, contemplando novas afirmações ou reescrevendo-se as primeiras, tais itens foram enviados aos juízes novamente para que fosse possível verificar se, nesta nova análise, os mesmos alcançariam o valor mínimo estabelecido pelas pesquisadoras. A nova análise de concordância dos juízes apontou que, do total, quatro itens atingiram concordância perfeita, de 100%, dois apresentaram concordância substancial de 80% e apenas um item atingiu a concordância de 60%, valor menor que o pré-estabelecido como aceitável. Este mesmo item havia atingido o mesmo nível de concordância na primeira análise, e, por ter sido único caso no instrumento, as pesquisadoras optaram por mantê-lo na versão da escala a ser testada nos estudos posteriores.

Uma segunda análise destes resultados foi realizada, a partir do cruzamento entre as classificações dos juízes e as 22 categorias avaliadas no instrumento, por meio dos coeficientes Kappa. Para isso as classificações feitas por cada um dos juízes foram comparadas com a classificação ideal estabelecida pelas pesquisadoras para a escala. A fim de realizar também uma análise qualitativa, estabeleceu-se os seguintes valores de Kappa: acima de 0,75 concordância excelente; entre 0,40 e 0,75, concordância satisfatória e abaixo de 0,40 concordância insatisfatória, segundo recomendações da literatura (Fleiss, Levin & Paik, 2003).

Assim, a análise foi realizada considerando-se os itens que apresentaram bons índices de concordância na análise anterior (ou seja, os itens originais que alcançaram valor satisfatório e os novos itens redigidos após reformulação). Tais

resultados são disponibilizados na Tabela 5. Nela, pode-se observar que a porcentagem relaciona-se ao número de acertos que cada juiz alcançou em cada característica, ou seja, ainda que o mesmo tenha considerado mais do que dois itens em determinada característica, apenas foram considerados os acertos na estimativa da porcentagem.

Tabela 3. Estatística Kappa obtida entre cada Juiz e a Classificação Ideal do instrumento.

Características		Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5
Perfeccionismo	Número de itens	2	2	2	2	3
	Acertos	2	2	2	1	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	50%	100%
Aprendizagem precoce e rápida	Número de itens	2	2	3	2	2
	Acertos	2	1	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	50%	100%	100%	100%
Observação aguçada	Número de itens	2	2	2	3	2
	Acertos	2	2	2	2	1
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	50%
Boa memória	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	1	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	50%	100%

Tabela 3. Continuação.

Raciocínio superior, resolução de problemas	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Pensamento abstrato, complexo, lógico e perspicaz	Número de itens	2	3	2	2	2
	Acertos	2	2	1	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	50%	6,100%	100%
Extrapolar conhecimentos para situações novas	Número de itens	2	2	2	3	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Interesses amplos	Número de itens	2	2	2	2	3
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Curiosidade	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	1	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	50%	100%
Intensidade emocional e sensibilidade	Número de itens	2	2	2	3	2
	Acertos	2	2	1	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	50%	100%	100%

Tabela 3. Continuação.

Liderança	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Oferecer ajuda	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Pensamento moral (certo e errado, senso de justiça)	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	1	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	50%	100%	100%	100%
Persistência	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Envolvimento com a tarefa / motivação	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Questionador	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 3. Continuação.

Senso de humor	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	1	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	50%	100%
Criatividade, imaginação	Número de itens	2	2	2	3	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Bom autoconceito, autoconfiança	Número de itens	2	3	3	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Sucesso em atividades extracurriculares	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Fluência verbal, amplo vocabulário	Número de itens	2	2	3	2	2
	Acertos	2	2	2	2	2
	Porcentagem de acertos	100%	100%	100%	100%	100%
Leitura	Número de itens	2	2	2	2	2
	Acertos	2	2	1	2	1
	Porcentagem de acertos	100%	100%	50%	100%	50%

Os valores da análise Kappa apontaram para concordância considerada excelente (acima de 0,75), obtida por todos os juízes: juiz 1 (Kappa 1,00, $p \leq 0,001$; Spearman 1, $p \leq 0,001$), juiz 2 (Kappa 0,90, $p \leq 0,001$; Spearman 0,93, $p \leq 0,001$), juiz 3 (Kappa 0,90, $p \leq 0,001$; Spearman 0,97, $p \leq 0,001$), juiz 4 (Kappa 0,81, $p \leq 0,001$; Spearman 0,96, $p \leq 0,001$) e juiz 5 (Kappa 0,95, $p \leq 0,001$; Spearman 0,94, $p \leq 0,001$). Na mesma Tabela ainda é possível visualizar que, nas categorias 1, 2, 3, 6, 7, 10, 18, 19 e 21, algum juiz classificou mais de dois itens nessas categorias, ainda que, de um modo geral, tal fato não tenha prejudicado os valores de Kappa. Do mesmo modo, destaca-se o fato de que, nas categorias 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20 e 21, todos os juízes apresentaram 100% de acertos, de modo a indicar a clareza dos itens e/ou sua adequação ao conteúdo visado. As demais categorias, não citadas, apresentaram um juiz que obteve 50% de acerto, sendo importante destacar que os demais juízes, em todos os casos, apresentaram 100% de acerto.

De forma geral, a partir dos dois tipos de análises realizadas pode-se inferir que foram encontradas evidências de validade de conteúdo para o instrumento em questão, tanto quando considerou-se a porcentagem de concordância em cada item, assim como quando se realizou o cruzamento entre as classificações dos juízes e o "juiz ideal". Tais resultados são discutidos a seguir.

Discussão

O campo da psicologia enfrenta uma confusão na definição teórica de diversos construtos e uma dificuldade em compreendê-los através de comportamentos observáveis. Com isso, o trabalho dos pesquisadores em

operacionalizar os construtos estudados e determinar o conteúdo presente nos itens de um teste psicológico tornou-se mais complexo. Baseando-se em tais constatações, uma variedade de técnicas foi definida na tentativa de demonstrar a validade dos instrumentos (Pasquali, 2007, 2009). Especificamente considerando-se a temática das altas habilidades / superdotação, a dificuldade começa na falta de consenso que se mostra presente em relação à nomenclatura utilizada para designar as pessoas que se destacam por habilidades superiores (Antipoff & Campos, 2010; Chagas, 2007; Magalhães, 2006; Mettrau & Reis, 2007; Rangni & Costa, 2011; Virgolim, 1997). Como consequência, faz-se notar uma discussão, entre pesquisadores, acerca de qual seria a terminologia mais apropriada (Rech & Freitas, 2005a), sendo que, historicamente, vários foram os termos que se apresentaram: superdotação, dotação, prodígio, talento, altas habilidades, genialidade, expertise, aptidão, capacidades, competência, precocidade e savant (Silva & Paixão, 2010; Sternberg, 1981).

A importância do esclarecimento do fenômeno ampara-se na constatação de que a definição, assim como a base teórica adotada, afetam, de forma direta, o processo de identificação e atendimento educacional dos indivíduos com altas habilidades / superdotação. Considerando-se que a definição utilizada no processo de construção da escala embasou-se na que foi adotada nacionalmente nas propostas de políticas públicas, por meio de documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1972), bem como a criação de uma lista de características destacadas na literatura científica nacional e internacional, a hipótese almejada era a de que o instrumento construído apresentasse evidências positivas de validade. Dadas as diferentes

metodologias para a investigação desse critério psicométrico, optou-se inicialmente pelo estudo da validade de conteúdo.

A validade de conteúdo constitui-se em uma forma de avaliar determinado instrumento a partir do conhecimento de especialistas. Os mesmos devem avaliar se o conteúdo dos itens foi selecionado de maneira cuidadosa, analisando cada componente individualmente e julgando se o instrumento apresentado está de acordo com a literatura acerca de determinado assunto. São evidências administradas antes do instrumento ser aplicado na população à que foi proposto, sendo um procedimento importante na construção de novas medidas, não devendo desta forma, ser confundido com algo menos rigoroso, pois atua, nos casos de construtos abstratos, em indicadores observáveis de determinado construto (Alexandre & Coluci, 2011; Alves, Souza & Baptista, 2011; Beckstead, 2009; Slocurnb & Cole, 1991).

A literatura tem destacado a importância de métodos diferentes envolvidos na quantificação do grau de concordância entre os juízes no processo de validação de conteúdo. Por envolver, geralmente, amostras pequenas, estimativas paramétricas podem ser impróprias, portanto, as estimativas não paramétricas são comumente utilizadas. Dentre elas, pode-se citar a porcentagem de concordância, a qual gera informações úteis e de fácil quantificação e o coeficiente Kappa, o qual representa o quanto os especialistas concordam além do que é esperado pelo acaso (Alexandre & Coluci, 2011; Sim & Wright, 2005; Slocurnb & Cole, 1991). Tais medidas foram utilizadas para analisar os resultados aqui apresentados.

Sobre o primeiro método, Sim e Wright (2005), exemplificam a escolha de pesquisadores em utilizar a concordância através de especialistas a partir da

situação em que se possui uma escala nominal e existe a necessidade de definir presença ou ausência de determinada condição. A escala de autorrelato em processo de construção nesta pesquisa pode ser considerada uma situação em que o pesquisador precisa indicar a presença ou não de determinada característica relacionada às altas habilidades em determinados sujeitos, utilizando dessa forma, a análise de concordância de especialistas para certificar-se da segurança de tal método. Os resultados apontaram para evidências positivas de validade da escala a partir do método citado.

O segundo método, a estatística Kappa foi proposta em 1960 por Cohen. Em 1977 Landis e Koch estabeleceram faixas de valores relacionadas aos resultados encontrados a partir da análise de Kappa. Assim, valores maiores que 0,75 representam concordância excelente, valores abaixo de 0,40 representam concordância baixa e valores entre 0,40 e 0,75 são considerados como representantes de boa concordância entre juízes (Fleiss, Levin & Paik, 2003). Quando essas estimativas são utilizadas, o objetivo principal é que os juízes, considerados especialistas no assunto relacionado ao estudo, apontem se as definições operacionais, ou seja, o conteúdo de cada item, será aceito ou rejeitado para permanecer no instrumento (Slocurnb & Cole, 1991). Nesse sentido, os resultados aqui apresentados são confirmados quando comparados com a literatura, pois, os juízes cumpriram seu papel de analisar a representatividade da teoria no conteúdo dos itens e os valores estatísticos podem ser classificados como concordância excelente, pois, todos encontram-se acima de 0,75.

A importância desse tipo de estudo na busca de evidências psicométricas para novas medidas é comprovada por diversas pesquisas encontradas na

literatura. Diversos exemplos de utilização de evidências de validade de conteúdo, conduzidas por meio da análise de juízes, são relatadas ao longo do processo de construção de instrumentos para avaliação dos mais diferentes construtos e tomando-se diferentes parâmetros para o julgamento dos resultados obtidos. Andrade, Dias, Oliveira, Neto, Nogueira e Santos (2012) no processo de construção de uma escala para análise da percepção visual de adultos consultaram juízes que atuam como profissionais de saúde com experiência de trabalho com pacientes com distúrbios cognitivos e visuais, tendo-se adotado como critério de manutenção de itens na escala o mínimo de 80% de concordância entre os juízes. Também Sbardelloto, Schaefer, Justo, Lobo e Kristensen (2013) selecionaram oito juízes, sendo sete psicólogos e um psiquiatra, os quais possuíam experiência e conhecimento sobre a temática, para que avaliassem cada item retraduzido do instrumento *Posttraumatic Cognitions Inventory*. Do mesmo modo, Nakano e Siqueira (2012a) concluíram um estudo que objetivou analisar evidências deste tipo de validade na versão brasileira da *Gifted Rating Scales* (GRS). Foram selecionados seis estudantes de pós-graduação para que alocassem os 72 itens do instrumento em seis subfatores. Através da análise de concordância com o valor de 80% pré-estabelecido e da estatística Kappa, foi possível concluir que a versão brasileira possui adequação em relação ao modelo que pretende avaliar.

Considerando-se que o processo de construção de testes psicológicos percorre diversas etapas, tais como definição do construto, fundamentação teórica e, a essencial investigação das propriedades psicométricas através de procedimentos empíricos (Lúcio, Moura, Nascimento & Pinheiro, 2012), a busca por evidências de validade de instrumentos em fase de construção pode ser

considerada uma das etapas fundamentais, pois associa-se diretamente às interpretações que serão propostas a partir dos resultados obtidos pelos sujeitos. A importância desse tipo de estudo ampara-se na constatação de que indagações éticas e técnicas envolvem tal questão, ou seja, as características psicológicas do sujeito só poderão ser preditas com segurança a partir de instrumentos que possuam evidências de validade seguras e legítimas (Primi, Muniz & Nunes, 2009), portanto, este conceito também pode ser considerado um guia para indicar se os resultados de determinado instrumento são confiáveis (Slocurnb & Cole, 1991). Desse modo torna-se necessária a condução de estudos de busca por evidências de validade, utilizando-se, preferencialmente, vários métodos. O estudo aqui apresentado constitui-se, nesse sentido, um primeiro passo na busca por indicadores acerca da validade da escala proposta, sendo necessária a condução de outras investigações.

