



Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Victor Alexandre Barreto da Cunha

CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA
SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA
PAIS (ESCAH/C-PAIS)

BAURU
2023



Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Victor Alexandre Barreto da Cunha

CONSTRUÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA
SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA
PAIS (ESCAH/C-PAIS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

BAURU
2023

Cunha, Victor Alexandre Barreto da.

Construção e Estudos Psicométricos da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças - Versão para Pais (ESCAH/C-Pais) / Victor Alexandre Barreto da Cunha, 2023

284 f. : il.

Orientadora: Dr^a Carina Alexandra Rondini.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023


1. Identificação. 2. Superdotação. 3. Família. 4. Psicometria. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VICTOR ALEXANDRE BARRETO DA CUNHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 15:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de VICTOR ALEXANDRE BARRETO DA CUNHA, intitulada **Construção e Estudos Psicométricos da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças - Versão para Pais (ESCAH/C-PAIS)**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências de Computação e Estatística / UNESP Câmpus de São José do Rio Preto, Profa. Dra. TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Pontifícia Universidade Católica (PUC - Campinas), Prof. Dr. NIELSEN DE LIMA E SILVA PEREIRA (Participação Virtual) do(a) Educational Studies / Purdue University, Profa. Dra SANDRA LEAL CALAIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista. Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI

07/12/2023

X 

Assinado por: Carina Alexandra Rondini:16978848816

RELEVÂNCIA E IMPACTO DA TESE

O estudo revelou impacto científico e contribuições para a sociedade. O impacto científico evidenciou que a ESCAH/C-Pais apresenta evidências de validade, sendo uma escala inédita brasileira com boas propriedades psicométricas até o momento. No que tange ao impacto social, espera-se que a ESCAH/C-PAIS seja um instrumento útil para sinalizar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 e 10 anos, via pais.

RELEVANCE AND IMPACT OF THE THESIS

The study revealed scientific impact and contributions to society. The scientific impact showed that the ESCAH/C-Parents presents evidence of validity, being a novel Brazilian scale with good psychometric properties so far. Regarding social impact, it is expected that the ESCAH/C-Parents will be a useful tool for identifying HA/GD behaviors in children aged 6 to 10, through parents.

RELEVANCIA E IMPACTO DE LA TESIS

El estudio reveló un impacto científico y contribuciones para la sociedad. El impacto científico evidenció que la ESCAH/C-Pais presenta evidencias de validez, siendo una escala brasileña inédita con buenas propiedades psicométricas hasta el momento. En cuanto al impacto social, se espera que la ESCAH/C-PAIS sea un instrumento útil para señalar comportamientos de AC/SD en niños de 6 a 10 años, a través de los padres.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A Deus, nosso criador!

*Aos meus amados pais, Óscar Pereira da
Cunha e Marlene Barreto da Cunha, pelo
amor incondicional, carinho e apoio,
durante todos os momentos de minha vida.*

(In memoriam)



*Eu peguei em saudades tuas
Fui plantá-las no meu jardim
Porque sei que assim continuas
Aqui bem juntinho a mim
E cantando a saudade eu sei
Algo aqui há de nascer
Se tristeza eu semeei
Alegria hei de colher
Alegria hei de colher*

*Novos dias vão chegar
Outras memórias felizes
E o vento que nos vergar
Não nos vai quebrar raízes
E cantando eu sei que fica
A saudade bem aqui
E a esperança que nos dá vida
Em mim não terá o fim
Sei que vais esperar por mim
(Saudade Solta - Mariza).*

Nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todos devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento.

(Winner, 1998, p. 7).

Pais: à vossa frente está uma criança, “um cristal”, rica na sua curiosidade, insaciável no seu entusiasmo transbordante, talvez rodeada de adversidades por incompreensão, mas também com uma fragilidade extrema, podendo ficar asfixiados nela os seus sonhos mais profundos, por falta de confiança em si. É esta criança que terão de ajudar, para que possa desenvolver as suas formidáveis potencialidades.

(Serra; Fernandes, 2015, p. 36).

Dedico este trabalho...

Aos meus amados pais, Óscar Pereira da Cunha e Marlene Barreto da Cunha, que me ensinaram e educaram de forma honrada, com princípios morais, respeito, amor e ética.

Às minhas queridas irmãs, Juliana e Maria Gabriela, pelo afeto, atenção, dedicação que sempre me demonstraram e incentivo, ao trilhar meus objetivos pessoais e profissionais.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, pelo seu brilhantismo na orientação, profissionalismo, disponibilidade, dedicação, competência e paciência, durante esta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP.

Aos pais/responsáveis participantes da pesquisa, os quais se disponibilizaram a envolver-se neste estudo permitindo a sua concretização.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço:

A Deus, nosso Pai Celestial, por todas as bênçãos concedidas em minha vida, responsável para que tudo fosse trilhado e possível a sua concretização, pelas conquistas, oportunidade e honra de cursar o Doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP, renomada Instituição de Ensino Superior (IES). Ao Beato Carlo Acutis e a Nossa Senhora, pelas suas intercessões junto a Deus, nessa minha trajetória acadêmica.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, que me acompanha desde o Mestrado, por ter sido a primeira pessoa a me colocar em contato com os estudos das Altas Habilidades/Superdotação. És para mim um exemplo de ética e competência, como professora e pesquisadora. Agradeço por me guiar ao longo do preparo da Tese, pelo meu crescimento acadêmico e profissional. Obrigado pela primorosa orientação, disponibilidade, confiança, respeito, dedicação, paciência e seriedade com que me orientou na elaboração e na concretização deste estudo. E por estar sempre por perto, quando mais precisei! Agradeço pelos sábios ensinamentos e carinho. Foi um privilégio ser seu orientando, pois eu

me senti plenamente assistido e amparado! Sou muito grato! Espero saber aproveitar seus ensinamentos.

*Agradeço, em especial, aos **país/responsáveis participantes**, os quais aceitaram cooperar com este estudo, contribuindo com informações preciosas. Muito obrigado pela confiança depositada.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos e amados pais, Óscar e Marlene, exemplos de amor e que, infelizmente, me “deixaram” de forma repentina, no segundo semestre do ano 2021 (29/08/2021 e 12/09/2021) e meu avô, Victor Pereira da Cunha (15/02/2022) durante o período do Doutorado. Estiveram ao meu lado, comemorando minhas vitórias e conquistas, transmitiram os valores que carrego comigo e o desejo de ser uma pessoa melhor, a cada dia. Obrigado pela educação dada, pelos ensinamentos, carinho, acolhimento, zelo, atenção permanente, incentivo, encorajamento e apoio, durante a minha existência!!! Tenho a absoluta certeza de que estão muito felizes e sem “dor”, ao lado do Senhor Jesus. A família ficou chocada e devastada pela morte dos pais e do avô! Fiquei “sem chão”, assim como minhas irmãs e família. Alguns trechos da tese foram escritos no ambiente hospitalar, pois eu estava acompanhando minha mãe em tratamento oncológico! Confesso que não foi nada fácil esse período... mas, com muita fé em Deus, apoio de familiares e amigos, resiliência, amor e muitas orações, ganhei força para preencher esse vazio existencial e prosseguir na minha jornada terrena!

Agradeço às minhas queridas e amadas irmãs, Juliana e Maria Gabriela, minhas joias, que sempre vibram com as minhas conquistas.

Juliana, pessoa com deficiência intelectual, muito amorosa e com uma sensibilidade imensa: na ausência dos meus pais, ofereço todo o meu amor, atenção e dedicação!

*À minha **tia**, Neusa Barreto, pela generosidade, amor, cuidado, carinho dedicado a mim e às minhas irmãs: sou grato pelos ensinamentos e aconselhamentos.*

*Agradeço a **mim**, pelo entusiasmo, dedicação, perseverança, resiliência, fé e empenho, durante essa longa jornada, porque posso afirmar que não faltaram esforços e entrega para a concretização deste trabalho. Comecei a trilhar essa minha trajetória no segundo semestre de 2018, quando realizei a minha candidatura ao processo seletivo, para cursar o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP, em Bauru. E, após a aprovação no processo seletivo, deu-se início ao período letivo, em março de 2019. Cursar o Doutorado requer muita dedicação e empenho. Minha trajetória foi marcada por muitos desafios, alegrias e, infelizmente, algumas tristezas (falecimento de meus amados pais). Em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, em virtude da Pandemia da COVID-19, a qual se instalava no Brasil e no mundo. As aulas remotas via *Google Meet* foram cruciais para a comunidade acadêmica e para*

a coleta de dados da pesquisa. A finalização deste estudo é motivo de muita alegria!

Aos meus familiares e amigos tão queridos, minha gratidão pelo incentivo, carinho e apoio!

Ao Grupo de Pesquisa (CNPq) “Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS), em especial à Coordenadora do Grupo, Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, pela dedicação, incentivo e ensinamentos. Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Cristina Costa-Lobo (Portugal), Prof.^a Dr.^a Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Prof.^a Dr.^a Ketilín Mayra Pedro, bem como a todos os colegas integrantes do Grupo, por tantos aprendizados, trocas de conhecimentos e pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa (CNPq) “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, o qual é integrado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), em especial à Coordenadora do Grupo, Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, e à Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata, pelos ensinamentos, assim como aos integrantes do Grupo, pelos momentos de estudo, pesquisa e aprendizado.

Agradeço aos membros do Projeto de Extensão “Rede de Atendimento Integral ao Superdotado - RAIS”, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, da UNESP/São José do Rio Preto.

Agradeço aos membros do Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, da UNESP/Bauru, coordenado pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Sandra Leal Calais, e aos colegas integrantes do Projeto, pela parceria durante esses anos.

Agradeço aos pais participantes do Grupo Focal para Pais, vinculado ao Projeto de Extensão “Rede de Atendimento Integral ao Superdotado - RAIS”, coordenado da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, da UNESP/São José do Rio Preto, assim como aos colegas integrantes do Grupo Focal: Camila Incau, Francinne Andrioni e Lucas Signorini, pela amizade e parceria.

Agradeço às amigas Aletéia Cristina Bergamim, Camila Elídia Messias dos Santos, Francinne Gonzalez Andrioni, Maria Beatriz Marins Peixoto, pela amizade, companheirismo, parceria e bons momentos de estudos conquistados no período da Pós-Graduação.

Agradeço à Prof.^a Me. Maria Lúcia Prado Sabatella, pela atenção, incentivo, carinho e apoio dado para a concretização deste estudo.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Helena Serra Fernandes, presidente da “Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas - APCS” e a Prof.^a Dr.^a Ana Serra Fernandes, por me recepcionar na visita técnica realizada na Associação, na cidade do Porto em Portugal. Obrigado pela receptividade, acolhimento, incentivo, carinho e pelas trocas de experiências e saberes.

Agradeço ao Prof. Dr. Leandro da Silva Almeida, professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho - UMINHO, Campus de Gualtar na cidade do Braga em Portugal. Obrigado pela disponibilidade em me receber para visitar a UMINHO, pelas sugestões à pesquisa, incentivo e oportunidade.

Ao Prof. Dr. Alberto Rocha, presidente da “Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação - ANEIS”, Portugal. Obrigado pela cordialidade e toda atenção dispensada.

Agradeço aos professores titulares da Banca Examinadora de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. Leandro da Silva Almeida, Prof.^a Dr.^a Tatiana de Cássia Nakano, Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, por terem

aceitado prontamente participar da Banca. Além disso, agradeço pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram este trabalho. Aos professores suplentes da Banca Examinadora de Qualificação, Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso, Prof.^a Dr.^a Denise Rocha Belfort Arantes-Brero e Prof.^a Dr.^a Bárbara Amaral Martins, pelo aceite.

Agradeço aos professores titulares da Banca Examinadora de Defesa, Prof.^a Dr.^a Tatiana de Cássia Nakano, Prof. Dr. Nielsen Pereira e Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais, pelo aceite. Aos professores suplentes da Banca Examinadora de Defesa, Prof.^a Dr.^a Amanda Rodrigues de Souza Colozio, Prof.^a Dr.^a Verônica Lima dos Reis e Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso, pelo aceite.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, pelo carinho, cordialidade, generosidade e pela disponibilidade constante. Agradeço pelos ensinamentos, suporte afetivo, carinho, incentivo e por toda a ajuda, durante essa caminhada.

À Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzentín Rolim Rodrigues, pelo apoio, carinho, acolhimento, incentivo e pelo conhecimento compartilhado, durante esse percurso.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais, pelo carinho, respeito, incentivo e pelos conhecimentos compartilhados no Projeto de Extensão em Altas Habilidades/Superdotação.

À Prof.^a Dr.^a Tatiana de Cássia Nakano, pela atenção, generosidade e disponibilidade em me atender via Google Meet e elucidar algumas dúvidas existentes no percurso da pesquisa, assim como pelas valiosas recomendações. Obrigado por compartilhar sua expertise e notável saber, no que tange à construção de instrumentos e AH/SD.

Agradeço à Prof.^a Me. Laíza Vieira Vilela, por permitir a realização do Estágio em Docência, na disciplina de Avaliação Psicológica I.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Verônica Lima dos Reis, pelo carinho, generosidade e por compartilhar seus conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação desde o período do Mestrado.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Patrícia Soares Baltazar Bodoni e à Prof.^a Dr.^a Carmen María Bueno Neme, por terem me guiado a trilhar os primeiros passos da pesquisa científica e todo o apoio, durante minha formação acadêmica. Agradeço pelo estímulo e pelas oportunidades.

Agradeço aos Professores participantes do Comitê de Juizes Especialistas no processo de validação de conteúdo da escala. Meus agradecimentos pelas valiosas contribuições para este estudo.

Agradeço aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela amizade, respeito, oportunidades de compartilhar conhecimentos e aprendizados.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Bauru, pela oportunidade de cursar o Doutorado nessa renomada e prestigiada Instituição de Ensino Superior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela oportunidade e possibilidade do desenvolvimento da pesquisa. Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, em especial à Servidora Thamires Nascimento, pela cordialidade e atenção dispensada nos momentos em que precisei.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências - UNESP, Campus de Bauru, pelas aulas, momentos reflexivos e conhecimentos adquiridos.

Aos funcionários do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP de Bauru, pelo apoio, atenção e carinho.

Agradeço, em especial, aos pais participantes do Grupo Focal que aceitaram participar deste estudo, contribuindo com informações preciosas para a pesquisa.

Agradeço às mães participantes do estudo-piloto e aos pais/responsáveis participantes da amostra ampliada de respondentes. Sua participação foi de extrema importância para o desenvolvimento do estudo. Muito obrigado pela disponibilidade e pela confiança depositada.

Aos professores que passaram pelo meu caminho, na Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado!

