

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

**ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO
DAS ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES
SUPERIORES**

Bauru

2019

BIANCA CALLEGARI

ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DAS
ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES
SUPERIORES

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, campus de Bauru, como requisito à obtenção
do título de Mestre em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de
Concentração: Aprendizagem e Ensino, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

Bauru

2019

Callegari, Bianca.

Adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores / Bianca Callegari, 2019
153 f.

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Evidências de Validade de Conteúdo. 3. Professores. 4. Educação Especial. 5. Psicologia I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BIANCA CALLEGARI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de julho do ano de 2019, às 15:00 horas, no(a) Sala 2 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciências de Computação e Estatística / UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto, Profa. Dra. TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI do(a) Departamento de Psicologia / Pontifícia Universidade Católica - Campinas, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BIANCA CALLEGARI, intitulada **Adaptação e validade de Conteúdo das Escalas Para Avaliação Das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI *Carina Rondini*

P/ Profa. Dra. TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI *Tatiana Nakano Primi (participação online)*

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI *Vera Lucia Messias Fialho Capellini*

A banca sugeriu que o título fosse alterado para: "adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores".

Apoio Financeiro

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).



Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus pais, Zita e Miguel, por incentivarem meus sonhos e me enriquecerem com seus ensinamentos.
Sem o apoio de vocês nada disso seria possível.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abençoar minha caminhada, proporcionar oportunidades como esta e por cruzar meu caminho com o de pessoas tão especiais.

Aos meus pais, Zita e Miguel, modelos de bondade e dedicação. Agradeço pelo amor, carinho, zelo e especialmente por incentivarem meus sonhos e me apoiarem incondicionalmente.

Aos meus irmãos Augusto e Nádia, por estarem presentes em todos os momentos de minha vida.

Ao Luiz Felipe, pelo amor, cuidado, incentivo e compreensão. Obrigada por estar ao meu lado nessa caminhada.

Ao Apollo pelo companheirismo e carinho de todos os dias.

Aos meus amigos, companheiros que fiz ao longo do Mestrado. Agradeço pela amizade, companheirismo e por compartilharem comigo experiências, sonhos e conquistas. A caminhada fica mais leve quando se tem bons amigos!

Aos membros do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, pelo aprendizado, companheirismo e trocas significativas que me enriqueceram enquanto pessoa e profissional.

À querida Ana Paula de Oliveira pelo incentivo e apoio à vida acadêmica, pela parceria em trabalhos e congressos, por me abrigar em Bauru, e especialmente pela amizade. Um dos presentes que o mestrado me deu!

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Carina Alexandra Rondini, por conduzir este trabalho com dedicação, seriedade e competência, contribuindo com meu aprimoramento profissional.

À banca do Exame de Qualificação, Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso e Prof. Dr. Nielsen Pereira, pelo cuidado com o trabalho e pelas excelentes contribuições, realizadas com gentileza ímpar. Foi um momento especial, enriquecedor e de muito aprendizado!

À Profª. Drª. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e à Profª. Drª. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pelas reuniões com o Projeto de Extensão, pelo incentivo na área e por compartilharem tanto conhecimento comigo.

À banca examinadora, Profª. Drª. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Profª. Drª. Tatiana de Cássia Nakano, pelo carinho, cuidado com o trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos juízes especialistas e aos professores participantes da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos pelas contribuições com o trabalho. Vocês foram fundamentais!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Às pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram e apoiaram nesta caminhada: familiares, amigos, colegas e mestres.

Muito obrigada!
Bianca Callegari

CALLEGARI, Bianca. ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DAS ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES SUPERIORES, 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

O estudo sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na perspectiva da educação inclusiva tem gerado discussões acadêmicas, em especial quanto a necessidade de sinalização/identificação destes estudantes para uma prática pedagógica efetiva. Dentre os desafios dessa prática que interferem diretamente na avaliação dos estudantes, encontra-se a falta de instrumentos validados e normatizados para o contexto brasileiro. Para tanto, o objetivo desse trabalho pautou-se na adaptação para o contexto brasileiro e na busca por evidências de validade de conteúdo das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-III)*, elaboradas por Joseph Renzulli e cols. Os procedimentos para realização do processo incluíram: tradução, síntese, retrotradução (*backtranslation*), revisão por um comitê de especialistas e avaliação semântica com o público-alvo (professores). Os resultados apontaram alto grau de concordância dos itens pelo Comitê de Juízes especialistas, medido pelo Índice de Validade de Conteúdo - IVC (87%), bem como alto grau de concordância verificado por meio da Análise Semântica realizada com os professores (90%), o que ampara um instrumento de fácil compreensão ao seu público-alvo.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Professores; Sinalização; Validade de Conteúdo.

CALLEGARI, Bianca. ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DAS ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES SUPERIORES, 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

ABSTRACT

The study on high abilities/giftedness in the perspective of inclusive education has generated major academic discussions, especially regarding the need for signaling/identification of these students for an effective pedagogical practice. Among the challenges of this practice that directly interfere in the evaluation of students, is the lack of validated and standardized instruments for the Brazilian context. Therefore, the purpose of this work was to translate and validate to the Brazilian context the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-III), elaborated by Joseph Renzulli. Procedures for carrying out the process included: translation, synthesis, backtranslation, review by a committee of experts and semantic validation with the target audience (teachers). The results showed a high degree of concordance between the items by the Expert Judges Committee, measured by the Content Validity Index (IVC) (87%), as well as a high degree of agreement verified through the Semantic Analysis performed with teachers (90%), which provides an easy-to-understand tool for your target audience.

Keywords: High Abilities / Giftedness; Teachers; Signaling; Validity of Content.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Avaliação da equivalência semântica das traduções das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores – 3º Ed. (SRBCSS-III) | 78 |
| Tabela 2: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Aprendizagem | 79 |
| Tabela 3: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Criatividade | 80 |
| Tabela 4: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Motivação | 80 |
| Tabela 5: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Liderança | 81 |
| Tabela 6: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Artísticas | 81 |
| Tabela 7: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Musicais | 82 |
| Tabela 8: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Teatrais | 82 |
| Tabela 9: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Comunicação (precisão) | 83 |
| Tabela 10: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Comunicação (expressividade) | 83 |

Tabela 11: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Planejamento 83

Tabela 12: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Matemáticas 84

Tabela 13: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Leitura 85

Tabela 14: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Tecnológicas 85

Tabela 15: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Científicas 86

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Avaliação dos juízes de acordo com a representatividade de cada item da Síntese (T3) | 51 |
| Quadro 2: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Aprendizagem | 54 |
| Quadro 3: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Criatividade | 56 |
| Quadro 4: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Motivação | 57 |
| Quadro 5: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Liderança | 59 |
| Quadro 6: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Artísticas | 60 |
| Quadro 7: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Musicais | 63 |
| Quadro 8: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Teatrais | 65 |
| Quadro 9: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Comunicação (precisão) | 67 |
| Quadro 10: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Comunicação (expressividade) | 69 |
| Quadro 11: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Planejamento | 69 |

| | |
|---|----|
| Quadro 12: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Matemáticas | 72 |
| Quadro 13: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Leitura | 75 |
| Quadro 14: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Tecnológicas | 76 |
| Quadro 15: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Científicas | 77 |
| Quadro 16: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Aprendizagem | 88 |
| Quadro 17: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Criatividade | 89 |
| Quadro 18: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Motivação | 89 |
| Quadro 19: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Liderança | 90 |
| Quadro 20: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Artísticas | 91 |

| | |
|---|----|
| Quadro 21: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Musicais | 91 |
| Quadro 22: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Teatrais | 92 |
| Quadro 23: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Comunicação (precisão) | 93 |
| Quadro 24: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Comunicação (expressividade) | 93 |
| Quadro 25: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Planejamento | 94 |
| Quadro 26: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Matemáticas | 94 |
| Quadro 27: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Leitura | 95 |
| Quadro 28: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Tecnológicas | 96 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 29: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Científicas | 96 |
| Quadro 30: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Aprendizagem | 98 |
| Quadro 31: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Criatividade | 99 |
| Quadro 32: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Motivação | 101 |
| Quadro 33: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Liderança | 103 |
| Quadro 34: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Artísticas | 104 |
| Quadro 35: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Musicais | 106 |
| Quadro 36: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Teatrais | 107 |
| Quadro 37: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (precisão) | 109 |
| Quadro 38: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (expressividade) | 110 |
| Quadro 39: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Planejamento | 111 |

Quadro 40: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Matemáticas 113

Quadro 41: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Leitura 115

Quadro 42: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Tecnológicas 115

Quadro 43: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Científicas 116

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Concepção do Modelo dos Três Anéis | 25 |
| Figura 2: Cálculo para obtenção dos percentis das subescalas pelas normas locais | 46 |
| Figura 3: Fases metodológicas para tradução e adaptação | 48 |

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE 131

Apêndice 2 Ficha de identificação para análise do perfil dos professores 132

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1: Autorização do autor das <i>Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students</i> , Joseph Renzulli | 133 |
| Anexo 2: Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) | 134 |
| Anexo 3: Autorização da Secretária Municipal de Educação – SME | 136 |
| Anexo 4: Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales) – 3ª Ed. | 137 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 21 |
| 1 INTRODUÇÃO | 23 |
| 2 ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DAS ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES SUPERIORES – 3ª EDIÇÃO (SRBCSS-III) | 32 |
| 2.1 O processo multifacetado para identificação das AH/SD | 32 |
| 2.2 O processo de adaptação e evidências de validade de instrumentos | 37 |
| 2.3 Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – 3ª Edição (SRBCSS-III) | 41 |
| 3 MÉTODO | 48 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS | 48 |
| 3.2 ETAPA 1 | 49 |
| 3.2.1 Participantes | 49 |
| 3.2.2 Procedimentos para coleta de dados | 49 |
| 3.3 ETAPA 2 | 51 |
| 3.3.1 Participantes | 51 |
| 3.3.2 Procedimentos para coleta de dados | 52 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 54 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| REFERÊNCIAS | 122 |
| APÊNDICES | 131 |
| ANEXOS | 133 |

APRESENTAÇÃO

A temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) na perspectiva da educação inclusiva têm se apresentado como importante objeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Unesp (Bauru), o qual, por meio da linha Aprendizagem e Ensino, busca realizar pesquisas relevantes no que tange à sinalização, identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, bem como orientações aos pais e equipe escolar, estando a formação docente aí inserida. As pesquisas realizadas pelo Programa aludido pautam-se em contribuições teóricas, metodológicas e aplicadas à educação, com ênfase no aprimoramento do conhecimento e produção de informações na área de inclusão, subsidiando decisões em matéria de políticas e práticas para educação inclusiva nos diferentes contextos.

O projeto de Extensão Universitária intitulado “Identificação de Estudantes com indicativos para Altas Habilidades/Superdotação e orientação aos pais e equipe escolar”, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, coordenado pelas professoras doutoras Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Carina Alexandra Rondini, realiza atendimentos à comunidade no intuito de identificar e intervir junto aos alunos com altas habilidades/superdotação. No projeto são feitas avaliações multimodais de crianças e adolescentes na faixa etária dos 05 aos 18 anos de idade, cuja finalidade é identificar o perfil do estudante por meio de entrevistas com os pais, equipe escolar e atendimentos aos alunos, realizados por psicólogos e pedagogos, discentes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da UNESP, participantes do projeto.

Para tanto, as motivações deste trabalho situam-se neste contexto, ao passo que a presente pesquisa se volta não apenas à temática da educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, mas elege como objeto de estudo a problematização da sinalização desse alunado. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa poderá auxiliar o projeto de extensão anteriormente citado no que compete aos atendimentos realizados, uma vez que o projeto de extensão, além de demandar novos instrumentos de avaliação para se desenvolver, vem buscando estabelecer um protocolo exequível às escolas para a sinalização dos estudantes com traços de AH/SD.

Para além do auxílio direto ao Projeto de Extensão mencionado, a presente pesquisa pretende auxiliar a comunidade científica no processo de sinalização de

potenciais humanos por meio de um instrumento conceituado internacionalmente, de fácil acesso, adaptado à realidade brasileira e de livre acesso

Para isso, essa dissertação está estruturada em dois capítulos, sendo o primeiro uma introdução geral a qual apresenta o atual panorama das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, e o segundo que abarca o processo de adaptação e a busca por evidências de validade de conteúdo das SRBCSS-III. Este último é subdividido em três tópicos: a) um breve resgate sobre o histórico e o processo para identificação das AH/SD; b) o processo para adaptação e buscas de evidências de validade dos instrumentos; e c) a apresentação das escalas em suas três versões.

1. INTRODUÇÃO

A inserção de alunos com altas habilidades/superdotação¹ (AH/SD) na perspectiva da educação inclusiva brasileira tem sido tema para amplas discussões na comunidade acadêmica e vem ganhando cada vez mais espaço no que diz respeito às necessidades desses alunos enquanto público-alvo da educação especial. Entende-se por público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), devendo a educação especial atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes (CUPERTINO, 2008; COSTA; RANGNI, 2016; MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016).

As principais discussões permeiam em torno do processo de **sinalização**, **identificação** e **avaliação** dos alunos com AH/SD, as quais têm se constituído como atividades desafiadoras no meio educacional. Uma das maiores justificativas para essa questão se faz devido à falta de instrumentos normatizados para o contexto brasileiro (PÉREZ; FREITAS, 2016), bem como o desconhecimento, por parte dos professores, dos instrumentos existentes (OUROFINO; FLEITH, 2011).

Por **sinalização** entende-se o rastreio inicial de características relacionadas às AH/SD, geralmente realizado pelos pais ou professores, sendo este o foco do presente trabalho; a **identificação** abrange uma fase mais aprofundada, realizada geralmente por uma equipe composta por psicólogos, psicopedagogos, professores, entre outros profissionais, para confirmação dessas características; e, por fim, a **avaliação** refere-se a uma fase final de inserção e acompanhamento em programas de intervenção (POCINHO, 2009)².

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com AH/SD são aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e das artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.15). No Brasil, a legislação consiste, entre outras, na Lei de

¹ Termo consagrado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, que diz respeito sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

² A presente pesquisa comunga das definições empregadas em Pocinho (2009), adotando-as ao longo do texto.

Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2013), bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ambas estão fundamentadas na Constituição Federal que define a educação como direito de todos, portanto, dá ao aluno com altas habilidades/superdotação garantias de direito a um atendimento educacional especializado com programas diferenciados de ensino e aprendizagem.

Em uma alteração recente da LDB (BRASIL, 2015), foram acrescentados os termos que visam estabelecer diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento de alunos com AH/SD na educação básica e superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, o que aponta mais uma vez para a necessidade de uma sinalização efetiva e precoce desses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 2017, acrescenta no Art. 59-A que o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com AH/SD matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2017a). A Resolução 68 de dezembro de 2017 dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino e orienta os docentes e dirigentes escolares quanto aos requisitos exigidos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com essa Resolução, no caso das AH/SD, os pedidos de autorização para oferta ao AEE devem ser realizados por meio da avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica (BRASIL, 2017b).

A legislação brasileira vigente fundamenta-se no referencial teórico de Joseph Renzulli, psicólogo norte-americano e professor na Universidade de Connecticut, referência na área das AH/SD e autor da escala que este trabalho propôs adaptar. Renzulli desenvolveu o “Modelo dos Três Anéis”, o qual promoveu uma concepção alargada de superdotação (RENZULLI, 1978).

O conceito dos três anéis (Figura 1) foi desenvolvido como modelo que considera a superdotação resultante de três características: 1) capacidade acima da média; 2) comprometimento com a tarefa e 3) criatividade (RENZULLI, 1978; RENZULLI, 2004; RENZULLI, 2005). O modelo é comumente representado pelo desenho de três círculos que se entrelaçam, transmitindo a ideia de uma estrutura dinâmica e interativa, que sofre influência de uma rede de fatores, como família, escola ou trabalho, fatores de

personalidade e a própria sociedade, representados pelas hachuras (BARBOSA; ALMEIDA, 2012; PEREIRA, 2010; RENZULLI, 2004).

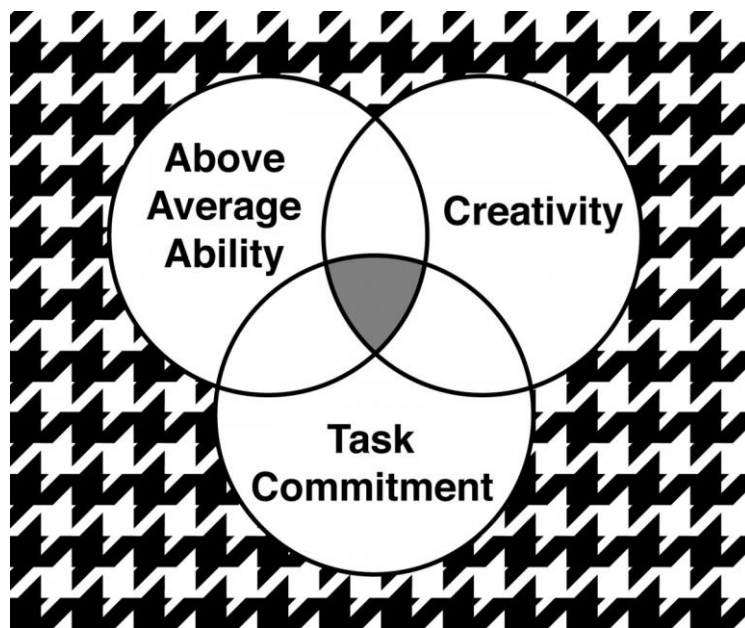


Figura 1. Concepção do Modelo dos Três Anéis.
Fonte: (RENZULLI, 1978, p. 182).

A **capacidade acima da média** abrange as áreas de atuação geral, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória; e atuações específicas, por exemplo, química, balé, composição musical, e é o mais constante dos anéis. O **compromisso com a tarefa** representa um conjunto de características encontradas de forma consistente em indivíduos produtivos criativos, por exemplo, perseverança, determinação, força de vontade. Nesse sentido, seria como uma forma refinada de motivação, foco para a realização de algo de seu interesse, ou mesmo como uma capacidade de mergulhar-se totalmente em um problema por um longo período de tempo e perseverar mesmo diante de obstáculos, desde que seja algo de seu interesse e curiosidade. A característica da **criatividade** diz respeito ao conjunto de traços que abrange curiosidade, originalidade e vontade de desafiar convenções e tradições (RENZULLI, 2004; RENZULLI; GAESSER, 2015). É importante ressaltar que os anéis não são condições para que uma pessoa seja considerada superdotada; na realidade, é a interação entre eles que cria tais condições. As três características nem sempre estão presentes ou ausentes, igualmente, para que uma pessoa seja considerada superdotada; ao invés disso, elas se movimentam de acordo com certos contextos e circunstâncias como resultado de experiências e ensinamentos efetivos. O compromisso com a tarefa e a

criatividade, ao contrário da capacidade acima da média, são características de desenvolvimento e a interação entre ambas resulta dos tipos de oportunidades, recursos e encorajamentos que são fornecidos aos alunos para desencadear uma ideia criativa ou desenvolver a motivação para determinada ideia (RENZULLI, 1986; RENZULLI, 2005).

Assim, a superdotação não é vista como um estado absoluto ou fixo de ser; pelo contrário, é vista como um conjunto de comportamentos em desenvolvimento. Por não se tratar de algo estático, variados tipos e graus de comportamentos superdotados podem ser desenvolvidos e exibidos em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Nesse sentido, o papel mais importante dos professores é proporcionar aos alunos oportunidades, recursos e incentivos para gerar ideias criativas e as habilidades necessárias para concretizá-las, permitindo assim a interação entre os círculos para que os comportamentos dotados se unam e desenvolvam-se (RENZULLI, 2008; RENZULLI; GAESSER, 2015).

Renzulli (1986) destaca que há dois tipos de superdotação: o acadêmico e o produtivo-criativo. O tipo acadêmico é o mais facilmente identificado por testes de QI ou outros testes que mensurem habilidades cognitivas, sendo essas as mais valorizadas na escola tradicional (RENZULLI; HARTMAN; CALLAHAN, 1971); existe em diferentes graus e os estudantes que a possuem têm um ritmo de aprendizagem e desempenho diferenciado dos demais colegas. Geralmente, as pessoas que apresentam esse tipo de superdotação apresentam competências mais analíticas do que criativas ou práticas, especialmente nas habilidades linguísticas e lógico-matemáticas e tendem a enfatizar mais a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento; a aquisição, armazenamento e recuperação de informações (RENZULLI et al., 2000; RENZULLI, 2005).

O tipo produtivo-criativo se diferencia não pela quantidade da produção, mas pela qualidade, que é criativa. Assim, a pessoa com AH/SD do tipo produtivo-criativo é um produtor de conhecimento, o que exige extrema criatividade, especialmente no uso e na aplicação das informações, conteúdo e processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e direcionada para um problema real. As pessoas com AH/SD do tipo produtivo-criativo geralmente investigam um assunto de seu interesse de uma forma aprofundada, elaborando e testando hipóteses, a fim de encontrar soluções diferenciadas. No entanto, são os que apresentam maior tendência à dispersão e baixo rendimento/desempenho escolar, não sendo raros os rótulos relacionados às dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, *déficit* de atenção e/ou desvios de comportamento (PRIETO SÁNCHEZ;

CASTEJÓN COSTA, 2000; CUPERTINO, 2008). De acordo com o Renzulli (2000), os dois tipos são igualmente importantes e normalmente há uma interação entre ambos.

Pautando-se na necessidade de reconhecimento e valorização destes potenciais busca-se, com o respaldo da legislação brasileira vigente, garantir a efetividade do processo de sinalização/identificação destes alunos. De acordo com Pocinho (2009), esse processo perpassa várias etapas: uma fase inicial de sinalização (despiste ou *screening*), uma fase de identificação (confirmação e explicitação) e uma fase final para inserção, acompanhamento e avaliação em programas de intervenção. A fase de *screening* envolve a utilização de escalas e questionários coletivos gerais e é apontada pela autora como uma forma de **sinalização** dos alunos que apresentam características ou sinais de AH/SD. Partindo desse pressuposto, o tema da presente pesquisa recai sobre o conceito de sinalização, uma vez que trata sobre um instrumento destinado para este fim e que tem como público-alvo os professores, apontados como os principais agentes no processo de sinalização desse alunado.

De acordo com Virgolim (2014), os professores são bons informantes devido à proximidade que mantém com os alunos, podendo auxiliar na sinalização de características que não são tradicionalmente acessadas por testes de inteligência. Nesse sentido, Almeida e Oliveira (2000) apontam que os professores podem levantar informações sobre as áreas fortes ou de destaque do estudante em comparação com seus pares. Este olhar permite para além de uma percepção desenvolvimentista, geralmente realizada pelos pais ou familiares, um olhar transversal, o qual é capaz de rastrear quais comportamentos destacam-se, em quais momentos e diante de quais circunstâncias.

No Brasil, no entanto, a sinalização de estudantes com traços de AH/SD se depara com constantes entraves, como o desconhecimento e falta de treinamento por parte dos educadores que, na maioria das vezes, desconhecem as necessidades desses alunos e baseiam suas práticas no senso comum (OUROFINO; FLEITH, 2011). Pérez e Freitas (2011) apontam que entre as possíveis causas para a não sinalização das AH/SD está a falta de compreensão do conceito, o desconhecimento das formas de avaliação e das possibilidades de atendimento, ou mesmo a desvalorização da educação especial para as AH/SD. Como apontam Costa e Rangni (2016), o caminho para o atendimento das pessoas com AH/SD na educação especial se mostra mais complexo e desafiador quando comparado aos estudantes com deficiências. Os mitos cristalizados de que esses estudantes não precisam de atenção especial, aprendem sozinhos ou que já possuem uma vantagem perante os outros, abre espaço para preconceitos e apontam para a necessidade,

evidentemente, de que o tema seja mais estudado e discutido no meio educacional de base (SILVA; RONDINI, 2019).

Pesquisas como as de Wechsler e Suarez (2016), apontam que no Brasil o estudo sobre a superdotação ainda é um enigma. As autoras analisaram a percepção dos professores em formação sobre o tema e os resultados mostraram que, apesar de considerar importante o papel da escola na educação desses alunos, os professores apresentaram conhecimento superficial sobre o conceito, os processos para sinalização/identificação e necessidades específicas, mostrando despreparo para a prática.

Do mesmo modo, não são raros os alunos com AH/SD que têm suas habilidades mascaradas por baixo rendimento escolar, muitas vezes também decorrentes do despreparo de seus educadores. De acordo com Ourofino e Fleith (2011), isso acontece quando o aluno está desmotivado com as atividades escolares, com a grade curricular ou mesmo com a abordagem tradicional de ensino. De acordo com Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) e Tentes e Fleith (2014), essa falta de estímulo pode acarretar no desinteresse pelo conteúdo escolar com conseqüente baixo rendimento por parte dos alunos, além de alterações comportamentais muitas vezes confundidas com hiperatividade, desatenção e/ou problemas de comportamento, os quais interferem diretamente no desempenho do aluno e em seu contexto escolar, social e familiar.

Apesar dos diversos fatores que dificultam a sinalização colocando a superdotação como algo distante da realidade, estima-se que 3 a 5% da população tenha algum tipo de alta habilidade (MARLAND, 1971). A Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSD), ainda alerta que esses índices consideram somente pessoas com altas habilidades cognitivas, excluindo as habilidades artísticas, corporais e musicais, por exemplo. A estimativa que se faz considerando todas as habilidades é de que em média 10% da população escolar seja altamente habilidosa (APAHSD, 2017).

Outra questão de destaque que dificulta a sinalização está relacionada às diversas definições e termos similares, que geram más interpretações a profissionais que conhecem pouco sobre a temática. De acordo com Guenther e Rondini (2012), termos como dotação, talento, alta capacidade, altas habilidades, entre outros, são de difícil transposição para a ação educativa e envolvem uma noção técnica ampla que não corresponde à terminologia própria; além disso, traduções vagas acarretam interpretações equivocadas e interferem diretamente na produção de conhecimento. Para Rangni e Costa (2011), a falta de consenso sobre os termos e definições referentes às AH/SD também pode ser um fator

contribuinte para a exclusão de alunos com AH/SD na educação especial, dado o baixo número de matrículas para esse tipo de necessidade educativa. Em uma pesquisa realizada pelas autoras, analisou-se o número de matrículas de estudantes com AH/SD, a fim de verificar se este estava compatível ao índice recomendado pelo Relatório de Marland (3 a 5% da população). Os resultados indicaram que esse grupo de alunos tem ínfimo reconhecimento dos sistemas educativos, apesar de plenamente amparados pela legislação, não apresentando mais que 13.000 matrículas enquanto a malha estudantil brasileira se constitui em cerca de 50 milhões de alunos (RANGNI; COSTA, 2014).

De acordo com as autoras, o baixo número de matrículas decorre da falta de rastreamento, principalmente devido aos mitos cristalizados entre os educadores sobre educação especial. Desde o levantamento das pesquisadoras até os dados atuais, pouca coisa mudou. Dados do último censo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) apontam que o número de alunos com AH/SD matriculados na Educação Básica, em 2018, não representava mais do que 23.000 estudantes (INEP, 2018).

Estudos acerca da produção científica sobre o tema das altas habilidades (FREITAS; HOSDA; COSTA, 2014; NAKANO; SIQUEIRA, 2012), apontam aumento de pesquisas no país, estando as dificuldades para identificação dos alunos como um dos temas mais destacados, em especial, devido à falta de instrumentos validados e normatizados para o Brasil. A fim de investigar essa questão, recorreu-se a uma busca, acerca do tema a partir do pareamento dos descritores: “altas habilidades” OR “superdotação” AND “identificação” AND “instrumentos”, com seus devidos descritores correspondentes em inglês. A busca ocorreu nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de abril à julho de 2017. Foram encontrados 59 resultados sobre o tema abordando a questão da identificação, sendo que 43 estudos foram publicados após o ano de 2010, apresentando preocupações urgentes e recentes quanto às dificuldades para realizar a avaliação destes alunos. Destes, 49% atribuíram à dificuldade para identificação deste alunado à falta de instrumentos, como alguns exemplos cita-se Bassinello (2014), Maia (2015), Ribeiro (2013) e Santos (2016). Alguns autores reforçam ainda que, apesar de expressiva produção de pesquisas sobre a identificação das AH/SD, o real número de estudantes identificados continua inexpressivo (MARTINS; CHACON, 2016; MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016; NAKANO; SIQUEIRA, 2012).

Nos achados foi possível notar que no Brasil, o processo de identificação das altas habilidades/superdotação geralmente é obtido por meio de testes de raciocínio lógico e

de inteligência (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; PÉREZ, 2009), tais como o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 2018) e as Escalas Wechsler de Inteligência (WECHSLER, 2013), amplamente utilizados por serem adaptados e validados para o contexto brasileiro. No entanto, como aponta Virgolim (2014), estes são instrumentos importantes para a identificação de habilidades na área intelectual e acadêmica, porém não analisam fundamentais domínios para identificação das AH/SD, além de serem instrumentos de uso exclusivo dos psicólogos.