A partir do exposto, é importante considerar que alcançar evidências de validade de conteúdo para uma escala que propõe identificar características pertencentes aos indivíduos portadores de altas habilidades pode refletir o início de avanços acerca desta temática no Brasil, visto que, segundo Nakano e Siqueira (2012b), a carência de instrumentos específicos contribui para as dificuldades tanto na identificação quanto no encaminhamento para centros especializados de tais indivíduos. Pela grande influência histórica da inteligência nas altas habilidades os procedimentos de identificação desses indivíduos ficaram marcados por instrumentos desenvolvidos para avaliar outros construtos e, o que se tem observado tanto em nível nacional quanto internacional é que a identificação pode ocorrer baseada tanto em um único instrumento quanto em diversos. Dentre os mais utilizados estão: testes de QI individuais ou coletivos,

testes de desempenho padronizados, inventários de personalidade, testes de criatividade, avaliação pelo professor e avaliação pelos pais (Hoge & Renzulli, 1991).

Em relação aos instrumentos específicos existentes para identificação dos indivíduos em questão, apenas no contexto internacional é possível encontrá-los. Porém, dentre eles, nenhum é de autorrelato e voltado para que o próprio sujeito responda a respeito de si mesmo. Os mesmos são voltados à avaliação por terceiros – pais e professores - e avaliam habilidades em diversas áreas: habilidade intelectual, criatividade, motivação, liderança, linguagem, matemática, ciência, estudos sociais, aptidão acadêmica e talento artístico. São os seguintes: *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students* – SRBCSS – Renzulli e colaboradores, 1976; *Scales for Identifying Gifted Students* – SIGS - Ryser e McConnell, 2004 (este instrumento é dividido em duas partes: uma voltada à escola chamada *School Rating Scale* - SRS e outra voltada à família chamada *Home Rating Scale* – HRS) e a *Gifted Rating School* (GRS) - Pfeiffer e Jarosewich, 2003 - a qual possui estudos iniciais de adaptação para população brasileira desenvolvidos por Nakano e Siqueira (2012a).

Destaca-se, assim, sua relevância, dado o fato, salientado por Kaufman, Plucker e Russell (2012), de que a autoavaliação pode ser considerada como um dos exemplos mais simples e válidos de avaliação da criatividade e os inventários de personalidade como uma das formas mais comuns encontradas de autoavaliação. Tal constatação pode atestar a eficácia do método escolhido pela escala em desenvolvimento apresentada nesta pesquisa, visto que a mesma pretende avaliar o construto das altas habilidades de maneira multidimensional, ou seja, englobando características que vão além das

relacionadas às áreas cognitivas, incluindo a criatividade e as demais características presentes em tais indivíduos.

Estudo 3: Estudo piloto para verificação da adequação dos itens para a faixa etária selecionada

Outro importante estudo durante o processo de construção de itens refere-se, de acordo com Pasquali (2010), na análise semântica dos itens, a qual tem por objetivo verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população a qual o instrumento se destina. Para isso o autor recomenda que o estrato mais baixo (de habilidade) da população meta seja considerado nessa análise. Nesse caso, o estrato mais baixo seria composto pelas crianças com menor idade (9 anos), sendo que a escala abrange a população de 09 a 12 anos.

Uma das formas de se realizar esse tipo de estudo, ainda segundo o autor, consiste em aplicar o instrumento em uma amostra de 30 sujeitos da população meta e em seguida discutir com eles as dúvidas que os itens suscitarem. Entretanto, uma técnica que tem se mostrado das mais eficazes na avaliação da compreensão dos itens consiste em aferi-los com pequenos grupos de sujeitos (três ou quatro), em uma situação de “tempestade de ideias” (*brainstorming*). A esse grupo apresenta-se item por item, pedindo que ele seja reproduzido pelos membros do grupo. Se a reprodução do item não deixar nenhuma dúvida, o item é corretamente compreendido. Se surgirem divergências na reprodução do item ou se o pesquisador perceber que está sendo entendido diferentemente do que ele julga que deveria ser entendido, esse item tem problemas. Dada essa situação, o pesquisador então explica ao grupo o que ele pretendia dizer com tal

item, sendo solicitado aos próprios sujeitos que deem sugestões sobre como o mesmo deveria ser formulado (Pasquali, 2010). Assim, tal método foi adotado no presente estudo, descrito a seguir.

Participantes

Este estudo foi composto por 35 crianças e foi realizado em duas etapas. A primeira aplicação foi realizada com crianças de 9 anos (a menor faixa etária proposta pelo estudo) em uma escola pública municipal, de ensino fundamental I, do interior do estado de São Paulo, selecionada por conveniência. A amostra total desta faixa etária foi de 16 crianças que foram divididas em três pequenos grupos (dois grupos com 5 crianças e um grupo com 6 crianças).

A segunda aplicação foi realizada com crianças de 12 anos (a maior faixa etária proposta para o estudo) em uma escola estadual pública do interior do estado de São Paulo. A amostra desta segunda etapa foi composta por 19 estudantes do 7º ano do ensino fundamental II e foram divididas em três pequenos grupos (dois grupos de 6 alunos e um grupo de 7 alunos).

Critérios de inclusão: estar dentro da faixa etária acima descrita, possuir termo de consentimento livre e esclarecido respondido pelos pais ou responsáveis.

Critérios de exclusão: possuir menos de 9 anos ou mais de 12 anos, não apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis.

Instrumento

O procedimento para verificar a adequação dos itens a faixa etária em questão foi realizado através do modelo final da escala, após a adequação dos itens apontadas no estudo anterior (de análise de juízes).

Procedimentos

A escolha dos participantes foi realizada de forma aleatória e por conveniência, ocorrendo em pequenos grupos. Foi solicitado aos participantes que respondessem a escala a fim de, primeiramente, estimar-se o tempo necessário para o término da tarefa. Tal informação seria útil nas aplicações posteriores do instrumento. Em um segundo momento, a pesquisadora leu cada uma das frases e pediu que os participantes explicassem o que entenderam de cada uma. A pesquisadora anotou todos os comentários e dificuldades apresentadas, tendo-se como objetivo a verificação da existência de alguma palavra que o significado não fosse conhecido e/ou alguma frase que não conseguiram entender o real sentido.

Resultados e Discussão

A aplicação foi dividida em dois momentos: no primeiro, a pesquisadora solicitou aos participantes que respondessem a escala. Para isso foram lidas as instruções básicas e o tempo foi cronometrado, a fim de estimar quanto tempo poderia ser gasto para responder aos 44 itens, visto que esta foi a primeira aplicação de tal instrumento.

Nos participantes de nove anos, o tempo de resposta oscilou entre os grupos. No grupo 1 o menor tempo gasto foi de 06 minutos e 50 segundos e o

maior foi de 11 minutos e 10 segundos. No grupo dois o menor tempo gasto foi de 04 minutos e 50 segundos e o maior tempo foi de 10 minutos e 45 segundos. E no terceiro grupo o menor tempo gasto foi de 06 minutos e 30 segundos e o maior foi de 11 minutos e 40 segundos. Vê-se que, em média o tempo necessário para resposta dos participantes com essa idade situou-se entre 06 minutos e 03 segundos e 11 minutos e 11 segundos.

Entre os participantes com 12 anos, no primeiro grupo o menor tempo gasto para responder à escala foi de 05 minutos e 35 segundos e o máximo foi de 11 minutos e 25 segundos. No segundo grupo o menor foi de 06 minutos e o maior de 7 minutos e 25 segundos. E, por fim, o terceiro grupo obteve menor tempo de 05 minutos e 20 segundos e o maior de 07 minutos e 35 segundos. Vê-se que, em média o tempo necessário para resposta dos participantes com essa idade situou-se entre 05 minutos e 37 segundos e 08 minutos e 48 segundos.

A análise de tais dados permitiu à pesquisadora conhecer o tempo necessário para resposta ao instrumento, assim como diferenças entre participantes de diferentes idades. Como resultado foi possível determinar um tempo estimado de resposta para as aplicações posteriores, a ser utilizado para organização da coleta de dados e negociação do tempo a ser cedido pelas escolas na ocasião de aplicações maiores em estudos futuros.

O segundo momento da aplicação iniciou-se quando os participantes terminaram de responder a escala. Inicialmente a pesquisadora perguntou aos participantes de nove anos sua opinião a respeito da dificuldade dos itens e eles responderam não ter encontrado grandes dificuldades. Para confirmar, a pesquisadora leu cada item e pediu que eles dissessem o que haviam entendido.

Nesse momento apresentaram certa dificuldade em explicar de forma objetiva o significado das frases, porém, apesar disso, foi possível compreender que as explicações estavam adequadas ao conteúdo dos itens.

No grupo 1, um aluno apresentou dificuldade no item 28 (“Tenho bom desempenho em atividades / cursos / aulas que faço além da escola”), especificamente relacionado à palavra “desempenho”, à qual não sabia o significado. No grupo 2, um aluno encontrou dificuldades relacionadas à palavra “prejudiquem” (item 5) à qual também não sabia o significado. E o grupo três não encontrou dificuldade relacionada ao significado das palavras, porém, sugeriu que, na página dois da escala, no início da tabela sejam acrescentadas as alternativas de resposta. E, para finalizar, foi solicitado que tentassem dizer com suas palavras como reescreveriam aqueles itens que apresentaram dificuldade, porém, não conseguiram completar esta etapa, possivelmente pela falta de maturidade natural da idade.

Já os participantes com 12 anos responderam que não encontraram dificuldades relacionadas ao significado das palavras. Os participantes desta faixa etária demonstraram grande interesse em participar da leitura de cada uma das frases, etapa necessária e realizada pela pesquisadora para confirmar a ausência de dificuldade. Cada participante ficou responsável por um determinado número de frases e, ao final da leitura, nenhum dos grupos apresentou dificuldade em compreender o significado dos itens que compõem o instrumento em questão.

A fim de melhorar a qualidade da escala, a sugestão de incluir as alternativas de resposta na segunda folha de aplicação foi adotada. A dificuldade apresentada com as palavras ocorreu com apenas um aluno (para cada palavra)

da amostra total, portanto, optou-se por manter o item no formato original para os estudos posteriores. Caso tais dificuldades novamente apareçam, os itens serão reformulados.

De maneira geral, conclui-se que os itens da presente escala encontram-se adequados às faixas etárias estudadas, alcançando o objetivo do estudo piloto.

Estudo 4: Análise Fatorial Exploratória

A análise fatorial exploratória (AFE) está dentre os métodos estatísticos mais habitualmente utilizados no desenvolvimento de medidas psicológicas, tais como, inventários que avaliam personalidade, psicopatologias, atitudes, estilos de comportamentos e outros construtos multifacetados da psicologia (Floyd & Widaman, 1995; Costello & Osborne, 2005). O objetivo desta técnica é sintetizar padrões de correlações entre as variáveis, ou seja, reduzir um grande número de variáveis para um número menor de conjuntos, a fim de atestar definições operacionais para um construto não observável a partir de variáveis observáveis (Tabachnick & Fidell, 1983).

Por ser um procedimento complexo, a AFE envolve a tomada de decisões diretamente ligadas à adequação da estrutura fatorial, ou seja, o pesquisador precisa selecionar e mensurar o grupo de variáveis, preparar a matriz de correlação, determinar o número de fatores que serão considerados, extrair um conjunto de fatores da matriz de correlação, rotacionar os fatores para facilitar sua interpretação e, finalmente, interpretar os resultados. Todas essas decisões devem ser baseadas em critérios teóricos e metodológicos objetivos e não

apenas em opiniões subjetivas, proporcionando assim, resultados mais próximos à realidade (Tabachinick & Fidell, 1983; Damásio, 2012). Os resultados de tais procedimentos e decisões são descritos a seguir.

Participantes

A amostra foi composta por 220 estudantes de ensino fundamental provenientes de três escolas públicas, selecionadas por conveniência, localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Alunos do 4º (n=56), 5º (n=58), 6º (n=57) e 7º ano (n=49), com idades entre 9 e 12 anos (M=10,72; DP=1,07), sendo 59% (n=130) do sexo feminino.

Instrumento

O instrumento utilizado foi a escala de autorrelato para identificação de características associadas às altas habilidades / superdotação, composta por 44 afirmações a serem respondidas em uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (anexo 10).

Procedimento

Inicialmente, as pesquisadoras entraram em contato com as escolas selecionadas a fim de explicar o objetivo da pesquisa, bem como, adquirir sua autorização por escrito. Os termos de consentimento livres e esclarecidos foram enviados aos pais/responsáveis duas semanas antes da aplicação e, aqueles estudantes que apresentaram o mesmo assinado, responderam à escala. A aplicação foi realizada de forma coletiva, em única sessão em sala de aula, sem limite de tempo. O tempo gasto, em média, para realização de todos os

procedimentos, incluindo apresentação da pesquisadora, explicação da escala e respostas dos alunos, foi de trinta minutos.