Agradeço ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela disponibilidade na revisão gramatical desta tese, por sua leitura atenta e rigorosa e pelas sugestões de melhorias.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, pelo suporte financeiro a este estudo e por ter possibilitado a minha dedicação exclusiva para o desenvolvimento da pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos!

*Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente
descansará.*

*Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e
nele confiarei.*

Porque ele te livrará do laço do passarínheiro, e da peste perniciosa.

*Ele te cobrirá com as suas penas, e debaixo das suas asas estarás
seguro; a sua verdade é escudo e broquel.*

*Não temerás espanto noturno, nem seta que voe de dia,
Nem peste que ande na escuridão, nem da mortandade que assole ao
meio-dia.*

*Mil cairão ao teu lado, e dez mil, à tua direita, mas tu não serás
atingido.*

Somente com os teus olhos olharás e verás a recompensa dos ímpios.

Porque tu, ó Senhor, és o meu refúgio! O Altíssimo é a tua habitação.

Nenhum mal te sucederá, nem praga alguma chegará à tua tenda.

*Porque aos seus anjos dará ordem a teu respeito, para te guardarem
em todos os teus caminhos.*

*Eles te sustentarão nas suas mãos, para que não tropeces com o teu pé
em pedra.*

Pisarás o leão e a áspide; calcarás aos pés o filho do leão e a serpente.

*Pois que tão encarecidamente me amou, também eu o livrarei; pô-lo-ei
num alto retiro, porque conheceu o meu nome.*

*Ele me invocará, e eu lhe responderei; estarei com ele na angústia;
livrá-lo-ei e o glorificarei.*

Dar-lhe-ei abundância de dias e lhe mostrarei a minha salvação.

Salmo 91.

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. **Construção e Estudos Psicométricos da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-PAIS)**. 2023. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Bauru, Bauru, 2023.

RESUMO

As altas habilidades/superdotação (AH/SD), a cada ano, vêm ganhando destaque, principalmente no que concerne à identificação de comportamentos de AH/SD. Sabe-se que os pais/responsáveis são peças-chave dessa engrenagem, quanto à identificação de comportamentos de AH/SD. O presente estudo tem como objetivo elaborar e testar as propriedades psicométricas da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais). Em um primeiro momento, realizou-se uma busca nacional e internacional de instrumentos disponíveis para identificação das características associadas às AH/SD, aplicados aos pais, almejando analisar quais características são comuns entre eles. A busca foi promovida em bases de dados *on-line*, artigos científicos, dissertações e teses referentes à temática, em livros sobre AH/SD e *web sites*. Também foram feitos contatos via *e-mail* e redes sociais, diretamente com pesquisadores da área e/ou instituições que fazem avaliação das AH/SD nacionais e internacionais. Os descritores utilizados foram: instrumento, escala, superdotação, pais, família e altas habilidades. Foram elegíveis três instrumentos provenientes das bases de dados e 11 instrumentos obtidos pelos demais meios. O estudo final contou com 14 instrumentos, todos desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2020. Apenas dois instrumentos internacionais possuíam análises estatísticas e psicométricas, no seu processo de construção e validação. Verificou-se, portanto, uma escassez de produções atinentes à temática pesquisada e carência de instrumentos, validados, disponíveis na versão para pais, no âmbito nacional e internacional, indicando a necessidade de aprofundamento de pesquisas na área. Em um segundo momento, foram construídos os itens da ESCAH/C-Pais, com base nos instrumentos encontrados na revisão de literatura. A ESCAH/C-Pais foi composta inicialmente por 127 itens, divididas por nove subescalas: Intelectual, Criatividade, Emocional/Social, Linguística, Lógico-Matemática, Artes, Psicomotora, Liderança e Independência/Inconformismo. Efetuou-se a análise semântica dos itens da escala, com o auxílio de uma amostra de 45 pais/responsáveis de diversas regiões do Brasil, via *Google Meet*, por meio de Grupos Focais. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo-Controle (GC). O GE foi separado em dois subgrupos: G1 e G2, sendo G1 formado por participantes advindos de projetos de extensão e instituições que atuam com AH/SD de diversas localidades brasileiras e G2, participantes provenientes de uma instituição especializada na avaliação da superdotação. O GC foi constituído por pais/responsáveis que não tinham suas crianças identificadas com AH/SD. O G1 foi composto por 20 participantes, com idades entre 31 e 53 anos (M=42; DP=6), predominantemente do sexo feminino 19 (95%). O G2 foi constituído por 16 participantes, com idades entre 34 e 58 anos (M=42, DP=4), majoritariamente do sexo feminino, 15 (94%). O GC foi integrado por nove participantes, compreendendo a faixa etária dos 31 aos 50 anos (M=40; DP=6), todas do sexo feminino. Os resultados mostraram que os itens da escala são de fácil compreensão; poucas foram as sugestões propostas para deixá-los mais compreensíveis, demonstrando, assim, evidências de validade semântica pelos pais/responsáveis. Posteriormente, a escala foi examinada por cinco juízes especialistas em AH/SD e/ou em construção de instrumentos. A análise baseada no conteúdo da escala, por intermédio da avaliação de juízes - Índice de

Validade de Conteúdo (IVC), apontou alto índice de concordância entre os juízes (80% a 100%). Após uma análise pormenorizada, três itens foram excluídos. A escala foi composta por 124 itens. As análises indicaram que a escala apresenta evidências de validade semântica e de conteúdo, sendo confiável para a identificação de comportamentos de AH/SD. O estudo-piloto foi realizado com a participação de quatro mães, com idades entre 30 e 42 anos, residentes na cidade de Bauru-SP. As mães foram divididas em dois grupos: duas Mães com Crianças Identificadas com AH/SD (MCI) e duas Mães com Crianças Não Identificadas com AH/SD (MCNI). O estudo-piloto possibilitou assegurar a aplicabilidade da escala, cujos itens estavam adequados e coerentes, garantindo, assim, o processo de desenvolvimento da escala ao seu público-alvo. A amostra ampliada de participantes teve por objetivo examinar as propriedades psicométricas da ESCAH/C-PAIS; para isso, participaram 658 pais/responsáveis, com idades entre 24 e 66 anos ($M=41$, $DP=5,69$), majoritariamente do sexo feminino, 621 (94%), residentes de diversas regiões do Brasil, sendo 416 pais/responsáveis com crianças identificadas com AH/SD e 242 pais/responsáveis com crianças não identificadas com AH/SD. Os participantes responderam ao questionário sociodemográfico e a ESCAH/C-Pais *on-line*. A estrutura interna foi aferida por intermédio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Inicialmente, aplicaram-se o teste Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett, a fim de testar se a base é adequada para fatoração. Após, foi efetuada a AFE, os 124 itens foram agrupados e o método de retenção de fatores estimou a presença de 16 fatores. Entretanto, devido ao fato de os resultados serem conflitantes com o modelo teórico proposto e não representarem parte dos fatores esperados, foi decidido avaliar a estrutura interna, por meio da AFC. Quanto à AFC, foi possível confirmar a multidimensionalidade da ESCAH/C-PAIS, a plausibilidade do modelo teórico pré-estabelecido em nove fatores, indicando boas cargas fatoriais. Apenas um único item foi excluído, nessa etapa. A precisão das subescalas foi verificada pelo alfa de *Cronbach* (α) e pelo ômega de McDonald (ω). Os resultados apontaram que todas as subescalas apresentaram precisão bastante satisfatória, cujos valores foram: alfa de *Cronbach* 0.86 e ômega de McDonald 0.87; cargas fatoriais: 0.320 e 0.753 para a subescala Intelectual; alfa de *Cronbach* 0.86 e ômega de McDonald 0.88; cargas fatoriais: 0.522 a 0.730 na subescala Criatividade; alfa de *Cronbach* 0.85 e ômega de McDonald 0.86; cargas fatoriais: 0.252 e 0.657 na subescala Emocional/Social; 0.87 tanto no alfa de *Cronbach* quanto no ômega de McDonald; cargas fatoriais: 0.468 e 0.724 na subescala Linguística; 0.92 no alfa de *Cronbach* e no ômega de McDonald; cargas fatoriais: 0.679 e 0.760 na subescala Lógico-Matemática; 0.93 no alfa de *Cronbach* e ômega de McDonald; cargas fatoriais: 0.594 e 0.815 na subescala Artes; 0.92 no alfa de *Cronbach* e no ômega de McDonald; cargas fatoriais: 0.439 e 0.830 para a subescala Psicomotora; 0.87 tanto no alfa de *Cronbach* quanto no ômega de McDonald; cargas fatoriais: 0.491 e 0.698 subescala Liderança e na subescala Independência/Inconformismo obteve alfa de *Cronbach* de 0.82 e ômega de McDonald 0.83; cargas fatoriais: 0.131 e 0.713. A ESCAH/C-Pais está composta por 123 itens, divididos por nove subescalas. Portanto, a ESCAH/C-Pais revelou, até o momento, boas propriedades psicométricas. Futuros estudos serão empreendidos com o intuito de replicar o modelo teórico e de validação relativa à estrutura interna, bem como investigar outras evidências de validade. Almeja-se que a escala possa contribuir com a literatura científica da área e ser um instrumento pujante na sinalização de comportamentos de AH/SD em crianças de 6 e 10 anos, tendo os pais/responsáveis como os respondentes.

Palavras-chave: Identificação. Superdotação. Família. Psicometria.

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. **Construction and Psychometric Studies of the Signaling Scale for High Abilities/Giftedness Behaviors in Children – Parents Version (ESCAH/C-PAIS)**. 2023. 284 f. Thesis (Doctorate Degree in Developmental and Learning Psychology) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, UNESP, Bauru Campus, Bauru, 2023.

ABSTRACT

High abilities/giftedness (HA/GD), each year, have been gaining prominence, especially concerning the identification of HA/GD behaviors. It is known that parents/guardians are key figures in this process when it comes to identifying HA/GD behaviors. The present study aims to develop and test the psychometric properties of the Signaling Scale for High Ability/Gifted Behaviors in Children – Parent Version (ESCAH/C-Parents). At first, a national and international search for available instruments for identifying characteristics associated with HA/GD was conducted, applied to parents, aiming to analyze which characteristics are common among them. The search was conducted on online databases, scientific articles, dissertations, and theses related to the topic, in books on HA/GD, and websites. Contacts were also made via email and social media, directly with researchers in the field and/or institutions that assess national and international HA/GD. The descriptors used were: instrument, scale, giftedness, parents, family, and high abilities. Three instruments from online databases were eligible, and 11 instruments were obtained through other means. The final study included 14 instruments, all developed between the years 2000 and 2020. Only two international instruments had statistical and psychometric analyses in their construction and validation process. Therefore, there was a scarcity of research related to the investigated topic and a lack of validated instruments available in the parent version, both nationally and internationally, indicating the need for further research in this area. In a second phase, the items of ESCAH/C- Parents were developed based on the instruments found in the literature review. ESCAH/C- Parents initially consisted of 127 items, divided into nine subscales: Intellectual, Creativity, Emotional/Social, Linguistic, Logical-Mathematical, Arts, Psychomotor, Leadership, and Independence/Nonconformity. The semantic analysis of the scale items was conducted with the assistance of a sample of 45 parents/guardians from various regions of Brazil, via Google Meet, through Focus Groups. The participants were divided into two groups: Experimental Group (EG) and Control Group (CG). The EG was further divided into two subgroups: G1 and G2, with G1 consisting of participants from extension projects and institutions working with HA/GD from various locations in Brazil, and G2 comprising participants from an institution specialized in giftedness assessment. The CG consisted of parents/guardians whose children were not identified with HA/GD. The G1 consisted of 20 participants, aged between 31 and 53 years ($M=42$; $SD=6$), predominantly female, with 19 (95%). The G2 was comprised of 16 participants, aged between 34 and 58 years ($M=42$; $SD=4$), mostly female, with 15 (94%). The GC included nine participants, ranging in age from 31 to 50 years ($M=40$; $SD=6$), all of whom were female. The results showed that the scale items were easily understandable, with few suggestions proposed to make them more comprehensible, thus demonstrating evidence of semantic validity by parents/guardians. Subsequently, the scale was examined by five experts in HA/GD and/or instrument development. The content-based analysis of the scale, through expert judgment evaluation -

Content Validity Index (CVI), showed a high level of agreement among the judges (80% to 100%). After a detailed analysis, three items were excluded. The scale was composed of 124 items. The analyses indicated that the scale shows evidence of semantic and content validity, and it is reliable for identifying HA/GD behaviors. Pilot Study was conducted with the participation of four mothers, aged between 30 and 42 years, residing in the city of Bauru-SP. The mothers were divided into two groups: two Mothers with Children Identified with HA/GD (MCI) and two Mothers with Children Not Identified with HA/GD (MCNI). The pilot study enabled ensuring the applicability of the scale, whose items were adequate and coherent, thus guaranteeing the scale's development process for its target audience. The expanded sample of participants aimed to examine the psychometric properties of the ESCAH/C-Parents; for this purpose, 658 parents/guardians participated, aged between 24 and 66 years ($M=41$, $SD=5.69$), mostly female, 621 (94%), residents of various regions of Brazil, including 416 parents/guardians with children identified with HA/GD and 242 parents/guardians with children not identified with HA/GD. Participants completed the sociodemographic questionnaire and the ESCAH/C-Parents online. The internal structure was assessed through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Initially, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Sphericity Test were applied to test if the data is suitable for factorization. Afterward, the EFA was conducted, where the 124 items were grouped, and the factor retention method estimated the presence of 16 factors. However, due to the conflicting results with the proposed theoretical model and not representing part of the expected factors, it was decided to evaluate the internal structure through CFA. Regarding the CFA, it was possible to confirm the multidimensionality of the ESCAH/C-Parents, the plausibility of the pre-established theoretical model in nine factors, indicating good factor loadings. Only a single item was excluded at this stage. The precision of the subscales was assessed using Cronbach's alpha (α) and McDonald's omega (ω). The results indicated that all subscales showed quite satisfactory precision, with the following values: Cronbach's alpha 0.86 and McDonald's omega 0.87; factor loadings: 0.320 to 0.753 for the Intellectual subscale; Cronbach's alpha 0.86 and McDonald's omega 0.88; factor loadings: 0.522 to 0.730 for the Creativity subscale; Cronbach's alpha 0.85 and McDonald's omega 0.86; factor loadings: 0.252 to 0.657 for the Emotional/Social subscale; Cronbach's alpha and McDonald's omega both 0.87; factor loadings: 0.468 to 0.724 for the Linguistic subscale; Cronbach's alpha and McDonald's omega both 0.92; factor loadings: 0.679 to 0.760 for the Logical-Mathematical subscale; Cronbach's alpha and McDonald's omega both 0.93; factor loadings: 0.594 to 0.815 for the Arts subscale; Cronbach's alpha and McDonald's omega both 0.92; factor loadings: 0.439 to 0.830 for the Psychomotor subscale; Cronbach's alpha and McDonald's omega both 0.87; factor loadings: 0.491 to 0.698 for the Leadership subscale, and in the Independence/Nonconformity subscale, Cronbach's alpha was 0.82 and McDonald's omega was 0.83; factor loadings: 0.131 to 0.713. ESCAH/C-Parents consists of 123 items, divided into nine subscales. Therefore, ESCAH/C-Parents has demonstrated good psychometric properties. Future studies will be undertaken with the aim of replicating the theoretical model and relative validation regarding the internal structure, as well as investigating other validity evidence. The aim is for the scale to contribute to the scientific literature in the field and to be a powerful instrument in signaling HA/GD behaviors in children aged 6 to 10 years, with parents/guardians as the respondents.