Comumente à aplicação dos testes de inteligência, são empregados instrumentos como o Teste de Desempenho Escolar (TDE) (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017), que colabora para identificação de alunos por meio da avaliação do desempenho acadêmico; o Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS) (OLIVEIRA, BARBOSA, 2015; REMOLI; CAPELLINI; OLIVEIRA, 2015), respondido pelos pais e que apresenta características indicativas para as AH/SD; e escalas e questionários alternativos (PEREIRA, 2010), muitas vezes de elaboração dos próprios autores, que buscam avaliar as áreas não investigadas pelos instrumentos aludidos, além de outros instrumentos utilizados com menor frequência (MENDONÇA, 2015; RIBEIRO, 2013). Em alguns estudos (CARDOSO; BECKER, 2014; FONSECA, 2010; PEREIRA, 2010), é possível encontrar inclusive a utilização das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS), porém com versões apenas traduzidas, sem adaptação para o contexto brasileiro.

Assim, reconhecendo as fragilidades que a escola e a sociedade vêm enfrentando quanto à sinalização/identificação dos estudantes com traços de AH/SD, faz-se necessária uma investigação de métodos eficazes e factíveis aos diversos atores escolares, em especial ao professor, que possibilitem uma sinalização adequada de acordo com o contexto brasileiro. Nesse sentido, o empoderamento do professor nesse processo implicaria na possibilidade de organizar atividades para maior e melhor desenvolvimento dos estudantes, uma vez que é com base nas informações coletadas no processo de sinalização/identificação que serão estabelecidas atividades educacionais específicas (BARBOSA; ALMEIDA, 2012; DELPRETTO, 2013; MENDONÇA, 2015).

Para tanto, o objetivo deste trabalho pautou-se na adaptação para o contexto brasileiro e na busca por evidências de validade de conteúdo das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* – (SRBCSS-III), elaboradas por Renzulli e cols (2010), como parte de um contexto democrático para sinalização de alunos com características de AH/SD que visa fornecer importantes informações não apenas para

questões diagnósticas, mas também para a estruturação de rotinas eficazes de intervenção junto à esse alunado, colaborando para uma educação inclusiva efetiva e criação de políticas públicas que favoreçam esses talentos.

2. ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DAS ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES SUPERIORES – 3ª EDIÇÃO (SRBCSS-III)

O presente capítulo retrata um breve panorama do processo de identificação/sinalização das altas habilidades/superdotação no Brasil, buscando expor as nuances de um processo multifacetado e os instrumentos de sinalização e identificação utilizados atualmente. Da mesma forma tem como finalidade elucidar o leitor sobre as etapas para a realização do processo de adaptação e evidências de validade de conteúdo da *SRBCSS-III*, pautadas no referencial teórico da área de validação de instrumentos, bem como apresentar as escalas utilizadas para esse trabalho.

2.1 O processo multifacetado para identificação das AH/SD

Pensar a inclusão do aluno com AH/SD na escolarização comum requer aprofundar a discussão para o contexto das práticas educacionais tanto no âmbito da sala de aula comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulando ações que promovam as condições necessárias para que os alunos possam aprender, participar, desenvolver e potencializar suas habilidades, de acordo com suas áreas de interesse.

A trajetória da escolarização dos alunos com AH/SD tem o caminho contrário ao das pessoas com deficiências, mas não menos estigmatizado. Se por um lado as pessoas com deficiências se deparavam com restrições para o reconhecimento e assim a inserção na sala de aula comum, os alunos com AH/SD não encontravam obstáculos no acesso, pois sempre estiveram presente no ambiente escolar. Em contrapartida, não era raro que esses alunos passassem despercebidos na escola comum ou notados exclusivamente pelo desempenho acadêmico, sendo muitas vezes alvos de adjetivos depreciativos (RANGNI; COSTA, 2014).

Um dos motivos contribuintes para a invisibilidade parece ter estreita relação com a utilização de testes para aferição do quociente intelectual (QI) e as concepções restritas relacionadas à inteligência (PÉREZ, 2004; PÉREZ, 2009). A elaboração destes instrumentos, a partir de uma concepção centrada no desempenho acadêmico, lingüístico e lógico-matemático desconsiderava no processo de avaliação as diversas habilidades,

aptidões e formas de expressão da criatividade (FLEITH, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2011).

Do mesmo modo, os planos para intervenção a partir dos resultados dos testes eram atrelados ao modelo de capacidade cognitiva e dividiam-se em superior ou inferior, limitando o conceito de superdotação. Ainda, as intervenções eram dissociadas do projeto escolar por serem elaboradas por profissionais fora da escola ou da sala de aula comum. Tais condutas contribuía para o enraizamento de mitos acerca das AH/SD que eram reforçados socialmente, como os de que esses alunos não precisavam de recursos e serviços específicos para o desenvolvimento de suas potencialidades (DELPRETTO; GIFFONE; ZARDO, 2010; SILVA; RONDINI, 2019).

Os processos de sinalização, identificação e avaliação de alunos com AH/SD atualmente buscam romper com esse modelo tradicional, que enfatizava a inteligência como hereditária, inata ou um dom. No plano atual, a identificação envolve diferentes processos e enfatiza a importância dos vários agentes capazes de representar os contextos que o aluno se insere. Nesse sentido, o professor é apontado como o principal agente capaz de perceber os sinais de um potencial superior dado o contato diário com o aluno, seguido das avaliações de familiares, colegas e do próprio aluno, sendo obtida por meio de testes psicológicos e instrumentos padronizados capazes de fornecer subsídios para programas de intervenção (MIRANDA; ALMEIDA, 2013). Assim, atualmente são utilizadas estratégias que envolvem a observação, o contexto e as experiências dos alunos na escola e fora dela para o reconhecimento de suas potencialidades (FLEITH, 2007; DELPRETTO; GIFFONE; ZARDO, 2010; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

De acordo com Pocinho (2009) e pelo viés que se dará sequência ao presente trabalho, a identificação das AH/SD perpassa **etapas**, tendo-se, em um primeiro momento o processo de **sinalização**, o qual diz respeito as características e sinais apresentados pelos alunos que podem ser observadas pelos pais, professores e familiares e obtidas por meio de instrumentos de rastreio. Em seguida, passa-se para a **identificação**, a qual abrange diferentes referências (tendo por base os relatos de pais, professores, familiares, etc.), contextos (escolar, familiar, social), métodos (diferentes técnicas e procedimentos, como aplicação de instrumentos psicológicos e psicopedagógicos), tempos (de caráter longitudinal e transversal) e dimensões (capaz de identificar diferentes habilidades, tais como acadêmicas, intelectuais, motoras, artísticas e sociais).

Nesse sentido, os processos de sinalização e identificação abrangem um conjunto de instrumentos pedagógicos e psicológicos utilizados para o reconhecimento de diferentes habilidades em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das AH/SD (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). O contexto escolar e a observação do professor são essenciais para revelar os interesses e motivações dos alunos, conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelos mesmos para resolução de problemas e avaliar conhecimentos e estilos de aprendizagem, permitindo reflexões para elaboração de atividades individuais e provisão de recursos específicos (POCINHO, 2009).

Conforme citado anteriormente, estudos acerca da produção científica sobre o tema das AH/SD (FREITAS; HOSDA; COSTA, 2014; NAKANO; SIQUEIRA, 2012), apontam aumento de pesquisas no país, estando a dificuldade para identificação dos alunos como um dos temas mais destacados, em especial, devido à falta de instrumentos validados e normatizados para o Brasil (BASSINELLO, 2014; MAIA, 2015; RIBEIRO, 2013; SANTOS, 2016). Como apontam Manso (2012) e Martins (2013) uma questão importante para além da falta de instrumentos faz-se em relação aos processos de sinalização realizados por terceiros (professores, psicólogos e familiares), os quais muitas vezes não conhecem o fenômeno e, por isso, possuem uma errônea tendência em considerar a identificação da superdotação a partir do constructo da inteligência. De acordo com Virgolim (2014), por mais que os testes de inteligência são instrumentos importantes para a identificação de habilidades na área intelectual e acadêmica, eles não analisam de fato fundamentais domínios para identificação das altas habilidades/superdotação. Como consequência, durante muito tempo foram considerados com altas habilidades/superdotação somente os indivíduos que apresentassem elevado desempenho nos testes de inteligência (RENZULLI, 2008), de modo que até hoje ainda é possível encontrar concepções equivocadas a respeito.

Atualmente, a hipótese de que uma avaliação multimodal para a identificação dos alunos com AH/SD possa contribuir mais para o desenvolvimento desse público, ganha reconhecimento. A avaliação multimodal compreende um processo que vai além das avaliações de desempenho intelectual e acadêmico; nesse processo, investiga-se a história de desenvolvimento da criança por meio dos informantes: pais, professores, amigos/colegas e do próprio aluno, acrescida do uso de instrumentos de sinalização/identificação que apontam a área de superdotação do aluno (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

Professores, pais e profissionais de áreas especializadas devem contribuir para a sinalização e identificação dos alunos com AH/SD. Os psicólogos podem contribuir com a aplicação de testes psicológicos, a fim de identificar a produção cognitiva da criança, no que tange à inteligência e ao raciocínio lógico, bem como fatores socioemocionais que possam estar presentes. Os pais podem auxiliar com relatos sobre o desenvolvimento dos alunos, bem como comportamentos apresentados em casa e no contexto social da criança. Os professores, por sua vez, podem contribuir para a sinalização de características de superdotação, bem como para o levantamento dos dados do processo de aprendizagem, sendo possível identificar o conjunto de necessidades educacionais existentes (MENDONÇA, RODRIGUES, CAPELLINI; 2017). Koga e Chacon (2017), afirmam que pais e professores são bons informantes; os pais por apresentarem um panorama do desenvolvimento da criança ao longo de sua trajetória, e os professores por apresentarem o seu desenvolvimento quando comparado com seus pares.

Mesmo que teoricamente haja um consenso sobre as formas de se obter uma avaliação rigorosa e consistente das AH/SD, na prática ainda existem lacunas para a concretização desse processo. Em 2012, Nakano e Siqueira alertaram sobre a escassez de instrumentos no Brasil voltados a essa população; ainda hoje, apesar de alguns avanços na área, o cenário não é tão diferente, com instrumentos, por vezes, apenas traduzidos ou com processo de validação aquém do que é estatisticamente esperado.

Há diferentes instrumentos psicológicos e pedagógicos utilizados no processo de identificação das AH/SD que buscam avaliar inteligência, criatividade, motivação, questões emocionais, além de entrevistas e escalas avaliativas de preferências, interesses e destaques dos alunos. Entre o rol de instrumentos hoje disponíveis é possível destacar aqueles que têm sido utilizados com maior frequência em programas de identificação (PEREIRA, 2010; FONSECA, 2010; OLIVEIRA, 2016; MENDONÇA, RODRIGUES, CAPELLINI, 2017; CUNHA, 2018; SILVA, 2018), de acordo com as buscas realizadas para este trabalho, sendo eles: i) **testes psicológicos** - Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WECHSLER, 2013), Matrizes Progressivas e Coloridas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 2018), Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (DEL PRETTE et al., 2016), Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental – EMA-EF (NEVES; BORUCHOVITCH, 2015), dentre outros; ii) **instrumentos pedagógicos** - Teste de Desempenho Acadêmico – TDE (STEIN, 2015); provas acadêmicas de

incidência curricular; redação de ensaios breves; entrevistas individuais; escalas para autoavaliação (PÉREZ; FREITAS, 2016); escalas para avaliação por pares (PÉREZ; FREITAS, 2016); escalas para pais (PÉREZ; FREITAS, 2016) e professores (PÉREZ; FREITAS, 2016), incluindo-se aqui as *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*.

Diante das barreiras encontradas no processo de identificação/sinalização das AH/SD, pesquisadores têm se debruçado em projetos que fomentem a produção de instrumentos de rastreio/sinalização. Nesse âmbito, Guenther organizou o **Guia de observação de crianças dotadas e talentosas** (GUENTHER, 1997; GUENTHER, 2004; GUENTHER 2011; GUENTHER, 2013), o qual tem como objetivo auxiliar os professores no mapeamento dos alunos com indicativos de AH/SD; Delou, em 1987 organizou a **Lista base de indicadores de superdotação: Parâmetros para observação de alunos em sala de aula**, para aplicação por parte dos professores e nomeação por pares a partir de observações dos alunos em sala de aula; (DELOU, 2014) Freitas, Scheline e Perez (1991) organizaram a **Escala de Identificação de Dotação e Talento**, a qual apresenta diferentes áreas de talento para avaliação de alunos e atua como um *checklist* durante a primeira etapa do processo de identificação de talento; Pérez e Freitas (2016) criaram o **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**, o qual conta com instrumentos de triagem/sinalização dos indicadores de AH/SD e dividem-se entre instrumentos destinados aos pais, professores, pares e de autonegação; Nakano, Campos e Santos (2016), realizaram a validação de conteúdo da **Escala de Avaliação de Altas Habilidades/Superdotação – versão professor**, uma escala brasileira, cujo formato baseou-se em uma escala internacional já existente, a **Gifted Rating Scale**, desenvolvida por Pfeiffer e Jarosewich (2003); Nakano e Siqueira (2012) também conduziram os estudos de validação de conteúdo da Gifted Rating e, recentemente, Suárez e Wechsler (2019), publicaram estudos de evidência de validade e precisão para a **Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP)**.

Apesar do crescente número de instrumentos de identificação, especialmente direcionados aos professores, durante o desenvolvimento da presente pesquisa, notou-se o diferencial das SRBCSS-III quanto ao embasamento teórico em consonância com a legislação brasileira vigente. Para além do cunho teórico, as SRBCSS-III contam com maior variabilidade de áreas investigadas, o que caminha ao encontro de uma investigação mais abrangente como enfatiza a literatura. São 14 subescalas avaliadas em 126 itens, número relevante quando comparado à Escala de Avaliação de Altas

Habilidades/Superdotação – versão professor (5 domínios avaliados, 42 itens) (NAKANO; CAMPOS; SANTOS, 2016) e à Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP) (6 domínios avaliados, 30 itens) (SUÁREZ; WECHSLER, 2019).

A produção de materiais na área, tanto para sinalização quanto para identificação, respalda uma prática mais segura e transparece a urgência dos pesquisadores em se ter instrumentos confiáveis na área, de fácil acesso e compreensão por parte do seu público-alvo. Mesmo as *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - Revised (SRBCSS-R)* foram traduzidas em um momento anterior (VIRGOLIM, 2001), porém, sem passar pelo processo de adaptação e pela busca de evidências de validade, preconizados por Beaton et al. (2000), e são utilizadas em programas de identificação em andamento no Brasil (FONSECA, 2010; PEREIRA, 2010; CARDOSO; BECKER, 2014; MENDONÇA, 2015).

Nesse âmbito, ressalta-se a necessidade do comprometimento por parte dos pesquisadores e a importância de um processo rigoroso para criação/validação de um instrumento (PASQUALI, 2016), visto que este guiará a tomada de decisões em diversos contextos.

O avanço na construção e/ou adaptação de instrumentos fornece bases para uma prática consolidada pautada em fins científicos, no entanto, estudos que não seguem ou não apresentam as fases metodológicas adequadas (PASQUALI, 2010; BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012) e, portanto, não orientam sobre o uso adequado, acabam contribuindo para a banalização da área e não cumprem o seu real papel.

2.2 O Processo de Adaptação e Evidências de Validade de Instrumentos

O processo de adaptação e evidências de validade de uma escala exige planejamento, rigor quanto à manutenção do conteúdo e das características psicométricas para a população a quem se destina. O estudo deve ser realizado por etapas específicas que garantam a sua confiabilidade e demanda a participação de diferentes áreas de conhecimento (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; COLUCI; ALEXANDRE; MILANI, 2015).

A **tradução** é o primeiro passo para o processo de adaptação de um instrumento e, por mais simples que pareça, exige grande cuidado por parte dos pesquisadores. Beaton et al. (2000), propõem que este processo deve ser realizado por mais de um tradutor e de forma simultânea, garantindo a tradução mais apurada de termos específicos da língua de

origem. Ressaltam ainda que os tradutores devam ser fluentes em ambas as línguas – de origem para qual o instrumento será validado – e, preferencialmente, nativos na língua de origem do instrumento. Para a correta tradução de termos específicos referentes ao construto avaliado, recomenda-se que ao menos um tradutor tenha conhecimento do conteúdo (GORENSTEIN; WANG, 2016).

A tradução de um instrumento isoladamente mostra-se muitas vezes inapropriada ou insuficiente para seu uso. Guillemin, Bombardier e Beaton (1993) apontam que as diferenças entre regiões, idiomas e culturas podem não ser contempladas em uma simples tradução e por tal motivo faz-se necessário contemplar os aspectos culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais, além das crenças e comportamentos relacionados ao construto estudado. Nesse sentido, por vezes, é indicada a modificação de itens para manter um mesmo conceito de acordo com a cultura local ou o contexto sócio-histórico (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017). Ainda que o processo de tradução e adaptação transcultural seja realizado de modo criterioso, por si só não é o suficiente. Conforme apontam Gorenstein e Wang (2016), após os processos de tradução e adaptação, o instrumento deve passar pelo processo de evidência de validade para a população-alvo, a fim de estabelecer se o teste realmente avalia o que se propõe avaliar.

Boas evidências de qualidades psicométricas de um instrumento em seu idioma de origem não garantem que tais propriedades permaneçam após tradução para outra língua (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; GORENSTEIN; WANG, 2016). Para além das diferenças entre países e/ou idiomas, Reichenheim e Moraes (2007) afirmam que adequações locais e regionais também são necessárias. O Brasil, por exemplo, devido à sua vasta extensão territorial possui raízes culturais heterogêneas e o uso de termos coloquiais distintos pode ser compreendido de diversas formas em cada região (CHAVES, 2014). Salienta-se ainda, que mudanças linguísticas acontecem em uma mesma população ao longo dos anos e, assim, adaptações temporais são possíveis e muitas vezes necessárias (GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993; MANZI-OLIVEIRA et al., 2011).

O termo **equivalência** refere-se às diferenças culturais de fato observadas entre amostras de várias culturas, as quais não são causadas pela forma ou a avaliação dos construtos de interesse. Nesse sentido, o máximo de equivalência entre o instrumento original e sua versão adaptada deve ser obtido em um processo de adaptação transcultural (PASQUALI, 2016). Mesmo que não haja consenso na literatura sobre as categorias e nomeações do conceito de equivalência, Hungerbühler e Wang (2016) apontam que este

pode ser: 1) conceitual e de itens (mesmos construtos teóricos); 2) semântica, idiomática, experimental e do conteúdo (mesmo significado das palavras, frases e itens); 3) técnica ou operacional (mesma forma de coleta) e 4) de critério ou de mensuração (mesma interpretação normativa). Nesse contexto, a **adaptação transcultural** requer planejamento cuidadoso e rigor quanto à manutenção do construto avaliado pelo instrumento, da equivalência e de todos os processos concernentes à adequação cultural de um instrumento, sendo a sua tradução apenas o primeiro passo desse processo.

Após o processo de adaptação, é importante avaliar a hipótese a fim de assegurar garantias de validade a partir da análise dos itens. De acordo com Pasquali (2016), essa avaliação dos itens ou análise da hipótese é teórica porque consiste em pedir opiniões sobre a hipótese. Para tanto, a análise é feita por **juízes** e comporta dois tipos distintos de avaliadores: sobre a **pertinência dos itens** ao construto que representam (propriamente chamada de análise dos juízes) ou sobre a **compreensão dos itens** (análise semântica).

A análise dos juízes é, por vezes, chamada de **análise de conteúdo**, dado que procura verificar a adequação da representação comportamental do(s) atributo(s) latente(s). Os juízes devem ser peritos na área do construto e uma concordância de 80%, pelo menos, seria desejável para decidir sobre a pertinência do item ao traço a que teoricamente se refere (PASQUALI, 2016).

De acordo com Alexandre e Coluci (2011), alguns cálculos específicos devem ser realizados para quantificar o grau de concordância entre os juízes especialistas durante o processo de avaliação da validade de conteúdo de um instrumento. Um primeiro método seria quanto à análise da porcentagem de concordância entre os juízes. Neste, utiliza-se a expressão matemática: “número de participantes que concordaram com os itens”, dividido pelo “número total de participantes”, multiplicado por 100. Ao usar esse método, deve-se considerar como uma taxa aceitável de concordância de 90% entre os membros do comitê de juízes.

Os autores também apontam a importância de se analisar o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), o qual mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens. Por meio do IVC é possível analisar os itens de forma isolada e, posteriormente, o instrumento como um todo. Para a realização do procedimento, emprega-se uma escala *Likert* com pontuação de um a quatro para avaliar a relevância/representatividade dos itens, tais como: 1 = não relevante ou não representativo, 2 = item necessita de grande revisão para ser representativo, 3 = item necessita de pequena revisão para ser representativo, 4 = item

relevante ou representativo. O escore do índice é calculado por meio da soma de concordância dos itens que foram marcados como "3" ou "4" pelos especialistas. A fórmula para avaliar cada item individualmente dá-se pelo número de respostas “3” ou “4”, dividido pelo número total de respostas.

A **análise semântica** tem por objetivo verificar se todos os itens são compreensíveis à população a qual o instrumento se destina – população-alvo (PASQUALI, 2010). Para tanto, deve ser realizada com todos os estratos da população-alvo a fim de garantir a chamada “validade aparente”, por exemplo, se uma escala pretende avaliar estudantes do ensino fundamental ao ensino superior, todos devem estar inclusos na avaliação semântica, especialmente os pertencentes ao menor estrato (estudantes do ensino fundamental) (PASQUALI, 2016). Pretende-se com a avaliação semântica, buscar a clareza dos itens, tornando-os inteligíveis em todos os níveis.

A operacionalização da análise semântica dos itens pode ser realizada de diferentes formas. A mais comum é fazer a aplicação do instrumento (**pré-teste**) a uma amostra de cerca de 30 sujeitos da população-alvo e, em seguida, discutir com eles as dúvidas que os itens suscitarem. Há também a opção de checar os itens com pequenos grupos de sujeitos, cerca de 3 ou 4, sendo estes pertencentes ao estrato mais baixo da população-alvo. Se a reprodução do item não deixar nenhuma dúvida, entende-se que este é corretamente compreendido; do contrário, o item merece revisão. Itens que não ofereceram nenhuma dificuldade de compreensão permanecem no instrumento; em contrapartida, itens que continuam apresentando dificuldades após cinco sessões devem ser descartados. A idéia de realizar a checagem dos itens pelo estrato mais sofisticado (especialistas, profissionais que atuam em instituições especializadas no atendimento das AH/SD, entre outros), consiste em evitar que os itens se apresentem simplórios para esses sujeitos e assim percam a validade “aparente” (ALVES; SOUZA; BAPTISTA, 2011; PASQUALI, 2016).

Alguns autores apontam vantagens para a adaptação de instrumentos em detrimento da construção, como a econômica de tempo e de recursos financeiros, a possibilidade de comparação de estudos entre grupos de diferentes culturas e linguagens e o alcance na equidade da avaliação, em termos de métodos e comparabilidade entre os resultados (HUNGERBÜHLER; WANG, 2016; SOUZA; ALEXANDRE: GUIRARDELLO, 2017). Construir um novo instrumento que meça o mesmo constructo de outro já existente no exterior é um trabalho oneroso e que pode dificultar a comparabilidade dos resultados com as pesquisas em circulação, assim, cada vez mais os

estudiosos tem se dedicado à adaptação e validação pensando no alcance e relevância para aplicabilidade dos instrumentos (COLUCI; ALEXANDRE; MILANI, 2015).

2.3 Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – 3ª Edição (SRBCSS-III)

As *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS), foram originalmente publicadas em 1976, por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman, com o objetivo de auxiliar os professores na identificação de alunos com características para as altas habilidades/superdotação (RENZULLI et al., 1976). Desde então, a SRBCSS ganhou novas formas, passou a ser amplamente utilizada nos Estados Unidos e tem sido traduzida, adaptada e validada em diversos países pelo mundo, tais como Alemanha (ROGALLA, 2003), França (CAROFF; JOUFFRAY; JILINSKAYA; FERNANDEZ, 2006), Romênia (FRUMOS; LABĂR, 2013), Arábia Saudita (BAKHEIT, 2013) e Coréia (HYUN-JUNG; HO-SEONG, 2010).

As escalas foram desenvolvidas como parte de um plano de identificação com base nos modelos teóricos do autor, Joseph Renzulli. O sistema de identificação, concebido e recomendado nos Estados Unidos, representa um compromisso entre a prática e a pesquisa que levou ao desenvolvimento do Modelo dos Três Anéis, o qual considera o comportamento superdotado como a interação de três características: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. (RENZULLI; GAESSER, 2015). Este modelo promoveu uma concepção alargada de superdotação formando bases para o "Modelo de Enriquecimento Escolar", cujo objetivo é proporcionar experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados para todos os alunos por meio de três objetivos: desenvolver talentos em todas as crianças, oferecer uma ampla gama de experiências de enriquecimento para todos os estudantes e proporcionar oportunidades de acompanhamento em nível avançado para os jovens com base em seus pontos fortes e interesses (RENZULLI, 2004).

O desenvolvimento das escalas SRBCSS deu-se a partir do resultado de pesquisas que indicavam que os alunos com AH/SD tendem a exibir certos comportamentos observáveis, como o uso do vocabulário avançado, a compreensão de ideias subjacentes e a generalização de informações complexas. Partindo desse princípio, a SRBCSS auxilia os professores na observação de crianças em comparação com seus pares em uma gama de comportamentos observáveis. As crianças que apresentam altas pontuações nas escalas

são mais propensas às altas habilidades/superdotação (RENZULLI; HARTMAN; CALLAHAN, 1971; RENZULLI et al., 2009; RENZULLI et al., 2010).

A análise do professor é extremamente valiosa para sinalização de estudantes com características de superdotação devido à proximidade com os alunos, o que pode auxiliar na observação de outras características que não as tradicionalmente acessadas por testes de inteligência, levantando informações sobre as áreas fortes ou de destaque do estudante (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000). Nesse sentido, a SRBCSS-III permite que essas informações sejam reunidas de forma mais estruturada e padronizada por obterem informações mais objetivas sobre os comportamentos dos alunos. As classificações não fornecem as características de um aluno de forma instantânea, completa e final, e, por essa razão, as classificações SRBCSS-III não devem ser o único critério para seleção de alunos para programas especiais e sim parte de um conjunto com outras informações (RENZULLI; GAESSER, 2015).

Inicialmente, em sua primeira versão, as escalas procuravam observar as características comportamentais presentes ou não em dez dimensões: aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, música, dramatização, comunicação (precisão e expressividade) e planejamento (RENZULLI; HARTMAN; CALLAHAN, 1971).

Em 2002, os autores publicaram uma edição revisada da escala, intitulada *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised*, conhecida pela sigla SRBCSS-R, a qual incluiu uma extensa revisão para as escalas de Aprendizagem, Criatividade, Motivação e Liderança. Para desenvolver a versão revisada da SRBCSS foram realizados quatro tipos de modificações nos itens originais. Primeiramente, os itens compostos, ou seja, aqueles que apresentavam mais de uma característica, foram substituídos por itens mais objetivos, como por exemplo o primeiro item da subescala Características de Aprendizagem, que originalmente era "*tem um nível de vocabulário excepcionalmente avançado, usa termos de maneira significativa, tem comportamento verbal caracterizado por riqueza de expressão, elaboração e fluência*³" foi substituído por "*demonstra vocabulário avançado para idade ou nível escolar*⁴". Posteriormente foram reformulados alguns itens para incluir pronomes neutros em termos de gênero. Em terceiro lugar, foram adicionados novos itens apoiados em pesquisas sobre instrumentos para professores e, em quarto lugar, foram reformulados os itens para fazer a sintaxe

³ Tradução nossa para: "Has unusually advanced vocabulary for age or grade level; uses terms in a meaningful way; has verbal behavior characterized by richness of expression, elaboration, and fluency".

⁴ Tradução nossa para: "Demonstrates advanced vocabulary for age or grade level".

concordar com a frase de início: "O aluno demonstra...". Após as modificações, foram incluídos 56 itens à escala (REZZULLI et al., 2002).

Além das modificações quanto aos itens, foi modificado o formato de resposta no instrumento revisado, que anteriormente correspondia a uma escala de resposta de 4 pontos (1 = raramente/nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = consideravelmente e 4 = quase sempre). Na alteração da escala revisada, foi empregada uma escala Likert de resposta de 6 pontos: 1 = nunca, 2 = muito raramente, 3 = raramente, 4 = ocasionalmente, 5 = frequentemente, 6 = sempre (REZZULLI et al., 2010; WESTBERG, 2012). Como resultado dessas modificações, surgiu a versão revisada das primeiras quatro escalas da SRBCSS (Aprendizagem, Criatividade, Motivação e Liderança) (REZZULLI et al., 2002).

Em 2010 foi publicada, em forma de manual, a escala com o acréscimo de quatro conteúdos nas áreas de leitura, matemática, ciências e tecnologia. Com a adição desses quatro itens à escala, surgiu a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Third Edition* (SRBCSS – III) (REZZULLI et al., 2010).

A Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – SRBCSS-III propõe a avaliação de fatores que caracterizam e sinalizam o indivíduo com altas habilidades/superdotação e é composta por 14 diferentes domínios: 1) aprendizagem; 2) criatividade; 3) motivação; 4) liderança; 5) artes; 6) música; 7) drama; 8) comunicação: precisão; 9) comunicação: expressividade; 10) planejamento; 11) matemática; 12) leitura; 13) tecnologia; e 14) ciência. A escala é respondida com base em uma escala *Likert* de seis pontos presentes nos domínios informados. O professor deve marcar com que frequência cada característica é observada de acordo com os níveis: 1) não aplicável; 2) muito baixo; 3) baixo; 4) moderado; 5) alto e 6) muito alto (REZZULLI; GAESSER, 2015).