Resultados

Através da análise fatorial exploratória buscou-se evidências de validade da estrutura interna para a Escala de Autorrelato para identificação de características associadas às Altas Habilidades / Superdotação, com 3 hipóteses iniciais. A primeira considerava a existência de 22 fatores, baseada na hipótese de manutenção das vinte e duas características anteriormente definidas pelas autoras, compostas por dois itens cada uma. A segunda hipótese considerava que cada dupla de itens continuaria junta nas características definidas, porém, as mesmas poderiam se unir, formando um número menor de fatores. E a terceira hipótese de que os itens se agrupariam de maneira aleatória às definidas anteriormente.

Através do teste de esfericidade de Bartlett e do método KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) objetivou-se verificar se a matriz de correlação se adequava a este tipo de análise. O primeiro teste, o qual testa a hipótese nula de que a matriz de correlação é igual a matriz de identidade, apresentou $\chi^2=3134.9$, $p<0,001$, indicando que a hipótese nula pode ser descartada. A medida de adequação da amostra (KMO) apresentou o valor de 0,81, de maneira que as duas medidas atestaram a adequação dos dados ao tipo de análise pretendida.

A partir de tais resultados, avançou-se para a análise por componentes principais sem a utilização de rotação, a qual apresentou uma solução de 12 componentes com *eigenvalues* superiores a um. Contudo, sabendo que o método de componentes principais é considerado um método de redução de dados, não assumindo as variáveis latentes e a literatura questiona sua

pertinência (Floyd & Widaman, 1995), optou-se pela extração por fatoraçoão do eixo principal (*principal axis factoring*) um dos métodos mais indicados em análise fatorial. A rotaçoão utilizada nesta segunda análise foi a Promax, método rotacional oblíquo, considerando a existência de correlaçoões acima de 0,30 entre os fatores. Os resultados apresentados foram muito parecidos com a primeira análise, ou seja, 12 fatores com *eigenvalues* maiores que um. Porém decidiu-se confirmar ou não tais resultados a partir da análise de outros métodos indicados como confiáveis para tal definiçoão: análise do *scree plot* e análise paralela para definiçoão do número de fatores. O gráfico *scree plot* (Figura 1) indicou a existência de, aparentemente, 3 fatores.

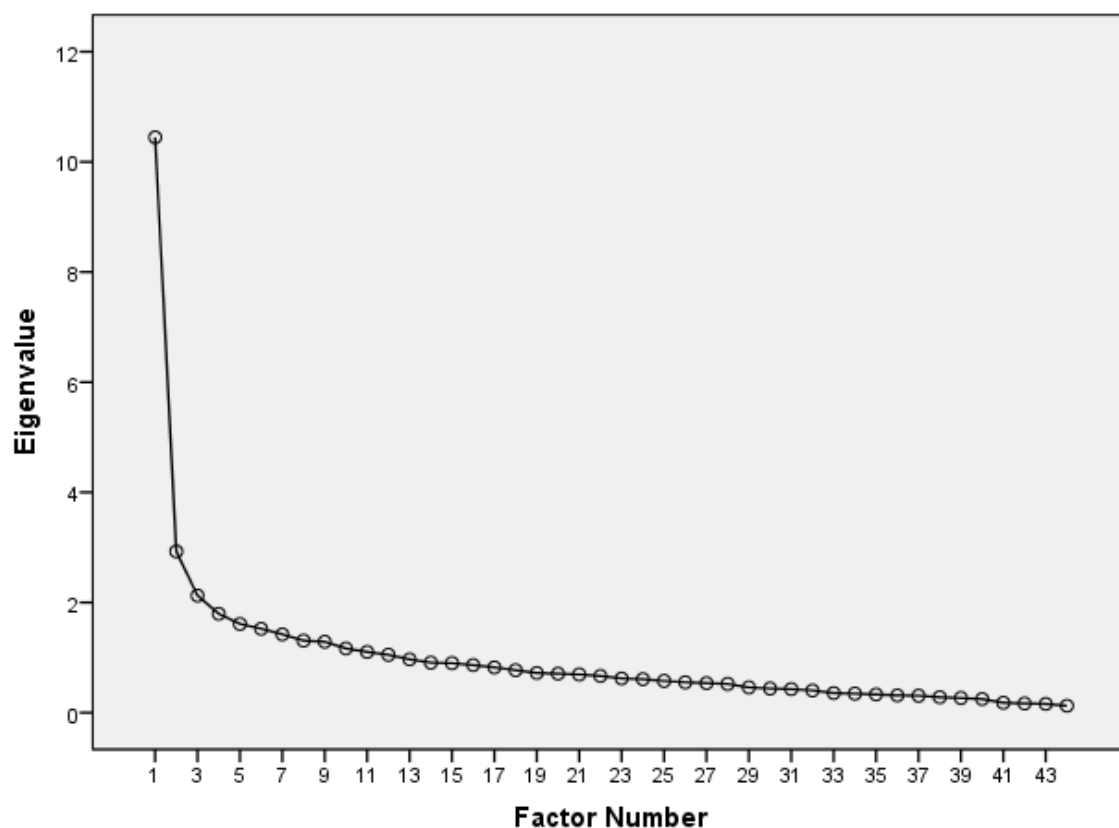


Figura 1. Scree Plot resultante da análise fatorial da Escala de Autorrelato

Uma análise posterior, por meio da análise paralela, apontou para resultados próximos aos encontrados pelo método anterior de análise do *scree plot*, sugerindo a retenção de quatro fatores. Os quatro primeiros *eigenvalues* obtidos através da produção das matrizes randômicas para 44 variáveis e 220 sujeitos (utilizando uma sintaxe para o SPSS) apresentaram valores superiores àqueles relacionados às matrizes simuladas (Figura 2). Foram 10,44; 2,92; 2,12 e 1,74 (sendo o quinto 1,61) para os dados reais, sugerindo *eigenvalues* maiores que 1,70. Para os dados aleatórios os *eigenvalues* foram de 2,10; 1,94, 1.85 e 1,77 (sendo o quinto 1,70).

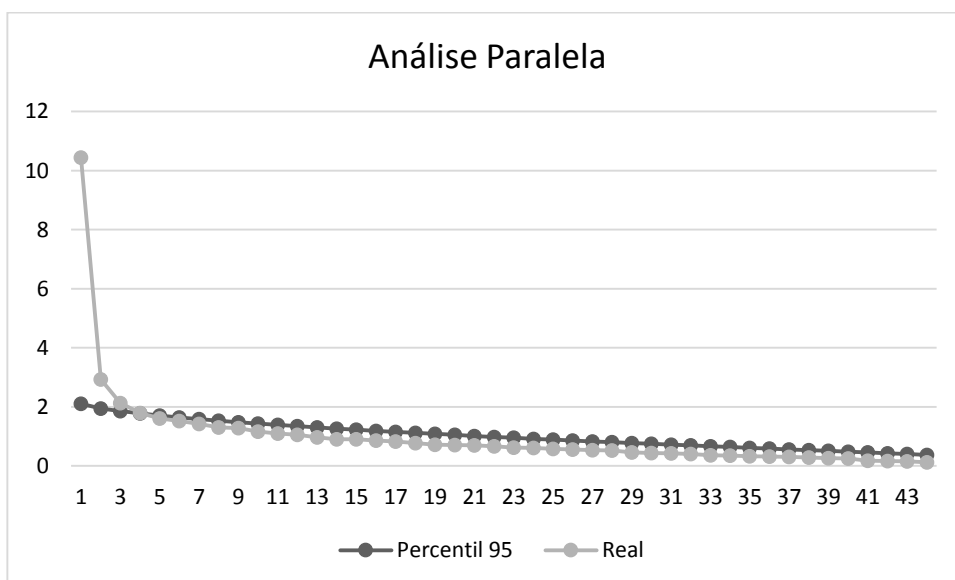


Figura 2. Resultado da análise paralela para os dados reais

Diante dos critérios expostos, determinou-se pela aplicação de nova análise fatorial com a imposição de extração de quatro fatores. Para tanto, os procedimentos utilizados foram os menos que os selecionados na segunda análise, descrita anteriormente tendo-se consideradas cargas acima de 0,30 para definição dos fatores. Os *eigenvalues* supracitados explicariam 23,74%; 6,65%; 4,83% e 4,07% somando 33,48% da variância total. Dessa forma, na

Tabela 6, são apresentados os fatores extraídos, suas respectivas cargas fatoriais e consistência interna. Importante ressaltar que, para análise da consistência interna, aqueles itens que apresentaram carga em mais de um fator, foram alocados no fator que o item apresentou a maior carga. Outro aspecto observado é que do total de 44 itens, 6 não apresentaram carga em nenhum fator, não sendo alocados na estrutura fatorial selecionada, devendo ser investigados futuramente em novos estudos.

Tabela 4. Fatores, cargas fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores da Escala de Autorrelato de Habilidades associadas às altas habilidades / superdotação.

	Fatores			
	1	2	3	4
Alfa	0,83	0,64	0,69	0,73
Item3	0.380			
Item8	0.700			
Item16	0.367			
Item20	0.509			
Item28	0.574			
Item29	0.342			
Item31	0.551			
Item34	0.535			
Item35	0.556			
Item37	0.463			
Item38	0.549			
Item39	0.578			
Item41	0.618			
Item44	0.554			

Tabela 4. Continuação.

Item1	0.436	
Item4	0.306	
Item10	0.472	
Item11	0.624	
Item23	0.718	
Item43	0.462	
Item6		0.606
Item9		0.319
Item12		0.361
Item14		0.314
Item17		0.454
Item18		0.339
Item21		0.339
Item24		0.351
Item30		0.320
Item32		0.445
Item42		0.732
Item7		0.445
Item15		0.679
Item19		0.547
Item26		0.451
Item27		0.636
Item33		0.423
Item36		0.344

De acordo com a Tabela 4, nota-se que o fator 1 agrupou 14 itens (itens 3, 8, 16, 20, 28, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 41 e 44) com cargas entre 0,342 e 0,700, sendo que as características presentes no fator são: pensamento abstrato, leitura, sucesso em atividades extracurriculares, envolvimento com a tarefa, perfeccionismo, extrapolar conhecimentos para situações novas, criatividade boa memória e pensamento moral. O fator 2 constituiu-se de 6 itens (itens 1, 4, 10, 11, 23 e 43) com valores entre 0,302 e 0,718 e as características

presentes são: aprendizagem precoce, intensidade emocional, raciocínio superior e bom autoconceito. O terceiro fator elaborou-se de 11 itens (itens 6, 9, 12, 14, 17, 18, 21, 24, 30, 32 e 42) com cargas entre 0,314 e 0,732, agrupando as seguintes características: perfeccionismo, questionador, interesses amplos, persistência, observação aguçada, curiosidade e criatividade, E, o último fator, constituiu-se de 7 itens (itens 7, 15, 19, 26, 27, 33 e 36) com valores entre 0,344 e 0,679, apresentando as características de bom autoconceito, senso de humor, oferecer ajuda, persistência e fluência verbal.

Discussão

O objetivo desse estudo foi investigar a estrutura interna da Escala de Autorrelato, procurando evidenciar a validade do instrumento e tentando, desta forma, compreender melhor o construto representado pelos itens, a partir do embasamento teórico sugerido pelo Ministério da Educação (2012). Os estudos de análise fatorial exploratória, normalmente, têm como objetivo apontar a estrutura de determinado teste a partir das pontuações em seus itens. Este procedimento é aceitável quando se investiga um fenômeno relativamente novo, analisando um conjunto de dados sem haver nenhuma hipótese prévia de sua estrutura (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). O estudo aqui descrito corrobora com tal afirmação, visto a inexistência de instrumentos específicos para avaliação do fenômeno das altas habilidades e, portanto, a falta de conhecimento acerca da estrutura de testes anteriormente desenvolvidos.

Esse procedimento estatístico demanda a tomada de certas decisões por parte do investigador, relacionadas, dentre elas, ao ajuste do modelo e ao tipo de rotação (Damásio, 2012; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). A etapa

crucial do procedimento de análise fatorial exploratória consiste, sem dúvida, na definição do número de fatores mais apropriado. A literatura afirma que esta etapa deve basear-se no princípio da parcimônia, ou seja, determinar a solução a partir do menor número de fatores possíveis (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

A extração por componentes principais é recomendada como um primeiro passo em direção a uma análise fatorial mais detalhada, enquanto a extração por fatoração do eixo principal pode ser utilizada para entender as relações entre um conjunto de variáveis mensuradas em termos de variáveis latentes subjacentes e, ainda, possui a vantagem de ser amplamente utilizada e estar em conformidade com o modelo analítico fatorial no qual a variância comum é analisada independente da variância única e erro (Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 1983). Baseando-se em tais afirmações, explica-se que, no presente estudo, anteriormente à extração por fatoração do eixo principal, foi utilizado o método de componentes principais a fim de verificar quais seriam os resultados e, posteriormente, aprofundá-los. Optou-se pela extração por fatoração do eixo principal, na tentativa de compreender melhor o fenômeno aqui estudado a partir de um número menor de variáveis latentes.