Keywords: Identification. Giftedness. Family. Psychometrics.

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. **Construcción y Estudios Psicométricos de la Escala de Señalización de Comportamientos de Altas Capacidades/Superdotación en Niños - Versión para Padres (ESCAH/C-Padres)** 2023. 284 f. Tesis (Doctorado en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje) - Facultad de Ciencias, Universidad Estatal Paulista, UNESP, Campus de Bauru, Bauru, 2023.

RESUMEN

Las altas capacidades/superdotación (AC/SD) ganan cada vez más importancia cada año, especialmente en lo que respecta a la identificación de comportamientos de AC/SD. Se sabe que los padres/responsables son piezas clave en este proceso de identificación de comportamientos de AC/SD. El presente estudio tiene como objetivo desarrollar y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Señalización de Comportamientos de Altas Habilidades/Superdotación en Niños - Versión para Padres (ESCAH/C-Padres). En un primer momento, se llevó a cabo una búsqueda nacional e internacional de instrumentos disponibles para identificar las características asociadas a las AC/SD y aplicados a los padres, con el fin de analizar cuáles características son comunes entre ellos. La búsqueda se realizó en bases de datos en línea, artículos científicos, tesis y disertaciones relacionados con el tema, en libros sobre AC/SD y sitios web. También se establecieron contactos a través de correo electrónico y redes sociales, directamente con investigadores en el campo y/o instituciones que realizan evaluaciones de AC/SD a nivel nacional e internacional. Los descriptores utilizados fueron: instrumento, escala, superdotación, padres, familia y altas habilidades. Tres instrumentos provenientes de bases de datos y once instrumentos obtenidos por otros medios fueron elegibles. El estudio final incluyó un total de 14 instrumentos, todos desarrollados entre los años 2000 y 2020. Solo dos de estos instrumentos internacionales contaban con análisis estadísticos y psicométricos en su proceso de construcción y validación. Por lo tanto, se observó una escasez de investigaciones relacionadas con el tema investigado y una falta de instrumentos validados disponibles en la versión para padres, tanto a nivel nacional como internacional, lo que indica la necesidad de profundizar en las investigaciones en este campo. En una segunda etapa, se construyeron los ítems de la ESCAH/C-Padres basándose en los instrumentos encontrados en la revisión de la literatura. Inicialmente, la ESCAH/C-Padres constaba de 127 ítems, divididos en nueve subescalas: Intelectual, Creatividad, Emocional/Social, Lingüística, Lógico-Matemática, Artes, Psicomotora, Liderazgo e Independencia/Inconformidad. Se realizó un análisis semántico de los ítems de la escala con la ayuda de una muestra de 45 padres/responsables de diversas regiones de Brasil, a través de reuniones en línea mediante Grupos Focales en Google Meet. Los participantes se dividieron en dos grupos: Grupo Experimental (GE) y Grupo de Control (GC). El GE se subdividió en dos subgrupos: G1 y G2, siendo G1 compuesto por participantes de proyectos de extensión e instituciones que trabajan con AH/SD en diversas localidades de Brasil, y G2 compuesto por participantes de una institución especializada en la evaluación de la superdotación. El GC estaba compuesto por padres/responsables cuyos hijos no habían sido identificados con AC/SD. El G1 estaba compuesto por 20 participantes, con edades comprendidas entre 31 y 53 años ($M=42$; $DP=6$), predominantemente del sexo femenino, con 19 (95%). El G2 estaba formado por 16 participantes, con edades entre 34 y 58 años ($M=42$, $DP=4$), en su mayoría mujeres, con 15 (94%). El GC consistía en nueve participantes, con edades comprendidas entre los 31 y los 50 años ($M=40$; $DP=6$), todas del sexo femenino. Los resultados mostraron que los ítems de la escala eran fácilmente comprensibles; se hicieron pocas sugerencias para hacerlos más comprensibles, lo que demostró evidencia de validez semántica por parte de los padres/responsables. Posteriormente, la escala fue evaluada por cinco jueces expertos en AC/SD y/o en la construcción de instrumentos. El análisis basado en el contenido de la escala,

mediante la evaluación de los jueces - Índice de Validez de Contenido (IVC), mostró un alto grado de acuerdo entre los jueces (80% a 100%). Después de un análisis detallado, se excluyeron tres ítems. La escala constaba de 124 ítems. Los análisis indicaron que la escala presenta evidencias de validez semántica y de contenido, la escala resultó confiable para identificar comportamientos de AC/SD. El estudio piloto se llevó a cabo con la participación de cuatro madres, de edades comprendidas entre 30 y 42 años, residentes en la ciudad de Bauru, estado de São Paulo. Las madres se dividieron en dos grupos: dos Madres con Niños Identificados con AC/SD (MCI) y dos Madres con Niños No Identificados con AC/SD (MCNI). El estudio piloto permitió asegurar la aplicabilidad de la escala, cuyos ítems estaban adecuados y coherentes, garantizando así el proceso de desarrollo de la escala hacia su público objetivo. La muestra ampliada de participantes tuvo como objetivo examinar las propiedades psicométricas de la ESCAH/C-PAIS; para ello, participaron 658 padres/responsables, con edades entre 24 y 66 años ($M=41$, $DP=5,69$), mayoritariamente del sexo femenino, 621 (94%), residentes en diversas regiones de Brasil, siendo 416 padres/responsables con niños identificados con AC/SD y 242 padres/responsables con niños no identificados con AC/SD. Los participantes respondieron al cuestionario sociodemográfico y a la ESCAH/C-Padres en línea. La estructura interna fue evaluada mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Inicialmente, se aplicaron el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el Test de Esfericidad de Bartlett, para comprobar si la base era adecuada para la factorización. Posteriormente, se realizó el AFE, donde los 124 ítems se agruparon y el método de retención de factores estimó la presencia de 16 factores. Sin embargo, debido a que los resultados eran conflictivos con el modelo teórico propuesto y no representaban parte de los factores esperados, se decidió evaluar la estructura interna mediante AFC. En cuanto a la AFC, fue posible confirmar la multidimensionalidad de la ESCAH/C-PAIS, la plausibilidad del modelo teórico preestablecido en nueve factores, indicando buenas cargas factoriales. Solo un único ítem se excluyó en esta etapa. La precisión de las subescalas se verificó a través del alfa de Cronbach (α) y el omega de McDonald (ω). Los resultados indicaron que todas las subescalas mostraron una precisión bastante satisfactoria, con valores de alfa de Cronbach de 0.86 y omega de McDonald de 0.87; cargas factoriales de 0.320 a 0.753 para la subescala Intelectual; alfa de Cronbach de 0.86 y omega de McDonald de 0.88; cargas factoriales de 0.522 a 0.730 para la subescala Creatividad; alfa de Cronbach de 0.85 y omega de McDonald de 0.86; cargas factoriales de 0.252 a 0.657 para la subescala Emocional/Social; alfa de Cronbach y omega de McDonald ambos de 0.87; cargas factoriales de 0.468 a 0.724 para la subescala Lingüística; alfa de Cronbach y omega de McDonald ambos de 0.92; cargas factoriales de 0.679 a 0.760 para la subescala Lógico-Matemática; alfa de Cronbach y omega de McDonald ambos de 0.93; cargas factoriales de 0.594 a 0.815 para la subescala Artes; alfa de Cronbach y omega de McDonald ambos de 0.92; cargas factoriales de 0.439 a 0.830 para la subescala Psicomotora; alfa de Cronbach y omega de McDonald ambos de 0.87; cargas factoriales de 0.491 a 0.698 para la subescala Liderazgo, y en la subescala Independencia/Inconformidad, el alfa de Cronbach fue de 0.82 y el omega de McDonald fue de 0.83; cargas factoriales de 0.131 a 0.713. ESCAH/C-Padres consta de 123 ítems, divididos en nueve subescalas. Por lo tanto, hasta el momento, ESCAH/C-Padres ha demostrado buenas propiedades psicométricas. Futuros estudios serán emprendidos con el objetivo de replicar el modelo teórico y de validación relativa a la estructura interna, así como de investigar otras evidencias de validez. Se espera que la escala pueda contribuir a la literatura científica en el campo y ser una herramienta valiosa para la identificación de comportamientos de AC/SD en niños de 6 a 10 años, con los padres/responsables como respondientes.

Palabras clave: Identificación. Superdotación. Familia. Psicometría

LISTA DE SIGLAS

AC/SD – *Altas Capacidades/Superdotación*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AFE – Análise Fatorial Exploratória

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPA – Centro de Psicologia Aplicada

CFI – *Comparative Fit Index*

DP – Desvio Padrão

EB – Educação Básica

ESCAH/C-Pais – Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais

GC – Grupo-Controle

GE – Grupo Experimental

HA/GD – *High Abilities/Giftedness*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

IVC – Índice de Validade de Conteúdo

KMO – *Kaiser-Mayer-Olkin*

MSA – *Measure of Sampling Adequacy*

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

QI – Quociente de Inteligência

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TLI – *Tucker Lewis Index*

UNESP – Universidade Estadual Paulista

WLS – *Weighted Least Square*

WLSMV – *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mitos acerca das AH/SD.....	58
Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos selecionados para o estudo.....	89
Quadro 3 – Comparação dos domínios (ou comportamentos avaliados) entre os instrumentos da Revisão Integrativa.....	99
Quadro 4 – Domínio intelectual, intelectual específico, acadêmico, precocidade infantil, lógico-matemático, capacidade não cognitiva, superdotação com alto desempenho e domínio tradicional.....	101
Quadro 5 – Domínio criatividade, pensamento criativo-produtiva e não tradicional.....	107
Quadro 6 – Domínio emocional/social, afetivo específico e personalidade.....	110
Quadro 7 – Domínio verbal/linguístico e artes da linguagem.....	112
Quadro 8 – Domínio liderança.....	113
Quadro 9 – Domínio estudos sociais e ciências.....	114
Quadro 10 – Domínio artístico/esportivo.....	115
Quadro 11 – Domínios compactados na Revisão Integrativa.....	118
Quadro 12 – Comparativo entre a (ESCAH/C-Pais) e os demais instrumentos de Sinalização de Comportamentos de AH/SD.....	124
Quadro 13 – Versão Pré-teste da Subescala Intelectual.....	143
Quadro 14 – Versão Pré-teste da Subescala Criatividade.....	148
Quadro 15 – Versão Pré-teste da Subescala Emocional/Social.....	150
Quadro 16 – Versão Pré-teste da Subescala Linguística.....	154
Quadro 17 – Versão Pré-teste da Subescala Lógico-Matemática.....	157
Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes.....	162

Quadro 19 – Versão Pré-teste da Subescala Psicomotora.....	170
Quadro 20 – Versão Pré-teste da Subescala Liderança.....	173
Quadro 21 – Versão Pré-teste da Subescala Independência/Inconformismo.....	176
Quadro 22 – Versão-Síntese da Subescala Intelectual.....	185
Quadro 23 – Versão-Síntese da Subescala Criatividade.....	188
Quadro 24 – Versão-Síntese da Subescala Emocional/Social.....	190
Quadro 25 – Versão-Síntese da Subescala Linguística.....	193
Quadro 26 – Versão-Síntese da Subescala Lógico-Matemática.....	195
Quadro 27 – Versão-Síntese da Subescala Artes.....	197
Quadro 28 – Versão-Síntese da Subescala Psicomotora.....	201
Quadro 29 – Versão-Síntese da Subescala Liderança.....	202
Quadro 30 – Versão-Síntese da Subescala Independência/Inconformismo.....	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula de estudantes com AH/SD no Brasil no período de 2009 a 2022.....	55
Tabela 2 – Dados sociodemográficos da Análise Semântica.....	138
Tabela 3 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Intelectual.....	207
Tabela 4 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Criatividade.....	209
Tabela 5 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Emocional/Social.....	210
Tabela 6 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Linguística.....	212
Tabela 7 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Lógico-Matemática.....	213
Tabela 8 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Artes.....	215
Tabela 9 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Psicomotora.....	217
Tabela 10 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Liderança.....	218
Tabela 11 – Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Independência/Inconformismo.....	219
Tabela 12 – Dados sociodemográficos da Amostra Ampliada de Respondentes.....	228
Tabela 13 – Dados sociodemográficos dos(as) filhos(as) dos(as) participantes da Amostra Ampliada de Respondentes.....	230

Tabela 14 – Valores do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).....	235
Tabela 15 – Análise Fatorial Exploratória (AFE) da ESCAH/C-Pais.....	237
Tabela 16 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Intelectual.....	241
Tabela 17 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Criatividade.....	243
Tabela 18 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Emocional/Social.....	243
Tabela 19 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Linguística.....	244
Tabela 20 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Lógico-Matemática.....	245
Tabela 21 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Artes.....	245
Tabela 22 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Psicomotora.....	246
Tabela 23 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Liderança.....	247
Tabela 24 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Independência/Inconformismo.....	247
Tabela 25 – Correlação de Pearson entre as Subescalas da ESCAH/C-Pais.....	248
Tabela 26 – Precisão das Subescalas da ESCAH/C-Pais.....	250

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seleção das produções via base de dados.....	85
Figura 2 – Procedimentos teóricos da construção do instrumento.....	131
Figura 3 – Apresentação das subescalas da ESCAH/C-Pais.....	134
Figura 4 – Modelo teórico testado na AFC da ESCAH/C-Pais.....	242

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Sociodemográfico.....	282
Apêndice 2 – Formulário de Avaliação do Comitê de Juízes, de acordo com a Representatividade dos itens da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-PAIS).....	284

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	42
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO O FENÔMENO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	47
1.1 Conhecendo os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	49
1.2 Mitos acerca das Altas Habilidades/Superdotação.....	57
1.3 O processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação	69
1.4 A importância da família no processo de identificação	73
1.5 Atendimento Educacional Especializado	75
1.6 Algumas Considerações	80
CAPÍTULO 2: INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – VERSÃO PARA PAIS: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	83
2.1 Percurso Metodológico	84
2.2 Conhecendo um pouco mais dos instrumentos	87
2.3 Revisão Integrativa.....	98
2.4 Instrumentos por Domínios.....	99
2.5 Instrumentos Gerais	117
2.6 Algumas Considerações	119
CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO DA ESCALA SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA PAIS (ESCAH/C-PAIS)	122
3.1 Objetivos	129
3.1.1 Geral.....	129