De modo geral, as quatro primeiras escalas (aprendizagem, criatividade, motivação e liderança) são usadas pela maioria das escolas e são consideradas mais gerais, enquanto as dez escalas restantes estão focadas em áreas mais específicas. Como aponta a literatura (REZZULLI; REIS, 1997), a maioria dos estudantes exibem diferentes talentos em diferentes momentos e nas mais distintas áreas, portanto, é cada vez mais importante identificar as áreas específicas dos alunos, a fim de proporcionar um currículo desafiador e diferenciado.

A busca por evidências de validade de conteúdo para cada item da SRBCSS-III contou com especialistas nas áreas das AH/SD que realizaram uma extensa análise

relacionando as características comportamentais dos alunos às áreas específicas de leitura, matemática, ciência e tecnologia. Assim, foi criada uma lista das características mais citadas em cada área e distribuída entre os especialistas (professores universitários, da educação básica, especialistas em educação especial para as AH/SD e professores de aulas de reforço em matemática, leitura, etc) para que fosse realizada a análise de conteúdo (REZULLI et al., 2010).

No manual, Renzulli et al. (2010), para além da apresentação dos procedimentos para a validação das escalas, enfatiza-se o uso desenfreado e indevido das escalas originais e propõem instruções sobre o uso adequado das novas escalas. De acordo com os autores, para melhorar a validade das interpretações faz-se necessário que aqueles que fazem uso das escalas atentem-se aos propósitos e às diretrizes para o preenchimento correto.

Os propósitos para o uso da SRBCSS-III pautam-se na sinalização de alunos com AH/SD; no uso por parte dos educadores para avaliar os pontos fortes dos alunos; no uso para fins de pesquisa, como a avaliação dos efeitos em intervenções, por exemplo; e no uso para avaliação da eficácia dos serviços em áreas específicas, como leitura e matemática (REZULLI et al., 2010). As diretrizes para o uso das escalas envolvem considerar o tipo de programa para o qual os alunos estão sendo identificados, a atenção para que cada escala seja examinada separadamente e o cuidado para que as pontuações das várias escalas não sejam somadas com a finalidade de formar uma pontuação total, pois assim estariam ignorando as características específicas dos estudantes. Como as dimensões da SRBCSS-III representam conjuntos de características comportamentais relativamente diferentes, os professores devem analisar separadamente as classificações dos alunos em cada um dos domínios respectivos (REZULLI et al., 2010; WESTBERG, 2012).

Os itens chamam atenção para as diferenças nas características comportamentais e, na maioria dos casos, sugerem os tipos de experiências educacionais que são mais susceptíveis de representar o método ou o estilo de aprendizado dos alunos. Assim, uma análise cuidadosa da escala pode ajudar os professores em seus esforços para desenvolver programas individualizados para os estudantes (REZULLI et al., 2010). Por fim, os professores são orientados para que não modifiquem, deixem de responder ou reduzam o número de itens em cada escala, visto que o preenchimento parcial de alguma subescala interfere nas suas estimativas de confiabilidade (WESTBERG, 2012).

Para o preenchimento os professores devem selecionar apenas aquelas subescalas relevantes para as necessidades dos alunos, do contrário sua ação pode transformar-se em desperdício de tempo e esforço por não considerar cuidadosamente quais escalas irão fornecer a informação mais adequada para os objetivos propostos. Ainda, o preenchimento de todas as escalas para um grupo de alunos é uma tarefa onerosa que pode resultar em classificações superficiais (RENZULLI et al., 2010).

Os autores também atentam-se para a necessidade de direcionar o foco para o desenvolvimento de normas locais, uma vez que as populações diferem em escola de outras cidades e mesmo entre escolas da mesma cidade. Para tanto, se as escolas estão usando as escalas para sinalizar e considerar os alunos para serviços e programas especiais, elas devem desenvolver normas locais (RENZULLI et al., 2010). Da mesma forma, existem diferenças de desenvolvimento entre níveis e, portanto, até mesmo as normas locais devem ser calculadas para níveis individuais. Ao contrário de instrumentos normatizados, que comparam estudantes em toda a população, a SRBCSS-III foi propositalmente projetada para acessar as estratégias dos alunos dentro de um grupo de referência local. Assim, independentemente das características demográficas de uma cidade, os alunos que recebem as avaliações mais altas nas escalas são os que precisam de serviços para além dos currículos fornecidos para a maioria dos alunos dentro de cada ambiente (WESTBERG, 2012; RENZULLI; GAESSER, 2015).

As normas fornecem um quadro de referência para a interpretação dos resultados dos exames sendo possível determinar se a pontuação de um candidato é alta ou baixa por meio da comparação de sua pontuação com as pontuações obtidas por outros examinados em um grupo. Essa comparação pode ser realizada convertendo pontuações brutas em pontuação percentil, que varia de 1 a 99, sendo 50 a pontuação percentual média, e indica o ranking de um aluno em relação aos outros do grupo de comparação dentro daquele cenário particular. Este procedimento deve ser realizado em cada subescala (RENZULLI et al., 2010).

Como Renzulli et al. (2010) propõem no manual das escalas, para se obter o cálculo das normas locais recomenda-se montar uma planilha contendo cinco colunas, da seguinte forma: a) na primeira coluna deve-se listar as pontuações possíveis da subescala avaliada em ordem decrescente; b) na segunda, registrar o número de alunos que atingiram cada pontuação; c) na terceira, colocar a soma do número de alunos que atingem cada pontuação; d) para a quarta coluna deve-se adicionar as frequências cumulativas, ou seja, o número de alunos em cada pontuação específica e abaixo dela. Esse dado é obtido

por meio da soma consecutiva da coluna de frequência com a frequência cumulativa anterior começando na parte inferior da coluna, com a pontuação mais baixa (por exemplo, $0 + 1 = 1$..., $2 + 1 = 3$, $3 + 2 = 5$, etc). e) na quinta coluna calcula-se a classificação percentual de cada pontuação a partir das seguintes orientações (para auxiliar na compreensão é apresentado o exemplo para o cálculo de uma classificação de 27 pontos, de acordo com a Figura 2: a) calcule metade da frequência da pontuação (por exemplo, $1/2 \times 5 = 2,5$); (b) adicione o resultado em (a) à frequência cumulativa logo abaixo da pontuação ($2,5 + 11 = 13,5$); (c) divida o resultado em (b) pelo número total de pontuações ($13,5 / 20 = 0,675$); (d) multiplique o resultado em (c) por 100 ($0,675 \times 100 = 67,5$).

| Pontos | Núm. de alunos | Frequência | Frequência Cumulativa | Classificação Percentual $\frac{1/2 (\# \text{ de pessoas com a pontuação} + \# \text{ de pessoas abaixo da pontuação})}{\text{número total de pessoas}} \times 100$ |
|--------|----------------|------------|-----------------------|---|
| 28 | <i>IIII</i> | 4 | 20 | $90 = \frac{1/2(4)+16}{20} \times 100$ |
| 27 | <i>IIIII</i> | 5 | 16 | $67,5 = \frac{1/2(5)+11}{20} \times 100$ |
| 26 | <i>IIIIII</i> | 6 | 11 | $40 = \frac{1/2(6)+5}{20} \times 100$ |
| 25 | <i>II</i> | 2 | 5 | $20 = \frac{1/2(2)+3}{20} \times 100$ |
| 24 | <i>I</i> | 1 | 3 | $12,5 = \frac{1/2(1)+2}{20} \times 100$ |
| 23 | | 0 | 2 | 10 |
| 22 | | 0 | 2 | $10 = \frac{1/2(0)+2}{20} \times 100$ |
| 21 | <i>I</i> | 1 | 2 | $7,5 = \frac{1/2(1)+1}{20} \times 100$ |
| 19 | | 0 | 1 | 5 |
| 18 | | 0 | 1 | 5 |
| 17 | | 0 | 1 | 5 |
| 16 | | 0 | 1 | 5 |
| 15 | | 0 | 1 | $5 = \frac{1/2(0)+1}{20} \times 100$ |
| 14 | <i>I</i> | 1 | 1 | $2,5 = \frac{1/2(1)+0}{20} \times 100$ |
| N = 20 | | | | |

Figura 2: Cálculo para obtenção dos percentis das subescalas pelas normas locais.
Fonte: Renzulli et al. (2010, p. 65).

Após o cálculo das normas, os professores devem verificar a indicação dos alunos aos programas de enriquecimento curricular. Para isso, devem determinar se as

pontuações são altas ou baixas por meio da comparação entre as pontuações de um grupo de alunos, convertendo as pontuações brutas em pontuações percentis. O nível percentil indica o *ranking* do aluno em relação aos demais, por exemplo, um estudante com índice percentil de 85 significa que foi classificado maior ou assim como 85% dos outros estudantes que receberam classificações nessa escala dentro desse cenário particular. Este procedimento deve ser completado para cada escala como um meio para se calcular a classificação percentil local de cada aluno (RENZULLI et al., 2010).

Renzulli et al (2010) apontam que o grupo de análise deve ser amplo, no entanto, não o sendo possível - inclusive pela inviabilidade de se aplicar a escala em todos os alunos na realidade escolar atual - sugere-se estabelecer normas selecionando uma amostra aleatória de estudantes em cada nível de escolaridade. A amostra aleatória pode ser estabelecida selecionando o terceiro ou quinto (ou qualquer outra proporção) aluno em uma lista de presença, de modo que a partir dessa amostra consiga se estabelecer uma norma local para o público selecionado. As normas podem selecionar 5 ou 10% dos alunos de qualquer escola, de acordo com os objetivos da mesma.

A sinalização faz-se de extrema relevância visto que a partir dela os estudantes serão indicados aos programas de enriquecimento; nesse sentido, a SRBCSS-III auxilia para que as informações desses alunos sejam reunidas de forma estruturada e padronizada. Vale ressaltar novamente que as classificações indicam as características iniciais dos alunos, sendo este um processo de sinalização (RENZULLI et al., 2010) e não a identificação, como expõe Pocinho (2009).

Esse olhar atento às necessidades individuais é o objetivo principal das SRBCSS-III, pautando-se no empoderamento do professor como fundamental agente no processo de sinalização das potencialidades dos alunos para que estes possam usufruir de uma educação especializada.

3 MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, transversal, com abordagem quantitativa e qualitativa, com o objetivo de realizar a adaptação e validação de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS-III).

Para realização deste trabalho utilizou-se o modelo proposto por Beaton et al. (2000), o qual prevê as seguintes fases metodológicas: tradução, síntese, retrotradução (*backtranslation*), revisão por um comitê de especialistas, pré-teste (análise semântica) e versão final, como apresentado na Figura 3.

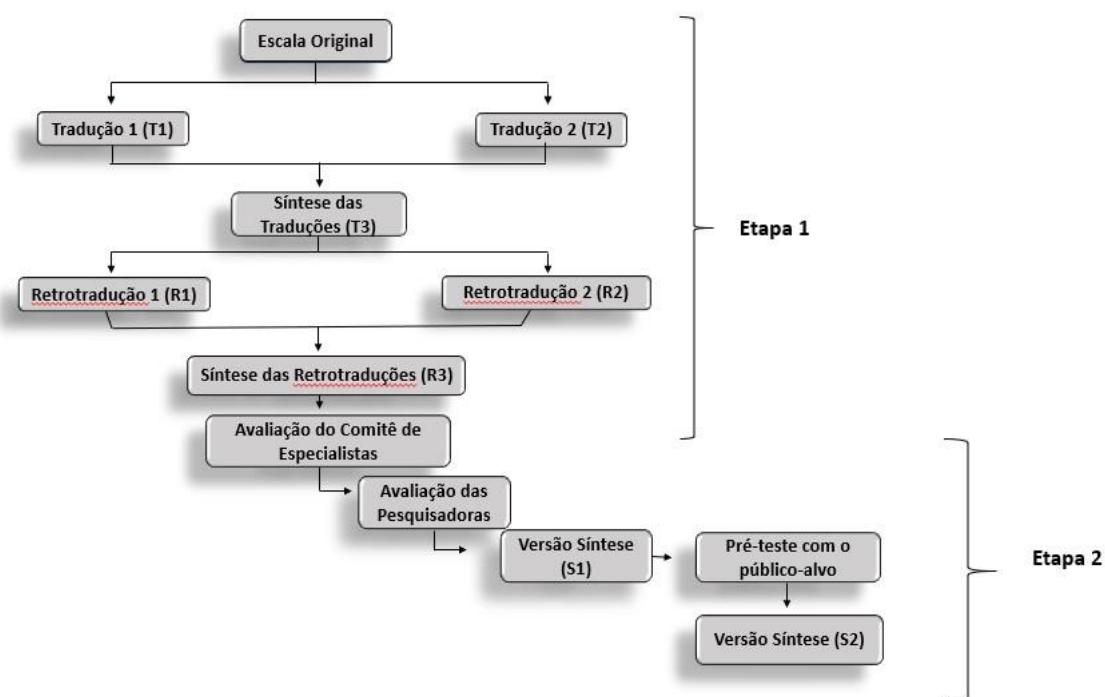


Figura 3: Fases metodológicas para tradução e adaptação de escalas.
Fonte: A autora, adaptado de Beaton et al. (2000).

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Seguindo os requisitos éticos, foi solicitada a permissão ao autor da escala, Joseph S. Renzulli, para início do processo de validação do instrumento para o contexto brasileiro, a qual foi concedida e consta no (ANEXO 1). Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual

Paulista (UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru), com CAEE número 68490917.0.0000.5398, parecer nº 2.225.529.

3.2 ETAPA 1

Esta primeira etapa consistiu no processo de adaptação da escala SRBCSS – III (ANEXO 4), descrita no Capítulo 2, a qual foi submetida à verificação de evidências de validade com base no conteúdo, a fim de identificar possíveis lacunas relativas ao instrumento.

3.2.1 Participantes

Participaram deste primeiro momento da pesquisa quatro tradutores, sendo dois responsáveis pela tradução e dois responsáveis pela retrotradução da escala. Para cada dupla, tomou-se o cuidado de escolher um estudioso no tema das altas habilidades/superdotação e outro sem contato com a temática. Como critério de inclusão, todos os tradutores deveriam ser fluentes em ambas as línguas (português e inglês).

Também participaram desta etapa um comitê de juízes, composto por nove especialistas na área, que realizaram a revisão e adequação da escala traduzida, analisando a coerência e a equivalência cultural dos itens às subescalas. Como critério de inclusão, os juízes deveriam apresentar conhecimento no campo das altas habilidades/superdotação e/ou na construção de questionários e escalas (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Desta forma, foram convidados para fazer parte desta etapa, por motivos logísticos, profissionais (tradutores e juízes) do círculo de relacionamento acadêmico da orientadora.

3.2.2 Procedimentos para coleta de dados

Após as devidas autorizações deu-se início ao processo de tradução, realizado de forma independente e simultâneo, por um estudioso da área das altas habilidades/superdotação, experiente e fluente em ambas as línguas – português e inglês, e um estudioso sem contato com a temática, também experiente e fluente em ambas as línguas. As traduções (T1 e T2) foram comparadas e discutidas pelas pesquisadoras para verificar possíveis discrepâncias, derivando uma síntese como versão preliminar (T3).

A versão síntese foi retrotraduzida para o inglês, também de forma independente e simultânea, por um estudioso da área das altas habilidades/superdotação e um estudioso sem contato com a temática, ambos experientes e fluentes em ambas as línguas. As retrotraduções (R1 e R2) foram analisadas e discutidas derivando uma síntese que foi comparada com a versão original, com o intuito de garantir o rigor da tradução.

Posteriormente, a versão preliminar (T3) foi revisada por um comitê composto por nove juízes especialistas nas áreas de altas habilidades/superdotação, que avaliaram as equivalências semânticas, idiomáticas, experienciais e conceituais, analisando a coerência dos itens aos seus respectivos grupos e equivalência cultural (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

A seleção dos juízes foi realizada com base na formação e experiência na área de cada participante. Ao final, o grupo foi composto por nove especialistas, sendo três doutores na área de Educação, três doutores na área de Educação Especial, dois doutores em Psicologia, e um mestre em Educação. Dos participantes, sete são professores universitários e dois trabalham como coordenadores de centros de atendimento voltados à temática das AH/SD. Por meio da Plataforma Lattes, do CNPq, foi possível identificar que todos apresentam exponencial experiência na área das AH/SD e Educação Especial, dado o alto índice de publicações em ambas, bem como apresentações de trabalhos e/ou palestras em congressos, participações em grupos de pesquisa e projetos de extensão, entre outros.

A versão preliminar (T3) foi enviada por e-mail aos especialistas juntamente com uma ficha avaliativa (Quadro 1), a qual teve o objetivo de fornecer o suporte primário para a validade do conteúdo da escala. Os juízes foram solicitados à examinar a relação entre a definição operacional e conceitual de cada item, como proposto por Beaton et al. (2000) e como realizado na construção da escala original por Renzulli et al. (2010), indicando o quanto os itens eram descritivos das características comportamentais a partir das categorias: 1 (não representativo), 2 (necessita de grande revisão para ser representativo), 3 (necessita de pequena revisão para ser representativo) e 4 (representativo). Ademais, foi disponibilizado um espaço para justificativas e sugestões para a redação de cada item, como consta no Quadro 1.

| Quadro 1: Avaliação dos juízes de acordo com a representatividade de cada item da Síntese (T3). | | | | | |
|--|--------------------|---|--|----------------|--|
| Características de Criatividade | | | | | |
| Síntese (T3) | Etapa1 | | | | Etapa 2 |
| O estudante demonstra... | Não representativo | Necessita de grande revisão para ser representativo | Necessita de pequena revisão para ser representativo | Representativo | a) Justifique porque considera o item não representativo. Ou b) Caso considere que o item necessita de grande/pequena revisão, como você sugere a redação do item? |
| 1. Habilidade de pensamento criativo. | | | | | |
| 2. Senso de humor. | | | | | |

Fonte: A Autora.

Os juízes tiveram o prazo de quatro semanas para devolução, também por e-mail, das avaliações. Após o recebimento de todos os materiais, as pesquisadoras organizaram as avaliações em planilhas de modo que fosse possível analisar as indicações da Etapa 1 e as sugestões da Etapa 2 de acordo com a ficha de representatividade.

Nessa etapa do processo as pesquisadoras reuniram-se pessoalmente em diferentes encontros para fazer a compilação das contribuições dos juízes em uma única versão síntese (S2). O objetivo desta fase foi analisar rigorosamente cada item tomando-se o cuidado de registrar as sugestões/alterações dos juízes e destacar os itens de indicação que surtiram maiores dúvidas para posterior análise semântica (pré-teste) pelos professores.

3.3 ETAPA 2

Esta etapa consistiu no processo de validação de conteúdo das escalas SRBCSS-III, por meio da avaliação semântica (pré-teste) realizada com a população-alvo, ou seja, os professores.

3.3.1 Participantes

Participaram desta etapa 34 professores voluntários da rede pública de ensino. Destes, 26 são professores regulares de três escolas, selecionadas aleatoriamente, de uma

cidade do interior de São Paulo e oito são professores especialistas voluntários selecionados a partir de sua formação e/ou atuação em AH/SD, sendo três pertencentes à uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, e cinco professores de um centro de atendimento aos alunos com AH/SD, também localizado no interior do estado de São Paulo, porém de cidade diferente à anterior

Entre os professores regulares, 21 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idade média de 41 anos ($dp = 6,47$ anos), com diferentes áreas de formação: Pedagogia ($n = 8$), Letras ($n = 4$), Geografia ($n = 4$), Matemática ($n = 3$), Artes ($n = 2$), Ciências Biológicas ($n = 2$), Química ($n = 2$) e História ($n = 1$). Destes, nove participantes possuíam apenas graduação, 14 possuíam especialização lato-sensu, dois participantes possuíam mestrado e um doutorado.

A escolha dos profissionais para esta etapa do processo segue o proposto pela literatura da área e busca garantir a chamada “validade aparente” a partir da análise realizada com todos os estratos da população-alvo, como descrito anteriormente (PASQUALI, 2016).

3.3.2 Procedimentos para coleta de dados

Após o processo de tradução e avaliação pelo comitê de juízes especialistas, a escala foi submetida a uma avaliação semântica (pré-teste) pelo público-alvo ao qual a escala se destina, tendo como objetivo identificar possíveis lacunas relativas ao instrumento, dificuldades de compreensão ou erros de linguagem. Nesta etapa, a pesquisadora aplicou pessoalmente as escalas aos professores, buscando encontrar as possíveis dificuldades de preenchimento e entendimento das questões.

Para tanto, inicialmente as pesquisadoras solicitaram autorização à Secretária Municipal de Educação - SME (ANEXO 3) para que pudessem entrar em contato com as escolas e, após concessão, foram agendados os encontros com os professores. Para que a participação não interferisse no horário de aula, os encontros foram agendados nos horários/aulas de trabalho coletivo, nas datas estipuladas pelas escolas.

Foram realizados quatro encontros em quatro escolas públicas diferentes com duração de 2 horas cada. A escolha das escolas deu-se tomando por base os anos escolares atendidos pelas mesmas, visto que a SRBCSS-III atinge desde os anos iniciais aos finais. Desse modo, das escolas participantes, duas atendem o ensino fundamental I e II e duas atendem o Ensino Médio.

A pesquisadora entregou aos professores um kit contendo uma via impressa de cada escala completa, termo de consentimento (APÊNDICE 1), e ficha de identificação para análise do perfil/formação dos participantes (APÊNDICE 2). Após apresentação e orientações iniciais deu-se início o processo de análise dos itens. Nessa etapa, pesquisadora e professores responderam a escala de forma coletiva, discutindo sobre a clareza dos itens e à adaptação para a realidade dos professores, tanto os que possuem contato com a temática quanto os que não possuem. Como cada participante havia recebido uma via, as indicações de alterações foram feitas na própria escala que posteriormente foi devolvida à pesquisadora.

Esse procedimento foi realizado com todos os professores regulares e três professores especialistas. Os demais professores especialistas, pertencentes ao centro de atendimento ao aluno com AH/SD, responderam as escalas sem a presença da pesquisadora e enviaram as respostas via e-mail.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo são apresentados os resultados das etapas descritas por Beaton et al. (2000) para o processo de Tradução e Adaptação Transcultural das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores (SRBCSS-III).

Para melhor apresentação dos resultados dessas etapas, dada a extensão da escala, optou-se por agrupar, Quadros de 2 a 15, as traduções (T1 e T2), retrotraduções (R1 e R2) e síntese (T3). As divergências entre as traduções e/ou retrotraduções, bem como as alterações para formulação da síntese apresentam-se em negrito para melhor visualização.

| Quadro 2: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Aprendizagem. | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| Learning Characteristics/ Características de Aprendizagem. | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Advanced vocabulary for his or her age or grade level. | 1. vocabulário avançado para a idade ou série . | 1. vocabulário avançado para a idade ou nível escolar . | 1. advanced vocabulary for his/her age or grade level. | 1. advanced vocabulary for his or her age or grade level. | 1. vocabulário avançado para a idade ou nível escolar . |
| 2. The ability to make generalizations about events, people, and things. | 2. capacidade de fazer generalizações sobre eventos , pessoas e coisas. | 2. a habilidade de fazer generalizações sobre acontecimentos , pessoas e coisas. | 2. the ability to make generalizations about events, people, and things. | 2. the ability to generalize about events, people and things. | 2. habilidade de fazer generalizações sobre acontecimentos , pessoas e coisas. |
| 3. A large storehouse of information about a specific topic. | 3. grande conhecimento de informações sobre um tema . | 3. uma grande quantidade de informações sobre um tópico específico . | 3. a large storehouse of information about a specific topic. | 3. a large storehouse of information about a specific topic. | 3. grande quantidade de informações sobre um tema específico . |
| 4. The ability to grasp underlying principles. | 4. capacidade de compreender as ideias implícitas. | 4. a habilidade de compreender princípios subjacentes. | 4. the ability to grasp underlying principles. | 4. the ability to grasp underlying principles. | 4. habilidade de compreender princípios implícitos . |
| 5. Insight into cause and effect relationships. | 5. ter insight sobre relações de causa e efeito. | 5. compreensão de relações de causa e efeito. | 5. insight into cause and effect relationships. | 5. insight into cause and effect relationships. | 5. compreensão de relações de causa e efeito. |

Continua

| Quadro 2: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Aprendizagem. | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| Learning Characteristics/ Características de Aprendizagem. | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 6. An understanding of complicated material through analytical reasoning ability. | 6. compreensão de informações complicadas por meio da capacidade de raciocínio analítico. | 6. compreensão de materiais complicados através da habilidade de raciocínio analítico. | 6. an understanding of complicated materials through analytical reasoning ability. | 6. an understanding of complicated material through analytical reasoning ability. | 6. Compreensão de tópicos específicos por meio da habilidade de raciocínio analítico. |
| 7. A large storehouse of information about a variety of topics. | 7. grande conhecimento de informações sobre uma variedade de tópicos. | 7. uma grande quantidade de informações sobre assuntos variados. | 7. a large storehouse of information about a variety of topics. | 7. a large storehouse of information about a variety of topics. | 7. grande quantidade de informações sobre assuntos variados. |
| 8. The ability to deal with abstractions. | 8. capacidade de lidar com abstrações. | 8. a habilidade de lidar com abstrações. | 8. the ability to deal with abstractions. | 8. the ability to deal with abstractions. | 8. Habilidade de lidar com abstrações. |
| 9. Recall of factual information. | 9. capacidade de se lembrar de informações factuais. | 9. lembrança de informações factuais. | 9. recall of factual information. | 9. recall of factual information. | 9. Habilidade de se lembrar informações factuais (fatos) |
| 10. Keen and insightful observations. | 10. observações interessantes e perspicazes. | 10. observações precisas e perspicazes. | 10. keen and insightful observations. | 10. keen and insightful observations. | 10. Observações interessantes e perspicazes. |
| 11. The ability to transfer learning from one situation to another. | 11. capacidade de transferir a aprendizagem de uma situação para outra. | 11. a habilidade de aplicar o aprendizado de uma situação a outra. | 11. The ability to transfer learning from one situation to another. | 11. the ability to transfer learning from one situation to another. | 11. habilidade de transferir a aprendizagem de uma situação para outra. |

| Quadro 3: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Criatividade. | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| Creativity Characteristics/ Características de Criatividade | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Imaginative thinking ability. | 1. capacidade de pensamento imaginativo . | 1. habilidade de pensamento criativo . | 1. imaginative thinking ability. | 1. imaginative thinking ability. | 1. habilidade de pensamento criativo . |
| 2. A sense of humor. | 2. senso de humor. | 2. senso de humor. | 2. a sense of humor. | 2. a sense of humor. | 2. senso de humor. |
| 3. The ability to come up with unusual, unique, or clever responses. | 3. capacidade de fornecer informações incomuns, únicas ou respostas inteligentes . | 3. a habilidade de criar respostas incomuns, únicas ou inteligentes. | 3. the ability to come up with unusual, unique, or clever responses. | 3. the ability to come up with unusual, unique, or clever responses. | 3. habilidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes |
| 4. An adventurous spirit or a willingness to take risks. | 4. espírito aventureiro ou vontade de correr riscos. | 4. espírito aventureiro ou disposição para correr riscos. | 4. an adventurous spirit or a willingness to take risks. | 4. an adventurous spirit or a willingness to take risks. | 4. espírito aventureiro ou disposição para correr riscos. |
| 5. The ability to generate a large number of ideas or solutions to problems or questions. | 5. capacidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões . | 5. a habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou dúvidas . | 5. the ability to generate a large number of ideas or solutions to problems or questions. | 5. the ability to generate a large number of ideas or solutions to problems or questions. | 5. habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões . |
| 6. A tendency to see humor in situations that may not appear to be humorous to others. | 6. tendência para ver humor em situações que podem não parecer ser bem-humoradas para os outros. | 6. uma tendência de ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. | 6. a tendency to see humor in situation that may not appear to be humorous to others. | 6. a tendency to see humor in situations that may not appear to be humorous to others. | 6. tendência para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. |
| 7. The ability to adapt, improve, or modify objects or ideas. | 7. capacidade de se adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. | 7. a habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. | 7. the ability to adapt, improve or modify objects or ideas. | 7. the ability to adapt, improve, or modify objects or ideas | 7. habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. |