Após a escolha do método de extração, é preciso definir quantos fatores serão retidos e que melhor representarão o padrão de correlação entre as variáveis. A literatura aponta para alguns métodos que podem auxiliar este processo, apesar de não existir um número ideal de fatores pré-estabelecido. O primeiro a ser citado e, normalmente, o mais utilizado em psicologia, é a regra de *eigenvalue* maior que 1 (critério de Kaiser), ou seja, aqueles fatores que estiverem abaixo desse valor indicam que sua contribuição é baixa na explicação

da variância (Figueiredo & Silva, 2010). Baseou-se neste método na primeira etapa de retenção de fatores no estudo aqui descrito, porém, métodos auxiliares também foram utilizados, pois, apesar da simplicidade deste primeiro método, diversos autores concordam que pode ser ineficiente para reter o número ideal de fatores, bem como, apresentar outros problemas, tais como a falta de justificativa clara e o fato de basear-se nos critérios dos componentes principais e não da análise fatorial, relacionando, portanto, o número de fatores ao número de variáveis analisadas (Damásio, 2012; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Floyd & Widaman, 1995; Ledesma & Valero-Mora, 2007).

Outro método amplamente utilizado na literatura, e também adotado no estudo relatado, é o *Scree Plot*, o qual baseia-se em um gráfico que une os *eigenvalues* no eixo y e as dimensões no eixo x, e, através de uma linha em uma função decrescente, os *eigenvalues* são representados. Em certo momento esta função se tornará praticamente horizontal, envolvendo uma queda (comumente chamada de “cotovelo”) indicando que os fatores mais importantes foram divididos dos fatores triviais ou que explicam apenas a variância residual (Damásio, 2012; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Apesar de ser mais convincente que a regra de Kaiser, este método apresenta o problema da subjetividade, ou seja, não há uma definição consensual do ponto de corte entre fatores importantes e triviais, sugerindo que o pesquisador utilize a inspeção visual para defini-los, tornando, em diversos casos, a escolha ambígua e com dificuldades de interpretação (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Ledesma & Valero-Mora, 2007). A Figura 1 anteriormente mencionada apresenta o método *scree* para os dados da escala de autorrelato, porém, a ambiguidade e a dificuldade na interpretação do número de fatores a ser retido mostrou-se

coerente com a literatura, indicando que, apesar de ser o segundo método utilizado e, aparentemente indicar a retenção de três ou quatro fatores, seria mais confiável a utilização de um terceiro método que comprovasse tal escolha.

Nesse sentido a análise paralela, método recomendado para o procedimento de decisão do número de fatores retidos foi adotado visto que envolve uma combinação do critério de Kaiser e do *scree plot* e pode ser incluído rotineiramente nos estudos cuja finalidade é investigar a estrutura de determinado instrumento (Horn, 1965). Basicamente, consiste-se em gerar, de forma aleatória, matrizes de correlação hipotéticas, a partir da mesma dimensão dos dados empíricos, ou seja, mesmo número de sujeitos e variáveis dos dados reais. Os *eigenvalues* obtidos dos dados reais devem ser comparados com os derivados da análise randômica, devendo, portanto, reter apenas aqueles com valor real superior ao valor aleatório. A representação gráfica deste tipo de procedimento é, praticamente, um *scree plot* duplo, pois representam-se, simultaneamente, a curva que corresponde aos dados reais e a curva que corresponde aos dados randômicos (Crawford, Green, Levy, Lo, Scott, Svetina & Thompson, 2010; Damásio, 2012; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Ledesma & Valero-Mora, 2007; Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011; O'Connor, 2000; Watkins, 2006). A maneira como definiu-se o número de fatores da escala aqui estudada, através da análise paralela, indicou a existência de quatro primeiros valores referentes aos *eigenvalues* dos dados reais, maiores que os *eigenvalues* dos dados randômicos, indicando, portanto, a extração de quatro fatores.

Após explorar tais métodos e definir o número de fatores que seriam retidos, tornou-se necessário selecionar o tipo de rotação (oblíqua ou ortogonal)

a ser aplicada nos dados. A função da rotação é simplificar e esclarecer a estrutura dos dados e não melhorar os aspectos básicos da análise. A partir da matriz de correlação dos dados referentes ao estudo foi possível observar que as variáveis possuíam correlações, em sua maior parte, acima de 0,30, confirmando a escolha do método oblíquo (rotação promax) como o mais adequado para interpretação dos resultados destes dados aqui mencionados.

As características relacionadas às altas habilidades agruparam-se em quatro fatores, após as extrações realizadas na análise fatorial, indicando uma estrutura multidimensional para a Escala de Autorrelato. Os itens descritos no instrumento representam características normalmente apresentadas por indivíduos identificados como superdotados.

O primeiro fator foi chamado de Desempenho/Envolvimento com a tarefa pois, de maneira geral, agrupou itens que relacionam-se à habilidade do indivíduo de boa execução, foco, prazer e busca por bom desempenho nas atividades que lhe são propostas, tais como, compreensão e interesse na leitura, resolução de problemas matemáticos, em atividades extracurriculares realizadas além da escola, assim como a boa aplicação de conhecimentos anteriormente aprendidos.

O segundo fator, chamado de Autoconceito Positivo / Autoestima, constituiu-se de itens associados ao fato do indivíduo valorizar determinadas habilidades que possui, tais como aprendizagem precoce e rápida, facilidade em compreender, raciocínio, facilidade na expressão de emoção, imagem positiva de si mesmo e suas capacidades.

O terceiro fator foi chamado de Interesses Amplos, visto que é composto por itens voltados ao desejo do indivíduo com altas habilidades em sempre

aprender coisas novas e diferentes de diversos assuntos, prestando atenção, questionando, pesquisando, buscando a excelência, com presença de persistência nas tarefas, atenção ampla no ambiente e criatividade.

Por fim, o quarto fator foi chamado de Relações Interpessoais / Sensibilidade com o outro pelo fato de agrupar itens relacionados à preocupação de tais indivíduos em demonstrar empatia, ajuda, diversão, bom nível de comunicação e confiança aos que estão à sua volta.

A solução de quatro fatores supracitada, corrobora, em sua maior parte, com a definição do Ministério da Educação (2012), que embasa o presente trabalho. O fator 1 pode estar relacionado à área intelectual da definição, associando-se à inteligência e às habilidades cognitivas. O fator 3 pode aproximar-se do grau de motivação presente nos indivíduos com altas habilidades e também presente na definição do MEC. Por sua vez, o fator 4 pode associar-se à liderança presente na definição por apresentar itens relacionados ao relacionamento interpessoal. É importante destacar que o fator 2 agrupou os itens voltados às características da personalidade de tais indivíduos, relacionando-se à uma das áreas que possuem defasagens importantes quando se fala em aspectos de definição.

Após a realização da Análise Fatorial Exploratória pôde-se verificar que o modelo de quatro fatores pode ser explicado pela literatura científica. Sternberg e Zhang (2004) apresentam uma nova teoria explicativa das altas habilidades, cuja finalidade seria agrupar a maior parte das características que tornariam uma pessoa superdotada. As características presentes nos fatores 1 e 4 enquadram-se na respectiva teoria. O primeiro critério proposto pelos autores é o de excelência, ou seja, para ser identificado como superdotado o indivíduo deveria

possuir desempenho superior em alguma área. O Fator 1 da escala de autorrelato corrobora com esta condição, pois, agrupou itens relacionados à capacidade do indivíduo em executar as atividades propostas de maneira diferenciada e superior aos pares. O quinto critério sugerido pelos autores é o de valor, no qual o indivíduo deveria possuir performance superior em dimensões socialmente valorizadas. O fator 4, da presente escala, aproxima-se deste critério através de itens interligados à habilidade do indivíduo em preocupar-se com o outro, em comunicar-se bem, conseguindo assim, manter boas relações interpessoais.

Ainda em relação ao primeiro fator, observa-se a existência de diversos estudos na literatura científica nacional e internacional que apontam para características relacionadas ao bom desempenho dos indivíduos, justificando o agrupamento de seus itens. Dentre elas: envolvimento/comprometimento com a tarefa, rapidez para aprender novas informações, resolução de problemas não usuais, compreensão de conceitos complexos, persistência, concentração, motivação intrínseca, capacidade de transferir conhecimentos, perseverança, intenso envolvimento, responsabilidade com compromissos e saber estabelecer prioridades (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013; Davis, *et.al.*, 2011; Johnsen, 2011; Lima, 2008; Ourofino & Guimarães, 2007).

O fator 2, autoconceito positivo/autoestima, o qual integra as características relacionadas ao auto reconhecimento de características positivas, pode ser discutido e apoiado por estudos cujas características envolvidas são autoconsciência, bom autoconceito, controle interno, grandes expectativas de si mesmo, indivíduo confiante e conscienciosidade (Almeida,

Fleith & Oliveira, 2013; Davis, *et.al.*, 2011; Johnsen, 2011; Lima, 2008; Ourofino & Guimarães, 2007).

Características como prazer em aprender, interesses avançados, indivíduos questionadores, perseverantes em procurar assuntos de seu interesse e interesses em assuntos diferenciados (livros, piadas, enigmas, assuntos científicos, entender o como e porquê das coisas) presentes em estudos científicos (Davis, *et.al.*, 2011; Guenther, 2012; Lima, 2008; Ourofino & Guimarães, 2007), convergem com o terceiro fator da escala de autorrelato para identificação de características associadas às altas habilidades, visto que o mesmo inclui itens que demonstram o quão empenhados esses indivíduos são em procurar novos conhecimentos acerca de diversos assuntos.

Os itens relacionados ao fator 4, relações interpessoais/sensibilidade com o outro, apresentam questões voltadas à capacidade do indivíduo em manter boas relações com as pessoas a sua volta, bem como, preocupar-se com o bem estar das mesmas, portanto, corroboram com características encontradas em diversos estudos, tais como, senso de justiça, pensamento moral, indivíduos fortemente empáticos, conscientes de questões sociais, comunicação avançada, indivíduos que participam de atividades sociais, gostam de estar perto de pessoas, habilidades interpessoais sofisticadas, sensíveis e que cooperam com colegas e professores (Davis, *et.al.*, 2011; Johnsen, 2011; Lima, 2008).

A constatação de uma estrutura multidimensional para a escala criada converge com a valorização de diversos pesquisadores da área, visto que o fenômeno das altas habilidades constitui-se de aspectos complexos e de indivíduos que não formam um grupo homogêneo, sendo importante que a avaliação seja um processo que atenda às diferentes necessidades destes

indivíduos (Alencar, 2007; Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002; Machuca & Sabatella, 2010).

Atualmente, existem instrumentos sendo desenvolvidos com o objetivo de atender esta demanda multidimensional. Os mesmos englobam a avaliação de diversas características em diferentes áreas de habilidades envolvidas no fenômeno das altas habilidades / superdotação (Gama, 2013). Como exemplo de tais instrumentos, podem ser citadas as *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students – SRBCSS*, de Renzulli e colaboradores, às quais abrangem diversas áreas como habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança - sendo as quatro mais utilizadas (Davis *et al.*, 2011; Kaufman, Plucker & Russell, 2012). As Escalas para Identificar Estudantes Dotados (*Scales for Identifying Gifted Students – SIGS*) de Ryser e McConnell, 2004, também exemplificam a questão da avaliação multidimensional, identificando atributos em sete áreas: habilidade intelectual geral, linguagem, matemática, ciência, estudos sociais (Ryser, 2011). Também Pfeiffer e Jarosewich (2003) desenvolveram a *Gifted Rating School (GRS)* para avaliar habilidades em áreas como aptidão acadêmica, intelectual, motivação, criatividade, talento artístico e liderança. A mesma possui estudos em diversas culturas (Lee & Pfeiffer, 2006; Petscher & Li, 2008), dentre elas a brasileira (Nakano & Siqueira, 2012a).

No Brasil, estudos desenvolvidos com uma Bateria de Avaliação das Altas Habilidades, ainda em fase de estudos, apresentam 3 fatores, a saber: inteligência, criatividade figural e criatividade verbal, cujo objetivo é explicar a avaliação do construto em questão, convergindo, portanto, com o procedimento

de avaliação multidimensional a partir da separação dos diferentes construtos avaliados pela mesma (Ribeiro, Nakano & Primi, 2014).