3.1.2 Específicos	129
3.2 Aspectos éticos.....	130
3.3 Delineamentos Metodológicos.....	130
3.4 Conceituação do Construto	131
3.4.1 Definição Constitutiva	132
3.4.2 Definição Operacional	132
3.4.3 Revisão de Literatura	132
3.5 Construção dos itens	133
3.6 Análise dos itens	135
3.6.1 Evidências de Validade Semântica (Análise Semântica-Grupo Focal).....	135
3.6.1.1 Participantes	135
3.6.1.2 Instrumento de coleta de dados	139
3.6.1.3 Procedimentos de coleta de dados.....	140
3.6.1.4 Procedimentos de análise de dados	142
3.6.1.5 Resultados e discussões.....	142
3.6.2 Evidências de Validade de Conteúdo (Análise dos Juízes Especialistas)	181
3.6.2.1 Participantes	181
3.6.2.2 Instrumento de coleta de dados	182
3.6.2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	183
3.6.2.4 Procedimentos de análise de dados	183
3.6.2.5 Resultados e discussões.....	185

3.7 Estudo-Piloto.....	221
3.7.1 Participantes.....	221
3.7.2 Local.....	222
3.7.3 Instrumento de coleta de dados.....	223
3.7.4 Procedimentos de coleta de dados.....	223
3.7.5 Resultados.....	224
3.8 Algumas Considerações.....	225
CAPÍTULO 4: ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA PAIS (ESCAH/C- PAIS).....	227
4.1 Participantes.....	227
4.2 Instrumento de coleta de dados.....	230
4.3 Procedimentos de coleta de dados.....	231
4.4 Procedimentos de análise de dados.....	231
4.5 Resultados e discussões.....	234
4.5.1 Análise Fatorial Exploratória (AFE).....	235
4.5.2 Análise Fatorial Confirmatória (AFC).....	241
4.5.3 Precisão por meio da Consistência Interna: Coeficiente Alfa de <i>Cronbach</i> e $\hat{\Omega}$ de McDonald.....	250
4.6 Algumas Considerações.....	251
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	258

APÊNDICES.....	281
----------------	-----

APRESENTAÇÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente estudo é fruto de minhas inquietações e vivências, experimentadas durante a trajetória no Mestrado e junto ao Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Bauru, onde colaborei no processo avaliativo de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Ao longo do Mestrado¹, verificou-se que os pais podem perceber, de forma apurada e precoce, comportamentos de AH/SD em suas crianças (Cunha; Rondini, 2021). Contudo, a partir das vivências no projeto extensionista supramencionado, observou-se certa dificuldade de se encontrar instrumentos devidamente validados ou construídos com os rigores estatísticos, com foco no processo de identificação desses estudantes, tendo como respondentes os pais. Dessa forma, da junção de tais constatações deriva a presente pesquisa de Doutorado.

Existe uma política pública de inclusão escolar no país, na qual consta a preocupação com todos os estudantes elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, para isso, precisamos que os estudantes com AH/SD sejam identificados, a fim de receber o AEE, o qual é garantido por lei. Mas o censo escolar mostra que é ínfimo o número de estudantes com AH/SD cadastrados no país.

A literatura tem chamado a atenção para que o processo de avaliação dos superdotados seja efetuado em uma perspectiva multimodal, ou seja, na aplicação de múltiplos instrumentos junto à criança, pais e professores (Renzulli, 2004; Pocinho, 2009; Fleith, 2018; Virgolim, 2019;

¹ CUNHA, V. A. B. **Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães.** 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

Rondini, 2021; Cunha *et al.* 2022; Cunha; Santos; Capellini, 2022; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022), e, após a identificação, oferecer o AEE ao qual têm direito, para potencializar as suas habilidades superiores (Brasil, 2011; Sabatella, 2013; Pérez; Freitas, 2014; Virgolim, 2019; Piske, 2021; Rech; Freitas, 2021; Nakano, 2023a).

Estudos evidenciam que os pais são bons informantes e percebem os comportamentos de AH/SD em seus filhos, desde muito cedo (Solow, 2001; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Cunha; Rondini, 2021; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2023; Renati *et al.* 2023; Valentim *et al.*, 2023). Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo geral elaborar e testar as propriedades psicométricas da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais). São seus objetivos específicos: a) elaborar uma escala de nomeação por pais/responsáveis, a fim de identificar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 a 10 anos; b) construir os itens da ESCAH/C-Pais, com base na literatura científica; c) analisar as evidências de validade baseadas na análise semântica da escala, por meio da avaliação de seu público-alvo (pais/responsáveis); d) examinar as evidências de validade baseadas no conteúdo da escala, por intermédio da avaliação de juízes especialistas; e) gerar a versão-síntese do instrumento; f) aplicar o instrumento ao seu público-alvo; g) avaliar as propriedades psicométricas (evidências de validade com base na estrutura interna e precisão por meio da consistência interna). Para tanto, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Contextualizando o Fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação”, foi possível explanar o arcabouço teórico do fenômeno das AH/SD, conhecer quem são esses estudantes, refletir sobre alguns mitos, ideias errôneas as quais permeiam a superdotação, a importância do processo de identificação desses estudantes, o Atendimento Educacional Especializado e a relevância da família, no processo de identificação.

O segundo capítulo, denominado “Instrumentos de Identificação dos Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação – Versão para pais: Revisão Integrativa da Literatura”, almejou empreender uma revisão acerca de instrumentos, escalas, *checklists*, inventários e questionários, entre outras nomenclaturas, nacionais e internacionais, validados ou não para o contexto brasileiro, para a sinalização de comportamentos/traços/características de superdotação, tendo como respondentes pais/responsáveis. O estudo apontou 14 instrumentos, sendo três na língua portuguesa (apenas dois brasileiros e um traduzido do inglês para a língua portuguesa) e somente em dois instrumentos internacionais os pesquisadores realizaram análises estatísticas e psicométricas no processo de construção. A maioria dos instrumentos foi construída sem o devido rigor metodológico recomendado pela literatura (Pacico, 2015; Pasquali, 1999, 2013, 2016; Borsa; Seize, 2017; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019).

Por meio do terceiro capítulo, nomeado “Construção da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-PAIS)”, buscou-se apresentar os procedimentos para a construção dos itens, a decisão tomada em construir ou adaptar um instrumento existente, bem como as evidências de validade semântica com o público-alvo, pelos juízes especialistas e o estudo-piloto, à luz de autores longamente referenciados na literatura específica, como Pasquali (1999, 2013), Pacico (2015), Borsa e Seize (2017) e Peixoto e Ferreira-Rodrigues (2019).

O quarto e último capítulo, intitulado “Estudos Psicométricos da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-PAIS)”, ensejou avaliar as propriedades psicométricas da ESCAH/C-PAIS. A estrutura interna foi aferida por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Na AFE, os itens da ESCAH/C-Pais foram agrupados e o método de retenção de fatores apontou 16 fatores. Mas, devido ao fato de os resultados mostrarem conflitos com o modelo teórico proposto e apresentarem cargas fatoriais em mais de um fator e

não representarem parte dos fatores estimados, decidiu-se avaliar a estrutura interna por intermédio da AFC. O emprego da AFC indicou cargas fatoriais adequadas e a plausibilidade do modelo teórico pré-estabelecido em nove fatores. A precisão das subescalas foi verificada pelo alfa de *Cronbach* e pelo ômega de McDonald, mostrando precisão bastante satisfatória de consistência interna, em todas as subescalas da ESCAH/C-PAIS.

Destarte, ao finalizar a leitura desta Tese de Doutorado, o leitor poderá observar que os objetivos do estudo foram alcançados e seus resultados foram exitosos, com contribuições para a literatura científica da área, em especial na construção de instrumentos para esse público. Somada a isso, comprovou-se a escassez de instrumentos no contexto brasileiro, para identificar comportamentos de AH/SD e com propriedades psicométricas. Por conseguinte, a ESCAH/C-Pais é uma escala inédita brasileira, com estudos psicométricos adequados. Acredita-se que a escala poderá ser utilizada para sinalizar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 e 10 anos, via pais/responsáveis. Assim, aproveito para inspirar outros pesquisadores a desenvolver novos estudos, a respeito dessa temática, para o crescimento da área da superdotação.

O diferencial do presente estudo alicerça-se na construção de uma escala voltada para os pais/responsáveis, cujos itens foram elaborados e pautados em cada uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo criatividade, envolvimento na aprendizagem e realizações de tarefas de interesse, conforme preconiza a legislação brasileira (Brasil, 2008), com uma exaustiva revisão de literatura atinente às AH/SD. A investigação nas bases de dados foi implementada nos meses de março e abril de 2020. Optou-se por não limitar o período de publicação. Os itens advindos dos instrumentos, na revisão de literatura, foram revisados e compilados.

Espera-se, portanto, que os resultados da presente investigação científica possam contribuir para a área das AH/SD e para a sociedade, de potencial importância no auxílio na identificação de comportamentos de AH/SD em crianças, via pais.

A realização do presente trabalho me proporcionou crescimento acadêmico, pessoal, profissional e maturidade adquirida como pesquisador, abrindo várias frentes para futuras pesquisas. A partir da presente tese, irei trilhar novos estudos, com base nos seus resultados. Estou preparado para enfrentar novos desafios e alcançar novos voos!

Desejo a todo(a)s uma excelente leitura!

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO O FENÔMENO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Este capítulo tem como intenção explicar o arcabouço teórico do fenômeno das altas habilidades/superdotação (AH/SD), conhecer quem são esses estudantes, refletir sobre alguns mitos e ideias errôneas que permeiam a superdotação, refletir sobre a importância do processo de identificação desses estudantes e do seu Atendimento Educacional Especializado, bem como, o papel da família no processo de identificação.

As AH/SD constituem uma área que tem ganhado destaque e interesse de pesquisadores, nos últimos anos, no Brasil, principalmente no que concerne ao processo de identificação dos comportamentos de AH/SD (Chacon; Martins, 2014, 2018; Delou, 2014; Pérez; Freitas, 2016; Piske, 2016, 2021; Zaia *et al.*, 2019; Cunha; Santos; Capellini, 2022; Cunha *et al.*, 2022; Signorini; Rondini, 2022; Nakano; Batagin; Fusaro, 2023; Silva; Luz; Negrini, 2023; Nakano; Negreiros, 2024) e no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses estudantes (Mezzomo, 2011; Rangni; Costa, 2011; Sabatella, 2013; Piske; Stoltz, 2017; Mani, 2021; Martins, 2021; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022; Silva; Luz; Negrini, 2023). Contudo, as AH/SD ainda são vistas pela população como um fenômeno raro (Pérez, 2003, Alencar, 2007; Extremiana, 2010; Ramalho *et al.*, 2014; Virgolim, 2019; Machado; Queiroz, 2021), o que muitas vezes causa estranheza quando um estudante é identificado como tal (Alencar; Fleith, 2001; Alencar, 2007; Ramalho *et al.*, 2014; Arantes-Brero, 2021; Barros *et al.*, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) considera Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) os estudantes com deficiências (auditiva, física, intelectual e visual), com transtornos globais do desenvolvimento e com AH/SD, sendo elegíveis aos serviços da Educação Especial e tendo assegurada a sua inclusão

escolar. Desse modo, os estudantes com AH/SD fazem parte do PAEE e, por isso, têm direito a matrícula na classe de aula comum, nos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, sendo-lhes garantido, na legislação brasileira, o AEE (Brasil, 2011), com a função de suplementação (Brasil, 2009), de seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional, no ambiente escolar, com o objetivo de potencializar as suas habilidades superiores, de acordo com seus interesses pessoais (Guimarães; Ourofino, 2007; Pereira, 2014; Chacon *et al.*, 2017; Tourón, 2020; Delou, 2022).

Apesar de leis, normas e documentos educacionais assegurarem o AEE aos estudantes com AH/SD, a aplicabilidade e a execução dessas leis ficam comprometidas por certos fatores, como mitos (Sabatella, 2013; Ramalho *et al.*, 2014; Mani *et al.*, 2015; Mani; Rangni, 2019; Farias, 2020; Machado; Queiroz, 2021), pouco conhecimento ou nenhum conhecimento sobre a temática, formação docente (inicial, continuada ou em serviço) deficitária, entre outros, os quais culminam na invisibilidade desses estudantes (Pedro *et al.*, 2016; Capellini, 2018; Faveri; Heinzle, 2019; Rech; Freitas, 2021; Souto; Castro; Delou, 2021; Brunetti, 2022; Nakano, 2022; Pereira; Rangni, 2023; Silva; Luz; Negrini, 2023). Winner (1998) e Pérez (2003) destacam que esses estudantes estão e sempre estiveram em sala de aula, mas são invisíveis aos olhos dos professores. Além disso, os mitos existentes sobre a temática dificultam a identificação dos superdotados (Winner, 1998; Pérez, 2003; Virgolim, 2003; Sabatella, 2013; Pederro *et al.*, 2017; Pedro; Ogeda; Chacon, 2017; Sabbag; Arantes-Brero, 2017; Farias, 2020; Arantes-Brero, 2021; Breviário, 2024), gerando impasses em implementar, na prática, políticas públicas eficazes para esses estudantes (Mani *et al.*, 2015; Faveri; Heinzle, 2019; Mani; Rangni, 2019; Brunetti, 2022; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Pereira; Rangni, 2023; Silva; Luz; Negrini, 2023).

Mani e Rangni (2019) exemplificam esse aspecto, ao fazer um levantamento sobre a história das Políticas Públicas e o conhecimento de uma equipe de gestores de uma Diretoria de Ensino do interior paulista, cujos resultados obtidos apontam avanços significativos, no

tocante aos parâmetros legais para a transformação educacional, em uma perspectiva inclusiva; todavia, na prática, os documentos não tiveram efeito de forma igualitária para os estudantes superdotados, em sala de aula. Os gestores escolares participantes revelaram que a multiplicação de conhecimento sobre o tema AH/SD, no ambiente escolar, ainda é recente, o que constitui um dos fatores que contribuem para a falta de atendimento a esse alunado.

Portanto, embora tenha avanços significativos nas políticas públicas no tocante ao tema, observa-se uma diminuição em ações de inclusão aos estudantes com AH/SD, sendo, pela falta de identificação e reconhecimento no ambiente escolar, assim como na oferta do AEE no ensino regular (Mani; Rangni, 2019; Schmoller, 2022).