Continua

| Quadro 3: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Criatividade. | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| Creativity Characteristics/ Características de Criatividade | | | | | |
| Original | T1 | T2 | R1 | R2 | T3 |
| 8. Intellectual playfulness , a willingness to fantasize and manipulate ideas. | 8. brincadeiras intelectuais, vontade de fantasiar e manipular/ mol dar ideias. | 8. brincadeiras intelectuais, disposição para fantasiar e manipular ideias. | 8. Intellectual games , willingness to fantasize and manage ideas. | 8. intellectual playfulness , a willingness to fantasize and manipulate ideas. | 8. brincadeiras intelectuais, vontade de fantasiar e manipular ideias. |
| 9. A nonconforming attitude , does not fear being different. | 9. uma atitude inconformista , não tem medo de ser diferente. | 9. uma atitude fora dos padrões , não tem medo de ser diferente. | 9. uncompromising behavior , does not fear being different. | 9. a nonconforming attitude , does not fear being different | 9. atitude inconformista , não tem medo de ser diferente. |

| Quadro 4: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Motivação. | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| Motivation Characteristics/ Características de Motivação | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. The ability to concentrate intently on a topic for a long period of time. | 1. capacidade de se concentrar atentamente em um tópico por um longo período (de tempo) | 1. a habilidade de se concentrar intensamente em um assunto por um longo período de tempo. | 1. the ability to concentrate intently on a topic for a long period of time. | 1. the ability to concentrate intently on a topic for a long period of time. | 1. habilidade de se concentrar intensamente em um assunto por um longo período de tempo. |
| 2. Behavior that requires little direction from teachers. | 2. comportamento que requer pouca direção dos professores. | 2. comportamento que requer pouca orientação dos professores. | 2. behavior that requires little direction from teachers. | 2. a behavior that requires little direction from teachers. | 2. comportamento que requer pouca orientação dos professores. |
| 3. Sustained interest in certain topics or problems. | 3. interesse sustentado em certos tópicos ou problemas. | 3. interesse contínuo em determinados assuntos ou problemas. | 3. sustained interest in certain topics or problems. | 3. sustained interest in certain topics or problems. | 3. interesse sustentado em certos assuntos ou problemas. |
| 4. Tenacity for finding out information on topics of interest. | 4. persistência para descobrir informações sobre temas de interesse. | 4. persistência na busca de informações sobre temas de interesse. | 4. tenacity for finding out information on topics of interest. | 4. tenacity for finding out information on topics of interest. | 4. persistência na busca de informações sobre temas de interesse. |

Continua

| Quadro 4: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Motivação. | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| Motivation Characteristics/ Características de Motivação | | | | | |
| Original | T1 | T2 | R1 | R2 | T3 |
| 5. Persistent work on tasks even when setbacks occur. | 5. trabalho persistente em tarefas, mesmo quando ocorrerem retrocessos. | 5. trabalho persistente em tarefas mesmo com a ocorrência de contratempos. | 5. persistent work on tasks even when setbacks occur. | 5. persistent work on tasks even when setbacks occur. | 5. trabalho persistente em tarefas mesmo quando ocorrem contratempos. |
| 6. A preference for situations in which he or she can take personal responsibility for the outcomes of his or her efforts. | 6. preferência por situações em que ele ou ela possa assumir a responsabilidade (pessoal) pelos resultados dos seus esforços. | 6. preferência por situações em que ele ou ela pode assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. | 6. a preference for situations in which he or she can take personal responsibility for the outcomes of his or her efforts. | 6. a preference for situations in which he or she can take personal responsibility for the outcomes of their own efforts. | 6. preferência por situações em que ele ou ela possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. |
| 7. Follow-through behavior when interested in a topic or problem. | 7. comportamento de persistência/conclusão quando interessado em um tópico ou problema. | 7. comportamento persistente quando há interesse em um assunto ou problema. | 7. follow-through behavior when interested in a topic or problem. | 7. follow-through behavior when interested in a topic or problem. | 7. comportamento persistente quando há interesse em um tópico ou problema. |
| 8. Intense involvement in certain topics or problems. | 8. envolvimento intenso em certos tópicos ou problemas. | 8. envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. | 8. intense involvement in certain topics or problems. | 8. intense involvement in certain topics or problems. | 8. envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. |
| 9. A commitment to long-term projects when interested in a topic. | 9. um compromisso com projetos a longo prazo quando interessado em um tópico. | 9. um compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse em um assunto. | 9. a commitment to long-term projects when interested in a topic. | 9. a commitment to long-term projects when interested in a topic. | 9. compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse em um assunto. |
| 10. Persistence when pursuing goals. | 10. persistência ao perseguir objetivos. | 10. persistência ao perseguir objetivos. | 10. persistence when pursuing goals. | 10. persistence when pursuing goals. | 10. persistência ao perseguir objetivos. |

| Quadro 4: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Motivação. | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Motivation Characteristics/ Características de Motivação | | | | | |
| Original | T1 | T2 | R1 | R2 | T3 |
| 11. Little need for external motivation to follow through in work that is initially exciting. | 11. pouca necessidade de motivação externa para se envolver em trabalho inicialmente excitante. | 11. pouca necessidade de motivação externa para a continuação de um trabalho que é inicialmente animador. | 11. little need for external motivation to follow through in work that is initially exciting. | 11. little need for external motivation to follow through in work that is initially exciting. | 11. pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. |

| Quadro 5: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Liderança. | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Leadership Characteristics/ Características de Liderança | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Responsible behavior, can be counted on to follow through on activities/projects. | 1. comportamento responsável, sendo possível contar com ele(a) para concluir atividades/projetos. | 1. comportamento responsável, pode-se esperar que complete atividades/projetos. | 1. responsible behavior, can be counted on to follow through on activities/projects. | 1. responsible behavior, can be counted on to follow through on activities/projects. | 1. comportament o responsável, sendo possível contar com ele(a) para concluir atividades / projetos. |
| 2. A tendency to be respected by classmates. | 2. tendência a ser respeitado pelos colegas de classe. | 2. tendência a ser respeitado pelos colegas. | 2. a tendency to be respected by classmates. | 2. a tendency to be respected by classmates. | 2. tendência a ser respeitado pelos colegas de classe. |
| 3. The ability to articulate ideas and communicate well with others. | 3. capacidade de articular idéias e se comunicar bem com outros. | 3. a habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com os outros. | 3. the ability to articulate ideas and communicate well with others. | 3. the ability to articulate ideas and communicate well with others. | 3. habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com os outros. |
| 4. Self-confidence when interacting with age peers. | 4. autoconfiança ao interagir com os pares de idade. | 4. autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade. | 4. self-confidence when interacting with age peers. | 4. self-confidence when interacting with age peers. | 4. autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade. |

Continua

| Quadro 5: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Liderança. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Leadership Characteristics/ Características de Liderança | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 5. The ability to organize and bring structure to things, people, and situations. | 5. capacidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. | 5. a habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. | 5. the ability to organize and bring structure to things, people, and situations. | 5. the ability to organize and bring structure to things, people, and situations. | 5. habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. |
| 6. Cooperative behavior when working with others. | 6. comportamento cooperativo quando trabalha com outros. | 6. comportamento cooperativo ao trabalhar em grupo. | 6. cooperative behavior when working with others. | 6. cooperative behavior when working with others. | 6. comportamento cooperativo ao trabalhar em grupo. |
| 7. A tendency to direct an activity when he or she is involved with others. | 7. uma tendência a dirigir uma atividade quando ele ou ela está envolvido(a) com outros. | 7. uma tendência a gerenciar as atividades quando está envolvido em um grupo. | 7. a tendency to direct an activity when he or she is involved with others. | 7. a tendency to direct an activity when he or she is involved with others. | 7. tendência a dirigir uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. |

| Quadro 6: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Artísticas. | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| Artistic Characteristics/ Características Artísticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Likes to participate in art activities; is eager to visually express ideas. | 1. gosta de participar de atividades artísticas; anseia por expressar suas ideias visualmente. | 1. gosta de participar de atividades artísticas; anima-se em expressar ideias visualmente. | 1. likes to participate in art activities; is eager to visually express ideas. | 1. likes to participate in art activities; is eager to visually express ideas. | 1. gosta de participar de atividades artísticas; anima-se em expressar ideias visualmente. |
| 2. Incorporates a large number of elements into artwork; varies the subject and content of artwork. | 2. incorpora um grande número de elementos em seus trabalhos artísticos; varia o assunto e o conteúdo de suas obras de arte. | 2. integra um grande número de elementos em trabalhos artísticos; varia o tema e o conteúdo desses trabalhos. | 2. incorporates a large number of elements into artwork; varies the subject and content of artwork. | 2. incorporates many elements into artwork; varies the subject and content of artwork. | 2. integra um grande número de elementos em trabalhos artísticos; varia o assunto e o conteúdo desses trabalhos. |

Continua

| Quadro 6: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Artísticas. | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| Artistic Characteristics/ Características Artísticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 3. Arrives at unique, unconventional solutions to artistic problems as opposed to traditional, conventional ones. | 3. chega a soluções únicas e não convencionais para problemas artísticos em oposição ao tradicional, convencional. | 3. encontra soluções originais e não-convencionais em vez de tradicionais e convencionais para problemas artísticos. | 3. arrives at unique, unconventional solutions to artistic problems as opposed to traditional, conventional ones. | 3. arrives at unique, unconventional solutions to artistic problems as opposed to traditional, conventional ones. | 3. encontra soluções originais e não-convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. |
| 4. Concentrates for long periods of time on art projects. | 4. concentra-se por longos períodos de tempo em projetos de artes. | 4. concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. | 4. concentrates for long periods of time on art projects. | 4. concentrates for long periods of time on art projects. | 4. concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. |
| 5. Willingly tries out different media; experiments with a variety of materials and techniques. | 5. voluntariamente experimenta diferentes mídias/comunicações/expressões; realiza experimentos com uma variedade de materiais e técnicas. | 5. experimenta voluntariamente novas formas de expressão; testa vários materiais e técnicas. | 5. willingly tries out different media; experiments with a variety of materials and techniques. | 5. willingly tries out different media; experiments with a variety of materials and techniques. | 5. voluntariamente experimenta diferentes mídias; testa vários materiais e técnicas. |
| 6. Tends to select art media for free activity or classroom projects. | 6. tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. | 6. tende a optar pela arte em atividade ou projetos livres em sala de aula. | 6. tends to select art media for free activity or classroom projects. | 6. tends to select art media for free activity or classroom projects. | 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. |

| Quadro 6: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Artísticas. | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Artistic Characteristics/ Características Artísticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 7. Is particularly sensitive to the environment; is a keen observer – sees the unusual, what may be overlooked by others. | 7. é particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento – vê o incomum, o que pode ser negligenciado por outros. | 7. é particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. | 7. is particularly sensitive to the environment; is a keen observer - sees the unusual, what may be overlooked by others. | 7. is particularly sensitive to the environment; is a keen observer – sees the unusual, what may be overlooked by others. | 7. é particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. |
| 8. Produces balance and order in artwork. | 8. produz equilíbrio e ordem em trabalhos artísticos. | 8. produz trabalhos artísticos ordenados e equilibrados. | 8. produces balance and order in artwork. | 8. produces balance and order in artwork. | 8. produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio. |
| 9. Is critical of his or her own work; sets high standards of quality; often reworks creation in order to refine it. | 9. é crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; muitas vezes, trabalha novamente em sua criação para refiná-la. | 9. é crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para melhorá-las. | 9. is critical of his or her own work; sets high standards of quality; often reworks creation in order to refine it. | 9. is critical of his or her own work; sets high standards of quality; often reworks creation to refine it. | 9. é crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para melhorá-las. |
| 10. Shows an interest in other students' work – spends time studying and discussing their work. | 10. mostra interesse no trabalho de outros alunos – passa/empenha tempo estudando e discutindo seus trabalhos. | 10. demonstra interesse nos trabalhos dos colegas - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho alheio. | 10. shows an interest in other student's work - spends time studying and discussing their work. | 10. shows an interest in other students' work— spends time studying and discussing their work. | 10. demonstra interesse nos trabalhos dos colegas - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. |

| Quadro 6: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Artísticas. | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| Artistic Characteristics/ Características Artísticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 11. Elaborates on ideas from other people – uses them as a “jumping-off point” as opposed to copying them. | 11. elabora ideias de outras pessoas –utiliza-as como um "ponto de partida" ao invés de copiá-las. | 11. aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" em vez de copiá-las. | 11. elaborates on ideas from other people - uses them as a “jumping-off point” as opposed to copying them. | 11. elaborates on ideas from other people— uses them as a “jumping-off point” as opposed to copying them. | 11. aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. |

| Quadro 7: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Musicais. | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| Musical Characteristics/ Características Musicais | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Shows a sustained interest in music – seeks out opportunities to hear and create music. | 1. mostra um interesse contínuo em música – procura oportunidades para ouvir e criar música. | 1. demonstra interesse contínuo em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. | 1. shows continued interest in music - seek for opportunities to listen and create music. | 1. shows a sustained interest in music—seeks out opportunities to hear and create music. | 1. demonstra interesse contínuo em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. |
| 2. Perceives fine differences in musical tone (pitch, loudness, timbre, duration). | 2. percebe diferenças precisas na tonalidade musical (tom, volume, timbre, duração) . | 2. percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração) . | 2. perceives subtle differences in musical tones (tuning, volume, timbre, duration). | 2. perceives fine differences in musical tone (pitch, loudness, timbre, duration). | 2. percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração) . |
| 3. Easily remembers melodies and can produce them accurately . | 3. lembra facilmente as melodias e as produz com precisão. | 3. decora melodias com facilidade e pode produzi-las com precisão. | 3. easily remembers the melodies and produces them precisely . | 3. easily remembers melodies and can produce them accurately . | 3. lembra facilmente as melodias e as produz com precisão. |

Continua

| Quadro 7: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Musicais. | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| Musical Characteristics/ Características Musicais | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 4. Eagerly participates in musical activities. | 4. participa avidamente/com entusiasmo de atividades musicais. | 4. participa animadamente de atividades musicais. | 4. takes part in musical activities with enthusiasm . | 4. eagerly participates in musical activities. | 4. participa com entusiasmo de atividades musicais. |
| 5. Plays a musical instrument (or indicates a strong desire to). | 5. toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de fazê-lo). | 5. toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). | 5. plays a musical instrument or shows a strong interest in doing it . | 5. plays a musical instrument (or indicates a strong desire to). | 5. toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). |
| 6. Is sensitive to the rhythm of music; responds to changes in the tempo of music through body movements. | 6. é sensível ao ritmo da música; responde a mudanças no ritmo/tempo da música por meio de movimentos corporais. | 6. é sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. | 6. is sensitive to the rhythm of music; responds to changes in the tempo of music through body movements. | 6. is sensitive to the rhythm of music; responds to changes in tempo of music through body movements. | 6. é sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. |
| 7. Is aware of and can identify a variety of sounds heard at a given moment – is sensitive to “background” noises, to chords that accompany a melody, to the different sounds of singers or instrumentalists in a performance. | 7. é atento/conscient e e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em determinado momento – é sensível a ruídos de "fundo" , aos acordes que acompanham uma melodia, aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. | 7. percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos a qualquer momento - nota sons "de fundo" , acordes que acompanham uma melodia e diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. | 7. is aware of and can identify a variety of sounds heard at a given moment - is sensitive to background noises, to chords that accompany a melody, to the different sounds of singers or instrumentalists in a performance. | 7. is aware of and can identify a variety of sounds heard at a given moment – is sensitive to “background” noises, to chords that accompany a melody, to the different sounds of singers or instrumentalists in a performance. | 7. percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível a ruídos "de fundo" , a acordes que acompanham uma melodia, aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. |

| Quadro 8: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Teatrais. | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| Dramatics Characteristics/ Características Teatrais | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Volunteers to participate in classroom plays or skits. | 1. voluntaria-se para participar de peças de sala de aula ou esquetes. | 1. se oferece para participar de peças ou esquetes na sala de aula. | 1. volunteers to participate in classroom plays or skits. | 1. volunteers to participate in classroom plays or skits. | 1. voluntaria-se para participar de peças ou esquetes em sala de aula. |
| 2. Easily tells a story or gives an account of some experience. | 2. facilmente conta uma história ou relata alguma experiência. | 2. conta histórias ou narra experiências com facilidade . | 2. easily tells a story or gives an account of some experience. | 2. easily tells a story or gives an account of some experience. | 2. conta histórias ou narra experiências com facilidade . |
| 3. Effectively uses gestures and facial expressions to communicate feelings. | 3. usa efetivamente gestos e expressões faciais para comunicar sentimentos. | 3. utiliza gestos e expressões faciais para comunicar sentimentos de maneira eficaz . | 3. effectively uses gestures and facial expressions to communicate feelings. | 3. effectively uses gestures and facial expressions to communicate feelings. | 3. utiliza gestos e expressões faciais para comunicar sentimentos de maneira eficaz . |
| 4. Is adept at role-playing, improvising, acting out situations “on the spot”. | 4. é hábil/especialista em representação, improvisação, atuação de situações sem preparação . | 4. é hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio . | 4. is adept at role-playing, improvising, acting out situations “on the spot”. | 4. is adept at role-playing, improvising, acting out situations “on the spot.” | 4. é hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio . |
| 5. Can readily identify himself of herself with the moods and motivations of characters. | 5. pode facilmente se identificar com humor e motivação de personagens . | 5. consegue se identificar com os sentimentos e motivações dos personagens rapidamente . | 5. can readily identify himself with the moods and motivations of characters. | 5. can readily identify herself with the moods and motivations of characters. | 5. pode facilmente se identificar com o humor e motivação de personagens . |
| 6. Handles body with ease and poise for his or her particular age. | 6. controla o corpo com facilidade e equilíbrio/postura para sua idade. | 6. tem boa postura e consciência corporal para a idade. | 6. handles body with ease and poise for his or her particular age. | 6. handles body with ease and poise for his or her age. | 6. tem boa postura e consciência corporal para a sua idade. |

Continua

| Quadro 8: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Teatrais. | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| Dramatics Characteristics/ Características Teatrais | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 7. Creates original plays or makes up plays from stories. | 7. cria peças originais ou compõe/elabora a peças originais a partir de histórias. | 7. cria peças originais ou adaptações baseadas em histórias. | 7. creates original plays or makes up plays from stories. | 7. creates original plays or makes up plays from stories. | 7. cria peças originais ou elabora adaptações baseadas em histórias. |
| 8. Commands and holds the attention of a group when speaking. | 8. controla e mantém a atenção de um grupo quando fala. | 8. consegue comandar e prender a atenção do grupo quando fala. | 8. commands and holds the attention of a group when speaking. | 8. commands and holds the attention of a group when speaking. | 8. comanda e prende a atenção do grupo quando fala. |
| 9. Is able to evoke emotional responses from listeners – can get people to laugh, frown, feel tense, etc. | 9. é capaz de evocar respostas emocionais dos ouvintes – pode levar as pessoas a rirem, franzirem a testa/fazerem cara feia, sentirem-se tensas, etc. | 9. é capaz de provocar reações emocionais na plateia - consegue fazer as pessoas darem risada, fecharem a cara, ficarem tensas, etc. | 9. is able to evoke emotional responses from listeners - can get people to laugh, frown, feel tense, etc. | 9. is able to evoke emotional responses from listeners – can get people to laugh, frown, feel tense, etc. | 9. é capaz de provocar reações emocionais na plateia - consegue fazer as pessoas darem risada, fecharem a cara, ficarem tensas, etc. |
| 10. Can imitate others – is able to mimic the way people speak, walk, gesture. | 10. pode imitar os outros – é capaz de imitar a maneira como as pessoas falam, andam, fazem gestos. | 10. sabe fazer imitações - pode imitar a maneira como as pessoas falam, andam, gesticulam. | 10. can imitate others - is able to mimic the way people speak, walk, gesture. | 10. can imitate others—is able to mimic the way people speak, walk, gesture. | 10. pode imitar os outros – é capaz de imitar a maneira como as pessoas falam, andam, gesticulam. |

| Quadro 9: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Comunicação (Precisão). | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Communication Characteristics (precision)/Características Comunicacionais ou Comunicativas (precisas/de precisão) / Características de Comunicação (precisão) | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Speaks and writes directly and to the point. | 1. fala e escreve diretamente. | 1. fala e escreve de maneira direta e certa. | 1. speaks and writes directly and to the point. | 1. speaks and writes directly and to the point. | 1. fala e escreve de maneira direta e objetiva. |
| 2. Modifies and adjusts expression of ideas for maximum reception. | 2. modifica e ajusta a expressão de ideias para o máximo de precisão. | 2. altera e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão do leitor. | 2. modifies and adjusts expression of ideas for maximum reception. | 2. modifies and adjusts expression of ideas for maximum reception. | 2. modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão do leitor. |
| 3. Is able to revise and edit in a way that is concise, yet retains essential ideas. | 3. é capaz de revisar e editar de forma concisa, mantendo as ideias essenciais. | 3. é capaz de revisar e editar de forma concisa, porém sem perder as ideias essenciais. | 3. is able to revise and edit in a way that is concise, yet retains essential ideas. | 3. is able to revise and edit in a way that is concise, yet retains essential ideas. | 3. é capaz de revisar e editar de forma concisa, porém sem perder as ideias essenciais. |
| 4. Explains things precisely and clearly. | 4. explica coisas de maneira precisa e clara. | 4. explica coisas de maneira clara e precisa. | 4. explains things precisely and clearly. | 4. explains things precisely and clearly. | 4. explica coisas de maneira clara e precisa. |
| 5. Uses descriptive words to add color, emotion, and beauty. | 5. usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. | 5. usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. | 5. uses descriptive words to add color, emotion, and beauty. | 5. uses descriptive words to add color, emotion and beauty. | 5. usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. |
| 6. Expresses thoughts and needs clearly and concisely. | 6. expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. | 6. expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. | 6. expresses thoughts and needs clearly and concisely. | 6. expresses thoughts and needs clearly and concisely. | 6. expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. |

Continua

| Quadro 9: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Comunicação (Precisão). | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| Communication Characteristics (precision)/Características Comunicacionais ou Comunicativas (precisas/ de precisão) / Características de Comunicação (precisão) | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 7. Can find various ways of expressing ideas so others will understand. | 7. é capaz de expressar ideias de diferentes maneiras para que outros as compreendam. | 7. consegue encontrar várias maneiras de expressar ideias de modo que os outros entendam. | 7. can find various ways of expressing ideas so others will understand. | 7. can find various ways of expressing ideas so others will understand. | 7. consegue encontrar várias maneiras de expressar ideias de modo que os outros entendam. |
| 8. Can describe things in a few very appropriate words. | 8. é capaz de descrever as coisas com poucas palavras e muito apropriadas. | 8. consegue descrever as coisas em poucas palavras e muito apropriadas. | 8. can describe things in a few very appropriate words. | 8. can describe things in a few very appropriate words. | 8. é capaz de descrever as coisas com poucas palavras e muito apropriadas. |
| 9. Is able to express fine shades of meaning by using a large stock of synonyms. | 9. é capaz de expressar nuances de significado usando um vasto repertório de sinônimos. | 9. é capaz de expressar variedades tênues de significados utilizando uma grande quantidade de sinônimos. | 9. is able to express fine shades of meaning by using a large stock of synonyms. | 9. can express fine shades of meaning by using a large stock of synonyms. | 9. é capaz de expressar nuances de significado usando um vasto repertório de sinônimos. |
| 10. Is able to express ideas in a variety of alternate ways. | 10. é capaz de expressar ideias em uma variedade de formas alternativas. | 10. é capaz de expressar ideias de várias maneiras diferentes. | 10. is able to express ideas in a variety of alternate ways. | 10. can express ideas in a variety of alternate ways. | 10. é capaz de expressar ideias de várias maneiras diferentes. |
| 11. Knows and can use many words closely related in meaning. | 11. conhece e pode usar muitas palavras intimamente relacionadas com o significado. | 11. conhece e sabe usar várias palavras de significado parecido. | 11. knows and can use many words closely related in meaning. | 11. knows and can use many words closely related in meaning. | 11. conhece e sabe usar várias palavras com significados parecidos. |

Quadro 10: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Comunicação (Expressividade).

Communication Characteristics (expressiveness)/Características Comunicacionais ou Comunicativas (de expressão) / Características de Comunicação (expressividade)

| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Uses voices expressively to convey or enhance meaning. | 1. usa vozes expressivamente e para transmitir ou melhorar significado. | 1. utiliza-se de vozes diferentes de maneira expressiva para passar ou reforçar ideias. | 1. uses voice expressively to convey or enhance meaning. | 1. uses voice expressively to convey or enhance meaning. | 1. utiliza vozes expressivamente para transmitir ou melhorar significado. |
| 2. Conveys information nonverbally through gestures, facial expressions, and “body language”. | 2. expressa/transmite informações de forma não verbal por meio de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. | 2. transmite informação de maneira não verbal por meio de gestos, expressões faciais, e linguagem corporal. | 2. conveys information nonverbally through gestures, facial expressions, and “body language”. | 2. conveys information nonverbally through gestures, facial expressions, and “body language.” | 2. transmite informação de maneira não verbal por meio de gestos, expressões faciais, e linguagem corporal. |
| 3. Is an interesting storyteller. | 3. é um interessante contador de histórias. | 3. é um interessante contador de histórias. | 3. is an interesting storyteller. | 3. is an interesting storyteller. | 3. É um interessante contador de histórias. |
| 4. Uses colorful and imaginative figures of speech such as puns and analogies. | 4. usa figuras de linguagem coloridas e imaginativas tais como trocadilhos/jogos com palavras e analogias. | 4. utiliza figuras de linguagem criativas e coloridas, como trocadilhos e analogias. | 4. uses colorful and imaginative figures of speech such as puns and analogies. | 4. uses colorful and imaginative figures of speech such as puns and analogies. | 4. utiliza linguagem figurativa, tais como trocadilhos/jogos com palavras e analogias. |

Quadro 11: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Planejamento.