Assim sendo, conclui-se que os resultados obtidos no presente estudo demonstram que os diversos itens inicialmente desenvolvidos pelas pesquisadoras e separados em características para avaliar o fenômeno agruparam-se em quatro fatores, de forma a sugerir uma escala multidimensional, o que reforça os estudos supracitados de que os indivíduos identificados como superdotados possuem atributos que os diferem uns dos outros, valorizando a importância de um olhar ampliado e individualizado quando se trata da identificação e avaliação desse fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplando o objetivo geral desta pesquisa de construir uma escala de autorrelato para identificação de características associadas às altas habilidades/superdotação para crianças com idades entre 09 a 12 anos, compreende-se que os resultados dos quatro estudos específicos propostos mostraram-se positivos e em congruência com o esperado.

Os resultados do estudo piloto relatado no presente trabalho apontaram para adequação da escala à população estudada, mostrando em um primeiro momento, a pertinência deste instrumento para avaliação das altas habilidades em crianças da faixa etária acima especificada, assim como a adequação da linguagem utilizada no instrumental. Percebeu-se a importância da construção desse instrumento uma vez que a escassez de materiais relacionados à essa temática tem gerado preocupação por parte dos profissionais envolvidos com a questão. Entretanto, ressalta-se que o presente instrumento ainda está em fase exploratória, devendo, portanto, passar por importantes reformulações e adequações, ao longo de todo processo que ainda deverá ocorrer até sua disponibilização para uso profissional, dentre os quais, estudos por busca de outras evidências de validade e de precisão, assim como sua normatização, cujos objetivos voltar-se-ão à melhoria da qualidade do mesmo. Tais estudos serão foco do projeto de Doutorado da pesquisadora, por meio da ampliação da amostra e realização de análises mais elaboradas e complexas.

Os estudos 2 e 4 da presente pesquisa objetivaram a busca por evidências de validade de conteúdo e da estrutura interna para o referido instrumento. As análises dos dados resultaram em informações positivas, indicando que o mesmo possui conteúdo adequado às características e

habilidades que se propõe a medir, assim como uma estrutura multidimensional, que vai ao encontro dos modelos teóricos mais atuais, os quais compreendem o fenômeno como composto por diferentes áreas de destaque.

Diante do exposto, é necessário ressaltar as limitações inerentes ao presente estudo. Aspectos relacionados à amostra podem ser destacados e, dentre eles, o fato de constituir-se apenas de escolas públicas de uma mesma cidade. Dessa forma, sugere-se a diversificação do tipo de escola, bem como da região das mesmas, a fim de investigar a adequação da escala em diferentes tipos de ensino (particular e público). Outro ponto a ser indicado como limitação, também pertinente à amostra, pode ser a não investigação da aplicabilidade do instrumento em uma população critério, devido tempo do Mestrado ser escasso. Portanto, propõe-se a inclusão dessa população em estudos posteriores com o instrumento aqui mencionado.

Outro ponto a ser destacado como limitação relaciona-se ao autorrelato e suas alternativas de respostas. É sabido que crianças podem ter dificuldades em identificar a diferença entre as opções de respostas, portanto, como sugestão para estudos posteriores com a presente escala, torna-se importante verificar a possibilidade de alterar as respostas (“Não tem nada a ver comigo”; “Não tem muito a ver comigo”; “Tem pouco a ver comigo” e “Tem muito a ver comigo”) para outras opções mais acessíveis à faixa etária (por exemplo, carinhas coloridas ou até mesmo nível de graduação de cor).

Acredita-se que o presente estudo, apesar de constituir-se das fases iniciais da construção de instrumentos, contribuiu de forma relevante para a área de avaliação psicológica, bem como para a temática das altas habilidades/superdotação, considerando a carência de instrumentos

psicológicos especificamente desenvolvidos para esta população e a dificuldade que familiares, professores e pesquisadores enfrentam para identificá-los. À vista disso, reforça-se a importância de melhorar os processos de identificação desses indivíduos, colaborando, portanto, com a valorização de suas características e o respeito às suas particularidades.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1992). A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(1), 22-27.
- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12(2), 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. Em D.S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (vol. 1, pp. 13-23). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Recuperado em 04 de setembro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>
- Alencar, E. M. L. S. (2012). O aluno com Altas Habilidades na escola inclusiva. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 85-94). Curitiba: Juruá.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência e Saúde*, 16(7), 3061-3068.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L.S. & Primi, R. (2010). Considerações em torno da medida de inteligência. Em: L. Pasquali. *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas* (pp.386-410). Porto Alegre: Artmed.

- Alonso, J. A. (2003, Outubro). Educação de los alumnos con sobredotación intelectual. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 18p.
- Alves, G. A. S., Souza, M. S., & Baptista, M. N. (2011). Validade e precisão de testes psicológicos. Em R. A. M. Ambiel, I. S. A. Rabelo, S. V. Pancanaro, G. A. S. Alves, & I. F. A. S. Leme (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia* (pp. 109-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- American Psychological Association (APA), American Educational Research Association (AERA) & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). Standards for educational and psychological testing. American Psychological Association. Washington, D. C.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. (7a ed.). (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Andrade, S. M., Dias, M. M. C. B. S., Oliveira, E. A., Neto, F. L., Nogueira, R. M. T. B. L., & Santos, N. A. (2012). Construção e Evidências Psicométricas de uma Escala de Avaliação da Percepção Visual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 21-29.
- Antipoff, C. A., & Campos, H. F. (2010, julho-dezembro). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Azevedo, S. M. L., & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (1), 32-45.
- Barbosa, A. J. G. B., Almeida, L. C., Moreira, P. S., & Machado-Brandão, T. (2010, setembro). Identificação de talentos: O uso de nomeação por professores. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas*

Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>

Barbosa, C. P., Ceballos, E. C., & Castellón, L. S. (2008, enero-abril). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Maria, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.

Beckstead, J. W. (2009). Content validity is naught. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1274-1283.

Bock, K. M. B., & Ruyter, D. J. (2011). Five values of giftedness. *Roeper Review*, 33, 198-207. DOI: 10.1080/02783193.2011.580502

Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006, june). Behavioral Identification and Assessment of Gifted and Talented Students. *Journal of Psychoeducational*, 24(2), 112-122.

Brasil (1972). Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotação e talentos. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/63092596/superdotado-MEC>. Acesso em 15/04/2012.

Brasil (2012) Secretaria de Educação Especial - MEC. Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação. Disponível em: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2012.

Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A Child-Responsive Model of Giftedness. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd 2ed., pp. 38-51). New York: Cambridge University Press.

- Callahan, C.M. (2000). Intelligence and giftedness. Em: R.J. Sternberg. *Handbook of intelligence* (pp.159-175). New York: Cambridge University Press.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of Giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- Chagas, J.F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp.15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Christofoletti, R. A., & Ruiz, L. I. R. (2010, setembro). Identificação de Altas Habilidades entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005, July). Best practices in Exploratory Factor Analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *University Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 01-09.
- Crawford, A. V., Green, S. B., Levy, R., Lo, W. J., Scott, L., Svetina, D., & Thompson, M. S. (2010). Evaluation of Parallel Analysis methods for determining the number of factors. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 885-901. DOI: 10.1177/0013164410379332

- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. DOI: 10.1177/0016986210397831
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented* (6nd ed.). Boston: Pearson.
- DeFries, J. C., Vandenberg, S. G., & McClearn, G. E. (1976). Genetics of specific Cognitive Abilities. *Annual Review of Genetics*, 10, 179-207.
- Delou, C. M. C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com Altas Habilidades / Superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 128-142). Curitiba: Juruá.
- Ekinci, B. (2014). The relationships among Sternberg's Triarchic Abilities, Gardner's Multiple Intelligences, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 42(4), 625-634.
- Elliott, S.N., & Argulewicz, E.N. (1983). Use of a behavior rating scale to aid in the identification of developmentally and culturally different gifted children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 179-186.
- Feldman, D. H. (2000) The development of creativity. Em R.J. Sternberg (Ed) *Handbook of creativity* (pp. 169-189). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como técnica de investigación em Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreira, J. F. C. (2013). Hannah, uma trajetória de superação. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Superdotados – Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* (pp.41-53). Curitiba: Juruá.
- Ferreira, A. S. (2010, setembro). A avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>
- Figueiredo, D. B. F., & Silva, J. A., Jr. (2010, junho). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, 16(1), 160-185.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). The Measurement of Interrater Agreement. Em J. L. Fleiss, B. Levin & M. C. Paik (Orgs.), *Statistical Methods for Rates and Proportions*. 3rd ed. (pp. 598-626). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Fleith, D.S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. Em D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar, *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp.41-50). Porto Alegre: Artmed.

- Fornia, G. L. & Frame M. W. (2001) The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The Family Journal*, 9, 384-390.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Assessment Psychological*, 7(3), 286-299.
- Freitas, S. N., Romanowski, C. L., & Costa, L.C. (2012). Alunos com Altas Habilidades / Superdotação no contexto da Educação Especial. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 237-250). Curitiba: Juruá.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–148.
- Gagné, F.(2005) From gifted to talents: the DMGT as a developmental model. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. & Guenther, Z. C. (2012). Desenvolvendo talentos: Modelo diferenciado de dotação e talento – DGMT 2.0. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 19-44). Curitiba: Juruá.
- Gama, M. C. S. S. (2013). Superdotação: Problema ou Riqueza Nacional? Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Superdotados – Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações*, (pp. 175-191). Curitiba: Juruá.
- García-Ros, R., Talaya, I., & Pérez-González, F. (2012). The process of identifying gifted children in elementary education: Teacher's evaluations of creativity. *School Psychology International*, 33(6), 661-672.

- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *A nova ciência da mente*. São Paulo: Edusp.
- Gordon, E. W., & Bridglall, B. L. (2005). Nurturing Talent is Gifted Students of Color. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 120-146). New York: Cambridge University Press.
- Gridley, B.E., & Treloar, J.H. (1984). The validity of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students for the identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 65-71.
- Guenther, Z. C. (2012). Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp.63-83). Curitiba: Juruá.
- Guenther, Z. C. (2006). Dotação e Talento: reconhecimento e identificação. *Revista do Centro de Educação*, 28. Recuperado dia 16 de outubro de 2014, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>
- Guimarães, T. G. (2007). Avaliação Psicológica de alunos com altas habilidades. Em D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentosos e altas habilidades* (p.79-85). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de Identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Em D.S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (vol. 1, pp. 53-65). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Recuperado em 04 de setembro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Hazin, I., Lautert, S. L., Falcão, J. T. R., Garcia, D., Gomes, E., & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265.
- Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification, Gifted Education and Counseling. *Talent Development & Excellence and Counseling*, 5(1), 51-64.
- Henry, P.J., Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2005). Capturing successful intelligence through measures of analytic, creative and practical skills. Em O. Wilhelm & R.W. Engle, *Handbook of understanding and measuring intelligence* (pp.295-311). Califórnia: Sage.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1991, december). Self-Concept and the Gifted Child. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Connecticut: University of Connecticut. Recuperado em 11 de setembro de 2014, de <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rbdm9104/rbdm9104.pdf>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Horowitz, F. D., & O'Brien, M. (1986). Gifted and Talented Children: state of knowledge and directions for research. *American Psychologist*, 41(10), 1147-1152.
- Hunt, M. (2007) *The Story of psychology*. 2a. edição revisada e ampliada. New York: Anchor Books.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.

- Jeltova, I. & Grigorenko, E. L. (2005). Systemic Approaches to Giftedness. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 171-186). Cambridge: University Press.
- Johnsen, S. K. (2009, may-june). Best Practices for identifying gifted Students: No single test can capture a gifted student's dynamic Abilities. *The Gifted and Talented Child*, 08-14.
- Johnsen, S. K. (2011). Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Students. Em S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying Gifted Students: A Practical Guide* (2nd ed., pp. 01-35). Texas: Prufrock Press Inc.
- Kaufman, A.S. (1990). *Assessing adolescent and adult intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. Em S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kerr, B. & Sodano, S. (2003) Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168-186.
- Kolligian, J., Jr., & Sternberg, R. J. (1987, january). Intelligence, Information Processing and Specific Learning Disabilities: A Triarchic Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1), 08-17.
- Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out Parallel Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(2), 01-11.