1.1 Conhecendo os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Os estudantes com AH/SD são considerados pela legislação brasileira como aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 15). As AH/SD, por consistirem em um fenômeno multifacetado, heterogêneo, podem se apresentar por meio de vários comportamentos (Virgolim, 2007, 2019; Peterson, 2014; Renzulli, 2016, 2018; Pfeiffer, 2017, 2022; Fleith, 2018; Piske; Stoltz, 2018; Zaia; Nakano; Peixoto, 2018; Lacambra; Gracia; Aguilera, 2019; Cruz *et al.*, 2022; Nakano, 2022b; Renati *et al.*, 2023).

Vários estudiosos concordam que as AH/SD são desenvolvidas ao longo do tempo (Renzulli, 1988; Sternberg; Davidson, 2005; Virgolim, 2019; Tourón, 2020), nas interações com o meio social, cultural, em ambientes diversificados (Loos-Sant’Ana; Sant’Ana-Loos; Trancoso, 2012; Renzulli, 2014a; Fleith, 2018; Virgolim, 2019), além de o fator genético contribuir para o seu desenvolvimento (Peterson, 2014; Fleith, 2018; Piske; Stoltz, 2018;

Virgolim, 2019; Sternberg *et al.*, 2021; Pezzuti *et al.*, 2022; Pfeiffer, 2022; Baccassino; Pinnelli, 2023).

Não obstante o fator genético ser contribuinte para o desenvolvimento das AH/SD, ele não é determinante (Virgolim, 2019; Santos *et al.*, 2023), pois, se o estudante não tiver um ambiente favorecedor, desafiador e motivador, pode não manifestar suas habilidades superiores nas suas áreas de interesse (Plomin; Spinath, 2004; Pedro; Ogeda; Chacon, 2017; Fleith, 2018; D’Aroz; Piske; Stoltz, 2020; Bergamin *et al.*, 2021; Pfeiffer, 2022). Nesse âmbito, Sternberg (2000) e Chagas-Ferreira (2016) salientam que não basta apenas ter talento: os superdotados também necessitam de condições ambientais e contextuais extraordinárias, com o objetivo de integrar suas habilidades superiores, de acordo com suas áreas de interesse. O meio social favorece a manifestação das potencialidades e habilidades, contribuindo assim para o seu desenvolvimento (Alencar; Fleith, 2001; Worrell; Erwin, 2011; Virgolim, 2019; Tourón, 2020; Renati *et al.*, 2023; Sak, 2023; Valentim *et al.*, 2023).

A superdotação é um fenômeno democrático, podendo ser manifestado por qualquer estudante, em diferentes locais, independentemente do nível socioeconômico, sociocultural, sexo, berço ou credo religioso (Brasil, 2006; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Pereira, 2014; Pfeiffer, 2016; Santos; Rondini; Silva, 2016; Rondini, 2019; Colozio; Rangni; Borges, 2021; Cruz *et al.*, 2022). Para D’Aroz, Piske e Stoltz (2020), é um equívoco pensar que os estudantes provenientes de um ambiente social carente de recursos financeiros não podem apresentar AH/SD em algum campo do saber. As autoras frisam ainda que “infelizmente, por muitas vezes, esses [estudantes] são invisíveis aos olhos dos profissionais que percebem com limitação por sua condição social e econômica” (p. 140).

Esses estudantes necessitam de oportunidades, recursos e de ambientes favoráveis, de sorte a potencializar suas habilidades superiores (Renzulli, 2014a, 2022; Virgolim, 2019; Piske, 2021; Pfeiffer, 2022), todavia, muitos estudantes não têm a oportunidade de desenvolver suas

potencialidades, nos primeiros anos de vida (Virgolim, 2007, 2019); neste sentido, as suas habilidades superiores podem ficar camufladas durante o ano escolar e, muitas vezes, durante toda a vida (Sabatella, 2013; Pérez; Freitas, 2016; Pezzuti *et al.*, 2022).

O pesquisador e educador norte-americano Renzulli (2014b, 2018), autor da Teoria dos Três Anéis,² esclarece que, para existir o comportamento superdotado, é preciso a interação de três componentes: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Conforme Renzulli (2014b, 2018), as habilidades gerais referem-se à capacidade de processar informações com integração de experiências voltadas ao pensamento abstrato (raciocínio verbal, numérico, memória e relações espaciais). Alencar e Fleith (2001, p. 58) acrescentam: “As habilidades gerais consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (pensamento espacial, memória e fluência de palavras).”

A segunda habilidade concerne às áreas específicas de adquirir conhecimento da forma como o ser humano se expressa, como na dança, música, fotografia, escultura, matemática, biologia, química, entre outras (Renzulli, 2014b, 2018; Renzulli; Reis, 2022). A habilidade acima da média é a “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e engajar-se no pensamento abstrato.” (Renzulli; Reis, 1997, p. 5).

O comprometimento com a tarefa envolve a motivação, perseverança, persistência, grande esforço e dedicação, para executar uma atividade de seu interesse (Renzulli, 2014b, 2018; Renzulli; Reis, 2022). A criatividade corresponde à originalidade de ideias em relação

² Nesta tese, optou-se em adotar o modelo teórico desenvolvido pelo pesquisador americano Joseph Renzulli, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está alicerçada em seu modelo teórico acerca da superdotação. Renzulli é pioneiro sobre o tema e o seu modelo teórico é mundialmente aceito pela comunidade científica.

aos demais estudantes de sua idade, flexibilidade, gosto por desafios e sensibilidade para os detalhes (Renzulli, 2018).

É importante ressaltar que, para o autor, os três anéis não precisam estar igualmente na mesma proporção, mas é importante que interajam entre si, em algum momento. Virgolim (2014a, 2019) enfatiza que a interação entre o meio social e a personalidade pode favorecer a manifestação da superdotação.

Renzulli (2014b) divide a superdotação em duas categorias: a superdotação acadêmica/escolar e a superdotação criativo-produtiva. A superdotação acadêmica/escolar, conhecida também como habilidade dos testes (Virgolim, 2014b, 2019), normalmente é identificada na aplicação de testes psicométricos de inteligência, “testes de QI” (Quociente de Inteligência), como a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – conhecida como WISC IV, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, dentre outros instrumentos de QI, pois as habilidades cognitivas mensuradas nesses testes são as mesmas valorizadas no ambiente de aprendizagem escolar (Renzulli, 2014b; Virgolim, 2014a, 2014b, 2019). A superdotação criativo-produtiva, a qual, muitas vezes, é impossibilitada de ser medida por meio de testes e que tradicionalmente tende a passar, de maneira despercebida, no ambiente escolar (Virgolim, 2022), tem como característica o uso e a aplicação do conteúdo nas expressões artísticas e por distinguir pessoas muito imaginativas, criativas e inventivas, quando o destaque está no desenvolvimento de pensamentos, na construção de materiais e produtos originais, assim como na solução de problemas (Renzulli, 2014b).

Os estudantes com superdotação acadêmica/escolar normalmente têm boas notas, aprendem com mais rapidez e exibem uma ótima memória; já os estudantes com superdotação criativo-produtiva não apresentam necessariamente um QI acima da média; todavia, ambos os tipos de estudantes podem apresentar perda de interesse pelas rotinas em sala de aula, tédio, desmotivação, desinteresse e distração, no âmbito escolar (Delou, 2010).

Pesquisadores da área das AH/SD apontam alguns comportamentos mais comuns nos estudantes com AH/SD. Pérez e Freitas (2016) mencionam que eles são questionadores, originais e criativos, esboçam alto grau de curiosidade, têm preferência por estabelecer interações com pessoas mais velhas, interesses diversos, além de persistência, gosto por leitura e excelente memória. Renzulli e Reis (1997) indicam que apresentam vocabulário avançado para a idade, boas notas, insatisfação com rotinas, perfeccionismo, senso de justiça e senso de humor. Goulart *et al.* (2016) asseveram que a memória das crianças com AH/SD é bem desenvolvida, desde muito pequenas, quando utilizam algumas recordações de fatos ocorridos durante a sua vida cotidiana.

Serra e Fernandes (2015), ressaltam o interesse por números, alto nível de exigência, autoconfiante, fazem improvisos com frequência, são observadores, aprendem com rapidez, apresentam alto nível de compreensão, têm boa coordenação e demonstração de energia superior a das outras crianças de sua idade. Almeida *et al.* (2017) frisam a grande facilidade em resolver problemas, atitude proativa na aprendizagem, boa imaginação, ler por paixão e grande capacidade de atenção. Nessa linha de pensamento, “[...] quando [alguns comportamentos] começam a serem percebidas pela família, a escola e/ou professor devem observar a criança atentamente e realizar um acompanhamento permanente” (Brasil, 2006, p. 21).

Por outro lado, Ourofino e Guimarães (2007) salientam alguns comportamentos negativos ou dificuldades acerca do fenômeno da superdotação, dentre os quais estão impaciência, resistências com atividades rotineiras, rebeldia, rigidez excessiva, baixa produtividade e sentimentos de inconformismo. Esses estudantes vivem um modo diferente de ser e estar no mundo, apresentam sensibilidade, curiosidade e dissincronia, no seu desenvolvimento, o que pode ocasionar dificuldades de relacionamento com os amigos de mesma idade, que não compartilham dos mesmos interesses; perfeccionismo; vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; indisciplina; empatia em relação às outras pessoas;

sensibilidade aguçada; interesse por assuntos filosóficos, morais e sociais; tédio no ambiente escolar (Ourofino; Guimarães, 2007; Renati *et al.*, 2023).

Conforme Winner (1998), os estudantes com AH/SD são precoces e devem ser estimulados a desenvolver suas habilidades superiores, de forma a continuar a demonstrar os comportamentos de superdotação. Tais estudantes apresentam um desenvolvimento precoce em algumas áreas, o que pode ser visto como alguns indicadores de AH/SD (Pedro, 2018). Sabatella (2013) explica que não são todos os estudantes que revelam esses comportamentos, não sendo mesmo fácil de serem identificados.

Segundo o Relatório de Marland (1972), espera-se um mínimo de 3% a 5% de estudantes identificados com AH/SD. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), nos anos de 2012 a 2018, indicam ter havido um exponencial aumento de 103,3% de estudantes cadastrados com AH/SD e registrados no Censo Escolar brasileiro.

Embora tenha ocorrido esse aumento, o Brasil, nesse ponto, anda a passos curtos, pois tais dados são ínfimos e representam apenas 0,0005% do total de estudantes matriculados nessa fase escolar. Nessa linha de raciocínio, levando-se em conta que o Brasil tem cerca de 47,3 milhões de estudantes, na Educação Básica (EB), esperam-se em torno de 1.419.000 e 2.365.000 cadastrados com AH/SD, ponderando-se o mínimo estipulado por Marland. Todavia, de acordo os dados do Censo Escolar de 2019, em 2018, 22.161 estudantes com AH/SD estavam matriculados nas escolas de Educação Básica, em todo o país (INEP, 2019); em 2019, esse número saltou para 48.133 (INEP, 2020), evidenciando aumento de 117,2%.

A despeito de ter havido um aumento de estudantes cadastrados com AH/SD, no território nacional, como demonstram os números dos últimos Censos, no período de 2009 a 2022 (conforme indicado na Tabela 1), tais números são irrisórios e representam apenas 0,056%, no ano de 2022 por exemplo, de estudantes com AH/SD, ficando bem longe dos

esperados supramencionados. Assim, a identificação desses estudantes é um grande desafio e requer cautela pela comunidade escolar e psicólogos, em virtude da complexidade (Santos; Fleith, 2016; Piske, 2021; Rech; Freitas, 2021). É importante destacar que no ano de 2020, houve uma redução de aproximadamente 49,86% do número de estudantes matriculados com AH/SD no território brasileiro em relação ao ano de 2019.

Tabela 1 – Matrícula de Estudantes com AH/SD no Brasil no período de 2009 a 2022

Ano	nº de estudantes	nº de matriculados na EB	%*
2009	5.205	52.580.452	0,009
2010	9.000	51.549.889	0,017
2011	10.763	50.972.619	0,021
2012	10.902	50.545.050	0,021
2013	12.149	50.042.448	0,024
2014	13.089	49.771.371	0,026
2015	15.751	48.796.512	0,032
2016	15.995	48.817.479	0,033
2017	19.451	48.608.093	0,040
2018	22.161	48.455.867	0,045
2019	48.133	47.874.246	0,100
2020	24.132	47.295.294	0,051
2021	23.506	46.668.401	0,050
2022	26.589	47.382.074	0,056

*% de estudantes com AH/SD no território nacional

Fonte: INEP (2009-2022)

Brero e Rondini (2022) fizeram um estudo sobre as possíveis causas da diminuição do número de estudantes matriculados com AH/SD, no país, cadastrados no Censo Escolar no ano de 2020, tendo como comparativo o ano de 2019. A redução das matrículas foi observada em 14 estados brasileiros, com destaque para os estados de São Paulo, com 1.053,29%, e Paraíba, com 79,17% de queda. Os pesquisadores levantaram a hipótese inicial de que a pandemia da Covid-19 fosse a responsável por essa diminuição. Entretanto, “[...] excepcionalmente no ano de 2020, a data utilizada pelo Censo Escolar foi instituída como o dia 11 de março (INEP, 2020); portanto, os dados-base são anteriores à pandemia” (Brero; Rondini, 2022, p. 479). Os pesquisadores frisam que o aumento de estudantes matriculados com AH/SD, no ano de 2019, e a queda significativa, no ano de 2020, podem estar relacionados com algum tipo de erro, durante lançamento dos dados do Censo Escolar. Outra possível causa dessa redução seria a

queda na identificação de crianças, nos primeiros anos da Educação Básica. Oliveira (2024) aponta também fragilidades, dados errôneos no sistema de identificação e no processo de coleta, bem como nos cadastros de estudantes com AH/SD, no Brasil, sugerindo ainda a implementação de melhorias para a qualidade, fidedignidade e precisão dos dados e corrigir as distorções existentes, a importância de políticas públicas eficazes para a área da superdotação, objetivando a identificação e a disponibilização do AEE de qualidade para esse alunado.

O cenário de invisibilidade desses estudantes, em sala de aula, para a literatura, parece ser fruto, muitas vezes, de pouca ou nenhuma informação docente sobre a temática (Merlo, 2011; Pérez; Freitas, 2011; Capellini, 2018; Rondini, 2019; Anjos; Rondini; Schlunzen, 2021; Arantes-Brero; Capellini, 2021; Bergamin *et al.*, 2021; Rondini; Reis, 2021; Silva; Luz; Negrini, 2023) e ideias estereotipadas, pré-concebidas, acerca de quem é esse estudante (Winner, 1998; Freeman; Guenther, 2000; Pérez, 2003; Alencar, 2007; Mendes, 2014; Serra; Fernandes, 2015; Machado; Queiroz, 2021; Pereira; Rangni, 2023).