Planning Characteristics/ Características de Planejamento.

| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
|---|---|--|--|--|--|
| 1. Determines what information or resources are necessary for accomplishing a task. | 1. determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. | 1. decide quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. | 1. decides which information or resources are necessary to accomplish a task. | 1. determines what information or resources are necessary for accomplishing a task. | 1. decide quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. |

Continua

| Quadro 11: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Planejamento. | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Planning Characteristics/ Características de Planejamento. | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 2. Grasps the relationship of individual steps to a whole process. | 2. compreende a relação de etapas individuais em um processo (como todo) . | 2. entende a relação entre cada passo de um processo completo . | 2. grasps the relationship of individual steps to a whole process. | 2. grasps the relationship of individual steps to a whole process. | 2. compreende a relação entre cada etapa de um processo como todo . |
| 3. Allows time to execute all steps involved in a process. | 3. concede tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. | 3. organiza o tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo. | 3. allows time to execute all steps involved in a process. | 3. allows time to execute all steps involved in a process. | 3. organiza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. |
| 4. Foresees consequences or effects of action. | 4. prevê consequências ou efeitos de ação. | 4. prevê consequências ou efeitos de ações. | 4. foresees consequences or effects of action. | 4. foresees consequences or effects of action. | 4. prevê consequências ou efeitos de ações. |
| 5. Organizes his or her work well. | 5. organiza bem o seu trabalho. | 5. organiza bem o seu trabalho. | 5. organizes his or her work well. | 5. organizes his or her work well. | 5. organiza bem o seu trabalho. |
| 6. Takes into account the details necessary to accomplish a goal. | 6. leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. | 6. leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. | 6. takes into account the details necessary to accomplish a goal. | 6. considers the details necessary to accomplish a goal. | 6. leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. |
| 7. Is good at games of strategy where it is necessary to anticipate several moves ahead. | 7. é bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar muitas das próximas jogadas. | 7. é bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. | 7. is good at games of strategy where it is necessary to anticipate several moves ahead. | 7. is good at games of strategy where it is necessary to anticipate several moves ahead. | 7. é bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. |
| 8. Recognizes the various alternative methods for accomplishing a goal. | 8. reconhece os vários métodos alternativos para alcançar um objetivo. | 8. reconhece os diversos métodos alternativos para realizar um objetivo. | 8. recognizes the various alternative methods for accomplishing a goal. | 8. recognizes the various alternative methods for accomplishing a goal. | 8. reconhece os diversos métodos alternativos para alcançar um objetivo. |

| Quadro 11: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Planejamento. | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| Planning Characteristics/ Características de Planejamento. | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 9. Can pinpoint where areas of difficulty might arise in a procedure or activity. | 9. é capaz de identificar onde áreas de dificuldade podem surgir em um procedimento ou atividade. | 9. consegue identificar onde as dificuldades de um procedimento ou atividade poderão aparecer. | 9. can pinpoint where areas of difficulty might arise in a procedure or activity. | 9. can pinpoint where areas of difficulty might arise in a procedure or activity. | 9. consegue identificar onde as dificuldades de um procedimento ou atividade poderão aparecer. |
| 10. Arranges steps of a project in a sensible order or time sequence. | 10. organiza etapas de um projeto em uma ordem sensata ou sequência de tempo. | 10. organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata. | 10. arranges steps of a project in a sensible order of time sequence. | 10. arranges steps of a project in a sensible order or time sequence. | 10. organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata. |
| 11. Is good at breaking down an activity into step-by-step procedures. | 11. é bom em dividir uma atividade em passo a passo. | 11. é bom em dividir uma atividade em pequenos passos. | 11. is good at breaking down an activity into step-by-step procedures. | 11. is good at breaking down an activity into step-by-step procedures. | 11. é bom em dividir uma atividade em pequenos passos. |
| 12. Establishes priorities when organizing activities. | 12. estabelece prioridades quando organiza atividades. | 12. estabelece prioridades quando organiza atividades. | 12. establishes priorities when organizing activities. | 12. establishes priorities when organizing activities. | 12. estabelece prioridades quando organiza atividades. |
| 13. Shows awareness of limitations relating to time, space, materials, and abilities when working on group or individual projects. | 13. revela consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades ao trabalhar em grupo ou projetos individuais. | 13. demonstra conhecimento sobre as limitações de tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. | 13. shows awareness of limitations relating to time, space, materials, and abilities when working on group or individual projects. | 13. shows awareness of limitations relating to time, space, materials, and abilities when working on group or individual projects. | 13. demonstra conhecimento sobre as limitações de tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. |

| Quadro 11: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Planejamento. | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| Planning Characteristics/ Características de Planejamento. | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 14. Can provide details that contribute to the development of a plan or procedure. | 14. pode fornecer detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. | 14. consegue fornecer detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. | 14. can provide details that contribute to the development of a plan or procedure. | 14. can provide details that contribute to the development of a plan or procedure. | 14. consegue fornecer detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. |
| 15. Sees alternative ways to distribute work or assign people to accomplish a task. | 15. vê formas alternativas de distribuir trabalho ou designar pessoas para realizar uma tarefa. | 15. enxerga caminhos alternativos para distribuir o trabalho ou designar pessoas para realizar uma tarefa. | 15. sees alternative ways to distribute work or assign people to accomplish a task. | 15. sees alternative ways to distribute work or assign people to accomplish a task. | 15. enxerga formas alternativas para distribuir o trabalho ou designar pessoas para realizar uma tarefa. |

| Quadro 12: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Matemáticas. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Mathematics Characteristics/ Características de Matemática (matemáticas)/ Características Matemáticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Is eager to solve challenging math problems (A problem is defined as a task for which the solution is not known in advance). | 1. é persistente para resolver problemas de matemática desafiadores (um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida antecipadamente). | 1. fica animado com a ideia de resolver problemas matemáticos desafiadores (um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). | 1. is eager to solve challenging math problems (a problem is defined as a task for which the solution is not known in advance). | 1. is eager to solve challenging math problems (a problem is defined as a task for which the solution is not known in advance.) | 1. fica animado com a ideia de resolver problemas matemáticos desafiadores (um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). |

Continua

| Quadro 12: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Matemáticas. | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Mathematics Characteristics/ Características de Matemática (matemáticas)/ Características Matemáticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 2. Organizes data and information to discover mathematical patterns. | 2. organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. | 2. organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. | 2. organizes data and information to discover mathematical patterns. | 2. organizes data and information to discover mathematical patterns. | 2. organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. |
| 3. Enjoys challenging math puzzles, games, and logic problems. | 3. gosta/aprecia enigmas , jogos e problemas de lógica. | 3. gosta de quebra-cabeças , jogos e problemas de lógica desafiadores que envolvam matemática. | 3. enjoys challenging math puzzles, games, and logic problems. | 3. enjoys challenging math puzzles, games, and logic problems. | 3. gosta de enigmas , jogos e problemas de lógica desafiadores que envolvam matemática. |
| 4. Understands new math concepts and processes more easily than other students. | 4. entende novos conceitos e processos de matemática mais facilmente que outros estudantes. | 4. entende novos conceitos e processos matemáticos mais facilmente que outros alunos. | 4. understands new math concepts and processes more easily than other students. | 4. understands new math concepts and processes more easily than other students. | 4. entende novos conceitos e processos matemáticos mais facilmente que outros alunos. |
| 5. Has creative (unusual and divergent) ways of solving math problems. | 5. tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas de matemática. | 5. encontra formas criativas (incomuns e divergentes) para a resolução de problemas de matemática. | 5. has creative (unusual and divergent) ways of solving math problems. | 5. has creative (unusual and divergent) ways of solving math problems. | 5. tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas de matemática. |
| 6. Displays a strong number sense (e.g., makes sense of large and small numbers, estimates easily and appropriately). | 6. demonstra um forte senso/conhecimento de números (por exemplo, compreende números grandes e pequenos, faz estimativas fácil e adequadamente). | 6. demonstra um forte senso numérico (por exemplo, comsegue imaginar a amplitude de números grandes e pequenos e fazer estimativas precisas com facilidade). | 6. displays a strong number sense (e.g. makes sense of large and small numbers, estimates easily and appropriately). | 6. displays a strong number sense (e.g., makes sense of large and small numbers, estimates easily and appropriately). | 6. demonstra um forte senso numérico (por exemplo, comsegue imaginar a amplitude de números grandes e pequenos e fazer estimativas precisas com facilidade) |

| Quadro 12: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Matemáticas. | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Mathematics Characteristics/ Características de Matemática (matemáticas)/ Características Matemáticas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 7. Frequently solves math problems abstractly, without the need for manipulatives or concrete materials. | 7. frequentemente resolve problemas de matemática de forma abstrata, sem a necessidade de manipulativos ou materiais concretos . | 7. frequentemente resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de materiais externos . | 7. Frequently solves mathematical problems abstractly, without the need for manipulatives or concrete materials. | 7. frequently solves math problems abstractly, without the need of manipulatives or concrete materials. | 7. frequentemente resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de materiais concretos . |
| 8. Has an interest in analyzing the mathematical structure of a problem. | 8. tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. | 8. tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. | 8. has an interest in analyzing the mathematical structure of a problem. | 8. has an interest in analyzing the mathematical structure of a problem. | 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. |
| 9. When solving a math problem, can switch strategies easily, if appropriate or necessary. | 9. ao resolver um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente se apropriado ou necessário. | 9. ao resolver um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente quando adequado ou necessário. | 9. when solving a math problem, can switch strategies easily, if appropriate or necessary. | 9. when solving a math problem, can switch strategies easily, if appropriate or necessary. | 9. ao resolver um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente quando adequado ou necessário. |
| 10. Regularly uses a variety of representations to explain math concepts (written explanations, pictorial, graphic, equations, etc.). | 10. usa regularmente uma variedade de representações para explicar conceitos de matemática (explicações escritas, pictóricas, gráfico, equações, etc.). | 10. utiliza regularmente uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). | 10. regularly uses a variety of representations to explain math concepts (written explanations, pictorial, graphic, equations, etc.). | 10. regularly uses a variety of representations to explain math concepts (written explanations, pictorial, graphic, equations, etc.). | 10. utiliza regularmente uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). |

Quadro 13: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características de Leitura.

| Reading Characteristics/ Características de Leitura (leitoras)/ Características de Leitura | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Eagerly engages in reading related activities. | 1. se empenha ativamente/ate ntamente em atividades relacionadas à leitura. | 1. demonstra animação em atividades relacionadas à leitura. | 1. eagerly engages in reading related activities. | 1. eagerly engages in reading related activities. | 1. demonstra empenho em atividades relacionadas à leitura. |
| 2. Applies previously learned literary concepts to new reading experiences. | 2. aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. | 2. aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. | 2. applies previously learned literary concepts to new reading experiences. | 2. applies previously learned literary concepts to new reading experiences. | 2. aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. |
| 3. Focuses on reading for an extended period of time. | 3. concentra-se na leitura por um período prolongado de tempo. | 3. concentra-se na leitura durante longo período de tempo. | 3. focuses on reading for an extended period of time. | 3. focuses on reading for an extended period. | 3. concentra-se na leitura durante longo período de tempo. |
| 4. Pursues advanced reading material. | 4. procura por/ interessa-se por material de leitura avançado. | 4. busca material avançado de leitura. | 4. pursues advanced reading material. | 4. pursues advanced reading material. | 4. busca por material de leitura avançado. |
| 5. Demonstrates tenacity when posed with challenging reading. | 5. demonstra determinação quando exposto a desafio leitura. | 5. demonstra persistência ante leituras complicadas. | 5. demonstrates tenacity when posed with challenging reading. | 5. demonstrates tenacity when posed with challenging reading. | 5. demonstra persistência quando exposto a leituras complicadas. |
| 6. Shows interest in reading other types of interest-based reading materials. | 6. demonstra interesse em ler outros tipos de materiais baseados em interesse / a partir de seu interesse. | 6. demonstra interesse em ler outros tipos de materiais que possam trazer vantagens tanto para si quanto para outros. | 6. shows interest in reading other types of interest-based reading materials. | 6. shows interest in reading other types of interest-based reading materials. | 6. demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses. |

Quadro 14: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Tecnológicas.

| Technology Characteristics/ Características de Tecnologia (tecnológicas)/ Características de Tecnologia | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Demonstrates a wide range of technology skills. | 1. demonstra uma ampla quantidade de habilidades tecnológicas. | 1. demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. | 1. demonstrates a wide range of technology skills. | 1. demonstrates a wide range of technology skills. | 1. demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. |
| 2. Learns new software without formal training. | 2. aprende novos <i>softwares</i> sem treinamento formal. | 2. aprende novos softwares sem treinamento formal. | 2. learns new software without formal training. | 2. learns new software without formal training. | 2. aprende novos softwares sem treinamento formal. |
| 3. Spends free time developing technology skills. | 3. passa seu tempo livre desenvolvendo habilidades tecnológicas. | 3. dedica seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. | 3. spends free time developing technology skills. | 3. spends free time developing technology skills. | 3. passa seu tempo livre desenvolvendo habilidades tecnológicas. |
| 4. Assists others with technology-related problems. | 4. auxilia outros/outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. | 4. auxilia colegas com problemas relacionados à tecnologia. | 4. assists others with technology-related problems. | 4. assists others with technology-related problems. | 4. auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. |
| 5. Incorporates technology in developing creative products/assignments/presentations. | 5. incorpora tecnologia no desenvolvimento de produtos, trabalhos e apresentações criativas . | 5. integra a tecnologia ao desenvolvimento de produtos, tarefas e apresentações que envolvam criatividade . | 5. incorporates technology in developing creative products/assignments/presentations. | 5. incorporates technology in developing creative products/assignments/presentations. | 5. integra a tecnologia ao desenvolvimento o criativo de produtos, trabalhos e apresentações criativas . |
| 6. Eagerly pursues opportunities to use technology. | 6. procura avidamente/ com entusiasmo oportunidades para usar a tecnologia. | 6. busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. | 6. eagerly pursues opportunities to use technology. | 6. eagerly pursues opportunities to use technology. | 6. busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. |
| 7. Demonstrates more advanced technology skills than other students his or her age. | 7. demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros alunos de sua idade | 7. demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros alunos de sua idade. | 7. demonstrates more advanced technology skills than other students his or her age. | 7. demonstrates more advanced technology skills than other students his or her age. | 7. demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros alunos de sua idade. |

| Quadro 15: Tradução, Retrotradução e Síntese (T3) da Subescala Características Científicas. | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Science Characteristics/ Características Científicas (de ciências)/ Características Científicas | | | | | |
| Original | T 1 | T 2 | R 1 | R 2 | T3 |
| 1. Demonstrates curiosity about scientific processes. | 1. demonstra curiosidade sobre os processos científicos. | 1. demonstra curiosidade sobre processos científicos. | 1. demonstrates curiosity about scientific processes. | 1. demonstrates curiosity about scientific processes | 1. demonstra curiosidade sobre os processos científicos. |
| 2. Demonstrates creative thinking about scientific debates or issues. | 2. demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. | 2. apresenta pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. | 2. demonstrates creative thinking about scientific debates or issues. | 2. demonstrates creative thinking about scientific debates or issues. | 2. demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. |
| 3. Demonstrates enthusiasm in discussion of scientific topics. | 3. demonstra entusiasmo na discussão de tópicos científicos. | 3. demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos. | 3. demonstrates enthusiasm in discussion of scientific topics. | 3. demonstrates enthusiasm in discussion of scientific topics. | 3. demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos. |
| 4. Is curious about why things are as they are. | 4. é curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. | 4. é curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. | 4. is curious about why things are as they are. | 4. is curious about why things are as they are. | 4. é curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. |
| 5. Reads about science-related topics in his or her free time. | 5. lê sobre temas relacionados à ciência em seu tempo livre. | 5. lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. | 5. reads about science-related topics in his or her free time. | 5. reads about science-related topics in his or her free time. | 5. lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. |
| 6. Expresses interest in science projects or research. | 6. expressa interesse em projetos científicos ou pesquisa. | 6. demonstra interesse em projetos ou pesquisa científica. | 6. expresses interest in science projects or research. | 6. expresses interest in science projects or research. | 6. expressa interesse em projetos ou pesquisa científica. |
| 7. Clearly articulates data interpretation. | 7. articula claramente a interpretação de dados. | 7. explica interpretação de dados com clareza. | 7. clearly articulates data interpretation. | 7. clearly articulates data interpretation. | 7. articula claramente a interpretação de dados. |

Adaptando a proposta de Losapio e Pondé (2008), foi realizada uma avaliação qualitativa das alterações dos itens para formulação da síntese (T3). Cada questão foi

classificada em Inalterado (IN), quando as versões estavam completamente iguais; Pouco Alterado (PA), quando palavras ou expressões eram diferentes, mas sem mudar o contexto; Muito Alterado (MA), quando palavras ou expressões eram diferentes, mudando o contexto; e Completamente Alterado (CA), quando havia alteração no sentido literal entre as versões. A Tabela 1 traz o grau de equivalência dos itens da T3 em busca da tradução mais fiel à escala original. Assim, a T3 foi formada, ou mesclando a T1 e a T2, ou utilizando a T1 ou a T2 na íntegra, ou empregando ou a T1 ou a T2, com pequenos ajustes.

Tabela 1 – Avaliação da equivalência semântica das traduções das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores – 3ªEd. (SRBCSS-III).

| Análise | Número de itens | % |
|-----------------------------|-----------------|----|
| Inalterado (IN) | 22 | 18 |
| Pouco Alterado (PA) | 101 | 80 |
| Muito Alterado (MA) | 3 | 2 |
| Completamente Alterado (CA) | 0 | 0 |

Ao todo foram traduzidos 126 itens por cada tradutor, referentes às 14 subescalas, que em suma, apresentaram concordância conceitual, porém com discrepâncias semânticas. Estas permearam com maior frequência em torno da adequação do uso de termos como “*capacidade*”/“*habilidade*”; “*tema*”/“*conteúdo*”/“*assunto*”; “*usar*”/“*utilizar*”; “*incorporar*”/“*integrar*”; “*demonstrar*”/“*mostrar*”, “*vários*”/“*diversos*”; “*é capaz de*”/“*pode*”, entre outros em menor frequência. Mesmo que pontuais, as diferenças entre as traduções resultaram em pequenas alterações de 104 itens (82%), enquanto 22 itens (18%) permaneceram inalterados para a versão T3.

Quanto ao processo de retrotradução foi possível notar maior equivalência semântica e idiomática, uma vez que os tradutores obtiveram concordância em 112 itens (89%) e discordância em apenas 14 itens (11%), a saber: 8 e 9 (características de criatividade); 6 (características de motivação); 2 e 9 (características artísticas); 1, 2, 3, 4 e 5 (características musicais); 9 e 10 (características de comunicação – precisão); 1 e 6 (características de planejamento).

Notou-se que a subescala com mais alterações foi a de características musicais, com 5 (71%) itens alterados. Ainda que sejam diferenças sutis, as possíveis justificativas para as alterações podem estar relacionadas ao conjunto de termos musicais específicos que no Brasil possuem diversos significados.

A expressiva diferença entre modificações nas traduções e retrotraduções pode ser justificada dado o grande número de sinônimos na língua portuguesa, reforçando a

necessidade de um processo de adaptação rigoroso. Para tanto, a síntese (T3) foi enviada ao Comitê de Juízes Especialistas para análise dos itens em equivalências culturais, semânticas, idiomáticas e conceituais.

O Comitê recebeu, juntamente com a versão T3, uma ficha para classificação dos itens a partir das categorias: 1 (não representativo), 2 (necessita de grande revisão para ser representativo), 3 (necessita de pequena revisão para ser representativo) e 4 (representativo). Devido à extensão da escala, optou-se por agrupar as avaliações dos 9 juízes, dividindo as subescalas em tabelas, como apresentado a seguir. Ainda, acrescentou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e a Porcentagem de Concordância para cada item baseado no julgamento dos juízes, de acordo com o proposto por Alexandre e Coluci (2011).

Tabela 2: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Aprendizagem.

| Características de Aprendizagem | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Vocabulário avançado para sua idade ou nível escolar. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Habilidade de fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Grande quantidade de informações sobre um tema específico. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Habilidade de compreender princípios implícitos. | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0.9 | 89 |
| 5. Compreensão de relações de causa e efeito. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 6. Compreensão de tópicos específicos por meio da habilidade de raciocínio analítico. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 0.9 | 89 |
| 7. Grande quantidade de informações sobre assuntos variados. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Habilidade de lidar com abstrações. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 9. Habilidade de se lembrar de informações fatuais (fatos) | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. Observações interessantes e perspicazes. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 11. Habilidade de transferir a aprendizagem de uma situação para outra. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 3: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Criatividade.

| Características de Criatividade | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Habilidade de pensamento criativo. | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Senso de humor. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Habilidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Espírito aventureiro ou disposição para correr riscos. | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Tendência para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Brincadeiras intelectuais, vontade de fantasiar e manipular ideias. | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 9. Atitude inconformista, não tem medo de ser diferente. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 4: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Motivação.

| Características de Motivação | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Habilidade de se concentrar intensamente em um assunto por um longo período de tempo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 0.9 | 89 |
| 3. Interesse sustentado em certos assuntos ou problemas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Trabalho persistente em tarefas mesmo quando ocorrem contratemplos. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Preferência por situações em que ele ou ela possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Comportamento persistente quando há interesse em um tópico ou problema. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse em um assunto. | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. Persistência ao perseguir objetivos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 5: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Liderança.

| Características de Liderança | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele(a) para concluir atividades / projetos. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas de classe. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com os outros. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar em grupo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Tendência a dirigir uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 0.9 | 89 |

Tabela 6: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Artísticas.

| Características Artísticas | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anima-se em expressar ideias visualmente. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 0.9 | 89 |
| 2. Integra um grande número de elementos em trabalhos artísticos; varia o assunto e o conteúdo desses trabalhos. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 3. Encontra soluções originais e não-convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias; testa uma variedade de materiais e técnicas. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. Demonstra interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 11. Aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 7: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Musicais.

| Características Musicais | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Demonstra interesse contínuo em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração). | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Lembra facilmente as melodias e as produz com precisão. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Participa com entusiasmo de atividades musicais. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível a ruídos "de fundo", a acordes que acompanham uma melodia, aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |

Tabela 8: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Teatrais.

| Características Teatrais | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Voluntaria-se para participar de peças ou esquetes em sala de aula. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Conta histórias ou narra experiências com facilidade. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Utiliza gestos e expressões faciais para comunicar sentimentos de maneira eficaz. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Pode facilmente se identificar com humor e motivação de personagens. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Tem boa postura e consciência corporal para a sua idade. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Cria peças originais ou compõe adaptações baseadas em histórias. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 9. É capaz de provocar reações emotivas na plateia – consegue fazer as pessoas rirem, fecharem a cara, sentirem-se tensas, etc. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. Pode imitar os outros – é capaz de imitar o modo como falam, andam, gesticulam. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 9: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Comunicação (precisão).

| Características de Comunicação (precisão) | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Fala e escreve de maneira direta e objetiva. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão do leitor. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. É capaz de revisar e editar de forma concisa, mantendo as ideias essenciais. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Explica coisas de maneira clara e precisa. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Consegue encontrar várias maneiras de expressar ideias de modo que os outros entendam. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 8. É capaz de descrever as coisas com poucas palavras e muito apropriadas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 9. É capaz de expressar nuances de significado usando um vasto repertório de sinônimos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. É capaz de expressar ideias de várias maneiras diferentes. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados parecidos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 10: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Comunicação (expressividade).

| Características de Comunicação (expressividade) | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Utiliza vozes expressivamente para transmitir ou melhorar significado. | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 0.8 | 78 |
| 2. Transmite informação de maneira não verbal por meio de gestos, expressões faciais, e linguagem corporal. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. É um interessante contador de histórias. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Utiliza linguagem figurativa tais como como trocadilhos/jogos com palavras e analogias. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 11: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Planejamento.

| Características de Planejamento | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Decide quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 2. Compreende a relação entre cada etapa de um processo completo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Organiza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Organiza bem o seu trabalho. | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |

Continua

Tabela 11: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Planejamento.

| Características de Planejamento | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 8. Reconhece os diversos métodos alternativos para alcançar um objetivo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 9. Consegue identificar onde as dificuldades de um procedimento ou atividade poderão aparecer. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 100 |
| 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 13. Demonstra conhecimento sobre as limitações de tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 14. Consegue fornecer detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 15. Percebe maneiras alternativas para distribuir o trabalho ou designar pessoas para realizar uma tarefa. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 12: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Matemáticas.

| Características Matemáticas | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Fica animado com a ideia de resolver problemas matemáticos desafiadores (Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Gosta de enigmas, jogos e problemas de lógica desafiadores que envolvam matemática. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros alunos. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas de matemática. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Demonstra um forte senso numérico (por exemplo, consegue imaginar a amplitude de números grandes e pequenos e fazer estimativas precisas com facilidade). | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Frequentemente resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de materiais concretos. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 0.9 | 89 |

Continua

Tabela 12: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Matemáticas.

| Características Matemáticas | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 9. Ao resolver um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente quando adequado ou necessário. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 10. Utiliza regularmente uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 13: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características de Leitura.

| Características de Leitura | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Demonstra empenho em atividades relacionadas à leitura. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Concentra-se na leitura durante longos períodos de tempo. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Busca material de leitura avançado. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Demonstra persistência quando exposto a leituras complicadas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 14: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Tecnológicas.

| Características Tecnológicas | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0.9 | 89 |
| 3. Passa seu tempo livre desenvolvendo habilidades tecnológicas. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Integra a tecnologia ao desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros alunos de sua idade. | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |

Tabela 15: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Características Científicas.

| Características Científicas | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | IVC | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 100 |
| 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 6. Expressa interesse em projetos ou pesquisa científica. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 100 |
| 7. Articula claramente a interpretação de dados. | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 0.88 | 89 |

A análise do Comitê de Especialistas possibilitou contribuições quanto ao propósito da escala e à obtenção de uma nova linguagem, acessível e clara. Os juízes identificaram a necessidade de modificação em 3 itens (2%), que obtiveram avaliação “1: item não representativo”, a saber: 7 (características de liderança); 1 (características de comunicação – expressividade); e 5 (características de planejamento) –; e de pequenas alterações em treze itens (10%) que obtiveram avaliação “2: item precisa de grande revisão para ser representativo”, a saber: – 4, 6 e 10 (características de aprendizagem); 6 e 8 (características de criatividade); 2 (características de motivação); 1, 2, 5 e 8 (características artísticas); 7 (características musicais); 1 (características matemáticas) e 7 (características científicas).

Realizou-se uma análise de acordo com as pontuações: 4 - item representativo; 3 - item precisa de pequena revisão para ser representativo; 2 - item precisa de grande revisão para ser representativo e 1 - item não é representativo, como proposto por Alexandre e Coluci (2011). Dos 126 itens analisados, 110 (87%) obtiveram classificações “3” ou “4”, enquanto 16 (13%) obtiveram classificações “1” ou “2”. No que tange à análise quantitativa dos dados, é possível analisar que a avaliação do Comitê de Juízes apresenta índice de concordância em mais de 80%, o que, de acordo com Pasquali (2016), é o desejável para decidir sobre a pertinência do item.

Ademais, para além da análise quantitativa de representatividade de cada item, foi realizada uma análise qualitativa a partir do espaço disponibilizado aos juízes para sugestões e comentários. Nessa etapa do processo, as pesquisadoras realizaram extensos encontros com o propósito de analisar minuciosamente as sugestões de cada juiz.

Inicialmente, as pesquisadoras agruparam as sugestões em planilhas do Excel deixando visíveis todos os comentários sobre o item analisado. Em sequência observaram o número de sugestões repetidas bem como os itens com mais ou menos comentários, atentando-se às palavras e expressões que geravam maior confusão quanto ao entendimento. Em suma, os juízes foram unânimes em 103 itens (82%) e apontaram sugestões em 23 itens (18%), os quais incluíram também a pontuação “3 - item precisa de pequena revisão para ser representativo”.

O Comitê identificou como ponto central para adaptação a escolha entre os termos “*habilidade/capacidade*” para nortear o trabalho. Como os termos ficaram divididos entre os juízes e entendendo-se que a questão da terminologia perpassa traduções equivocadas desde o início das discussões sobre a temática das AH/SD no Brasil, como apontam Guenther e Rondini (2012), e na tentativa de se evitar más interpretações pelos profissionais, optou-se por repassar este questionamento aos professores na avaliação semântica (pré-teste).

Do mesmo modo, foi apontada a necessidade de modificação do início das frases para que os itens concordassem com o enunciado “*o estudante demonstra...*” ou “*o estudante...*”, além de destacar atenção para as questões que envolviam proporções numéricas como “*quantidade*”, “*muito*”, “*grande*”, justificando que estas opções poderiam causar confusão aos professores na hora do preenchimento da escala em decorrência da escala Likert de 6 pontos em níveis de grandeza. Como exemplo de tais apontamentos, tem-se o item 3, das Características de Aprendizagem: “***Grande quantidade de informações sobre um tema específico***” alterado para “***Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou série escolar)***”.

A subescala com mais alterações foi a Características de Aprendizagem, com sugestão de alterações em 5 itens, seguida das subescalas de Características de Criatividade e Artísticas, com 4 itens; subescala Características de Motivação, com 3 itens; Características de Liderança e Planejamento com 2 itens; Características de Comunicação (expressividade) e Matemáticas com 1 item, e as demais sem sugestões.

O item mais apontado pelos juízes foi o item 1 das Características de Comunicação (expressividade): “*Utiliza vozes expressivamente para transmitir ou melhorar significado*”, alterado para “*Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado*”. Os demais itens obtiveram pequenas alterações, as quais não implicaram a perda do sentido original do instrumento, culminando propriamente em

preferências semânticas como a escolha entre: “*nível escolar/série escolar/ano escolar*”, “*temas/assuntos/conteúdos/informações*”, “*consegue/é capaz de*”, “*modifica/altera*”, “*vários/diversos*”, “*maneiras/formas*”, entre outros.

A partir das sugestões as pesquisadoras obtiveram uma nova versão a qual foi destinada à avaliação semântica pelo público-alvo da escala. Nesta, as pesquisadoras destacaram os itens de indicação para a análise mais específica dos professores em forma de colchetes, parênteses e/ou em palavras em negrito, seguido de uma legenda.

O conteúdo em **colchetes** referia-se a possíveis **substituições da palavra** utilizada, como por exemplo, “*habilidade [capacidade]*”, nesse sentido, o professores deveriam escolher a palavra mais adequada ao seu entendimento e à realidade escolar. O conteúdo entre **parênteses** era apresentado como um **acrécimo** ao item e os professores deveriam analisar a necessidade de incluí-lo ou não, como por exemplo “*É ávido para resolver problemas matemáticos desafiadores (um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão)*”. Por fim, para as palavras em **negrito** os professores deveriam analisar se os termos sugeridos pelos juízes estavam claros à realidade escolar ou se seriam necessários ajustes e, para este caso, deveriam apresentar sinônimos para possível substituição, como por exemplo “*Habilidade [capacidade] de entender princípios implícitos*”. Os quadros a seguir apresentam a comparação entre ambas as versões com as devidas indicações.

| Quadro 16: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Aprendizagem. | |
|--|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Vocabulário avançado para sua idade ou nível escolar. | 1. Vocabulário avançado para sua idade ou série escolar. |
| 2. Habilidade de fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas | 2. Habilidade [capacidade] para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas |
| 3. Grande quantidade de informações sobre um tema específico. | 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou série escolar). |
| 4. Habilidade de compreender princípios implícitos. | 4. Habilidade [capacidade] de entender princípios implícitos . |
| 5. Compreensão de relações de causa e efeito. | 5. Facilidade na compreensão de relações de causa e efeito. |
| 6. Compreensão de tópicos específicos por meio da habilidade de raciocínio analítico. | 6. Compreensão de conteúdos [temas, informações, assuntos] complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. |

Continua

Quadro 16: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Aprendizagem.

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|---|---|
| 7. Grande quantidade de informações sobre assuntos variados. | 7. Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou série escolar). |
| 8. Habilidade de lidar com abstrações. | 8. Habilidade [capacidade, facilidade] de lidar com abstrações. |
| 9. Habilidade de se lembrar de informações fatuais (fatos) | 9. Lembrar de informações fatuais |
| 10. Observações interessantes e perspicazes. | 10. Observações apuradas [detalhadas] e perspicazes. |
| 11. Habilidade de transferir a aprendizagem de uma situação para outra. | 11. Habilidade [capacidade] de transferir a aprendizados de uma situação para outra. |

Quadro 17: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Criatividade.

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|--|--|
| 1. Habilidade de pensamento criativo. | 1. Habilidade [capacidade] de pensamento criativo[imaginativo]. |
| 2. Senso de humor. | 2. Senso de humor. |
| 3. Habilidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. | 3. Habilidade [capacidade] de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. |
| 4. Espírito aventureiro ou disposição para correr riscos. | 4. Espírito aventureiro ou disposição [coragem] para correr riscos. |
| 5. Habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. | 5. Habilidade [capacidade] de criar um grande número [uma quantidade expressiva] de ideias ou soluções para problemas ou questões. |
| 6. Tendência para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. | 6. Tendência [facilidade] para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. |
| 7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. | 7. Habilidade [capacidade] de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. |
| 8. Brincadeiras intelectuais, vontade de fantasiar e manipular ideias. | 8. Brincadeiras intelectuais , vontade de fantasiar e manipular ideias. |
| 9. Atitude inconformista, não tem medo de ser diferente. | 9. Atitude inconformista , não tem medo de ser diferente. |

Quadro 18: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Motivação.