- Lee, D., Pfeiffer, S. I. (2006, September). The Reliability and Validity of a Korean-Translated Version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 210-224.
- Li, H.; Lee, D.; Pfeiffer, S. I.; Kamata, A.; Kumtepe, A. T. & Rosado, J. (2009) Measurement invariance of the Gifted Rating Scales – school form across five cultural groups. *School Psychology Quarterly*, 4 (3), 186-198.
- Lima, D. M. M. P. (2008). *A identificação e inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede pública de ensino do Estado o Paraná*. Parte integrante das atividades propostas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 15 de outubro de 2013, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1075-2.pdf>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46, pp. 340-364. DOI: 10.1080/00273171.2011.564527
- Lúcio, P. S., Moura, R. J., Nascimento, E., & Pinheiro, M. V. (2012). Construção de uma tarefa de leitura em voz alta de palavras: Análise Psicométrica dos Itens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 662-670.
- Machuca, C. A., & Sabatella, M. L. P. (2010, setembro). Dimensões Emocionais do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação e o enfoque do indivíduo avaliado. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>

- Maia-Pinto, R.R. & Fleith, D.S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 19, 1, 78-90.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 55-66.
- Magalhães, M. G. M. S. (2006). *Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 489-510.
- Michalizen, L. (2010, setembro). Coaching: Uma nova ferramenta de apoio para indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>
- Miller, E. M., & Cohen, L. M. (2012). Engendering Talent in Others: Expanding Domains of Giftedness and Creativity. *Roeper Review*, 34, 104-113. DOI: 10.1080/02783193.2012.660684
- Ministério da Educação (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*, 2ª ed., 143 p. Brasília.

Recuperado dia 15 de outubro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

Ministério da Educação (1999). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*. Em L. M. Santos (Org.), *Superdotação e Talento* (vol. 1, pp.223). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Recuperado em 04 de setembro de 2013, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002302.pdf>

Mori, N. N. R., & Brandão, S. H. A. (2009, set-dez). O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 485-498.

Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012a). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 123-140.

Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012b). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista de Educação Especial*, 25(43), 249-266. Recuperado em 11 de setembro de 2014, de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

Nakano, T. C. & Siqueira, L. G. G. (2012c). Superdotação: modelos teóricos e avaliação. Em C.S. Hutz (Org.), *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes II* (pp.277-311). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nolte, M. (2012, june). A new view on giftedness? *High Ability Studies*, 23(1), pp. 85-87.

Nunes, C.H.S.S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em Conselho Federal de Psicologia. *Avaliação*

- psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 101-127). Brasília: CFP.
- Oakland, T. (2011). Considerando qualidades de temperamento no ensino de crianças e jovens talentosos. Em S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Orgs.), *Criatividade e aprendizagem – caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 149-174). São Paulo: Loyola.
- Oakland, T., Glutting, J.J. & Horton, C.B. (1996). *Student styles questionnaire: manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32(3), 396-402.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007). Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Em D.S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (vol. 1, pp. 41-51). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Recuperado em 04 de setembro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>
- Parke, B. N. (1981). Identification of Gifted and Talented Students. *Journal of Career Education*, 7, 311-317. DOI: 10.1177/089484538100700408
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pasquali, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho?. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(esp.), 99-107.

- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem*, 43(esp.), 992-999. Recuperado em 11 de setembro de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, N. (2013). Projeto HOPE: Oportunidades de promoção da excelência. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Superdotados – Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações*, (pp.157-174). Curitiba: Juruá.
- Pérez, S. G. P. B. (2012). E que nome daremos à criança? Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp.45-61). Curitiba: Juruá.
- Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes: coeficiente Kappa. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 37(1), 72-80.
- Petrovic, R., Trifunovic, V., & Milovanovic, R. (2013). Giftedness and Creativity of Students and Teachers in the process of education. *International Education Studies*, 6(7), 111-118.
- Petscher, Y., & Li, H. (2008). Measurement Invariance of the Chinese Gifted Rating Scales: Teacher and Parent Forms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), pp. 274-286. DOI: 10.1177/0734282907303873
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. & Blei, S. (2008) Gifted identification beyond the iq test: rating scales and other assessment procedures. Em S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of*

giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices. (pp. 177-198). New York: Springer.

Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2003) *Gifted Rating Scales – Manual*. San Antonio/TX: Pearson.

Plucker, J. A., & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 201-216). New York: Cambridge University Press.

Pocinho, M. (2009, jan-abr.). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.

Primi, R., Muniz, M., & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. Em C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (pp. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Primi, R., Wechsler, S.M., Nakano, T.C., Oakland, T. & Guzzo, R.S.L. (2014). Using items theory methods with the Brazilian temperament scale for students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(7), 651-662. Doi 10.1177/0734282914528613.

Rangni, R.A. & Costa, M.P.R. (2011). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, 24 (41), 467-482.

Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005a). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.

Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005b). O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. *Revista do Centro de Educação*, 25, 07-07.

- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R.J. Sternberg & J.E. Davis (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli J. S. (2004) O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 27 (1), 75-134.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, XXVII(1), 23-42
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. Recuperado em 21 de março de 2014, de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?sid=f2cbd8f6-f8f0-41f5-a570-76eb13afc4b2%40sessionmgr110&vid=1&hid=112&bdata=Jmxhbmc9cHQ tYnlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=afh&AN=60500489>
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., & Gavin, M. K. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for rating the Behavioral Characteristics of superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108.
- Resolução da Secretaria da Educação nº81/2012*. (2012). Brasília. Recuperado em 16 de outubro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/Resol-81-2012-SP.pdf>
- Ribeiro, W.J. (2014). Discussões atuais na temática das altas habilidades /

superdotação: a questão da nomenclatura / conceituação e sua avaliação. Em C.R. Campos & T.C. Nakano, *Avaliação Psicológica direcionada a populações específicas: técnicas, métodos e estratégias* (pp.181-200). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, W. J., Nakano, T. C., & Primi, R. (2014, jan-mar). Validade da Estrutura Fatorial de uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades. *Psico*, 45(1), 100-109.

Roazzi, A., Dias, M.G.B.B., Athias, R., Brandão, M.C., Campello, B. & O'Brien, D. (2007). Em: A.A. Candeias & L.S. Almeida. *Inteligência humana: investigação e aplicações* (pp.19-50). Coimbra: Quarteto.

Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008) History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. Em S. Pfeiffer (Eds), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp.13-31). New York: Springer.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2010). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. Em S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 13-39). New York: Springer.

Ryser, G. R. (2011). Qualitative and Quantitative Approaches to Assessment. Em S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying Gifted Students: A Practical Guide* (2nd ed., pp. 37-61). Texas: Prufrock Press Inc.

Sabatella, M. L. P. (2010, setembro). Avaliação do potencial intelectual como medida de transformação individual. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR,

Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>

Sabatella, M. L. P. (2010, setembro). Entrevista Inicial: Instrumento importante na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. *Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do Conbrasd e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf>

Sabatella, M. L. P. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. Em L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades / Superdotação, Talento, Dotação e Educação* (pp. 113-128). Curitiba: Juruá.

Sbardelloto, G., Schaefer, L. S., Justo, A. R., Lobo, B. O. M., & Kristensen, C. H. (2013). Adaptação e validação de conteúdo da versão brasileira do *Posttraumatic Cognitions Inventory*. *Revista de Saúde Pública*, 47(2), 02-11. Recuperado em 26 de setembro de 2014, DOI:10.1590/S0034-8910.2013047003474

Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 323-332.

SEESP/MEC (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. (2a. ed.). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Recuperado em 15 de outubro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

Shaughnessy, M. F., Kang, M. H., Greene, M., Misutova, M., Suomala, J., & Siltala, R. (2004). 16 PF Personality Profile of Gifted Children: Preliminary

Report of an International Study. *North American Journal of Psychology*, 6(1), 51-54.

Silva, P.V.C. & Fleith, D.S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 337-346.

Slocurnb, E. M., & Cole, F. L. (1991, november). A Practical Approach to Content Validity. *Applied Nursing Research*, 4(4), 192-200. Recuperado em 23 de setembro de 2014, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189705800977>

Silva, T. A. C., & Paixão, D. F. S. (2010, set-dez). Sociedade e Altas Habilidades: contribuições e perspectivas. *Revista de Educação Especial*, 23(38), 455-466.

Sim, J., & Wright, C. C. (2005, march). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation, and Sample Size Requirements. *Pshysical Therapy*, 85(3), 257-268. Recuperado em 16 de setembro de 2014, de <http://physther.net/content/85/3/257.full.pdf>

Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). Recuperado em 28 de outubro de 2013, de <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>

Soares, A. M. I., Arco-Verde, Y. F. S., & Baibich, T. M. (2004). Superdotação – identificação e opções de atendimento. *Educar*, 23, pp. 125-141.

Sousa, D. A. (2009). *How the Gifted Brain Learns* (2nd ed.). California: Corwin.

Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86–93.

Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2 (4), 347-365.

- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3 (4), 292-316.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of Giftedness. Em R. J. Sternberd and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. (2007). A systems model of leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 34-42.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2004). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and Conceptions of Giftedness* (pp. 13-28). London: Corwin Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1983). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper & Row.
- Tentes, V. T. A. (2013). Avaliação da criança pequena no contexto das Altas Habilidades / Superdotação: um estudo de caso múltiplo. Em D. S. Fleith & E. M. L. S Alencar (Orgs.), *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* (pp. 121-141). Curitiba: Juruá.
- Tigner, R.B. & Tigner, S.S. (2000). Triarchic theories of intelligence: Aristotle and Sternberg. *History of Psychology*, 3 (2), 168-176.
- Tomlinson-Keasev, C. (1990). Developing our intellectual resources for the 21st Century: Educating the gifted. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 399-403.
- Tunncliffe, C. (2010). *Teaching: able, gifted and talented children*. London: Sage.

- Virgolim, A. M. R. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Críticas*, 9(16), 13-31.
- Virgolim, A.M.R. (1997). O Indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 173-183.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197.
DOI: 10.1177/0016986212456070
- Watkins, M. W. (2006). Determining Parallel Analysis Criteria. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 5(2), 344-346.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.159
- 16 Personality Factors Test. Recuperado em 28 de outubro de 2013, de:
<http://personality-testing.info/tests/16PF.php>

ANEXOS

Anexo 1 - Características positivas ou negativas associadas aos indivíduos identificados com Altas Habilidades / Superdotação (Davis et al., 2011)

Características Positivas

Aprendizagem precoce e rápida
Rápido desenvolvimento da linguagem para uma criança
Habilidade de linguagem superior – fluência verbal, amplo vocabulário e gramática complexa
Prazer em aprender
Superioridade acadêmica, ampla base de conhecimento
Habilidade analítica superior
Observação aguçada
Eficiente, alta capacidade de memória
Raciocínio superior, resolução de problemas
Pensamento abstrato, complexo, lógico e perspicaz
Capacidade de reconhecer padrões, fazer conexão entre tópicos
Manipulação de sistema de símbolos
Utiliza altos níveis de habilidade de pensamento e estratégias eficientes
Extrapola os conhecimentos para situações nova, vai além do que é ensinado
Possui maior autoconsciência
Maior metacognição (facilidade para entender seus próprios pensamentos)
Interesses avançados
Necessidade de lógica e precisão
Interesses amplos – interesse em novos tópicos
Alta curiosidade. Explora o como e o porque
Múltiplas capacidades
Grandes ambições de carreira
Intensidade emocional e sensibilidade
Alto estado de alerta e atenção
Alto nível de atividade intelectual e física
Alta motivação – concentra-se, persiste, persevera e são envolvidos com a tarefa
Ativos – compartilha informações, dirige, lidera, oferece ajuda, fica ansioso para ser envolvido
Fortemente empáticos, com pensamento moral, senso de justiça e honestidade
Conscientes de questões sociais
Alta concentração
Forte controle interno
Independentes, trabalham sozinhos
Questionadores
Excelente senso de humor
Criativos, capacidade de imaginação
Preferência por novidades
Capacidade para reflexão
Geralmente possuem bom autoconceito
Procuram por complexidade e conexão
Originalidade
Talentos em áreas específicas (música, arte, matemática, etc.)
Grandes expectativas de si mesmo
Interesse em assuntos de adultos

Características Negativas

Desenvolvimento mental irregular
Dificuldades interpessoais, muitas vezes devido à diferenças intelectuais
Insucesso, especialmente em áreas desinteressantes
Inconformismo
Perfeccionismo, o qual pode ser extremo
Autocrítica excessiva
Insegurança, baixa auto-estima
Variações de frustração e raiva
Depressão
Opinativo – as vezes até demais
Sentimentos extremos de ser diferente

Anexo 2 - Levantamento de características associadas ao fenômeno das Altas Habilidades divididos por áreas (Johnsen, 2011)

	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Habilidades Intelectuais Gerais	<ul style="list-style-type: none">- Memória detalhada e extensa, principalmente em áreas de interesse;- Vocabulário avançado para a idade, linguagem precoce;- Habilidades de comunicação avançadas para a idade e é capaz de expressar ideias e sentimentos;- Faz questões inteligentes;- É capaz de identificar as características importantes de novos conceitos, problemas;- Rapidez para aprender novas informações;- Usa a lógica para chegar em respostas de senso comum;- Possui ampla base de conhecimento – ampla quantidade de informação;- Entende ideias abstratas e conceitos complexos;- Usa pensamento analógico, resolução de problemas ou raciocínio;- Observa as relações e vê conexões;- Encontra e resolve dificuldades e problemas não usuais;- Entende princípios, formas de generalizações e as usa em novas situações;- Quer aprender e é curioso;- Trabalha conscientemente e tem um alto nível de concentração em áreas de interesse;- Entende e usa vários sistemas de símbolos;
<u>Área:</u> Campos Acadêmicos Específicos	<u>Características</u>
<u>Subárea:</u> Características gerais (demonstradas com um campo de interesse).	<ul style="list-style-type: none">- Tem um interesse e sustenta esse interesse;- Tem hobbies ou coleções relacionadas ao campo;- Atraído para a complexidade cognitiva e gosta de resolver problemas complexos;- Prefere aulas ou carreiras em um campo acadêmico específico;- Possui grande motivação intrínseca, é persistente;- Lê muito em um campo acadêmico;- Tem natureza inquisitiva, questionadora;- Examina e recorda detalhes;- Reconhece elementos críticos e detalhes na aprendizagem de conceitos;- Analisa problemas e considera alternativas;- Entende ideias abstratas;- Verbaliza conceitos e processos complexos;- Visualiza imagens e as traduz em outras formas – escrita, falada, simbólico;

Anexo 2 – Continuação.