A identificação dos superdotados, por si só, não é suficiente para garantir a esses estudantes uma escola mais inclusiva: é preciso dispor de estratégias educativas adequadas, a fim de que os estudantes possam desenvolver de forma plena e potencializar as suas habilidades superiores (Schmoller, 2022). A autora reforça ainda que “[...] o reconhecimento e identificação formal devem preceder e acompanhar práticas pedagógicas coerentes com tal condição, recursos didáticos e formação de professores no que se refere à temática” (p. 276).

Goulart *et al.* (2016) e Piske (2021) destacam ainda a falta de apoio, pouca habilidade e/ou a dificuldade dos docentes, nesse processo, de lidar com as diferenças com esses estudantes, no ambiente escolar, por se tratar de grupo heterogêneo e com demandas específicas. Os docentes que concluíram o Ensino Superior, independentemente da área de atuação, raramente tiveram conteúdos referentes às AH/SD, durante a formação inicial, igualmente aos psicólogos, pedagogos e educadores, em todo o território nacional (Pérez;

Freitas, 2014; Nakano, 2019, 2023b). Assim, Nakano (2022) adverte que o processo de formação docente frequentemente não prepara o professor para trabalhar com esses estudantes, no âmbito escolar. Faber e Alves (2023) enfatizam que a invisibilidade desses estudantes é real, sendo preciso ser revertida com urgência, para que tais estudantes possam ser identificados e registrados junto ao censo escolar e usufruir do atendimento educacional especializado ao qual têm direito. Por essa perspectiva, Sabatella (2013) salienta a importância de as universidades brasileiras incluírem conteúdos de AH/SD na grade curricular, na formação inicial do professor e áreas afins.

Martins (2021) e Nakano (2022) alertam que, caso o docente não tenha informações acerca do tema, poderá duvidar de suas habilidades superiores e potencialidades e, em consequência, não dará a devida atenção às suas especificidades, em sala de aula. Além disso, os docentes, em geral, mostram dificuldades na proposição de atendimento adequado para esses estudantes, os quais possuem um grau de habilidade superior (Merlo, 2011; Farias; Wechsler, 2014; Piske, 2016; Drulis; Jara; Bigarella, 2022; Silva; Luz; Negrini, 2023; Pereira; Rangni, 2023). Mitos, ideias errôneas, crenças populares e estereótipos podem dificultar a identificação desses estudantes (Winner, 1998; Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2003; Virgolim, 2007; Antipoff; Campos, 2010; Sabatella, 2013; Pérez; Freitas, 2014; Pedro; Ogeda; Chacon, 2017; Piske, 2021; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Faber; Alves, 2023).

1.2 Mitos acerca das Altas Habilidades/Superdotação

Os mitos são entraves que atrapalham a identificação das AH/SD e, caso o estudante não seja devidamente identificado, dificulta-se o acesso ao AEE, o qual lhe permitiria potencializar as suas formidáveis habilidades superiores. Nesta tese, serão abordados brevemente alguns mitos e crenças que permeiam a superdotação, observados pelas pesquisadoras Winner (1998), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003), Virgolim (2003),

Extremiana (2010), Nakano (2021) e Piske (2021). Esta seção não tem o objetivo de esgotar os mitos acerca da superdotação, mas explicitar os mitos usualmente citados na literatura científica.

A pesquisadora Winner (1998) descreve o mito da superdotação global, ou seja, o estudante identificado com AH/SD possuiria uma capacidade intelectual geral em todas as áreas do conhecimento. Esse mito também é contemplado pelas pesquisadoras Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003) e Extremiana (2010) (Quadro 1). Os superdotados podem até apresentar um potencial elevado em uma área de interesse na escola e ter dificuldades, e até mesmo, distúrbio de aprendizagem em outras áreas (Winner, 1998; Antipoff; Campos, 2010; Rondini, 2020). A título de ilustração sobre esse mito, Bassalo (1980 *apud* Rondini; Santos, 2016, p. 29), lembram que Einstein “[...] não era o melhor aluno, não se destacava em muitas das matérias, sobressaía-se apenas naquelas que lhe interessavam e, por conta disso, teve dificuldades para conseguir ingressar no Instituto Federal de Tecnologia de Zurique, na Alemanha”.

Quadro 1 – Mitos acerca das AH/SD

Mitos	Descrição do mito	Pesquisadoras						
		Winner	Alencar e Fleith	Pérez	Virgolim	Extremiana	Nakano	Piske
Superdotação global	O superdotado possui um desempenho elevado em todas as áreas.	X	X	X		X		
Superdotação é constante	O superdotado apresenta um elevado desempenho constante e estável, ao longo da vida.			X		X		
Superdotação é um fenômeno raro	A superdotação é rara.		X	X		X	X	
Genialidade	Os superdotados são considerados gênios.		X		X			

Continua

Quadro 1 – Mitos acerca das AH/SD

Mitos	Descrição do mito	Pesquisadoras						
		Winner	Alencar e Fleith	Pérez	Virgolim	Extremiana	Nakano	Piske
Ter boas notas	Os superdotados apresentam boas notas escolares.	X	X	X	X	X		
Q.I. Excepcional	O superdotado possui um Q.I. elevado.	X		X		X	X	
Biologia	A superdotação é inata.	X				X	X	
Ambiente	A superdotação é o resultado do ambiente.	X				X	X	
Os superdotados são autodidatas.	Os superdotados não necessitam de apoio para desenvolver suas habilidades superiores, pois desenvolvem sua potencialidade de forma autônoma.		X	X		X		X
Uma vez superdotada, sempre superdotada.	As pessoas ignoram a importância do meio onde a criança está inserida, para a manifestação da superdotação.				X		X	
Pai condutor	O superdotado nasce em um ambiente familiar enriquecido e com condições financeiras privilegiadas, as quais são capazes de pagar as melhores escolas e cursos.	X		X		X		

Quadro 1 – Mitos acerca das AH/SD

Mitos	Descrição do mito	Pesquisadoras						
		Winner	Alencar e Fleith	Pérez	Virgolim	Extremiana	Nakano	Piske
Todas as crianças são superdotadas	Todos os estudantes possuem capacidades iguais e podem desenvolver altas habilidades.	X					X	X
Estereótipo do superdotado	A maioria dos superdotados é formada por homens, franzinos, nerds, brancos e de classe social privilegiada.		X	X			X	X
A criança não pode saber que é superdotada	O superdotado pode ficar convencido e/ou ser excluído pelos colegas.		X			X		
Os pais não devem saber que o filho é superdotado.	Os poderão exigir demais dos filhos, aumentando suas expectativas acerca do seu desempenho.		X			X		
Talentosa, mas não superdotada	A superdotação está presente apenas nas áreas acadêmicas.	X					X	
Esbanjando saúde psicológica	O superdotado apresenta um alto desenvolvimento emocional.	X					X	X
Os superdotados não precisam ser identificados	Os superdotados são pessoas iguais a todas as outras e a identificação poderá criar “rótulo”.				X			X

Quadro 1 – Mitos acerca das AH/SD

Mitos	Descrição do mito	Pesquisadoras						
		Winner	Alencar e Fleith	Pérez	Virgolim	Extremiana	Nakano	Piske
Aceleração	A aceleração pode trazer mais malefícios do que benefícios aos superdotados.			X				X
Superdotados não precisam de programas especiais	Os programas especiais deixam os superdotados vaidosos e arrogantes.			X				
A criança superdotada se tornará um adulto eminente	O superdotado se tornará um adulto de destaque, na sua área de interesse.	X	X	X		X		

Fonte: Elaborado pelo autor

É um equívoco pensarmos que a AH/SD é constante. Pérez (2003) e Extremiana (2010) frisam que esse mito considera que o estudante com AH/SD apresenta um excelente desempenho constante e estável, durante toda sua vida. Não obstante, a literatura assevera que a superdotação não é um fenômeno estático, mas um fenômeno dinâmico, e diversos fatores individuais e ambientais podem interferir no desempenho do estudante (Renzulli, 2014a; Chagas-Ferreira, 2016; Fleith, 2018; Virgolim, 2019; Tourón, 2020).

Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003), Extremiana (2010) e Nakano (2021) abordam o mito de que a superdotação é um fenômeno raro. Nesse mito, a AH/SD ainda é vista pelas pessoas como algo raro e associado com ideias equivocadas sobre o tema. O Relatório de Marland (1972), estima que existam de 3% a 5% de superdotados na população mundial. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), mostra que o Brasil tem 207.750.291 habitantes. Nesta ótica, estima-se em torno de 6 e 10 milhões de pessoas com AH/SD (Marland, 1972). Sabe-se que, se a criança tiver um ambiente pouco adequado e com

poucos estímulos, dificilmente terá condições de desenvolver suas potencialidades. Alencar e Fleith (2001, p. 97) salientam que, “[...] da mesma forma que uma boa semente necessita de condições adequadas de solo, luz e umidade para desenvolver-se, também o superdotado necessita de um ambiente adequado: estimulador, rico em experiências, favorável ao desenvolvimento de seu potencial.”

Alencar e Fleith (2001) e Pérez (2003) aludem à falsa concepção acerca da superdotação, segundo a qual todo superdotado é um gênio. Nesse mito, no imaginário das pessoas, os superdotados são considerados gênios. Os gênios fizeram contribuições excepcionais para a desenvolvimento da raça humana (Virgolim, 2007, 2019), sendo raras as pessoas a atingirem esses níveis extraordinários, tendo sido pessoas notáveis que contribuíram significativamente para a humanidade, como, por exemplo, Albert Einstein, Galileu Galilei, Wolfgang Amadeus Mozart, Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Stephen Hawking, Alberto Santos Dumont e Marie Curie (Virgolim, 2007). Alencar e Fleith (2001, p. 87) ilustram que Mozart, “[...] aos 3 anos já tocava um instrumento musical, aos 4 anos já compunha e aos 6 já fazia frequentes apresentações públicas”. De modo adverso, os superdotados denotam uma pessoa que apresenta uma habilidade acima da média em algum campo do saber humano (Virgolim, 2007; Sabatella, 2013; Renzulli, 2014b).

Winner (1998), Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003), Virgolim (2003) e Extremiana (2010) realçam o mito de que, se alguém é superdotado, tem de tirar boas notas. São ideias errôneas comuns entre alguns docentes a respeito das AH/SD, os quais acreditam que tais estudantes irão aprender com rapidez e com grande facilidade, e, com isso, ter excelentes notas e um ótimo rendimento escolar. Alencar e Fleith (2001) apontam que muitos superdotados revelam um rendimento aquém do seu potencial. Um dos fatores para esse baixo rendimento pode ser a desmotivação, em sala de aula, por excesso de repetição de conteúdo que a criança sabe. A exemplo disso, Isaac Newton tinha notas baixas na escola, entretanto, fez contribuições

relevantes para a ciência e para a humanidade. O ator norte-americano Tom Cruise, apresentava dislexia, teve fracasso escolar nos anos iniciais da escola, porém, era detentor de uma extraordinária memória e desenvolveu suas habilidades teatrais com excelência (Virgolim, 2019).

Winner se refere ao mito de que os estudantes com AH/SD possuem um QI excepcional. Esse mito também aparece nos estudos das pesquisadoras Pérez (2003), Extremiana (2010) e Nakano (2021). Tal mito implica, no imaginário da população, que todos os estudantes com AH/SD devem possuir QI elevado em todas as áreas do conhecimento (Pérez, 2021). Essa ideia é descartada, se tivermos em vista os *savants*, que são “[...] indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos” (Winner, 1998, p. 16). A pesquisadora enfatiza ainda que há estudantes com AH/SD em música, artes, esportes, sem apresentar um QI alto (Winner, 1998). Outro exemplo para ilustrar esse mito é o do jogador de futebol Garrincha, que foi um jogador excepcional para o seu tempo, todavia, foi excluído da seleção brasileira de futebol, porque teve um escore abaixo no teste de QI, classificado como deficiência intelectual (Sabatella, 2013).

A “biologia versus ambiente” evidencia também mitos, apontados por Winner (1998) e Extremiana (2010); segundo o primeiro mito, as AH/SD são inteiramente inatas, de modo que a pessoa nasce com algumas características no seu código genético. Esse mito também aparece nos estudos de Nakano (2021). Winner (1998, p. 16) assevera que “[...] este mito folclórico ignora a poderosa influência do ambiente sobre o desenvolvimento de aptidões.” Diferentemente dessa visão está o mito acerca do ambiente, no qual é necessário “[...] treinamento intensivo por parte de pais e professores, iniciado em uma idade tenra.” (Winner, 1998, p. 16). Virgolim (2007, 2019) elucida que o biológico e o meio ambiente também influenciam para o comportamento superdotado, enfatizando a importância de fornecer a esses

estudantes um ambiente enriquecido e estimulador, para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003), Extremiana (2010) e Piske (2021) tratam do mito de que os superdotados são autodidatas. Esse mito refere-se a uma falsa crença de que os estudantes com AH/SD não necessitam de apoio, para desenvolver suas habilidades superiores, e se educam sozinhos. Na realidade, tais estudantes precisam de apoio, mediação e orientação de professores capacitados, os quais possam proporcionar atividades desafiadoras em sala de aula (Piske, 2021). A mediação do professor é de suma importância para o pleno desenvolvimento dos superdotados, bem como dos demais alunos (Sabatella, 2013; Capobianco, 2018).

Uma vez superdotada, sempre superdotada. Com esse mito, Virgolim (2003) e Nakano (2021) explicitam que a população ignora a importância do meio onde o estudante está inserido para a manifestação das AH/SD. No imaginário das pessoas, os estudantes com AH/SD terão sempre uma vida de sucesso, independentemente das condições do ambiente onde vivem. Na verdade, se o estudante é motivado por uma área de interesse, ele ficará cada vez mais engajado, persistente, e poderá se esforçar cada vez mais e dominar essa área específica. Caso não tenha incentivos, experiências e atividades enriquecedoras, suas habilidades superiores poderão murchar ao longo da vida (Renzulli, 2014a; Renzulli; Reis, 2014; Piske, 2016; Virgolim, 2019; Nakano, 2021; Gonçalves; Stoltz, 2022).

Desvendando o mito do pai condutor, Winner (1998, p. 16) salienta que “[...] algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas são ‘fabricadas’ por pais superzelosos concentrados no estrelato dos filhos.” Esse mito também é descrito por Pérez (2003) e Extremiana (2010). Para as autoras, as pessoas acreditam que, se os pais superestimularem seus filhos, com ambientes enriquecidos, poderão desenvolver as AH/SD. Cabe ressaltar que a

estimulação e o ambiente com estímulos são importantes, todavia, não são os principais componentes para o comportamento superdotado (Alencar, 2007).