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|--|--|
| 1. Habilidade de se concentrar intensamente em um assunto por um longo período de tempo. | 1. Habilidade [capacidade] de se concentrar intensamente em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. |
| 2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores. | 2. Comportamento que requer pouca [Pouca necessidade de] orientação dos professores. |

Continua

| Quadro 18: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Motivação. | |
|---|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 3. Interesse sustentado em certos assuntos ou problemas. | 3. Interesse sustentado em certos [determinados] assuntos ou problemas. |
| 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse | 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse |
| 5. Trabalho persistente em tarefas mesmo quando ocorrem contratempos. | 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem contratempos [dificuldades]. |
| 6. Preferência por situações em que ele ou ela possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. | 6. Preferência por situações nas quais possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. |
| 7. Comportamento persistente quando há interesse em um tópico ou problema. | 7. Persistência na tarefa [atividade] quando há interesse em um tópico ou problema. |
| 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. | 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. |
| 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse em um assunto. | 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse no assunto[em um tópico]. |
| 10. Persistência ao perseguir objetivos. | 10. Persistência em alcançar os objetivos. |
| 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. | 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. |

| Quadro 19: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Liderança. | |
|---|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele(a) para concluir atividades / projetos. | 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele (a) para concluir atividades / projetos. |
| 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas de classe. | 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas. |
| 3. Habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com os outros. | 3. Habilidade [capacidade] para articular ideias e comunicar-se bem com outros. |
| 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade. | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade [ou mais velhos] |
| 5. Habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. | 5. Habilidade [capacidade] de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. |
| 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar em grupo. | 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar com outras pessoas. |
| 7. Tendência a dirigir uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. | 7. Tendência a dirigir [liderar] uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. |

| Quadro 20: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Artísticas. | |
|---|---|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anima-se em expressar ideias visualmente. | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anseia/mostra entusiasmo em expressar ideias visualmente[em diferentes formas]. |
| 2. Integra um grande número de elementos em trabalhos artísticos; varia o assunto e o conteúdo desses trabalhos. | 2. Integra [incorpora] uma variedade de elementos em trabalhos artísticos; variando o assunto e o conteúdo desses trabalhos. |
| 3. Encontra soluções originais e não-convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. | 3. Encontra [chega] soluções originais e não convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. |
| 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. | 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. |
| 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias; testa uma variedade de materiais e técnicas. | 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias [formas de expressão]; testa uma variedade de materiais e técnicas. |
| 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. | 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. |
| 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. | 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido [é negligenciado] pelos outros. |
| 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio. | 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio [harmonia]. |
| 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. | 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. |
| 10. Demonstra interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. | 10. Demonstra [mostra] interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. |
| 11. Aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. | 11. Aperfeiçoa [elabora] ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. |

| Quadro 21: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Musicais. | |
|--|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Demonstra interesse contínuo em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. | 1. Demonstra interesse contínuo [constante] em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. |
| 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração). | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação [tom], volume [intensidade], timbre, duração). |
| 3. Lembra facilmente as melodias e as produz com precisão. | 3. Lembra facilmente as melodias e as produz [reproduz] com precisão. |
| 4. Participa com entusiasmo de atividades musicais. | 4. Participa com entusiasmo de atividades musicais. |

Continua

| Quadro 21: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Musicais. | |
|--|---|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). | 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). |
| 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. | 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações [responde a mudanças] no tempo da música com movimentos corporais. |
| 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível a ruídos "de fundo", a acordes que acompanham uma melodia, aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. | 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível aos ruídos "de fundo", aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. |

| Quadro 22: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Teatrais. | |
|--|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Voluntaria-se para participar de peças ou esquetes em sala de aula. | 1. Voluntaria-se para participar de peças ou esquetes [peças curtas/cenas] em sala de aula. |
| 2. Conta histórias ou narra experiências com facilidade. | 2. Conta histórias ou narra [relata] experiências com facilidade. |
| 3. Utiliza gestos e expressões faciais para comunicar sentimentos de maneira eficaz. | 3. Utiliza gestos e expressões faciais, de forma efetiva, para comunicar sentimentos. |
| 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. | 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. |
| 5. Pode facilmente se identificar com humor e motivação de personagens. | 5. Pode facilmente se identificar com os humores e motivações dos personagens. |
| 6. Tem boa postura e consciência corporal para a sua idade. | 6. Utiliza [controla] o corpo com facilidade e equilíbrio [postura] para a sua idade. |
| 7. Cria peças originais ou compõe adaptações baseadas em histórias. | 7. Cria peças originais ou inventa [compõe/elabora] peças baseadas [a partir] em histórias. |
| 8. Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala. | 8. Comanda e mantém [prende] a atenção de um grupo ao falar. |
| 9. É capaz de provocar reações emotivas na plateia – consegue fazer as pessoas rirem, fecharem a cara, sentirem-se tensas, etc. | 9. É capaz de evocar [provocar] respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. |
| 10. Pode imitar os outros – é capaz de imitar o modo como falam, andam, gesticulam. | 10. Consegue imitar os outros – é capaz de imitar o modo como as pessoas falam, andam[caminham], gesticulam. |

Quadro 23: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Comunicação (precisão).

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|---|--|
| 1. Fala e escreve de maneira direta e objetiva. | 1. Fala e escreve de maneira direta [clara] e objetiva [vai diretamente ao ponto]. |
| 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão do leitor. | 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão [recepção]. |
| 3. É capaz de revisar e editar de forma concisa, mantendo as ideias essenciais. | 3. É capaz de revisar e editar [modificar] as idéias de forma concisa [precisa], porém mantendo as essenciais. |
| 4. Explica coisas de maneira clara e precisa. | 4. Explica as coisas de maneira clara e precisa. |
| 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. | 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. |
| 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. | 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa [precisa]. |
| 7. Consegue encontrar várias maneiras de expressar ideias de modo que os outros entendam. | 7. Consegue [É capaz de] encontrar várias maneiras de expressar ideias para que os outros entendam. |
| 8. É capaz de descrever as coisas com poucas palavras e muito apropriadas. | 8. Pode [É capaz de] descrever as coisas, de forma apropriada, em algumas palavras. |
| 9. É capaz de expressar nuances de significado usando um vasto repertório de sinônimos. | 9. É capaz de expressar nuances de significados usando um vasto repertório de sinônimos. |
| 10. É capaz de expressar ideias de várias maneiras diferentes. | 10. É capaz de expressar ideias de várias formas alternativas. |
| 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados parecidos. | 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados relacionados [parecidos]. |

Quadro 24: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Comunicação (expressividade).

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|---|---|
| 1. Utiliza vozes expressivamente para transmitir ou melhorar significado. | 1. Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado. |
| 2. Transmite informação de maneira não verbal por meio de gestos, expressões faciais, e linguagem corporal. | 2. Transmite informações não verbais por meio de gestos, expressões faciais e “linguagem corporal”. |
| 3. É um interessante contador de histórias. | 3. É um interessante contador de histórias. |
| 4. Utiliza linguagem figurativa tais como como trocadilhos/jogos com palavras e analogias. | 4. Utiliza linguagem figurativa [sentido figurado] tais como trocadilhos e analogias. |

Quadro 25: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Planejamento.

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|---|--|
| 1. Decide quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. | 1. Determina [decide/identifica/resolve] quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. |
| 2. Compreende a relação entre cada etapa de um processo completo. | 2. Compreende a relação de etapas individuais em um processo como todo. |
| 3. Organiza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. | 3. Organiza [viabiliza] o tempo para executar todas as [os] etapas [passos] envolvidas em um processo. |
| 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. | 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. |
| 5. Organiza bem o seu trabalho. | 5. Organiza bem o seu trabalho. |
| 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. | 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. |
| 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. | 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. |
| 8. Reconhece os diversos métodos alternativos para alcançar um objetivo. | 8. Reconhece vários [diversos] métodos alternativos para alcançar um objetivo. |
| 9. Consegue identificar onde as dificuldades de um procedimento ou atividade poderão aparecer. | 9. Consegue [É capaz de, Pode] identificar as áreas de dificuldades que podem surgir em um procedimento ou atividade. |
| 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata. | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata [adequada, coerente, apropriada]. |
| 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos. | 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos [procedimentos passo a passo]. |
| 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. | 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. |
| 13. Demonstra conhecimento sobre as limitações de tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. | 13. Demonstra consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades [capacidades] quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. |
| 14. Consegue fornecer detalhes que contribuem para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. | 14. Consegue [é capaz de; pode] fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. |
| 15. Percebe maneiras alternativas para distribuir o trabalho ou designar pessoas para realizar uma tarefa. | 15. Vê [enxerga, percebe] maneiras [formas] alternativas de distribuir o trabalho ou designar [nomear, escolher, apontar] pessoas para realizar uma tarefa. |

Quadro 26: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Matemáticas.

| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
|---|---|
| 1. Fica animado com a ideia de resolver problemas matemáticos desafiadores (Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). | 1. É ávido para resolver problemas matemáticos desafiadores.(Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). |

Continua

| Quadro 26: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Matemáticas. | |
|--|---|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. | 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões [modelos] matemáticos. |
| 3. Gosta de enigmas, jogos e problemas de lógica desafiadores que envolvam matemática. | 3. Gosta de enigmas matemáticos desafiadores, jogos e problemas lógicos. |
| 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros alunos. | 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros colegas . |
| 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas de matemática. | 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas matemáticos. |
| 6. Demonstra um forte senso numérico (por exemplo, consegue imaginar a amplitude de números grandes e pequenos e fazer estimativas precisas com facilidade). | 6. Exibe um forte senso numérico (por exemplo, encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada). |
| 7. Frequentemente resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de materiais concretos. | 7. Resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de manipulação ou materiais concretos. |
| 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. | 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. |
| 9. Ao resolver um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente quando adequado ou necessário. | 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, pode [é capaz de] mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário. |
| 10. Utiliza regularmente uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). | 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens [ilustrações], gráficos, equações, etc.). |

| Quadro 27: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juízes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características de Leitura. | |
|---|---|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juízes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Demonstra empenho em atividades relacionadas à leitura. | 1. É engajado [empenhado] em atividades relacionadas à leitura. |
| 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. | 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. |
| 3. Concentra-se na leitura durante longos períodos de tempo. | 3. Concentra-se [focaliza-se] na leitura por um longo período de tempo. |
| 4. Busca material de leitura avançado. | 4. Busca material [com nível] avançado de leitura. |
| 5. Demonstra persistência quando exposto a leituras complicadas. | 5. Demonstra persistência [resiliência/perseverança/tenacidade] quando exposto a uma leitura desafiadora. |
| 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses. | 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais [de leitura] a partir de seus interesses. |

| Quadro 28: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juizes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Tecnológicas. | |
|---|--|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juizes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. | 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. |
| 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. | 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. |
| 3. Passa seu tempo livre desenvolvendo habilidades tecnológicas. | 3. Passa [dedica] seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. |
| 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. | 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. |
| 5. Integra a tecnologia ao desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. | 5. Integra [incorpora] a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos [tarefa] e apresentações. |
| 6. Busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. | 6. Busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. |
| 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros alunos de sua idade. | 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros colegas de sua idade. |

| Quadro 29: Estrutura inicial (Síntese T3) e versão com sugestões do Comitê de Juizes Especialistas para análise semântica (pré-teste) pelos professores da Subescala Características Científicas. | |
|--|---|
| Estrutura Inicial Versão enviada aos juizes | Sugestões Versão apresentada aos professores |
| 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. | 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. |
| 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. | 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas (de seu interesse) |
| 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos. | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas [tópicos/assuntos/conteúdos] científicos (de seu interesse) |
| 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. | 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. |
| 5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. | 5. Lê sobre assuntos [tópicos/temas/conteúdos] relacionados à ciência em seu tempo livre. |
| 6. Expressa interesse em projetos ou pesquisa científica. | 6. Expressa[demonstra] interesse em projetos ou pesquisas científicas. |
| 7. Articula claramente a interpretação de dados. | 7. Articula [expressa, explica]com clareza interpretação de dados. |

O processo de avaliação semântica deu-se, de modo geral, de forma tranquila, notando-se boa receptividade e disposição das escolas e dos professores em colaborar com a pesquisa. Em duas escolas, porém, após apresentação da temática, observou-se resistência de alguns professores para o preenchimento do material. Os discursos permeavam em torno de afirmações enfatizando a inexistência de alunos com AH/SD naquelas escolas, comentários pejorativos a respeito da pesquisa e resistência quanto ao conceito de altas habilidades/superdotação, o que mostra o despreparo por parte de alguns profissionais em lidar com um tema de extrema relevância para a educação.

Mesmo com algumas intercorrências, de modo geral, os participantes aceitaram a forma de preenchimento coletiva, colaborando e contribuindo para o sucesso da avaliação semântica. Dos 37 participantes inicialmente, 2 não preencheram a escala inteira e 1 concordou com todos os itens, sem acompanhar a análise coletiva. Por estes motivos, três sujeitos foram excluídos da amostra, ficando assim com 34 participantes, sendo 26 professores regulares e 8 professores especialistas.

Quanto ao perfil de formação dos professores regulares, 19 (73%) afirmaram não ter contato com a temática das AH/SD durante a graduação, enquanto 7 (27%) tiveram contato em algum momento. Posterior à graduação, 23 (88%) afirmaram nunca ter feito algum curso de formação e/ou capacitação na área das AH/SD e 20 (77%) não se recordam de cursos de capacitação ou atualização nessa temática na escola que atuam. No universo observado, nota-se uma lacuna na formação dos profissionais no que diz respeito às AH/SD o que aponta para a necessidade de intervenções urgentes nesse âmbito, uma vez que a legislação e a garantia de direitos dos alunos com AH/SD ancora-se no processo de sinalização por parte dos professores.

Quanto ao perfil dos professores especialistas todos os participante afirmaram ter contato com a temática por meio de cursos de formação de professores e/ou de pós-graduação com ênfase na Educação Especial. Dos 8 professores participantes, 2 (25%) afirmaram não ter contato na prática com alunos com AH/SD, enquanto 6 (75%) afirmaram ter contato; destes, 5 professores pertencem ao centro especializado para atendimento às AH/SD.

A coleta de dados, junto aos professores regulares, foi realizada de forma coletiva e com o auxílio da pesquisadora, discutindo sobre a clareza dos itens e à adaptação para a realidade dos professores, tanto os que possuem contato com a temática quanto os que não possuem. Como cada participante havia recebido uma via da escala, as indicações de alterações foram feitas na própria escala que posteriormente foi devolvida à pesquisadora.

Após a coleta de dados, deu-se início ao processo de análise para versão final. Inicialmente, as pesquisadoras agruparam as opções escolhidas em planilhas do Excel facilitando a análise quantitativa dos itens, considerando da mesma forma as análises realizadas pelos especialistas do Centro. Em sequência elaboraram tabelas contendo as subdivisões dos itens de modo a deixar claro ao leitor os itens com maior e menor discrepância perante o público-alvo, balizado pela análise dos professores especialistas.

| Quadro 30: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Aprendizagem. | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Vocabulário avançado para sua idade ou série escolar. | 1. Vocabulário avançado para sua idade escolar. (4) | 1. Vocabulário avançado para sua idade ou ano escolar. |
| | 1. Vocabulário avançado para sua idade ou série escolar. (5) | |
| | 1. Vocabulário avançado para sua idade ou ano escolar. (20) | |
| 2. Habilidade [capacidade] para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas. | 2. Habilidade para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas. (25) | 2. Habilidade para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas. |
| | 2. Capacidade para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas. (4) | |
| 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou série escolar). | 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). (12) | 3. Informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). |
| | 3. Informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). (13) | |
| | 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico. (3) | |
| | Dividir: 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico acima do esperado para sua idade. | |
| | 3. Quantidade expressiva de informações sobre um tema específico acima do esperado para seu ano escolar. (1) | |
| 4. Habilidade [capacidade] de entender princípios implícitos . | 4. Habilidade de entender princípios implícitos . (10) | 4. Habilidade para entender informações implícitas . |
| | 4. Capacidade de entender princípios implícitos . (3) | |
| | 4. Habilidade para entender informações implícitas . (16) | |
| 5. Facilidade na compreensão de relações de causa e efeito. | 5. Facilidade na compreensão de relações de causa e efeito. (21) | 5. Facilidade na compreensão de relações de causa e efeito. |
| | 5. Habilidade na compreensão de relações de causa e efeito. (6) | |
| 6. Compreensão de conteúdos [temas, informações, assuntos] complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. | 6. Compreensão de conteúdos complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. (14) | 6. Compreensão de conteúdos complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. |
| | 6. Compreensão de temas complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. (1) | |
| | 6. Compreensão de informações complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. (11) | |
| | 6. Compreensão de assuntos complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico. (2) | |
| | 6. Compreensão de informações por meio da habilidade de raciocínio analítico. (1) | |

Continua

| Quadro 30: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Aprendizagem. | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 7. Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou série escolar). | 7. Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). (13) | 7. Bom acervo de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). |
| | 7. Quantidade significativa de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou série escolar). (2) | |
| | 7. Quantidade de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). (8) | |
| | 7. Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados. (4) | |
| | 7. Quantidade significativa de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar). (2) | |
| 8. Habilidade [capacidade, facilidade] de lidar com abstrações. | 8. Habilidade de lidar com abstrações. (14) | 8. Habilidade de lidar com abstrações. |
| | 8. Capacidade de lidar com abstrações. (4) | |
| | 8. Facilidade de lidar com abstrações. (11) | |
| 9. Lembrar de informações factuais | 9. Lembrar de informações factuais . (21) | 9. Lembrar de informações factuais . |
| | 9. Facilidade para lembrar de informações factuais . (1) | |
| | 9. Memorizar informações factuais . (7) | |
| 10. Observações apuradas [detalhadas] e perspicazes. | 10. Observações apuradas e perspicazes. (3) | 10. Observações detalhadas e perspicazes. |
| | 10. Observações detalhadas e perspicazes. (26) | |
| 11. Habilidade [capacidade] de transferir a aprendizados de uma situação para outra. | 11. Habilidade de transferir a aprendizados de uma situação para outra. (26) | 11. Habilidade de transferir a aprendizados de uma situação para outra. |
| | 11. Capacidade de transferir a aprendizados de uma situação para outra. (2) | |

| Quadro 31: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Criatividade. | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Habilidade [capacidade] de pensamento criativo[imaginativo]. | 1. Habilidade de pensamento criativo. (22) | 1. Habilidade de pensamento criativo. |
| | 1. Habilidade de pensamento imaginativo. (3) | |
| | 1. Capacidade de pensamento criativo. (3) | |
| | 1. Capacidade de pensamento imaginativo. (1) | |
| 2. Senso de humor. | 2. Senso de humor. (29) | 2. Senso de humor. |
| 3. Habilidade [capacidade] de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. | 3. Habilidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. (21) | 3. Habilidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. |
| | 3. Capacidade de fornecer respostas incomuns, únicas ou inteligentes. (8) | |

Continua

| Quadro 31: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Criatividade. | | |
|---|--|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 4. Espírito aventureiro ou disposição [coragem] para correr riscos. | 4. Espírito aventureiro ou coragem para correr riscos. (2) | 4. Espírito aventureiro ou disposição para desafios. |
| | 4. Espírito aventureiro ou disposição para correr riscos. (8) | |
| | 4. Espírito aventureiro ou disposição para aventuras. (1) | |
| | 4. Espírito aventureiro ou disposição para desafios. (17) | |
| | 4. Reformular/rever o termo “correr riscos” (1) | |
| 5. Habilidade [capacidade] de criar um grande número [uma quantidade expressiva] de ideias ou soluções para problemas ou questões. | 5. Habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. (22) | 5. Habilidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. |
| | 5. Habilidade de criar uma quantidade expressiva de ideias ou soluções para problemas ou questões. (4) | |
| | 5. Capacidade de criar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões. (2) | |
| | 5. Capacidade de criar uma quantidade expressiva de ideias ou soluções para problemas ou questões. (1) | |
| 6. Tendência [facilidade] para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. | 6. Tendência para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. (29) | 6. Tendência para ver humor em situações que possam não parecer engraçadas para os outros. |
| 7. Habilidade [capacidade] de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. | 7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. (24) | 7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. |
| | 7. Capacidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias. (5) | |
| 8. Brincadeiras intelectuais , vontade de fantasiar e manipular ideias. | 8. Brincadeiras intelectuais , vontade de fantasiar e manipular ideias. (13) | 8. Brincadeiras que estimulam o raciocínio, vontade de fantasiar e manipular ideias. |
| | 8. Interesse por jogos de raciocínio lógico e brincadeiras (3) | |
| | 8. Interesse por brincadeiras intelectuais, vontade de usar a imaginação (1) | |
| | 8. Interesse e habilidade por jogos de raciocínio lógico e brincadeiras (3) | |
| | 8. Vontade de exercitar o imaginário (1) | |
| | 8. Brincadeiras intelectuais - jogos de raciocínio lógico (1) | |
| | 8. Habilidade em imaginar, criar histórias e realizar jogos intelectuais (1) | |
| | 8. Desenvolve brincadeiras... (1) | |

Continua

| Quadro 31: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Criatividade. | | |
|---|---|-----------------------------------|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| | 8. Brincadeiras com jogos lúdicos (1) | |
| | 8. Brincadeiras que o levem a fantasiar e manipular ideias (1) | |
| | 8. Rever (1) | |
| | 8. Brincadeiras criativas (1) | |
| | 8. Brincadeiras que podem fantasiar e manipular ideias (1) | |
| 9. Atitude inconformista , não tem medo de ser diferente. | 9. Atitude inconformista , não tem medo de ser diferente. (13) | 9. Não ter medo de ser diferente. |
| | 9. Não ter medo de ser diferente. (15) | |
| | 9. Ser autêntico, não tem medo de ser diferente. (1) | |

| Quadro 32: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Motivação | | |
|---|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Habilidade [capacidade] de se concentrar intensamente em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. | 1. Habilidade de se concentrar intensamente em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. (7) | 1. Habilidade de se concentrar em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. |
| | 1. Habilidade de se concentrar intensamente em um assunto por um longo período de tempo. (5) | |
| | 1. Capacidade de se concentrar intensamente em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. (6) | |
| | 1. Capacidade de se concentrar em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo. (1) | |
| | 1. Capacidade de se concentrar intensamente em um assunto. (3) | |
| | 1. Habilidade de se concentrar em um assunto por um longo período de tempo. (7) | |
| 2. Comportamento que requer pouca [Pouca necessidade de] orientação dos professores. | 2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores. (17) | 2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores. |
| | 2. Comportamento que requer pouca necessidade de orientação dos professores. (7) | |
| | 2. Comportamento que requer mínima orientação dos professores. (5) | |

Continua

| Quadro 32: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Motivação | | |
|---|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 3. Interesse sustentado em certos [determinados] assuntos ou problemas. | 3. Interesse sustentado em certos assuntos ou problemas. (2) | 3. Interesse sustentado em determinados assuntos ou problemas. |
| | 3. Interesse sustentado em determinados assuntos ou problemas. (26) | |
| | 3. Interesse sustentado em determinados assuntos (1). | |
| 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse | 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse. (29) | 4. Persistência na busca de informações sobre temas de interesse. |
| 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem contratempos [dificuldades]. | 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem contratempos. (6) | 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem dificuldades. |
| | 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem dificuldades. (22) | |
| | 5. Persistência na execução de tarefas mesmo quando ocorrem contratempos ou dificuldades. (1) | |
| 6. Preferência por situações nas quais possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. | 6. Preferência por situações nas quais possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. (23) | 6. Preferência por situações nas quais possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. |
| | 6. Interesse por situações nas quais possa assumir a responsabilidade pelos resultados dos seus esforços. (6) | |
| 7. Persistência na tarefa [atividade] quando há interesse em um tópico ou problema. | 7. Persistência na tarefa quando há interesse em um tópico ou problema. (5) | 7. Persistência na tarefa quando há interesse em um tópico ou problema. |
| | 7. Persistência na atividade quando há interesse em um tópico ou problema. (22) | |
| | 7. Insistência na tarefa quando há interesse em um tópico ou problema. (1) | |
| | 7. Persistência na tarefa quando há interesse em um tópico. (1) | |
| 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. | 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. (29) | 8. Envolvimento intenso em determinados assuntos ou problemas. |
| 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse no assunto [em um tópico]. | 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse no assunto (28). | 9. Compromisso com projetos a longo prazo, quando há interesse no assunto. |
| | 9. Compromisso com projetos a longo prazo (1). | |
| 10. Persistência em alcançar os objetivos. | 10. Persistência em alcançar os objetivos. (29) | 10. Persistência em alcançar os objetivos. |

| Quadro 32: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Motivação | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. | 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. (26) | 11. Pouca necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. |
| | 11. Pouca necessidade de motivação para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. (1) | |
| | 11. Necessidade de motivação externa para se envolver em um trabalho que é inicialmente animador. (2) | |

| Quadro 33: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Liderança | | |
|---|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele (a) para concluir atividades / projetos. | 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele (a) para concluir atividades. (1) | 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele (a) para concluir atividades/projetos. |
| | 1. Comportamento responsável, sendo possível contar com ele (a) para concluir atividades/projetos. (28) | |
| 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas. | 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas. (29) | 2. Tendência a ser respeitado pelos colegas. |
| 3. Habilidade [capacidade] para articular ideias e comunicar-se bem com outros. | 3. Habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com outros. (23) | 3. Habilidade para articular ideias e comunicar-se bem com outros. |
| | 3. Capacidade para articular ideias e comunicar-se bem com outros. (6) | |
| 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade [ou mais velhos]. | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade. (5) | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade ou mais velhos. |
| | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade ou mais velhos. (14) | |
| | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas. (1) | |
| | 4. Autoconfiança ao interagir com colegas da mesma idade e/ou mais velhos. (9) | |
| 5. Habilidade [capacidade] de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. | 5. Habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. (22) | 5. Habilidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. |
| | 5. Capacidade de organizar e estruturar coisas, pessoas e situações. (7) | |
| 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar com outras pessoas. | 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar com outras pessoas. (20) | 6. Comportamento cooperativo ao trabalhar com outras pessoas. |
| | 6. Comportamento cooperativo. (9) | |
| 7. Tendência a dirigir [liderar] uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. | 7. Tendência a dirigir uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. (2) | 7. Tendência a liderar uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. |
| | 7. Tendência a liderar uma atividade quando está envolvido (a) em um grupo. (27) | |

| Quadro 34: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Artísticas | | |
|---|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anseia/mostra entusiasmo em expressar ideias visualmente [em diferentes formas]. | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anseia em expressar ideias visualmente. (4) | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; mostra entusiasmo em expressar ideias em diferentes linguagens artísticas. |
| | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; mostra entusiasmo em expressar ideias visualmente. (4) | |
| | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; anseia em expressar ideias em diferentes formas. (2) | |
| | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; mostra entusiasmo em expressar ideias em diferentes linguagens artísticas. (10) | |
| | 1. Gosta de participar de atividades artísticas; mostra entusiasmo em expressar ideias em diferentes formas. (9) | |
| 2. Integra [incorpora] uma variedade de elementos em trabalhos artísticos; variando o assunto e o conteúdo desses trabalhos. | 2. Integra uma variedade de elementos em trabalhos artísticos; variando o assunto e o conteúdo desses trabalhos. (21) | 2. Integra uma variedade de elementos em trabalhos artísticos; variando o assunto e o conteúdo desses trabalhos. |
| | 2. Incorpora uma variedade de elementos em trabalhos artísticos; variando o assunto e o conteúdo desses trabalhos. (8) | |
| 3. Encontra [chega] soluções originais e não convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. | 3. Encontra soluções originais e não convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. (23) | 3. Encontra soluções originais e não convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. |
| | 3. Chega soluções originais e não convencionais para problemas artísticos em oposição a soluções tradicionais e convencionais. (6) | |
| 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. | 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. (29) | 4. Concentra-se em projetos artísticos por longos períodos de tempo. |
| 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias [formas de expressão]; testa uma variedade de materiais e técnicas. | 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias; testa uma variedade de materiais e técnicas. (4) | 5. Voluntariamente experimenta diferentes formas de expressão; testa uma variedade de materiais e técnicas. |
| | 5. Voluntariamente experimenta diferentes formas de expressão; testa uma variedade de materiais e técnicas. (17) | |
| | 5. Voluntariamente experimenta diferentes mídias e formas de expressão; testa uma variedade de materiais e técnicas. (8) | |