	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Campos Acadêmicos Específicos	<ul style="list-style-type: none">- É interessado em análise numérica;- Boa memória para armazenar principais características de problemas e soluções;- Aprecia simplicidade ou economia em soluções;
<u>Subárea:</u> Características em matemática ou ciência	<ul style="list-style-type: none">- Resolve problemas intuitivamente;- Pode reverter etapas no processo mental;- Organiza dados e experiências para descobrir padrões ou relações;- É flexível;
	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Campos Acadêmicos Específicos	<ul style="list-style-type: none">- Desfruta comunicação em linguagem verbal, tem excelentes habilidades de comunicação;- Se envolve em jogos intelectuais, gosta de trocadilhos, e tem um bom senso de humor;
<u>Subárea:</u> Características estudo social ou linguagem	<ul style="list-style-type: none">- Organiza ideias e sequências em preparação para falar ou escrever;- É original e criativo;- É sensível para questões sociais, éticas e morais;- É interessado em teorias de causa e efeito;
	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Criatividade	<ul style="list-style-type: none">- Aprofunda o conhecimento fundamental;- Prefere complexidade;- Contribui com novos conceitos, métodos, produtos ou performances;- Extrema fluência de pensamentos e amplo número de ideias;- É observador e presta atenção aos detalhes;- Usa soluções únicas para problemas, improviso;- Faz críticas construtivas;- É confiante;- Desinibido em expressão, aventureiro e capaz de resistir à pressão de grupo;- Tolerância à ambiguidade;- É persistente e comprometido com a tarefa em áreas de seu interesse;- Tem senso de humor;- É intelectualmente brincalhão;- É consciente de sua própria criatividade;- Emocionalmente sensível;- É intuitivo;- Desfruta do tempo sozinho;

	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Artística	<ul style="list-style-type: none">- Escolhe atividade artística para projetos ou durante tempo livre;- Estuda ou pratica talento artístico sem ser dito;- Esforça-se para melhorar suas habilidades artísticas;- Demonstra talento por um período de tempo prolongado;- Concentração por longos períodos de tempo em projetos artísticos;- Parece pegar habilidades nas artes, com pouca ou nenhuma instrução;- Observa e mostra interesse em outras pessoas que possuem talentos artísticos;- Usa a área artística para se comunicar;
<u>Subárea:</u> Características gerais (Demonstradas dentro de uma área artística)	
	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Artística	<ul style="list-style-type: none">- Rabisca mais cedo do que a maioria;- Incorpora um amplo número de elementos em seu trabalho de arte;- Usa imagens visual interessantes e não usuais;- É inovador em selecionar e utilizar os materiais de arte;- Tem um senso altamente desenvolvido de movimento e ritmo em desenhos;- Tem uma grande sensação de cor;- Varia organização de elementos para atender às diferentes situações;- Usa o conteúdo que é interessante, conta uma história, ou expressa sentimentos;- Produz muitos desenhos
<u>Subárea:</u> Características de arte	
	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Artística	<ul style="list-style-type: none">- É inovador e criativo em performance;- Facilmente conta uma história ou dá conta de algumas experiências;- Usa gestos ou expressões faciais para comunicar sentimentos;- É adepto à improvisação- Se identifica com humores e motivações dos personagens;- Manuseia o corpo com facilidade e equilíbrio;- Cria jogos originais;- Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala;- Evoca respostas emocionais dos ouvintes;- Comunica sentimentos através de expressões não verbais;- Imita os outros, usa a voz para refletir as mudanças de ideia e humor.
<u>Subárea:</u> Características de drama	

	<u>Características</u>
<u>Área:</u> Artística	<ul style="list-style-type: none">- Discrimina diferenças finas em tom ou ouvido absoluto;- Identifica uma variedade de sons - por exemplo, ruído de fundo, cantores, instrumentos de orquestra;- Varia de intensidade e suavidade;- Lembra-se de melodias e pode produzi-las com precisão;- Toca um instrumento ou indica forte desejo para isso;- É sensível para ritmo, muda os movimentos do corpo para a Tempo;- Dança ao som de músicas com diferentes ritmos;- Pode completar uma melodia;- Cria suas próprias melodias;- Gosta de ouvir música;- Gosta de produzir música com os outros.
<u>Subárea:</u> Características de música.	
	<hr/> <u>Características</u>
<u>Área:</u> Liderança	<ul style="list-style-type: none">- É bem organizado;- É visionário, possui visão holística;- É um descobridor de problemas;- É capaz de ver os problemas a partir de diversas perspectivas;- Adapta-se a novas situações;- Pode manipular sistemas;- É altamente responsável;- Mantém o foco na tarefa;- É autoconfiante;- É um comunicador persuasivo;- Tem atitudes cooperativas, trabalha bem em grupos;- Participa de muitas atividades sociais, gosta de estar perto de outras pessoas;- Influencia o comportamento dos outros, reconhece-se como um líder para os pares;- É respeitado e amado, ou ambos, pelos outros;- Está consciente de pistas verbais e não verbais, tem habilidades interpessoais sofisticadas;- É emocionalmente estável;- Está disposto a assumir riscos.
	<hr/> <u>Características</u>
<u>Área:</u> Afetiva	<ul style="list-style-type: none">- É motivado para trabalhar com algo que o excita;- Persiste em completar tarefas em áreas de interesse;- É autodirigido, independente;- Avalia e julga criticamente;- Possui alta concentração;- Torna-se entediado com tarefas rotineiras;- É interessado em problemas adultos;- É preocupado com certo e errado, ético;- Tem maior autoconceito, particularmente em termos acadêmicos;- Tem altas expectativas de si e dos outros;- Tem senso de humor;- É altamente sensível;- Toma outras perspectivas, é empático;- É perfeccionista.

Anexo 3 - Características associadas às altas habilidades / superdotação, encontradas na literatura científica nacional (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013).

Dimensão	Características
Capacidades Cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade intelectual, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; elevado raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas; habilidade para processar informações rapidamente.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; salto de etapas de aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção pessoal do conhecimento); busca deliberada do “como” e do “porquê”; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade “obsessiva” de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; perfeccionismo e paixão; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo; colecionismo, leitura de bibliografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
Personalidade	Trabalho independente e autônomo; sentido de autocrítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior (introversão); muita atividade e abertura às experiências e novidade; sensibilidade; persistência; autoconfiança; conscienciosidade; gestão de stress e autocontrole; preocupações éticas e estéticas em tenra idade.

Anexo 4 - Características associadas às altas habilidades / superdotação, encontradas na literatura científica nacional

AUTORES	CARACTERÍSTICAS	
	Positivas	Negativas
Alencar (2007)		Baixa autoestima, depressão, ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, não-conformismo, hostilidade, comportamento agressivo, impulsividade, déficit de atenção e necessidade de aceitação.
Ferreira (2013)	<p><i>Características ambientais:</i> reconhecimento de habilidades associadas à leitura, raciocínio lógico, vocabulário avançado, curiosidade, memória ampliada. <i>Características subjetivas:</i> desejo, engajamento e motivação.</p>	
Guenther (2012)	<p>Quatro domínios. <i>Inteligência:</i> capacidade de pensar e chegar a uma conclusão, facilidade e rapidez em aprender, curiosidade e interesses amplos e variados, boa memória, iniciativa, persistência, rapidez na execução de tarefas, produção superior em linguagem, comunicação e expressão, interesse em leitura, sucesso em atividades extracurriculares, bom vocabulário, senso de humor, vivacidade, sintonia, perspicácia, produção superior em matemática e ciências, boa organização mental, independência, autonomia, segurança em si, observação, capacidade de concentração, pensamento analítico. <i>Criatividade:</i> produção superior em educação artística, originalidade, autenticidade e fluência da produção de ideias, sensibilidade para cores, sons e formas, produção de respostas inesperadas e pertinentes (sendo verbais e não verbais), senso crítico e autocrítica. <i>Capacidade socioafetiva:</i> pensamento intuitivo, liderança e capacidade de persuasão. <i>Capacidade física:</i> desempenho superior em esportes, notáveis habilidades motoras, desempenho superior em atividades corporais, coordenação motora, traços firmes, velocidade e força.</p>	<p><i>Inteligência:</i> preferência por trabalhar sozinho. <i>Criatividade:</i> distração e tédio em aulas comuns.</p>

Anexo 4 – Continuação.

Lima (2008)	Curiosidade, alto interesse, vocabulário rico e avançado para a idade, rapidez em lembrar e relatar informações, interesse em descobrir o como e o porquê das coisas, reprodução com detalhes de algo que aconteceu, interesse por livros, facilidade com relato oral, interesse por piadas, motivação para novas tarefas, persistente na conclusão de tarefas, preocupação em distinguir certo e errado, ideias e respostas incomuns, desinibido ao expressar opiniões, imaginativo, fantasioso, atenção para características estéticas das coisas, segurança e confiança em si mesmo, responsabilidade com compromissos, autoconfiança diante de pessoas mais velhas, cooperação com colegas e professores, flexibilidade, interesse por inovações, liderança, bom desempenho em esportes e atividades físicas, organizado, detalhista, minucioso, interesse por jogos de estratégia, estabelece prioridades, compreensão de mapas e legendas, interesse em números, facilidade em realizar cálculos mentais, interesse por enigmas e adivinhações, interesse por assuntos científicos e novas descobertas, busca de explicação racional para tudo, capacidade de respostas inovadoras para situações problema, ótima memória, rapidez de pensamento, habilidade para aprofundar ideias de outras pessoas e aplicar o que aprendeu em situações diversas, capacidade de argumentação, capacidade de manipulação de pessoas e situações, habilidade para criar questões desafiadoras, facilidade em estabelecer relações com pessoas mais velhas do que com colegas da mesma faixa etária, necessidade de conhecer razões para as tarefas a serem realizadas.	Desinteresse por atividades rotineiras, dificuldade em registrar informações de forma escrita, perfeccionismo, teimosia, autocrítica, muitas vezes pode sofrer com o isolamento, facilidade para frustração, pode haver uma tendência ao mau humor ou alterações de humor.
Ministério da Educação (1999 e 2006)	Curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande interesse pela aprendizagem, percepção, estilos particulares de aprender, busca constante para atingir alvos e metas, motivação interna, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, pensamento original e divergente, conduta criativa, facilidade de compreensão e percepção da realidade, habilidade em lidar com abstrações de alto nível, consciência de si mesmo, rapidez para resolver dificuldades, capacidade de avaliação e análise constantes, busca por autenticidade, capacidade de redefinição e extrapolação, poder de crítica, poder associativo, senso de humor, observação aguçada, amplo vocabulário, proficiência verbal, interesse em leitura, curiosidade, pensamento crítico, concentração, persistência, sensibilidade, empatia, independência, companheirismo.	Rejeição de autoridade, dificuldade em explicar a origem de suas habilidades, desinteresse por regulamentos e normas, ironia, perfeccionismo, facilidade de aborrecimento, necessidade de suporte emocional, preferência por trabalhar sozinho, dificuldade em aceitar o ilógico, excesso de crítica com os outros, vulnerabilidade, frustração.

Anexo 4 – Continuação.