É um equívoco pensarmos que todas as crianças são superdotadas. Esse mito aparece nos estudos das pesquisadoras Winner (1998), Extremiana (2010) e Piske (2021) e é gerado pela falta de conhecimento sobre o tema e crenças, por parte dos professores e diretores de escola, para quem todos os estudantes apresentam capacidades iguais para aprender e podem manifestar comportamentos de AH/SD. As AH/SD são desenvolvidas ao longo do tempo, nas interações com o meio social, em ambientes diversificados, além do fator genético contribuir para o seu desenvolvimento (Renzulli, 1988; Virgolim, 2019; Tourón, 2020; Baccassino; Pinnelli, 2023; Valentim *et al.*, 2023).

Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003), Extremiana (2010), Nakano (2021) e Piske (2021) citam o mito do estereótipo do superdotado, o qual concebe o estudante com AH/SD como franzino, de óculos com lentes grossas, do gênero masculino, branco, de classe econômica alta. As AH/SD, por sorte, independem do gênero, tipo físico, credo religioso, etnia e classe social (Pérez, 2003; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Piske, 2021). O comportamento superdotado pode se manifestar independentemente da condição financeira da pessoa (Serra; Fernandes, 2015; D'Aroz; Piske; Stoltz, 2020; Farias, 2020). A literatura aponta a existência de muitas pessoas provenientes de classes sociais menos favorecidas em destaque em alguma área do saber humano (Serra; Fernandes, 2015; Nakano, 2021). O filme *A Vingança dos Nerds* ilustra o estereótipo dos superdotados, quando um grupo de estudantes universitários, do sexo masculino, franzino, usando óculos e “desajustados”, foram excluídos e hostilizados pelos seus grupos de amigos, por apresentarem interesses por assuntos científicos. No filme, os “Nerds” resolveram se rebelar, na luta por respeito e acabar com os abusos e perseguições sofridas pelos colegas, no ambiente universitário.

A criança não pode saber que é superdotada: Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2003), quanto a esse mito, destacam que os pais e professores normalmente têm receio de que os seus filhos e alunos se tornem arrogantes, convencidos, ao descobrirem que apresentam AH/SD, podendo se sentirem melhores que as outras pessoas. As pesquisadoras frisam também que é importante conversar com a criança e com toda família, para evitar ciúmes, tensões e conflitos entre os irmãos do superdotado, quando este começar a participar de atendimento especial. Virgolim assevera que ao ser informada(o) de que tem AH/SD, “[...] a criança/adolescente poderá começar a canalizar esforços para desenvolver, ao máximo, suas próprias habilidades” (2003, p. 25) e poderá trazer benefícios ao seu país, por meio de seus conhecimentos e formidáveis habilidades.

Os pais não devem saber que o filho é superdotado: Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2003) ressaltam que, por esse mito, caso os pais descubram que seus filhos têm AH/SD, poderão exigir e cobrar muito mais deles, aumentando suas expectativas acerca do seu desempenho. Todavia, os pais são essenciais para nutrir, com os filhos, um ambiente familiar acolhedor e harmonioso, buscando valorizar os seus pontos positivos, áreas de interesses, pontos de vista, bem como incentivar a busca do conhecimento para desenvolver suas potencialidades, de forma plena (Alencar; Fleith, 2001; Delou, 2007a; Pezzuti *et al.*, 2022).

Talentosa, mas não superdotada: Winner (1998) e Extremiana (2010) enfatizam, no presente mito, que apenas os estudantes com alto desempenho acadêmico são considerados com AH/SD, enquanto os estudantes com desempenho em áreas artísticas, musicais e atléticas seriam apenas estudantes talentosos. Isso é um mito, caracterizado por ideias errôneas e preconcebidas no imaginário das pessoas. Assim, conforme Winner (1998, p. 15), “[...] as crianças artísticas ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas.”

Dizer que o estudante com AH/SD esbanja saúde psicológica é uma falácia; tal mito é mencionado por Winner (1998) e pelas pesquisadoras Alencar e Fleith (2001), Extremiana (2010) e Nakano (2021). Não obstante, os estudantes com AH/SD exibem comportamentos socioemocionais, como dissincronia, perfeccionismo e hipersensibilidade, os quais podem vulnerabilizá-los quanto a dificuldades emocionais (Alencar, 2007). Muitas vezes, esse estudante enfrenta ridicularização, problemas de relacionamento, de comportamento, preconceitos e *bullying* (Peterson; Ray, 2006; Dalosto; Alencar, 2013; Silva; Rondini, 2019).

Pérez (2003) e Nakano (2021) destacam o mito de que os superdotados não precisam ser identificados. Este mito “[...] muitas vezes se apoia em preconceitos político-ideológicos: ‘se todos somos iguais’, não se devem fazer diferenças entre as pessoas.” (Pérez, 2003, p. 5). A identificação pode trazer a rotulação e a discriminação para os superdotados, no imaginário da população (Pérez, 2003; Nakano, 2021; Piske, 2021). Afinal, os estudantes com AH/SD precisam ser identificados para ter o acesso ao AEE, garantidos por lei, criar estratégias de ensino, de acordo com suas áreas de interesses, potencializar suas habilidades superiores e se desenvolver, de forma plena (Pérez, 2003; Piske, 2016, 2021; Almeida *et al.*, 2017, Nakano, 2021).

Pérez (2003) e Piske (2021) apontam o mito da aceleração, segundo o qual determinados programas podem resultar mais malefícios do que benefícios aos estudantes com AH/SD. Nesse mito, verifica-se que os pais e professores têm certo preconceito acerca dos programas de aceleração, de sorte que, ao inserir os estudantes nesses programas de aceleração, eles podem se sentir excluídos. Na realidade, ao inserir esses estudantes em programas de aceleração, estes terão benefícios, se forem bem conduzidos, considerando as suas necessidades intelectuais, emocionais e sociais, assim como ter professores bem preparados para auxiliá-los, no âmbito escolar, a fim de maximizar as suas habilidades superiores (Alencar, 2007).

Outro mito que permeia as AH/SD, exposto por Pérez (2003), é o receio de que a participação desses estudantes em Programas Especiais pode torná-los arrogantes, vaidosos e com olhar de superioridade. Entretanto, a participação nesses programas auxilia o estudante a desenvolver suas potencialidades, com experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras, deixando-os mais motivados e entusiasmados com as atividades escolares (Sabatella; Cupertino, 2007), nos relacionamentos interpessoais, a lidar com manejo das emoções e habilidades sociais (Capellini; Arantes-Brero; Oliveira, 2020; Oliveira *et al.*, 2022), além de promover orientação à família e equipe escolar (Delou, 2014; Cunha; Santos; Capellini, 2022).

Por fim, Winner (1998), descreve o mito para o qual os estudantes com AH/SD se tornam adultos eminentes. Esse mito também é descrito pelas pesquisadoras Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003) e Extremiana (2010). Isso pode não acontecer, pois ter AH/SD não é fator essencial para que esse estudante se torne um adulto em destaque na sua área, haja vista os múltiplos fatores que ocorrem, durante a vida adulta (Winner, 1998; Alencar, 2007; Extremiana, 2010), havendo casos em que estudantes com AH/SD, em especial os prodígios, fracassam.

Winner (1998) conclui que os mitos e crenças populares podem dificultar o processo de identificação desses estudantes e, conseqüentemente, prejudicar o acesso ao AEE, ao qual têm direito (Alencar; Fleith, 2001; Pérez, 2003; Sabatella, 2013; Serra; Fernandes, 2015; Pedro; Ogeda; Chacon, 2017, Farias, 2020). Estudos recentes asseveram que esses mitos ainda prevalecem e permeiam o imaginário da população, criando estereótipos e ideias errôneas associadas à temática da superdotação (Campos *et al.*, 2019; Silva; Rondini, 2019; Bergold; Hastall; Steinmayr, 2021; Nakano, 2021; Piske, 2021; Rondini; Silva, 2021; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Martínez-Monteagudo; Martínez-Monteagudo; Delgado, 2023; Silva; Luz; Negrini, 2023).

1.3 O processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação

O processo de identificação desses estudantes é uma tarefa complexa e contínua (Alencar; Fleith, 2001; Renzulli, 2004; Delou, 2010; Almeida *et al.*, 2017; Fleith, 2018; Virgolim, 2019; Martins; Chacon, 2023; Breviário, 2024), sendo necessários instrumentos apropriados para a avaliação desse fenômeno (Pocinho, 2009; Zaia; Nakano; Peixoto, 2018; Nakano; Oliveira, 2019; Pfeiffer, 2022; Gonçalves; Stoltz, 2022; Nakano, 2023a). Ribeiro, Nakano e Primi (2014) advertem que as dificuldades relacionadas à identificação esbarram no desconhecimento da população sobre os comportamentos apresentados pelos estudantes com AH/SD e, também, pela escassez de instrumentos específicos para a identificação desses estudantes, no Brasil (Barbosa; Schelini; Almeida, 2012; Nakano; Campos; Santos, 2016; Sabbag; Arantes-Brero, 2017; Suárez; Wechsler, 2019; Zaia; Nakano, 2020, 2022; Nakano, 2021). Contudo, frisa-se que a avaliação da superdotação apesar da carência na literatura científica é de suma importância na Psicologia (Nakano, Campos; Santos, 2016), na Pedagogia e em diversas áreas do conhecimento (Tentes, 2013).

Assim, diversos estudiosos defendem a necessidade de pesquisar a temática, pela sua relevância social e benefícios para a sociedade (Alencar; Fleith, 2001; Almeida *et al.*, 2002; Sabatella, 2013; Almeida *et al.*, 2017; Demirok, 2018; Zaia; Nakano; Peixoto, 2018; Piske, 2021). Winner (1998, p. 7) afirma que “[...] nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento.”

A fim de que haja uma avaliação desse público, tanto o cenário nacional quanto o internacional têm indicado a necessidade de uma gama de instrumentos fidedignos (escalas, inventários e protocolos) capazes de mensurar e cruzar as informações de todas as fontes (Tourón; Reyero, 2001; Renzulli, 2004; Virgolim, 2007, 2019; Vieira; Freitas, 2011; Barbosa; Schelini; Almeida, 2012; Fleith, 2018; Delou, 2022; Pfeiffer, 2022; Zaia; Nakano, 2022).

Pocinho (2009) chama a atenção para a importância de se estabelecer um processo de avaliação multimodal, que consiste na aplicação de uma bateria de instrumentos e diferentes métodos para a identificação dos comportamentos de AH/SD, pode ser multirreferencial (pais, professores, familiares, psicólogos etc.), multicontextual (ambiente escolar, familiar, social etc.), multimétodos (várias técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação), multitemporal (momentos diversos) e multidimensional (habilidades artísticas, motoras, acadêmicas e sociais).

Estudos atuais corroboram a importância de equipe interdisciplinar e de diferentes instrumentos e respondentes (Pérez; Freitas, 2016; Sainz *et al.*, 2016; Fleith, 2018; Mendonça *et al.*, 2021; Piske, 2021; Pfeiffer, 2022; Cunha; Santos; Capellini, 2022; Delou, 2022; Zaia; Nakano, 2022). Assim, identificar os comportamentos de AH/SD, de forma correta, trará novas oportunidades para o desenvolvimento das habilidades superiores dos estudantes, com o intuito de que suas potencialidades não sejam desperdiçadas, tornando-os mais felizes em plenitude (Ourofino; Guimarães, 2007; Sabatella, 2013; Martins, 2021; Cruz *et al.*, 2022; Cunha *et al.*, 2022; Koga; Rangni, 2022).

A literatura é unânime em reconhecer que o processo de identificação deve ocorrer o mais precocemente possível (Winner, 1998; Alencar; Fleith, 2001; Almeida; Capellini, 2005; Miranda; Almeida, 2013, 2018; Demirok, 2018; Fleith, 2018; Martins, 2020; Rech; Freitas, 2021; Delou, 2022; Martins; Chacon, 2023; Soares; Vantini; Souza, 2023), de maneira a garantir o AEE a esses estudantes (Marques; Costa; Rangni, 2015; Piske, 2016; Martins, 2021; Nakano, 2021, 2022; Gonçalves; Stoltz, 2022), para oportunizar novas fontes de aprendizagem para o seu pleno desenvolvimento (Mendes, 2014; Goulart *et al.*, 2016; Mani, 2021; Rossi; Bodoni, 2021). Delou (2010) reforça que a identificação é reconhecer a cidadania dos superdotados. A identificação somente tem sentido, quando se faz um planejamento minucioso do atendimento educacional especializado, com a implantação de políticas públicas que

favoreçam oportunidades e sem o intuito de rotulá-los (Alencar; Fleith, 2001; Gama, 2006; Negrini; Freitas, 2008; Virgolim, 2013; Almeida *et al.*, 2017; Mani; Rangni, 2019; Martins, 2020, 2021; Piske, 2021).

Renzulli (2014b, 2018) ressalta que a identificação dos superdotados é favorecer a sua autorrealização, para que possam desenvolver de forma adequada a sua potencialidade. Para haver a inclusão desse estudante no ambiente escolar é imprescindível a identificação e o seu devido encaminhamento ao atendimento educacional especializado (Piske; Stoltz, 2020; Roeder, 2020; Nakano, 2023a). Portanto, a identificação das AH/SD é essencial para que o indivíduo possa ter o direito de receber os apoios adequados na respectiva área de interesse, para potencializar as suas formidáveis habilidades superiores (Almeida *et al.*, 2017; Fleith, 2018; Martins, 2020; Piske, 2021; Silva; Luz; Negrini, 2023).

Uma avaliação, na perspectiva multimodal (Mendonça; Mencia; Capellini, 2015; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2018, 2023; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022), vai possibilitar a identificação da área de interesse, as singularidades do indivíduo e as suas necessidades específicas. Assim, o pleno desenvolvimento de suas capacidades e seu ajustamento socioemocional poderão ser alcançados, evitando-se problemas comportamentais, falta de interesse, baixo rendimento ou insucesso escolar (Guimarães; Ourofino, 2007; Martins; Pedro; Ogeda, 2016; Nakano, 2021; Piske, 2021; Renati *et al.*, 2023).

Treffinger e Feldhusen (1996, p. 186) sustentam que a

*identification must also be seen as a continuous process, not a one-shot matrix telling once and for all time if the child is "gifted" or not. Talents emerge and grow developmentally, and for some they do not emerge because there is no stimulation at school or home. It is imperative that all who work with youth see talents and strengths as nurturable and emergent rather than as fixed and immutable.*³

³ “[a] identificação também deve ser vista como um processo contínuo, não uma matriz de filmagem, dizendo de uma vez por todas, se a criança é ‘superdotada’ ou não. Talentos surgem e crescem no desenvolvimento e, para alguns, eles se fazem, não porque não há estímulo na escola ou em casa. Isto é imperativo para todos os que trabalham com jovens, que vejam os talentos e pontos fortes como nutritivos e emergentes, ao invés de fixos e imutáveis.” (livre tradução).