Continua

| Quadro 34: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Artísticas | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. | 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. (22) | 6. Tende a selecionar meios artísticos para atividades livres ou projetos de sala de aula. |
| | 6. Tende a selecionar linguagens artísticas para atividades livres ou projetos de sala de aula. (7) | |
| 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido [é negligenciado] pelos outros. | 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. (20) | 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. |
| | 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que é negligenciado pelos outros. (1) | |
| | 7. É sensível ao ambiente; é um observador atento - enxerga o incomum, o que passa despercebido pelos outros. (7) | |
| | 7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador atento. (1) | |
| 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio [harmonia]. | 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e equilíbrio. (8) | 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e harmonia. |
| | 8. Produz trabalhos artísticos com ordem e harmonia. (14) | |
| | 8. Produz trabalhos artísticos com ordem, equilíbrio e harmonia. (7) | |
| 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. | 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. (28) | 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma refazer criações para refiná-las. |
| | 9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece padrões de qualidade elevados; costuma reproduzir criações para refiná-las. (1) | |
| 10. Demonstra [mostra] interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. | 10. Demonstra interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. (25) | 10. Demonstra interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. |
| | 10. Mostra interesse no trabalho de outros estudantes - dedica seu tempo a estudar e discutir o trabalho dos outros. (4) | |
| 11. Aperfeiçoa [elabora] ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. | 11. Aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. (20) | 11. Aperfeiçoa ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. |
| | 11. Elabora ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. (6) | |
| | 11. Aperfeiçoa e elabora ideias de outras pessoas - utiliza-as como "ponto de partida" ao invés de copiá-las. (3) | |

| Quadro 35: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Musicais. | | |
|--|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Demonstra interesse contínuo [constante] em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. | 1. Demonstra interesse contínuo em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. (11) | 1. Demonstra interesse constante em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. |
| | 1. Demonstra interesse constante em música - busca oportunidades para ouvir e criar música. (18) | |
| 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação [tom], volume [intensidade], timbre, duração). | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração). (16) | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, volume, timbre, duração). |
| | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (tom, volume, timbre, duração). (2) | |
| | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (afinação, intensidade, timbre, duração). (4) | |
| | 2. Sem sugestões. (3) | |
| 3. Lembra facilmente as melodias e as produz [reproduz] com precisão. | 2. Percebe diferenças sutis em tons musicais (tom, intensidade, timbre, duração). (4) | 3. Lembra facilmente as melodias e as reproduz com precisão. |
| | 3. Lembra facilmente as melodias e as produz com precisão. (2) | |
| | 3. Lembra facilmente as melodias e as reproduz com precisão. (20) | |
| | 3. Lembra facilmente as melodias e as produz e reproduz com precisão. (1) | |
| 4. Participa com entusiasmo de atividades musicais. | 3. Lembra facilmente as melodias e as reproduz com precisão; possui habilidade de criar diferentes melodias. (6) | 3. Lembra facilmente as melodias e as reproduz com precisão. |
| | 4. Participa com entusiasmo de atividades musicais. (29) | |
| | 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). (26) | |
| | 5. Toca um instrumento musical. (1) | |
| 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). | 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo) e possui habilidade de criar diferentes melodias. (1) | 5. Toca um instrumento musical (ou demonstra um forte desejo de fazê-lo). |
| | 5. Toca um instrumento musical. | |
| | 5. Demonstra forte desejo de tocar um instrumento musical. (1) | |
| | 5. Toca um instrumento musical. | |
| 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações [responde a mudanças] no tempo da música com movimentos corporais. | 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. (26) | 6. É sensível ao ritmo da música; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. |
| | 6. É sensível ao ritmo da música; responde a mudanças no tempo da música com movimentos corporais. (5) | |
| | 6. É sensível ao ritmo; reage a alterações no tempo da música com movimentos corporais. (1) | |

Continua

| Quadro 35: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Musicais. | | |
|---|---|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível aos ruídos "de fundo", aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. | 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível aos ruídos "de fundo", aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. (27) | 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível aos ruídos "de fundo", aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. |
| | 7. Percebe e identifica uma variedade de timbres ouvidos em um determinado momento - é sensível aos ruídos "de fundo", aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de vozes ou instrumentistas em uma performance. (1) | |
| | 7. Percebe e identifica uma variedade de sons ouvidos em um determinado momento - é sensível aos acordes que acompanham uma melodia e aos diferentes sons de cantores ou instrumentistas em uma performance. (1) | |

| Quadro 36: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Teatrais. | | |
|--|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Voluntaria-se para participar de peças ou esquetes [peças curtas/cenas] em sala de aula. | 1. Voluntaria-se para participar de peças ou esquetes em sala de aula. (3) | 1. Voluntaria-se para participar de peças ou cenas em sala de aula. |
| | 1. Voluntaria-se para participar de peças ou peças curtas em sala de aula. (11) | |
| | 1. Voluntaria-se para participar de peças ou cenas em sala de aula. (15) | |
| 2. Conta histórias ou narra [relata] experiências com facilidade. | 2. Conta histórias ou narra experiências com facilidade. (21) | 2. Conta histórias ou narra experiências com facilidade. |
| | 2. Conta histórias ou relata experiências com facilidade. (8) | |
| 3. Utiliza gestos e expressões faciais, de forma efetiva, para comunicar sentimentos. | 3. Utiliza gestos e expressões faciais, de forma efetiva, para comunicar sentimentos. (29) | 3. Utiliza gestos e expressões faciais, de forma efetiva, para comunicar sentimentos. |
| 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. | 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. (29) | 4. É hábil em interpretar papéis, improvisar ou atuar sem ensaio. |
| 5. Pode facilmente se identificar com os humores e motivações dos personagens. | 5. Pode facilmente se identificar com os humores e motivações dos personagens. (21) | 5. Pode facilmente se identificar com os humores e motivações dos personagens. |
| | 5. Pode facilmente se identificar com as emoções e motivações dos personagens. (8) | |

Continua

| Quadro 36: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Teatrais. | | |
|--|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 6. Utiliza [controla] o corpo com facilidade e equilíbrio [postura] para a sua idade. | 6. Utiliza o corpo com facilidade e equilíbrio para a sua idade. (11) | 6. Controla o corpo com facilidade e equilíbrio para a sua idade. |
| | 6. Utiliza o corpo com facilidade e postura para a sua idade. (3) | |
| | 6. Controla o corpo com facilidade e equilíbrio para a sua idade. (12) | |
| | 6. Controla o corpo com facilidade e postura para a sua idade. (3) | |
| 7. Cria peças originais ou inventa [compõe/elabora] peças baseadas [a partir] em histórias. | 7. Cria peças originais ou inventa peças baseadas em histórias. (14) | 7. Cria peças originais ou inventa peças baseadas em histórias. |
| | 7. Cria peças originais ou compõe peças baseadas em histórias. (3) | |
| | 7. Cria peças originais ou elabora peças baseadas em histórias. (6) | |
| | 7. Cria peças originais ou inventa peças a partir em histórias. (1) | |
| 8. Comanda e mantém [prende] a atenção de um grupo ao falar. | 8. Comanda e mantém a atenção de um grupo ao falar. (24) | 8. Comanda e mantém a atenção de um grupo ao falar. |
| | 8. Comanda e prende a atenção de um grupo ao falar. (5) | |
| 9. É capaz de evocar [provocar] respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. | 9. É capaz de evocar respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. (3) | 9. É capaz de provocar respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. |
| | 9. É capaz de provocar respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. (20) | |
| | 9. É capaz de estimular respostas emocionais dos ouvintes - pode levar as pessoas a rirem, franzirem as sobrancelhas, sentirem-se tensas, etc. (6) | |
| 10. Consegue imitar os outros – é capaz de imitar o modo como as pessoas falam, andam [caminham], gesticulam. | 10. Consegue imitar os outros – é capaz de imitar o modo como as pessoas falam, andam, gesticulam. (20) | 10. Consegue imitar os outros – é capaz de imitar o modo como as pessoas falam, andam, gesticulam. |
| | 10. Consegue imitar os outros – é capaz de imitar o modo como as pessoas falam, caminham, gesticulam. (7) | |
| | 10. É capaz de imitar os outros (1) | |
| | 10. É capaz de imitar o modo como as pessoas falam, caminham, gesticulam. (1) | |

Quadro 37: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (precisão).

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|--|--|---|
| 1. Fala e escreve de maneira direta [clara] e objetiva [vai diretamente ao ponto]. | 1. Fala e escreve de maneira direta e objetiva [vai diretamente ao ponto]. (1) | 1. Fala e escreve de maneira clara e objetiva. |
| | 1. Fala e escreve de maneira clara e objetiva [vai diretamente ao ponto]. (2) | |
| | 1. Fala e escreve de maneira direta e objetiva. (7) | |
| | 1. Fala e escreve de maneira clara e objetiva (18) | |
| | 1. Fala e escreve de maneira direta, clara e objetiva (1) | |
| 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão [recepção]. | 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão. (29) | 2. Modifica e ajusta a expressão de ideias em busca da máxima compreensão. |
| 3. É capaz de revisar e editar [modificar] as ideias de forma concisa [precisa], porém mantendo as essenciais. | 3. É capaz de revisar e editar as ideias de forma concisa, porém mantendo as essenciais. (4) | 3. É capaz de revisar e modificar as ideias de forma precisa, porém mantendo as essenciais. |
| | 3. É capaz de revisar e editar as ideias de forma precisa, porém mantendo as essenciais. (4) | |
| | 3. É capaz de revisar e modificar as ideias de forma concisa, porém mantendo as essenciais. (3) | |
| | 3. É capaz de revisar e modificar as ideias de forma precisa, porém mantendo as essenciais. (18) | |
| 4. Explica as coisas de maneira clara e precisa (com clareza e precisão). | 4. Explica as coisas de maneira clara e precisa. (20) | 4. Explica as coisas de maneira clara e precisa. |
| | 4. Explica as coisas de maneira clareza e precisão. (9) | |
| 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. | 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. (29) | 5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza. |
| 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa [precisa]. | 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e concisa. (7) | 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e precisa. |
| | 6. Expressa pensamentos e necessidades de forma clara e precisa. (22) | |
| 7. Consegue [É capaz de] encontrar várias maneiras de expressar ideias para que os outros entendam. | 7. Consegue encontrar várias maneiras de expressar ideias para que os outros entendam. (3) | 7. É capaz de encontrar várias maneiras de expressar ideias para que os outros entendam. |
| | 7. É capaz de encontrar várias maneiras de expressar ideias para que os outros entendam. (26) | |

Continua

Quadro 37: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (precisão).

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|---|---|--|
| 8. Pode [É capaz de] descrever as coisas, de forma apropriada, em algumas palavras. | 8. Pode descrever as coisas, de forma apropriada, em algumas palavras. (1) | 8. É capaz de descrever as coisas, de forma apropriada, em algumas palavras. |
| | 8. É capaz de descrever as coisas, de forma apropriada, em algumas palavras. (28) | |
| 9. É capaz de expressar nuances de significado usando um vasto repertório de sinônimos. | 9. É capaz de expressar nuances de significados usando um vasto repertório de sinônimos. (21) | 9. É capaz de expressar nuances de significados usando um vasto repertório de sinônimos. |
| | 9. É capaz de expressar diferentes significados usando um vasto repertório de sinônimos. (6) | |
| | 9. É capaz de expressar significados usando um vasto repertório de sinônimos. (2) | |
| 10. É capaz de expressar ideias de várias maneiras diferentes. | 10. É capaz de expressar ideias de várias formas alternativas. (29) | 10. É capaz de expressar ideias de várias formas alternativas. |
| 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados parecidos. | 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados relacionados. (16) | 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados relacionados. |
| | 11. Conhece e sabe usar várias palavras com significados parecidos. (12) | |
| | 11. Conhece e sabe usar vários sinônimos. (1) | |

Quadro 38: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (expressividade).

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|---|--|---|
| 1. Utiliza vozes expressivamente para transmitir ou melhorar significado. | 1. Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado. (24) | 1. Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado. |
| | 1. Modifica sua voz com intencionalidade para transmitir ou melhorar o significado.(1) | |
| | 1. Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado da comunicação. (3) | |
| | 1. Utiliza sua voz expressivamente para transmitir ou melhorar o significado de suas ideias. (1) | |
| 2. Transmite informação de maneira não verbal por meio de gestos, expressões faciais, e linguagem corporal. | 2. Transmite informações não verbais por meio de gestos, expressões faciais e “linguagem corporal”. (29) | 2. Transmite informações não verbais por meio de gestos, expressões faciais e “linguagem corporal”. |

Continua

Quadro 38: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Comunicação (expressividade).

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|---|---|--|
| 3. É um interessante contador de histórias. | 3. É um interessante contador de histórias. (27) | 3. É um interessante contador de histórias. |
| | 3. É um excelente contador de histórias. (2) | |
| 4. Utiliza linguagem figurativa tais como trocadilhos/jogos com palavras e analogias. | 4. Utiliza linguagem figurativa tais como trocadilhos e analogias. (22) | 4. Utiliza linguagem figurativa tais como trocadilhos e analogias. |
| | 4. Utiliza sentido figurado tais como trocadilhos e analogias. (6) | |
| | 4. Utiliza linguagem figurada tais como trocadilhos e analogias. (1) | |

Quadro 39: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Planejamento.

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|--|--|---|
| 1. Determina [decide/identifica/resolve] quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. | 1. Determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. (8) | 1. Identifica quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. |
| | 1. Decide quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. (2) | |
| | 1. Identifica quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa. (19) | |
| 2. Compreende a relação de etapas individuais em um processo como todo. | 2. Compreende a relação de etapas individuais em um processo como todo. (29) | 2. Compreende a relação de etapas individuais em um processo como todo. |
| 3. Organiza [viabiliza] o tempo para executar todas as [os] etapas [passos] envolvidas em um processo. | 3. Organiza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. (27) | 3. Organiza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. |
| | 3. Organiza o tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo. (1) | |
| | 3. Viabiliza o tempo para executar todas as etapas envolvidas em um processo. (1) | |
| 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. | 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. (29) | 4. Prevê consequências ou efeitos de ações. |
| 5. Organiza bem o seu trabalho. | 5. Organiza bem o seu trabalho. (29) | 5. Organiza bem o seu trabalho. |
| 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. | 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. (29) | 6. Leva em consideração os detalhes necessários para atingir um objetivo. |
| 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. | 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. (28) | 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar várias jogadas. |
| | 7. É bom em jogos de estratégia nos quais é necessário antecipar jogadas. (1) | |

Continua

| Quadro 39: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Planejamento. | | |
|--|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 8. Reconhece vários [diversos] métodos alternativos para alcançar um objetivo. | 8. Reconhece vários métodos alternativos para alcançar um objetivo. (7) | 8. Reconhece diversos métodos alternativos para alcançar um objetivo. |
| | 8. Reconhece diversos métodos alternativos para alcançar um objetivo. (21) | |
| | 8. Reconhece métodos alternativos para alcançar um objetivo. (1) | |
| 9. Consegue [É capaz de, Pode] identificar as áreas de dificuldades que podem surgir em um procedimento ou atividade. | 9. Consegue identificar as áreas de dificuldades que podem surgir em um procedimento ou atividade. (2) | 9. É capaz de identificar as áreas de dificuldades que podem surgir em um procedimento ou atividade. |
| | 9. É capaz de identificar as áreas de dificuldades que podem surgir em um procedimento ou atividade. (27) | |
| 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata [adequada, coerente, apropriada]. | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal sensata (1) | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal adequada. |
| | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal adequada. (15) | |
| | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal coerente. (5) | |
| | 10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência temporal apropriada. (8) | |
| 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos [procedimentos passo a passo]. | 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos. (13) | 11. É bom em dividir uma atividade em pequenos passos. |
| | 11. É bom em dividir uma atividade em pequenas etapas. (7) | |
| | 11. É bom em dividir uma atividade passo a passo. (9) | |
| 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. | 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. (29) | 12. Estabelece prioridades quando organiza atividades. |
| 13. Demonstra consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades [capacidades] quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. | 13. Demonstra consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. (26) | 13. Demonstra consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. |
| | 13. Demonstra consciência das limitações relativas a tempo, espaço, materiais e capacidades quando trabalha em projetos individuais ou em grupo. (3) | |

Quadro 39: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Planejamento.

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | | | Versão Final |
|--|--|-------------------|------------------|---|
| 14. Consegue [é capaz de; pode] fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. | 14. Consegue fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. (6) | | | 14. É capaz de fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. |
| | 14. É capaz de fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. (23) | | | |
| | 14. Pode fornecer detalhes que contribuam para o desenvolvimento de um plano ou procedimento. (0) | | | |
| 15. Vê [enxerga, percebe] maneiras [formas] alternativas de distribuir o trabalho ou designar [nomear, escolher] pessoas para realizar uma tarefa. | 15. Vê (1) | 15. Enxerga (3) | 15. Percebe (25) | 15. Percebe formas alternativas de distribuir o trabalho ou escolher, pessoas para realizar uma tarefa. |
| | 15. Formas (17) | 15. Maneiras (12) | 15. Nomear (5) | |
| | 15. Escolher (12) | 15. Designar (11) | 15. Apontar (1) | |

Quadro 40: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Matemáticas.

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | | | Versão Final |
|--|--|--|--|--|
| 1. É ávido para resolver problemas matemáticos desafiadores. (Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). | 1. É ávido para resolver problemas matemáticos desafiadores. (Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão). (9) | | | 1. É hábil para resolver problemas matemáticos desafiadores. |
| | 1. Resolve problemas matemáticos desafiadores. (9) | | | |
| | 1. É hábil para resolver problemas matemáticos desafiadores. (11) | | | |
| 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões [modelos] matemáticos. | 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. (23) | | | 2. Organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos. |
| | 2. Organiza dados e informações para descobrir modelos matemáticos. (6) | | | |
| 3. Gosta de enigmas matemáticos desafiadores, jogos e problemas lógicos. | 3. Gosta de enigmas matemáticos desafiadores, jogos e problemas lógicos. (29) | | | 3. Gosta de enigmas matemáticos desafiadores, jogos e problemas lógicos. |
| 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros colegas . | 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros colegas . (28) | | | 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros colegas. |
| | 4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que os outros. (1) | | | |

Continua

| Quadro 40: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Matemáticas. | | |
|---|---|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas matemáticos. | 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas matemáticos. (12) | 5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas matemáticos. |
| | 5. Tem maneiras criativas para resolver problemas matemáticos. (9) | |
| | 5. Tem maneiras criativas e incomuns para resolver problemas matemáticos. (7) | |
| | 5. Tem maneiras incomuns para resolver problemas matemáticos. (1) | |
| 6. Exibe um forte senso numérico (por exemplo, encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada). | 6. Exibe um forte senso numérico (por exemplo, encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada). (28) | 6. Exibe um forte senso numérico (por exemplo, encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada). |
| | 6. Encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada. (1) | |
| 7. Resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de manipulação ou materiais concretos. | 7. Resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de manipulação ou materiais concretos. (29) | 7. Resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de manipulação ou materiais concretos. |
| 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. | 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. (29) | 8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema. |
| 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, pode [é capaz de] mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário. | 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, pode mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário. (1) | 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, é capaz de mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário. |
| | 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, é capaz de mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário. (21) | |
| | 9. Quando está resolvendo um problema de matemática, é capaz de mudar de estratégia facilmente. (7) | |
| 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens [ilustrações], gráficos, equações, etc.). | 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). (25) | 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.). |
| | 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, ilustrações, gráficos, equações, etc.). (3) | |
| | 10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos. (1) | |

Quadro 41: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características de Leitura.

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|---|---|--|
| 1. É engajado [empenhado] em atividades relacionadas à leitura. | 1. É engajado em atividades relacionadas à leitura. (9) | 1. É empenhado em atividades relacionadas à leitura. |
| | 1. É empenhado em atividades relacionadas à leitura. (13) | |
| | 1. Demonstra interesse em atividades relacionadas à leitura. (7) | |
| 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. | 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. (29) | 2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura. |
| 3. Concentra-se [focaliza-se] na leitura por um longo período de tempo. | 3. Concentra-se na leitura por um longo período de tempo. (28) | 3. Concentra-se na leitura por um longo período de tempo. |
| | 3. Concentra-se [focaliza-se] na leitura por um longo período de tempo. (1) | |
| 4. Busca material [com nível] avançado de leitura. | 4. Busca material [com nível] avançado de leitura. (8) | 4. Busca material avançado de leitura. |
| | 4. Busca material avançado de leitura. (21) | |
| 5. Demonstra persistência [resiliência/perseverança/tenacidade] quando exposto a uma leitura desafiadora. | 5. Demonstra persistência quando exposto a uma leitura desafiadora. (28) | 5. Demonstra persistência quando exposto a uma leitura desafiadora. |
| | 5. Demonstra perseverança quando exposto a uma leitura desafiadora. (1) | |
| 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais [de leitura] a partir de seus interesses. | 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais [de leitura] a partir de seus interesses. (5) | 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses. |
| | 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses. (23) | |
| | 6. Demonstra interesse em ler outros tipos de leitura a partir de seus interesses. (1) | |

Quadro 42: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Tecnológicas.

| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
|--|--|---|
| 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. | 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. (28) | 1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas. |
| | 1. Demonstra variedade de habilidades tecnológicas. (1) | |
| 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. | 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. (29) | 2. Aprende novos softwares sem treinamento formal. |
| 3. Passa [dedica] seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. | 3. Passa seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. (8) | 3. Dedicar seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. |
| | 3. Dedicar seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas. (21) | |

Continua

| Quadro 42: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Tecnológicas. | | |
|--|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. | 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. (29) | 4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia. |
| 5. Integra [incorpora] a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos [tarefa] e apresentações. | 5. Integra a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. (15) | 5. Integra a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. |
| | 5. Incorpora a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. (7) | |
| | 5. Utiliza e integra a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações. (7) | |
| 6. Busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. | 6. Busca avidamente oportunidades para usar a tecnologia. (10) | 6. Busca oportunidades para usar a tecnologia. |
| | 6. Busca com frequência oportunidades para usar a tecnologia. (2) | |
| | 6. Busca constantemente oportunidades para usar a tecnologia. (7) | |
| | 6. Busca oportunidades para usar a tecnologia. (10) | |
| 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros colegas de sua idade. | 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros colegas de sua idade. (29) | 7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros colegas de sua idade. |

| Quadro 43: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Científicas. | | |
|---|---|--|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. | 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. (29) | 1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos. |
| 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas (de seu interesse) | 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas (de seu interesse). (17) | 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas (de seu interesse). |
| | 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas. (11) | |
| | 2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões (de seu interesse). (1) | |

Continua

| Quadro 43: Versão apresentada aos professores (análise semântica) e versão final da Subescala Características Científicas. | | |
|---|--|---|
| Versão apresentada aos professores | Opção escolhida (n) | Versão Final |
| 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas [tópicos/assuntos/conteúdos] científicos (de seu interesse) | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos (de seu interesse). (10) | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos (de seu interesse). |
| | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas e assuntos científicos (de seu interesse). (3) | |
| | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de assuntos científicos (de seu interesse). (5) | |
| | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de conteúdos científicos (de seu interesse). (1) | |
| | 3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos. (10) | |
| 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. | 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. (29) | 4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são. |
| 5. Lê sobre assuntos [tópicos/temas/conteúdos] relacionados à ciência em seu tempo livre. | 5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. (17) | 5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre. |
| | 5. Lê sobre temas relacionados à ciência em seu tempo livre. (12) | |
| 6. Expressa [demonstra] interesse em projetos ou pesquisas científicas. | 6. Expressa interesse em projetos ou pesquisas científicas. (8) | 6. Demonstra interesse em projetos ou pesquisas científicas. |
| | 6. Demonstra interesse em projetos ou pesquisas científicas. (21) | |
| 7. Articula [expressa, explica] com clareza interpretação de dados. | 7. Articula com clareza interpretação de dados. (4) | 7. Expressa com clareza interpretação de dados. |
| | 7. Expressa com clareza interpretação de dados. (15) | |
| | 7. Explica com clareza interpretação de dados. (8) | |
| | 7. Articula ou expressa com clareza interpretação de dados. (2) | |

Em suma, em 86 itens (68%) os professores optaram pelas sugestões fornecidas pelas pesquisadoras a partir da avaliação dos juízes, demonstrando conhecimento e similaridade com os termos, sendo esta uma escolha dos itens a partir de suas preferências. Em 28 itens (22%), os professores concordaram de forma unânime, a saber: (2, 6 – *Características de Criatividade*; 4, 8, 10 – *Características de Motivação*; 2 – *Características de Liderança*; 4 – *Características Artísticas*; 4 – *Características Musicais*; 3, 4 – *Características Teatrais*; 2, 5, 10 – *Características de Comunicação (precisão)*; 2 – *Características de Comunicação (expressividade)*; 2, 4, 5, 6, 12 – *Características de Planejamento*; 3, 7, 8 – *Características Matemáticas*; 2 –

Características de Leitura; 2, 4, 7 – Características Tecnológicas; 1, 4 – Características Científicas).

Em 12 itens (10%) os professores apresentaram sugestões além das apresentadas pelas autoras, o que aponta para maiores discrepâncias na compreensão destes itens por parte do público-alvo, são eles: (6, 7 – *Características de Aprendizagem; 4, 8 – Características de Criatividade; 1 – Características de Motivação; 1 – Características Artísticas; 2, 5 – Características Musicais; 7 – Características Teatrais; 1 – Características de Comunicação (precisão); 15 – Características de Planejamento; 3 – Características Científicas).*

Conforme aponta Pasquali (2016), a forma mais comum de operacionalizar a análise semântica é fazer a aplicação do instrumento a uma amostra de sujeitos da população-alvo e discutir com os mesmos as dúvidas que surgirem. Se a reprodução do item não deixar nenhuma dúvida, entende-se que este é corretamente compreendido; do contrário, o item merece revisão. Partindo desse conceito alguns itens foram reformulados.

O item que apresentou maior discrepância foi o item 8 da subescala *Características de Criatividade*, em virtude do termo “*Brincadeiras Intelectuais*”. Assim, diante da incerteza dos profissionais consultados, verificou-se o termo mais apropriado junto a uma neuropsicóloga e psicopedagoga, ajustando o termo para “*Brincadeiras que estimulam o raciocínio*”.

O item 1 da subescala *Características de Motivação* - “*Habilidade [capacidade] de se concentrar **intensamente** em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo*” gerou empate entre uma resposta contendo o termo de intensidade e outra não. Conforme indicação dos juízes, optou-se por retirar o termo de intensidade, alterando o item para “*Habilidade de se concentrar em um assunto (de seu interesse) por um longo período de tempo*”. Da mesma forma o item 3 da subescala *Características Científicas* apresentou empate entre acrescentar ou não o termo “*de seu interesse*”. Como sugestão dos juízes, optou-se por manter o termo a fim de deixar o item mais claro: “*Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos (de seu interesse)*”.

Na subescala “*Características Tecnológicas*”, apesar de também existir empate entendeu-se, pela escolha e sugestão dos demais itens, que o público-alvo optou por retirar o termo “*avidamente*”. Assim o item foi alterado para “*Busca oportunidades para usar a tecnologia*”.

A subescala de *Características Artísticas* contou com alteração em um item dada a especificidade dos termos. O item 1 – “*Gosta de participar de atividades artísticas; anseia/mostra entusiasmo em expressar ideias visualmente [em diferentes formas]*” foi alterado para “*Gosta de participar de atividades artísticas; mostra entusiasmo em expressar ideias em diferentes linguagens artísticas*” de acordo com sugestões dos professores especialistas na área, que acordaram que o termo “*linguagens artísticas*” seria o mais apropriado.

O item 7 da subescala *Características de Aprendizagem* - “*Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar)*” gerou questionamentos quanto a manter ou retirar o termo “*expressiva*” sendo este sinônimo de quantidade; e manter ou retirar o termo entre parênteses “*acima do esperado para sua idade ou ano escolar*”. O item, após retorno aos professores especialistas ficou definido como “*Bom acervo de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar)*”, uma vez que eles julgaram, tendo como base o instrumento que eles utilizam anualmente com os professores, que o termo “*bom acervo*” é algo que os professores assimilam, e que o complemento (*acima do esperado para sua idade ou ano escolar*), dá foco ao professor. Contudo, questões com mais de uma variável, como a por ora refletida aqui, apresentam maiores discrepâncias entre os juízes e, apesar de apresentarem adequação para o presente trabalho, são aspectos que poderão ser sanados no processo de validação psicométrica da escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância desta pesquisa ampara-se na constatação de que a identificação das pessoas com AH/SD permite não só o conhecimento de suas habilidades e de suas necessidades específicas, mas também embasa a tomada de decisões educacionais, a fim de otimizar seu desenvolvimento. Isso posto, teve-se por objetivo buscar evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores (SRBCSS-III), por meio de um processo metodológico criterioso. A escolha desta escala deu-se por ser um instrumento consolidado na literatura internacional, desenvolvido com rigor ético e técnico e de grande abrangência.

O instrumento apresentado destina-se ao uso dos professores e tem como objetivo sinalizar comportamentos de AH/SD em alunos, os quais posteriormente serão confirmados ou não por meio do processo de identificação e avaliação. Nesse cenário, é importante reafirmar os propósitos da SRBCSS: projetada para acessar as estratégias dos alunos dentro de um grupo de referência local (normas locais); auxiliar os professores na observação de alunos em comparação com seus pares em uma série de comportamentos observáveis, sendo àqueles com altas pontuações nas escalas mais propensos às altas habilidades/superdotação; suas classificações não fornecem as características de um aluno superdotado de maneira conclusiva, e, por essa razão, não devem ser o único critério para seleção de alunos para programas especiais e sim parte de um conjunto com outras informações.