Ourofino Guimarães (2007)	e Cinco categorias. <i>Habilidades intelectuais</i> : abstrações, boa memória, vocabulário avançado para sua idade cronológica, facilidade em perceber relações de causa e efeito, capacidade de observar de forma perspicaz e sutil, grande conhecimento sobre algum assunto específico e/ou sobre diversos assuntos, habilidade para transferir aprendizagem de uma situação para outra e capacidade de generalização. <i>Criatividade</i> : senso de humor, pensamento imaginativo, atitude não conformista, pensamento divergente, espírito de aventura, capacidade de adaptação, habilidade em melhorar ou modificar ideias, habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes, facilidade para fantasiar, brincar, manipular ideias e habilidade de resolução de problemas. <i>Motivação</i> : persistência, ao trabalhar com certos temas envolve-se intensamente, perseverante em procurar assuntos de seu interesse, comprometido com projetos de longo prazo, pouca necessidade de motivação externa para finalizar alguma tarefa que já iniciou e mostrou-se estimulante. <i>Liderança</i> : tendência a ser respeitado pelos colegas, autoconfiança ao interagir com os outros, comportamento cooperativo ao trabalhar em equipe, habilidade de articulação de ideias e comunicação, habilidade de organização e estruturação de coisas, pessoas e situações, tendência a dirigir as tarefas. <i>Personalidade</i> : intensidade de emoções, preocupações éticas, persistência, autoconsciência elevada, empatia, sensibilidade intensificada, interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais.	<i>Personalidade</i> : dificuldades de relacionamentos sociais, dificuldade em aceitar críticas, resistência às autoridades, recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, excesso de competitividade, ansiedade, perfeccionismo, indisciplina diante de tarefas pouco desafiadoras, tendência a questionar regras.
Sabatella (2012)	Intensidade, sensibilidade, desenvolvimento moral, complexidade, profundidade (gostam de se aprofundar em seus conhecimentos), assincronia (desenvolvimento em ritmo diferenciado), memória, amplitude de focos, curiosidade, energia, escrita e velocidade de pensamento.	Perfeccionismo, desafio de regras e autoridade, introversão e vulnerabilidade.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Prezado (a) senhor (a),

Eu, Priscila Zaia, mestranda de Psicologia em Profissão e Ciência da PUC-Campinas, e minha orientadora Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano, estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de construir um instrumento que possibilite a investigação de características associadas às altas habilidades/superdotação.

A pesquisa visa a construção de uma escala de autorrelato voltada à crianças de 9 a 12 anos de idade, de ambos os sexos. Terá início a partir da participação dos profissionais de psicologia com experiência em avaliação psicológica e a possibilidade de buscar evidências de validade de construto pelo teste dos juízes. Por esse motivo, sua participação está sendo solicitada. É necessário que você analise cada item e tente relacioná-lo com alguma característica disposta nas colunas das tabelas. Este procedimento tem objetivo de auxiliar as pesquisadoras na compreensão de elementos que possam facilitar ou dificultar a avaliação dessas crianças, por meio do fornecimento de informações sobre a adequação ou não dos itens propostos. Assim, as informações obtidas serão utilizadas durante o processo de construção da escala de maneira geral. A duração aproximada deste processo de análise é de 1 hora, sendo o mesmo previamente agendado, respeitando-se o tempo livre do profissional.

Dessa forma, ressalta-se que não existem riscos psicológicos previstos no processo de análise dos profissionais, dado o fato de que somente serão apresentadas questões relacionadas à sua prática cotidiana. No entanto, algum risco, mesmo que mínimo, pode existir em função de fadiga durante o tempo em que estiver realizando a análise, sendo que, nesse caso, a mesma poderá ser interrompida e retomada posteriormente, de forma a não prejudicar o participante. Da mesma forma, não existe nenhum tipo de ônus financeiro ou

ressarcimento pela participação na pesquisa, sendo esta voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha dada autorização para a mesma.

Assim, sua colaboração será de grande importância no sentido de auxiliar o desenvolvimento da área de avaliação e identificação de crianças com características relacionadas às altas habilidades/superdotação no país. As pesquisadoras comprometem-se a preservar o anonimato acerca da identificação dos participantes, garantindo o sigilo das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de maneira geral, de forma que os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Salienta-se que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.
Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,
Priscila Zaia
Mestranda em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Email: priscilazaia@gmail.com
Telefones: (19) 98255-9161

Eu,
.....a

baixo assinado, declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e aceito participar da mesma, após ter sido esclarecido sobre seus objetivos.

Data:.....

Assinatura:.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Prezado (a) senhor (a),

Eu, Priscila Zaia, mestranda de Psicologia em Profissão e Ciência da PUC-Campinas, e minha orientadora Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano, da Puc-Campinas, estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar características associadas às altas habilidades/superdotação. A amostra será composta por 40 crianças, de 09 a 12 anos, sendo 10 de cada faixa etária, de ambos os sexos e que sejam estudantes do ensino fundamental.

O procedimento será realizado de forma individual com cada criança. A cada criança será solicitado que leia algumas frases e digam à pesquisadora o que entenderam de tais frases. A duração aproximada desta aplicação é de 1 hora, sendo respeitado o tempo do participante em executar a tarefa de sua maneira e ao seu tempo.

Sua colaboração é importante, pois, pode auxiliar o trabalho das pesquisadoras em contribuir para que as pesquisas a respeito das altas habilidades / superdotação no país se desenvolvam cada vez mais. Informamos que a participação de seu filho (a) é voluntária podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha dada autorização para a mesma.

Deve-se ressaltar que não existem riscos psicológicos previstos no processo de resposta, pois são apresentadas questões relacionadas ao cotidiano das crianças. Porém, os participantes podem sentir-se cansados durante o procedimento, sendo permitido que desistam da atividade a qualquer momento, evitando qualquer risco possível. Ressalta-se também que não existe nenhum tipo de ônus financeiro ou ressarcimento pela participação de seu filho (a) na pesquisa.

As pesquisadoras comprometem-se a preservar a identificação dos participantes, garantindo o sigilo das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de forma geral.

Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvidas, também podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP 13086-900 - F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.
Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,

Priscila Zaia
Mestranda em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Email: priscilazaia@gmail.com
Telefones: (19) 9 8255-9161

Eu,

.....abaixo
assinado, declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada e autorizo a participação de meu filho (a) na mesma.

Data:..... Assinatura:.....

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLAS

Prezado (a) senhor (a),

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar características associadas às altas habilidades/superdotação. Sua autorização é importante, pois, pode contribuir com processo de desenvolvimento da área de avaliação e identificação de crianças com características relacionadas às altas habilidades/superdotação no país. Informamos que a sua autorização para realização de pesquisa na sua instituição é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que já tenha sido dada autorização para a mesma.

O procedimento será realizado de forma individual com cada criança, sendo que lhes será apresentada uma série de itens que compõem uma escala para avaliação de tais características. Será solicitado aos mesmos que leiam cada item e digam à pesquisadora o que entenderam da frase. A duração aproximada desta aplicação é de 1 hora, sendo respeitado o tempo do participante em executar a tarefa à sua maneira e ao seu tempo. Nesta instituição temos o interesse em realizar a pesquisa com crianças e adolescentes entre 9 e 12 anos.

Deve-se ressaltar que não existem riscos psicológicos previstos no processo de resposta, pois são apresentadas questões relacionadas ao cotidiano das crianças. Após responderem a escala, os resultados poderão ser disponibilizados à instituição, porém, de forma geral, apontando para áreas fortes e fracas nas dimensões avaliadas. Ressalta-se também que não existe nenhum tipo de ônus financeiro ou ressarcimento pela participação dos alunos na pesquisa.

As pesquisadoras comprometem-se a preservar a identificação da instituição, assim como a identidade dos participantes, garantindo o sigilo das informações obtidas em qualquer comunicação pública dos resultados, os quais serão elaborados de forma geral. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Salienta-se que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, o qual poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas
Rod. Dom Pedro I, km 136 – Parque das Universidades - Campinas / SP – CEP
13086-900
F: (19) 3343-6777 / e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8 às 17hs.

Atenciosamente,

Priscila Zaia
Mestranda em Psicologia da Puc-Campinas
Orientadora Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Email: priscilazaia@gmail.com
Telefones: (19) 9 8255-9161

Eu,.....
abaixo assinado, na função de da
Instituição.....autorizo
a execução da pesquisa citada no estabelecimento do qual sou responsável,
após ter sido esclarecida(o) sobre os objetivos da mesma.
Data:.....
Assinatura:.....

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PUC/ CAMPINAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE AUTORRELATO PARA IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS À SUPERDOTADOS

Pesquisador: Priscila Zaia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30885014.4.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 762.774

Data da Relatoria: 08/08/2014

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Apresentação do Projeto:

Considerando as diversas dificuldades encontradas a respeito das Altas Habilidades / Superdotação (tais como definição, identificação / avaliação de indivíduos, falta de instrumentos), essa pesquisa tem como objetivo a construção de uma escala de autorrelato que avalie / identifique características relacionadas a este assunto. Será realizada uma revisão da literatura nacional e internacional para que seja possível identificar elementos associados a esses indivíduos, bem como para auxiliar na elaboração dos itens. Após esta etapa, dois estudos serão realizados. O primeiro, para buscar evidências de validade através do teste de juízes. O mesmo será constituído por uma amostra de 5 psicólogos que atuam na área de avaliação psicológica e/ou estudantes de pós-graduação que estudem esta mesma área. O segundo estudo (estudo piloto) será necessário para verificar a adequação dos itens da escala à faixa etária. Será composto por 40 crianças de 9 a 12 anos de idade, sendo dez de cada faixa etária, de ambos os sexos, estudantes de ensino fundamental de escolas públicas e/ou privadas. Espera-se que os resultados apontem para a validade desta escala a fim de que outros estudos possam ser conduzidos na tentativa de confirmar sua adequação à população específica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Construir uma escala de autorrelato para avaliação / identificação de características associadas às altas habilidades/superdotação.

Objetivos Específicos

- Identificar, na literatura científica, características descritoras de indivíduos identificados como superdotados ou portadores de altas habilidades.
- Selecionar as características mais frequentemente associadas ao fenômeno, presentes na literatura nacional e internacional, a partir das quais os itens do instrumento serão criados.
- Criar, para cada característica selecionada, dois itens para avaliação da mesma, de modo a compor uma primeira versão do instrumento.
- Buscar evidências de validade de construto.
- Realizar estudo piloto para verificar adequação da escala à população alvo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não possui riscos previstos, porém, durante os procedimentos, os participantes podem sentir fadiga ou qualquer tipo de cansaço, sendo permitido que interrompam a atividade a qualquer momento para que qualquer risco possível seja evitado. Caso seja notado algum desconforto psicológico, a pesquisadora que é psicóloga, colocar-se-á disponível para esclarecimentos e encaminhamento para atendimento.

Benefícios:

Para os participantes da pesquisa piloto uma devolutiva será realizada após o término das análises, por meio de uma palestra explicativa acerca das características associadas às altas habilidades / superdotação. Ressalta-se que não haverá devolutiva individual, visto que o instrumento encontrasse em fase de estudo, não possuindo dados acerca de sua validade para o propósito em que foi criado, o que será possível a partir da condução de novos estudos que não são alvo desta pesquisa. Em relação aos benefícios gerais da pesquisa, é importante ressaltar a dificuldade enfrentada pelos profissionais e familiares na identificação destes indivíduos. Grande parte destes problemas pode ser explicada pela falta de instrumentos de avaliação adequados para esta população. Como resultado da dificuldade de identificação, muitos indivíduos deixam de ser avaliados e, quando são, isto ocorre de forma incompleta e/ou errônea, culminando na perpetuação dos mitos que envolvem toda questão das altas habilidades/superdotação. Tal constatação justifica os benefícios que poderão advir da pesquisa. Portanto, pode-se afirmar que a presente pesquisa possui relevância para a população estudada, visto que poderá contribuir com maior conhecimento de quem são e quais são seus interesses. Este instrumento também pode ajudar a desfazer alguns dos mitos envolvidos com este fenômeno e também auxiliar pais e professores a começar a entender melhor ou como lidar melhor com as necessidades apresentadas por filhos e alunos. O aproveitamento e desenvolvimento de todas suas competências pode contribuir também para a sociedade, já que tais sujeitos possuem capacidades inovadoras. Outra contribuição importante é que, a construção de um instrumento específico para esta população poderá culminar em maior

reconhecimento da área de Avaliação Psicológica no Brasil, contribuindo com melhorias em relação à qualidade no processo de utilização de testes psicológicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, no que se refere a seus aspectos éticos, tem como participantes (para aplicação de um teste para a construção de uma escala de autorrelato para avaliação / identificação de características associadas às altas habilidades/superdotação), dois grupos díspares: um, com 5 psicólogos que atuam na área de avaliação psicológica e/ou estudantes de pós-graduação que estudem esta mesma área; e outro, com composto por 40 crianças de 9 a 12 anos de idade, sendo dez de cada faixa etária, de ambos os sexos, estudantes de ensino fundamental de escolas públicas e/ou privadas. Há critérios para seleção de participantes, bem como propostas para o cuidado para eventuais perturbações de ordem psicológica, stress ou algum tipo de desconforto na execução do teste (preenchimento de escala de avaliação).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Profissionais e Estudantes de Pós-Graduação, para o primeiro grupo, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis, para o segundo grupo, bem como, a Carta de Autorização para Realização de Pesquisa em Escolas, estão adequadamente construídos. Contendo, as seguintes pendências.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências anteriores foram solucionadas. O projeto pode ser aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa”. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

CAMPINAS, 24 de Agosto de 2014

Assinado por:

David Bianchini

(Coordenador)