Por conseguinte, tendo como público-alvo os professores, os resultados demonstraram adequação dos itens das escalas em virtude do alto grau de concordância dos itens pelo Comitê de Juízes especialistas, medido pelo Índice de Validade de Conteúdo - IVC (87%), bem como alto grau de concordância verificado por meio da análise semântica realizada com os professores regulares e especialistas (90%), o que assegura um instrumento de fácil compreensão ao seu público-alvo. Adverte-se que os resultados expostos, via adaptação e evidências de validade de conteúdo, correspondem a uma fase prévia à avaliação da confiabilidade e das propriedades psicométricas do instrumento, que deverão ser foco de pesquisas futuras.

Nesse contexto, configurar-se-á como limitações do trabalho a falta de estudos que evidenciem as qualidades psicométricas das SRBCSS-III. Evidencia-se também a

dificuldade em se avaliar as escalas musicais e teatrais em sala de aula devido ao currículo das escolas públicas brasileiras, os quais não abrangem tais características.

Para estudos futuros sugere-se a verificação das evidências psicométricas com uma amostra em larga escala, especialmente para revisão dos itens que suscitaram maiores questionamentos, bem como a análise das características musicais e teatrais por meio de estudos comparativos com instrumentos consolidados e que avaliem tais características.

Espera-se, pois, que o seu uso favoreça a comparação de resultados com outros estudos na área, em diferentes populações e culturas, para futuros planejamentos e intervenções na área das AH/SD visando melhorias práticas em consonância também com a literatura estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(7):3061-3068, 2011.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Org.). **Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio**. Braga: ANEIS, 2000. p.43-53
- ALVES, G. A. S.; SOUZA, M. S.; BAPTISTA, M. N. Validade e Precisão de Testes Psicológicos. In: AMBIEL, R. A. et al. (Orgs). **Avaliação Psicológica**. Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia. São Paulo: 1ª Ed., Casa do Psicólogo, 2011.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – APAHSD. Sobre as AH/SD. Fatos Relevantes. 2017.
- BARBOSA, A. J. G.; ALMEIDA, L. C.. Escala de características de leitura: evidências de validade. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 247-257, ago. 2012.
- BAKHEIT, S. E. F. A. Developing a Saudi version of the new four scales for rating the behavioral characteristics of superior students. **Gifted Education International**. v: 31 (2), p 102-116., 2013.
- BASSINELLO, P. Z. **Construção de Escalas de Autorrelato para Identificação de Características Associadas à Superdotação**. 04/12/2014 137 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2014.
- BEATON, D.; BOMBARDIER, C; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. **Spine**; 25 (24): 3186-3191, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Série legislação, n. 102, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº13.234, de 29 de Dezembro de 2015. **Diário Oficial da União**. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 4.024/1961**. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas,. Mar. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Série legislação, n. 263, 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,. Dez. 2017b.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. **Paidéia**, v.22, n.53, p. 423-32, 2012.

CARDOSO, M. A.; BECKER, M. A. D. Identificando Adolescentes em Situação de Rua com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 605-614, Out.-Dez., 2014.

CAROFF, X.; JOUFFRAY, C.; JILINSKAYA, M.; FERNANDEZ, G. Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d’une version française des échelles d’évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. **Bulletin de psychologie.**, n. 485. p 469-480. 2006.

CHAVES, F.A. **Tradução e Adaptação Transcultural do “Behavior Change Protocol” para a língua portuguesa – Brasil**. 2014, 101 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 3, p. 925-936, Mar. 2015 .

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Estudantes Superdotados: Inclusão e Implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs.**, 16, 483-486. 2016.

CUNHA, A. M. T. **Criatividade em estudantes indicados com altas habilidades/superdotação: relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Bauru, 2018.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos.** Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. 87p. São Paulo: 2008.

DELOU, C. M. C.. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. M. S.; COUTINHO, L. G. (Org.). **Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa)**. 1ed.Niterói, RJ: EDUFF, v. 9, p. 71-93. 2014.

DELPRETTO, B. M. L. Alguns mitos mais comuns no processo de identificação do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Didática Sistemica**, v. 15, n. 1, 2013.

DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** Brasília; Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

FLEITH, D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a Professores.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial., Brasília, v.1. 84p. 2007.

FONSECA, D. F. **Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí., 2010.

FREITAS, S. N.; HOSDA, C. B. K.; COSTA, L. C. A produção científica em altas habilidades/superdotação nas revistas brasileiras de educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.**, v. 1, n. 1, 2014.

FRUMOS, F.; LABĂR, A. V. Adaptation And Validation Of The Scales For Rating The Behavioral Characteristics Of Superior Students (Srbcss) For Self-Assessment On A Romanian Sample. **Sect. Stiințele Educatiei**, vol. 27., 2013.

GORENSTEIN, C.; WANG, Y. P. **Fundamentos de Mensuração em Saúde Mental.** In: GORENSTEIN, C.; WANG, Y. P.; HUNGERBÜHLER, I. (Orgs) Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental. Porto Alegre: Artmet, 2016. 1046p.

GUENTHER, Z. C. **Anais do II Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados.** Lavras/MG. 1997.

GUENTHER, Z. C. **Guia de observação de crianças dotadas e talentosas.** Lavras/MG. 2004.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**. Lavras/MG. UFLA. 2011.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: Metodologia CEDET**. Lavras/MG. UFLA. 2013.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte. v. 28, n. 1, p. 237-266, Mar. 2012.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*; 46(12):1417-32. Dez. 1993.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. **Estratégias de Identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. S. (org.) *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. v.1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

HUNGERBÜHLER, I.; WANG, Y. P. **Aspectos Transculturais na Adaptação de Instrumentos**. In: GORENSTEIN, C.; WANG, Y. P.; HUNGERBÜHLER, I. (Orgs) *Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental*. Porto Alegre: Artmet, 2016. 1046p.

HYUN-JUNG, J.; HO-SEONG, C. Development and Validation of the Korean Version of Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (K-SRBCSS). **Journal of Gifted/ Talented Education**. v 20 (2)., pp.621-647. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar: Educação Especial 2018**. Brasília: MEC, 2018.

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**., v. 30, n. 57, jan./abr. 2017.

MAIA, A. V. **Dificuldades e Desafios no Processo de Identificação e Inclusão de Educandos com Altas Habilidades/Superdotação**. 27/02/2015 87 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: Central, 2015.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education**. Office of Education (DHEW), Washington, DC, 1971, 126p.

- MARTINS, B. A. **Alunos Precoces Com Indicadores De Altas Habilidades/Superdotação No Ensino Fundamental I: Identificação E Situações (Des)Favorecedoras Em Sala De Aula.** 2013. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, Jun 2016 .
- MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicol. Esc. Educ.** vol.20 no.3 Maringá Sept./Dec. 2016.
- MANSO, R. S. A. **Concepções e Mitor sobre Superdotação: O que pensam professores de crianças pequenas?.** 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- MANZI-OLIVEIRA, A. B.; BALARINI, F. B.; MARQUES, L. A. S.; PASIAN, S. R. Adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica: levantamento dos estudos realizados no Brasil de 2000 a 2010. **Psico-USF**, v. 16, n. 3, p. 367-381, set./dez. 2011.
- MENDONÇA, L. D. **Identificação de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação a partir de uma Avaliação Multimodal.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial.**, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017.
- MIRANDA, L.C.; ALMEIDA, L. S. Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EAAC). **Revista Amazônica**, 6(2), 297-309. 2013.
- NAKANO, T. C.; CAMPOS, C. R.; SANTOS, M. V. Escala de avaliação de altas habilidades/superdotação, Versão Professor: Validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 103- 123, jul., 2016.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo, SP: Vetor. 2011.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental: Manual de Instruções de Aplicação e Apuração**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015

OLIVEIRA, A. P. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/superdotação: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Bauru, 2016.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 28-38, 2011.

PASQUALI, L. **Psicometria – Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação**. São Paulo: 3ª Ed., Editora Vozes, 2010. 400p.

PASQUALI, L. **Princípios de Elaboração de Escalas**. In: GORENSTEIN, C.; WANG, Y. P.; HUNGERBÜHLER, I. (Orgs) Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental. Porto Alegre: Artmet, 2016. 1046p.

PEREIRA, C. E. S. **Identificação de Estudantes Talentosos: Uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Guenther**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**, 307 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial.**, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro**. Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação. **Educar em Revista** Guarapuava: 1ª Ed, Apprehendere, 2016, 121p.

PFEIFFER, S; JAROSEWICH, T. **Gifted Rating Scales – Manual**. San Antonio/TX: Pearson, 2003.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan. abr. 2009.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN COSTA, J. L. (Org.) **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Archidona (Málaga): Aljibe, 2000.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, 30 (53), 187-199. 2014.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Rev Saúde Pública.**; 41(4):665-73, 2007.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.) **Conceptions of giftedness** (pp. 332-357). New York, NY: Cambridge University Press. 1986.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity**. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press. 2005.

RENZULLI, J. S. La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. **Revista de Psicología**. Vol. 26 (1), 2008.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (SRBCSS-R). Edição revisada**. Mansfield Center: Creative Earning, 2000.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Technical and administration manual** (rev. ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press. 2002.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students – Technical and Administration Manual**. 3ª Ed. Prufrock Press Inc. Waco, Texas: 2010.

RENZULLI, J. S.; GAESSER, A. H. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. **Revista de Educación.**, Madrid. P 92-121. 2015.

RENZULLI, J. S., HARTMAN, R. K.; CALLAHAN, C. M. Teacher identification of superior students. **Exceptional Children**, 38, 211-214. 1971.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence** (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; SIEGLE, D.; REIS, S. M.; GAVIN, M. K.; SYSTMA REED, R. E. 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, 84-108. 2009.

RIBEIRO, W. J. **Evidências de Validade de uma Bateria para Avaliação da Altas Habilidades/Superdotação**. 2013. Pontifícia Universidade Católica – Campus Campinas. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

ROGALLA, M. Teacher Nomination: German Version of the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. **Gifted Education International.**, v 18 (1). 2003.

SANTOS, M. V. **Construção de Escala de Indicadores Socioemocionais em Crianças e Adolescentes**. 117 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2016.

SILVA, R. V. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores**. 2018. 94f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem).
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Bauru, 2018.

SILVA, A. A.; RONDINI, C. A. Bullying e a superdotação na escola. Curitiba: Juruá, 2019.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 26(3):649-659, jul-set 2017.

STEIN, L. M. **TDE: Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

SUÁREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP): Evidências de Validade e Precisão. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características Pessoais, Familiares e Escolares : Estudo Comparativo entre Superdotados e Superdotador Underachievers. **Aval. Psicol.** v.13, n,1, Itatiba, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial.**, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Escala Para Avaliação Das Características Comportamentais De Alunos Com Habilidades Superiores – Revisada – SRBCSS-R**. Tradução por Angela Virgolim. Universidade de Brasília – UNB. Brasília. 2001.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4ª Edição (WISC IV)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, v. 34, n. 1, 2016.

WESTBERG, K. L. **Using Teacher Rating Scales in the Identification of Students for Gifted Services**. In: Identification, Chapter 14: Study Guide. University of St. Thomas. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

Pesquisa: Adaptação e Validação de Conteúdo da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores

O estudo sobre as altas habilidades/superdotação e a educação inclusiva no Brasil tem gerado grandes discussões acadêmicas, em especial quanto à necessidade de identificação desses estudantes para uma prática efetiva. Dentre aos desafios dessa prática que interfere diretamente na avaliação dos estudantes, está a falta de instrumentos validados e normatizados para o Brasil. Desta forma, o objetivo deste trabalho pauta-se na adaptação e validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores, elaborado por Renzulli e colaboradores (2010), como parte de um contexto democrático de identificação e atuação junto aos alunos com características de altas habilidades/superdotação. Os procedimentos pautar-se-ão no processo de tradução, síntese, retrotradução (backtranslation), revisão por um comitê de especialistas, estudo-piloto e verificação das propriedades psicométricas. Ao final deste trabalho, espera-se disponibilizar o acesso público a um instrumento de identificação que seja de fácil compreensão aos professores, apontados atualmente como um dos principais agentes de identificação de estudantes com sinais de AH/SD.

Os professores voluntários desta pesquisa responderão o questionário com o auxílio das pesquisadoras, compondo o pré-teste do projeto. Este projeto não se configura como vínculo de trabalho, nem traz algum ônus aos participantes. Porém, caso você se sinta desconfortável em participar, poderá se desvincular da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Esse instrumento é confidencial e seus dados pessoais serão preservados, sendo utilizados apenas, para fins científicos, as suas respostas ao instrumento. Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com o participante, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar as pesquisadoras nos seguintes telefones ou endereços eletrônicos (e-mail): Carina Alexandra Rondini (XX XXXXX-XXXX) ou Bianca Callegari (XX XXXXX-XXXX). Desde já agradecemos a colaboração!

Eu, _____, fui suficientemente informado(a) sobre a pesquisa tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a minha identidade.

_____, de de 2018.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) professor(a)

Nome da pesquisadora

Nome do(a) professor(a)

APÊNDICE 2: Ficha de identificação para análise do perfil dos professores (pré-teste).

| PRÉ-TESTE FICHA DE IDENTIFICAÇÃO | |
|--|------------|
| 1- Nome Completo: | |
| 2- Data de nascimento: / / | 3- Idade: |
| 4- Sexo: | |
| 5- Cidade: | 6- Estado: |
| 7- Formação: | |
| 8- Instituição que cursou a graduação: | |
| 9- Ano de conclusão da graduação: | |
| 10- Tempo de atuação na área: | |
| 11- Possui pós-graduação: () sim () não Se a resposta anterior for sim, qual o título da pós-graduação e em qual Instituição cursou? _____ | |
| 12- Nome da instituição em que trabalha: | |
| 13- Você leciona para: () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio | |
| 14- O que você entende por “Altas Habilidades/Superdotação”? | |
| 15- Durante a graduação você teve contato com o tema “Altas Habilidades/Superdotação”? () sim () não | |
| 16- Você já realizou algum curso de formação/capacitação relacionado ao tema das altas habilidades/superdotação? () sim () não Se a resposta anterior for sim : Nome do curso: _____ Carga horária: _____ | |
| 17- A instituição na qual você trabalha realiza ou já realizou alguma orientação e/ou capacitação para o trabalho com altas habilidades/superdotação? () sim () não Se a resposta anterior for sim , especifique: | |

ANEXOS

ANEXO 1: Autorização do autor da escala, Joseph Renzulli



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto



STATEMENT

I, **Joseph S. Renzulli**, give permission to Carina Alexandra Rondini, Ph.D. (São Paulo State University – UNESP) and Bianca Callegari (Master student), to do the translation and validation of the **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Renzulli Scales** for Brazilian context.

I am aware that **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**, validated in Brazil, will not be commercialized and will be for free use.

To be true and authentic, I hereby sign this STATEMENT.

Storrs, CT, July July 10, 2017.



Joseph S. Renzulli, Ph.D.

ANEXO 2: Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA DA ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ESTUDANTES COM HABILIDADES SUPERIORES

Pesquisador: Bianca Callegari

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68490917.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.225.529

Apresentação do Projeto:

Adequado.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto: "Trata-se de um estudo com o objetivo de traduzir e adaptar a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – 3ªEd (SRBCSSIII), desenvolvida por Renzulli e cols (2013), bem como avaliar sua validade e precisão para o contexto brasileiro".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após reapresentação do projeto, o mesmo agora encontra-se adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após reapresentação do projeto, o mesmo agora encontra-se adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após reapresentação do projeto, o mesmo agora encontra-se adequado.

Recomendações:

Nenhuma.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.225.529

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_914084.pdf | 21/06/2017 23:09:44 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Carta_Secretaria1.docx | 21/06/2017 23:03:33 | Bianca Callegari | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Final_Bianca_Callegari_Bauru_CEP.doc | 21/06/2017 23:01:53 | Bianca Callegari | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Carta_Justificativa.docx | 21/06/2017 22:59:52 | Bianca Callegari | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Bianca_Callegari.docx | 09/05/2017 11:10:58 | Bianca Callegari | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_Bianca_Callegari.pdf | 09/05/2017 10:39:57 | Bianca Callegari | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Agosto de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO 3 Autorização da Secretária Municipal de Educação – SME.

OK p.p.

Ilma. Sr.(a). Secretário(a) de Educação

Nome Bianca Callegari RG [REDACTED]
Endereço [REDACTED] Telefone [REDACTED]
Cargo/Função Psicóloga
Local de trabalho Unesp - Bauru

REQUER Autorização para coleta de dados como parte do processo da dissertação de mestrado. A coleta será realizada com os professores, no horário de ATPC com estimativa de duração de 45 min.

ALEGA A participação dos professores nesta etapa da pesquisa (avaliação semântica) é de extrema importância para o processo de validação do instrumento de identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação (SRBCSS - III) objeto de meu estudo.

Parecer do Diretor da Unidade Escolar _____

**Nestes Termos,
Pede Deferimento,**

Jahu, 10 de agosto de 2018

[Assinatura]
Assinatura requerente

Parecer da Supervisão Escolar Solicita que a professora pesquisadora deva entrar em contato com a supervisão para maiores esclarecimentos. Taline E. Rodrigues
Taline E. Rodrigues
R.G. 17.000.009
Supervisão de Ensino

Despacho do(a) Secretário(a) de Educação Deferido, conforme parecer da supervisão escolar.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROTOCOLO
10 AGO 2018 Jahu, 23 de agosto de 2018
RECEBIDO
HORA: 16:06
[Assinatura]

[Assinatura]
Secretário(a) de Educação

ANEXO 4: Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - III (Renzulli Scales).

**SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS
OF SUPERIOR STUDENTS
(Renzulli Scales)**

Joseph S. Renzulli / Linda H. Smith / Alan J. White / Carolyn M. Callahan / Robert K. Hartman / Karen L. Westberg
M. Katherine Gavin / Sally M. Reis / Del Siegle / Rachel E. Sytsma

| Student Information | Summary of Scores |
|---|---|
| Student's Name (or Assigned Code No.): _____ Date of Rating _____ / _____ / _____ YEAR MONTH DAY Date of Birth _____ / _____ / _____ YEAR MONTH DAY Age in Years _____ Grade <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 Rater's Name: _____ Relationship to Student: _____ Examiner's Name: _____ School Name: _____ | I Learning Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> II Creativity Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> III Motivation Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> IV Leadership Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> V Artistic Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> VI Musical Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> VII Dramatics Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> VIII Communication Characteristics (Precision) <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> IX Communication Characteristics (Expressiveness) <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> X Planning Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> XI Mathematics Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> XII Reading Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> XIII Technology Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> XIV Science Characteristics <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |

Directions

These scales are designed to obtain teacher estimates of a student's characteristics in the areas of learning, motivation, creativity, leadership, art, music, drama, communication, planning, mathematics, reading, technology, and science. The items are derived from the research literature dealing with characteristics of gifted and creative individuals. It should be pointed out that a considerable amount of individual differences can be found within this population, and therefore, the profiles are likely to vary a great deal. Each item in the scales should be considered separately and should reflect the degree to which you have observed the presence or absence of each characteristic. Because the 14 dimensions of the instrument represent relatively different sets of behaviors, the scores obtained from the separate scales should *not* be summed to yield a total score. In addition, we have purposefully avoided developing national norms for this instrument. If you choose to develop local norms, they should be constructed for individual schools and grade levels. Instructions for calculating local norms can be found in the *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students—Revised Edition: Technical and Administration Manual*.

Read each item in each scale and place an "x" in the box that corresponds with the frequency to which you have observed the behavior. Each item should be read with the beginning phrase, **"The student demonstrates . . ."** or **"The student . . ."**.

| | |
|---|---|
| © 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher. | Additional copies of this form may be purchased from Prufrock Press Inc., P.O. Box 8813, Waco, TX 76714-8813; Phone 800/998-2208; Fax 800/240-0333; http://www.prufrock.com |
|---|---|

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

LEARNING CHARACTERISTICS

| The student demonstrates . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. advanced vocabulary for his or her age or grade level. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 2. the ability to make generalizations about events, people, and things. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 3. a large storehouse of information about a specific topic. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 4. the ability to grasp underlying principles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 5. insight into cause and effect relationships. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 6. an understanding of complicated material through analytical reasoning ability. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 7. a large storehouse of information about a variety of topics. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 8. the ability to deal with abstractions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 9. recall of factual information. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 10. keen and insightful observations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| 11. the ability to transfer learning from one situation to another. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Multiply by Weight: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

CREATIVITY CHARACTERISTICS

| The student demonstrates . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. imaginative thinking ability. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. a sense of humor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. the ability to come up with unusual, unique, or clever responses. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. an adventurous spirit or a willingness to take risks. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. the ability to generate a large number of ideas or solutions to problems or questions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. a tendency to see humor in situations that may not appear to be humorous to others. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. the ability to adapt, improve, or modify objects or ideas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 8. intellectual playfulness, a willingness to fantasize and manipulate ideas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 9. a nonconforming attitude, does not fear being different. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Multiply by Weight: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

MOTIVATION CHARACTERISTICS

| The student demonstrates . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. the ability to concentrate intently on a topic for a long period of time. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. behavior that requires little direction from teachers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. sustained interest in certain topics or problems. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. tenacity for finding out information on topics of interest. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. persistent work on tasks even when setbacks occur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. a preference for situations in which he or she can take personal responsibility for the outcomes of his or her efforts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. follow-through behavior when interested in a topic or problem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 8. intense involvement in certain topics or problems. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 9. a commitment to long-term projects when interested in a topic. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 10. persistence when pursuing goals. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 11. little need for external motivation to follow through in work that is initially exciting. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

LEADERSHIP CHARACTERISTICS

| The student demonstrates . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|---|-------------------------------|
| 1. responsible behavior, can be counted on to follow through on activities/projects. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. a tendency to be respected by classmates. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. the ability to articulate ideas and communicate well with others. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. self-confidence when interacting with age peers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. the ability to organize and bring structure to things, people, and situations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. cooperative behavior when working with others. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. a tendency to direct an activity when he or she is involved with others. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Multiply by Weight: | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> | <input type="text" value="6"/> | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="text" value=""/> | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

ARTISTIC CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. likes to participate in art activities; is eager to visually express ideas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. incorporates a large number of elements into artwork; varies the subject and content of artwork. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. arrives at unique, unconventional solutions to artistic problems as opposed to traditional, conventional ones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. concentrates for long periods of time on art projects. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. willingly tries out different media; experiments with a variety of materials and techniques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. tends to select art media for free activity or classroom projects. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. is particularly sensitive to the environment; is a keen observer—sees the unusual, what may be overlooked by others. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. produces balance and order in artwork. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. is critical of his or her own work; sets high standards of quality; often reworks creation in order to refine it. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. shows an interest in other students' work—spends time studying and discussing their work. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. elaborates on ideas from other people—uses them as a "jumping-off point" as opposed to copying them. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

MUSICAL CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. shows a sustained interest in music—seeks out opportunities to hear and create music. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. perceives fine differences in musical tone (pitch, loudness, timbre, duration). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. easily remembers melodies and can produce them accurately. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. eagerly participates in musical activities. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. plays a musical instrument (or indicates a strong desire to). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. is sensitive to the rhythm of music; responds to changes in the tempo of music through body movements. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. is aware of and can identify a variety of sounds heard at a given moment—is sensitive to “background” noises, to chords that accompany a melody, to the different sounds of singers or instrumentalists in a performance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the “Column Total.”
- Multiply the “Column Total” by the “Weight” for each column to obtain the “Weighted Column Total.”
- Sum the “Weighted Column Totals” across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

DRAMATICS CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. volunteers to participate in classroom plays or skits. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. easily tells a story or gives an account of some experience. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. effectively uses gestures and facial expressions to communicate feelings. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. is adept at role-playing, improvising, acting out situations "on the spot." | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. can readily identify himself or herself with the moods and motivations of characters. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. handles body with ease and poise for his or her particular age. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. creates original plays or makes up plays from stories. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. commands and holds the attention of a group when speaking. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. is able to evoke emotional responses from listeners—can get people to laugh, frown, feel tense, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. can imitate others—is able to mimic the way people speak, walk, gesture. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> | <input type="text" value="6"/> |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="text"/> | + <input type="text"/> | + <input type="text"/> | + <input type="text"/> | + <input type="text"/> | + <input type="text"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="text"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

COMMUNICATION CHARACTERISTICS (PRECISION)

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. speaks and writes directly and to the point. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 2. modifies and adjusts expression of ideas for maximum reception. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 3. is able to revise and edit in a way that is concise, yet retains essential ideas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 4. explains things precisely and clearly. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 5. uses descriptive words to add color, emotion, and beauty. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 6. expresses thoughts and needs clearly and concisely. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 7. can find various ways of expressing ideas so others will understand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 8. can describe things in a few very appropriate words. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 9. is able to express fine shades of meaning by using a large stock of synonyms. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 10. is able to express ideas in a variety of alternate ways. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| 11. knows and can use many words closely related in meaning. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | | |
| Multiply by Weight: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

COMMUNICATION CHARACTERISTICS (EXPRESSIVENESS)

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. uses voice expressively to convey or enhance meaning. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. conveys information nonverbally through gestures, facial expressions, and "body language." | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. is an interesting storyteller. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. uses colorful and imaginative figures of speech such as puns and analogies. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> + | <input type="checkbox"/> + | <input type="checkbox"/> + | <input type="checkbox"/> + | <input type="checkbox"/> + | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

PLANNING CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. determines what information or resources are necessary for accomplishing a task. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. grasps the relationship of individual steps to a whole process. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. allows time to execute all steps involved in a process. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. foresees consequences or effects of action. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. organizes his or her work well. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. takes into account the details necessary to accomplish a goal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. is good at games of strategy where it is necessary to anticipate several moves ahead. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 8. recognizes the various alternative methods for accomplishing a goal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 9. can pinpoint where areas of difficulty might arise in a procedure or activity. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 10. arranges steps of a project in a sensible order or time sequence. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 11. is good at breaking down an activity into step-by-step procedures. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 12. establishes priorities when organizing activities. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 13. shows awareness of limitations relating to time, space, materials, and abilities when working on group or individual projects. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 14. can provide details that contribute to the development of a plan or procedure. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 15. sees alternative ways to distribute work or assign people to accomplish a task. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> | + | <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | | <input type="checkbox"/> | | | | |

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

MATHEMATICS CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. is eager to solve challenging math problems. (A problem is defined as a task for which the solution is not known in advance.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. organizes data and information to discover mathematical patterns. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. enjoys challenging math puzzles, games, and logic problems. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. understands new math concepts and processes more easily than other students. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. has creative (unusual and divergent) ways of solving math problems. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. displays a strong number sense (e.g., makes sense of large and small numbers, estimates easily and appropriately). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. frequently solves math problems abstractly, without the need for manipulatives or concrete materials. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. has an interest in analyzing the mathematical structure of a problem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. when solving a math problem, can switch strategies easily, if appropriate or necessary. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. regularly uses a variety of representations to explain math concepts (written explanations, pictorial, graphic, equations, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> | + <input type="checkbox"/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="checkbox"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

READING CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. eagerly engages in reading related activities. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. applies previously learned literary concepts to new reading experiences. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. focuses on reading for an extended period of time. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. pursues advanced reading material. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. demonstrates tenacity when posed with challenging reading. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. shows interest in reading other types of interest-based reading materials. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> | <input type="text" value="6"/> |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="text"/> | + | <input type="text"/> | + | <input type="text"/> | + |
| Scale Total: | | | | | | <input type="text"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

TECHNOLOGY CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always | | | | | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|---|-------------------------------|
| 1. demonstrates a wide range of technology skills. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 2. learns new software without formal training. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 3. spends free time developing technology skills. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 4. assists others with technology-related problems. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 5. incorporates technology in developing creative products/assignments/presentations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 6. eagerly pursues opportunities to use technology. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| 7. demonstrates more advanced technology skills than other students his or her age. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Add Column Total: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Multiply by Weight: | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> | <input type="text" value="6"/> | | | | | |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> | + | <input type="text" value=""/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="text" value=""/> | | | | | |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.

STUDENT'S NAME (OR ASSIGNED CODE NO.): _____

SCIENCE CHARACTERISTICS

| The student . . . | Never | Very Rarely | Rarely | Occasionally | Frequently | Always |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. demonstrates curiosity about scientific processes. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 2. demonstrates creative thinking about scientific debates or issues. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 3. demonstrates enthusiasm in discussion of scientific topics. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 4. is curious about why things are as they are. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 5. reads about science-related topics in his or her free time. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 6. expresses interest in science projects or research. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 7. clearly articulates data interpretation. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Add Column Total: | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Multiply by Weight: | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> | <input type="text" value="6"/> |
| Add Weighted Column Totals: | <input type="text" value=""/> | <input type="text" value=""/> | <input type="text" value=""/> | <input type="text" value=""/> | <input type="text" value=""/> | <input type="text" value=""/> |
| Scale Total: | | | | | | <input type="text"/> |

Scoring:

- Add the total number of x's in each column to obtain the "Column Total."
- Multiply the "Column Total" by the "Weight" for each column to obtain the "Weighted Column Total."
- Sum the "Weighted Column Totals" across to obtain the Score for each dimension of the scale.
- Enter the Scores for each dimension on the cover sheet.

© 2013 Prufrock Press Inc. Reproduction in any form is prohibited without express permission of the publisher.