Nessa linha de raciocínio, Fleith (2018), Renzulli (2018), Virgolim (2019) e Farias (2020) chamam a atenção também, que as AH/SD têm que ser vistas como um fenômeno em desenvolvimento e não algo estático que a pessoa tem ou não tem o comportamento superdotado.

A falta de identificação pode trazer alguns impactos para os superdotados. Tais estudantes destoam da maioria e, às vezes, são tão desiguais de seus pares, por terem interesses diferenciados (Sabatella, 2013; Bahia, 2016; Sakaguti, 2021), podendo se sentir diferentes em relação a eles, bem como nos locais onde convivem (Sabatella, 2013; Barretto, 2014; Arantes-Brero; Cupertino, 2018; Renati *et al.*, 2023).

A literatura assevera que, caso a identificação desses estudantes não seja efetuada, nem o seu devido acompanhamento, eles podem enfrentar dificuldades capazes de interferir em seus aspectos socioemocionais, como comportamento de irritabilidade, isolamento, instabilidade emocional, desobediência, desatenção, dificuldades em aceitar críticas, ansiedade, desmotivação, desinteresse e baixo rendimento escolar, por não serem oferecidas as devidas oportunidades de potencializar suas habilidades superiores (Delou, 2010; Guenther, 2012; Serra; Fernandes, 2015; Martins; Chacon, 2016; Nakano, 2023a; Renati *et al.*, 2023), além da prática de *bullying*, no ambiente escolar (Peterson; Ray, 2006; Dalosto; Alencar, 2013; Rondini; Silva, 2021). Virgolim (2003, p. 17) reforça que a falta de atendimento é danosa aos estudantes, pois eles são, “[...] por natureza, mais sensíveis que os [demais estudantes]. Desta forma, reagem com muito mais força e expressão a um ambiente onde suas habilidades não são percebidas e suas necessidades especiais não são atendidas.” Nesse sentido, essas dificuldades podem atrapalhar esses estudantes, os quais, no caso, podem necessitar de estratégias para suportar as angústias e tensões que os acompanham (Sabatella, 2013; Martins; Chacon, 2016; Capellini; Arantes-Brero; Oliveira, 2020; Renati *et al.*, 2023). Nessa linha, Martins (2021, p.

179) afirma que “[...] fica clara a necessidade de identificar e incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento desses [estudantes], a fim de que potenciais não sejam desperdiçados.”

Os professores podem contribuir, de maneira eficaz, no processo de identificação desses estudantes, capacitar-se por meio de formação continuada, fazer pesquisas e/ou elaborar instrumentos na sua área de conhecimento/*expertise*, de sorte a não contribuir com o desperdício dos talentos e com a exclusão social desses estudantes (Merlo, 2011; Delou, 2010; Sabatella, 2013; Anjos; Rondini; Schlunzen, 2021; Brero; Rondini, 2022; Cruz *et al.*, 2022; Gonçalves; Stoltz, 2022; Schmoller, 2022; Silva; Luz; Negrini, 2023).

1.4 A importância da família no processo de identificação

Conforme discutido anteriormente, quanto à importância da identificação desses estudantes PAEE e de seu devido atendimento, para potencializar suas formidáveis habilidades, cabe ressaltar que a família tem função relevante, no processo de identificação das AH/SD (Delou, 2007a, 2007b; Pocinho, 2009; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Sabatella, 2013; Serra; Fernandes, 2015; Fleith, 2018; Cunha; Rondini, 2021; Mun; Ezzani; Yeung, 2021; Renati *et al.*, 2023). Nas palavras de Gama (2007, p. 63), as famílias “[...] percebem desde cedo que têm, em casa, uma criança que apresenta um desenvolvimento não só mais rápido do que das outras no seu entorno, mas também entremeado de comportamentos ‘diferentes’: falam ou andam extremamente cedo, aprendem a ler sem ajuda [...]”; e, em acréscimo, podem apresentar traços incomuns para a idade, como preocupações e questionamentos com o futuro e sobre o contexto em que vivem (Sales; Nogueira, 2018). É a família que identifica os primeiros comportamentos de AH/SD, em seus filhos, desde a mais tenra idade (Winner, 1998; Smutny, 2000; Tourón; Reyero, 2001; Delou, 2007a; Gama, 2007; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Nauroski; Sakaguti, 2019; Cunha; Rondini, 2021; Braz; Rangni, 2022; Valentim *et al.*, 2023).

Os pais têm papel fundamental nesse processo, pois convivem com os filhos, possuem informações e conhecimentos, desde os primeiros anos de vida, acompanhando seu desenvolvimento, comparando-o com o de outros filhos ou de outras crianças do seu convívio, de sorte a favorecer a identificação dos comportamentos de AH/SD (Candeias *et al.*, 2003; Delou, 2007b; Extremiana, 2010; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Sabatella, 2013; Serra, Fernandes, 2015; Ogeda; Pedro, 2021; Valentim *et al.*, 2023). De acordo com Sabatella (2012, p. 116), os pais “[...] são detentores de grandes conhecimentos e informações aplicáveis no levantamento de dados importantes para a identificação da superdotação.” Segundo Sabatella (2012), os pais conhecem as habilidades superiores, motivações e capacidade criativa de seus filhos e participam das atividades escolares, monitorando-os nas mais variadas situações.

Pesquisas demonstraram que os pais são bons informantes e são capazes de perceber os comportamentos de AH/SD em seus filhos, desde muito cedo, a partir da primeira infância (Chan, 2000, 2004; Solow, 2001; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Cunha; Rondini, 2021; Braz; Rangni, 2022; Pizzoli; Lenzi; Neumann, 2023; Renati *et al.*, 2023).

Em estudo recente, realizado por Cunha e Rondini (2021), com 13 mães de filhos com AH/SD, as mães perceberam comportamentos de AH/SD em seus filhos, desde muito cedo, todavia, não sabiam nomear que seria superdotação. Observando os comportamentos de AH/SD em seus filhos e os descrevendo em um instrumento apropriado, poderão auxiliar no processo de identificação, de forma precoce; nesse sentido, os olhares dos pais são essenciais. Winner (1998) assinala que os pais reconhecem alguns comportamentos de AH/SD, em seus filhos, antes dos cinco anos de idade.

As famílias dos superdotados necessitam de atenção, assistência e acompanhamento, no desenvolvimento de seus filhos (Gama, 2006; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Rangni; Costa; Doneda, 2013; Serra; Fernandes, 2015; Gonçalves; Stoltz, 2022; Peebles; Mendaglio; Mccowan, 2022; Titon *et al.*, 2022; Rech; Freitas, 2023), e também de receber os serviços de

apoio, acolhimento, orientação e assim ter as suas demandas acerca das AH/SD atendidas (Winner, 1998; Delou, 2007b; Sabatella, 2007; Fleith, 2018; Ogeda; Pedro, 2021; Braz; Rangni, 2022; Gonçalves; Stoltz, 2022; Titon *et al.*, 2022; Fleith; Prado; Vilarinho-Pereira, 2023; Pizzoli; Lenzi; Neumann, 2023; Renati *et al.*, 2023).

Ogeda e Pedro (2021) fizeram um estudo e analisaram a percepção de pais e mães que participavam de um Programa de Atenção ao Estudante com Comportamento Superdotado (PAPCS), sobre seus filhos. Os pais revelaram inseguranças e dúvidas, quanto à sua própria capacidade e ao futuro em sociedade. Foi constatado que muitos pais tinham suas relações com os filhos prejudicadas, antes de obter informações acerca do tema.

Rangni, Costa e Doneda (2013) enfatizam que os pais precisam de aconselhamento psicológico para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e de conhecer as capacidades e dificuldades de seus filhos e suas necessidades, pois uma melhor percepção da rotina familiar implicará mudanças atitudinais dos pais. Contudo, embora a literatura enfatize o papel que os pais e/ou familiares têm, no processo de identificação desse perfil de criança, as produções acerca dos instrumentos de identificação em versão para pais ainda são poucas, em comparação, por exemplo, às escalas na versão para os professores (Nakano; Campos; Santos, 2016; Cunha; Rondini – no prelo).

1.5 Atendimento Educacional Especializado

Para assegurar o AEE aos estudantes com AH/SD, é preciso considerar o processo de identificação e avaliação (Mani, 2016; Pérez; Freitas, 2016; Martins, 2021; Piske, 2021; Soares; Vantini; Souza, 2023). Ora, desde 2015, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro 2015⁴, estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

para identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com AH/SD.

Os estudantes com AH/SD têm direito ao AEE, implementado com estratégias de ensino diferenciadas, pautadas em suas áreas de interesse, para o enriquecimento curricular e potencialização de suas habilidades superiores (Brasil, 2009, 2011; Pavão; Pavão; Negrini, 2018; Bergamin *et al.*, 2021; Piske; Stoltz, 2017; Braz; Rangni, 2021; Machado; Queiroz, 2021; Piske, 2021; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022; Silva; Luz; Negrini, 2023), em caráter de suplementação, “[...] porque devem ser oferecidas oportunidades que ampliem as experiências escolares que a sala de aula regular não tem condições de oferecer. Suplementar a aprendizagem significa atender aos interesses do [estudante] que independam dos conteúdos básicos do currículo escolar.” (Delou, 2010, p. 99).

Essa diferenciação é indispensável, devido às particularidades individuais desses estudantes, no tocante ao processo de aprendizagem, assim como nas áreas de interesse, podendo até ocasionar dificuldades, quando negligenciadas (Martins, 2020). Além disso, a permanência desse estudante é obrigatória e de direito, na sala de aula comum, enquanto o AEE, que é ofertado nas salas de recursos multifuncionais, também pode ser oferecido no contraturno, como suplemento das atividades educacionais (Pereira, 2014; Piske; Stoltz, 2017; Farias, 2020). Há igualmente o enriquecimento extracurricular, o qual pode ser desenvolvido em universidades e institutos diversos, que estejam articulados com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2009; Rech; Negrini; Santos, 2023).

O Projeto de Extensão Universitária traz contribuições imensuráveis, no que tange à avaliação, ao atendimento e ao enriquecimento extracurricular aos superdotados. O Projeto de Extensão em AH/SD da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Bauru, por exemplo, oferece o enriquecimento extracurricular, no qual são ofertadas diversas atividades, semanalmente, no contraturno escolar ou aos sábados. Dentre as atividades disponibilizadas,

estão: Robótica, Educação musical, Psicomotricidade, Artes, Oficina de contação de histórias, Oficina de Direitos Humanos e Visitas guiadas pelos laboratórios da universidade, objetivando propiciar o desenvolvimento das habilidades superiores dos superdotados, conforme as suas áreas de interesse, tornando-se essencial para o atendimento de suas necessidades educacionais (Cunha; Santos; Capellini, 2022).

Da mesma forma, existe outro Projeto de Extensão vinculado à UNESP, Campus de São José do Rio Preto que atende esse público, nomeado Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS), o qual faz um trabalho de excelência, quanto à avaliação, enriquecimento extracurricular, atendimento aos estudantes com indicadores de AH/SD, oferecendo diversas práticas, como oficinas, encontros para os superdotados, orientações aos pais e equipe escolar. A RAIS faz atendimento ao público em geral (crianças, adolescentes e adultos) com comportamentos de AH/SD.

No que concerne ao espaço do AEE, Mani (2021, p. 68) é enfática, ao argumentar que

[...] deve ser rico em estímulos com materiais convidativos à exploração, principalmente para despertar curiosidade, interesse e criatividade, como por exemplo: computador, jogos, mapas, sucatas para construção artística, livros com temas variados, materiais de arte, desafios de raciocínio lógico e matemático entre outras inúmeras possibilidades de criar e recriar formas para aprender.

Renzulli (2014a) idealizou o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model* - SEM), conhecido como Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, o qual tem por objetivo dispor, no currículo escolar, maiores oportunidades de atendimento e recursos, de modo a oferecer o enriquecimento e aprendizagens investigativas para toda a escola, de sorte que o enriquecimento é oferecido a todos os estudantes. Renzulli (2018; 2022) desenvolveu também o Modelo Triádico de Enriquecimento, com a finalidade de estimular os estudantes a desenvolver suas habilidades superiores, a fim de serem produtores de conhecimento. O modelo proposto pelo pesquisador é dividido em três tipos de enriquecimento: enriquecimento do tipo I, enriquecimento do tipo II e enriquecimento do tipo III.

O enriquecimento do tipo I é composto por atividades que devem ser destinadas a todos os estudantes da escola, garantindo que todos possam ter contato com atividades exploratórias, as quais comumente não fazem parte do currículo da escola, como filmes, palestras, visitas a museus, minicursos, bibliotecas, eventos culturais, entre outras. A partir dessas atividades, o estudante pode aprofundar seus interesses em atividades criativas e produtivas (Renzulli, 2018, 2022; Virgolim, 2019).

Nas atividades de enriquecimento do tipo II, utilizam-se atividades de treinamento, a fim de desenvolver uma série de competências e habilidades, nos estudantes, em função dos seus interesses e para incentivá-los a “como fazer”, de acordo com o assunto abordado (Virgolim, 2007, 2019).

Por fim, no enriquecimento do tipo III, a ênfase é dada ao planejamento de atividades individuais ou em grupos menores, nas quais os estudantes se tornam investigadores de problemas reais e com o maior aprofundamento nas áreas nas quais têm interesse, expondo como resultado a produção de um novo conhecimento ou um novo produto e podem ser apresentados aos colegas de sala, professores, feiras de ciências e na escola, entre outros (Virgolim, 2019).

Renzulli (2014a) e Renzulli e Reis (2014, 2022) enfatizam que a educação deve ser enriquecida para toda a escola, com o engajamento de experiências de aprendizagem desafiadoras, alavancando seus potenciais, de sorte a trazer grandes benefícios para os estudantes, com efeitos significativos na aprendizagem de todo o alunado, incluindo os não superdotados. Desse modo, tais estudantes poderão desenvolver suas potencialidades, que, muitas vezes, estão adormecidas por falta de oportunidades e estímulos (Renzulli, 2014a; Renzulli; Reis, 2014; Virgolim, 2019; Bergamin *et al.*, 2022; Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022; Rech; Negrini; Santos, 2023), corroborando a fala do pesquisador, ao afirmar que “[...] uma maré crescente levanta todos os navios” (Renzulli, 1998, p. 105). Bergamin (2021) reforça,

ainda, que o enriquecimento promove a participação do estudante, de forma ativa, enquanto, para o docente, oportuniza a possibilidade de transformação, de estar aberto para novas mudanças e práticas de ensino mais inclusivas.

Gonçalves (2022) frisa ainda que é de suma importância, para enriquecer o currículo de um estudante, tanto no enriquecimento curricular quanto no extracurricular, conhecer anteriormente, de maneira aprofundada, as áreas de interesses desse estudante, com o intuito de criar estratégias de ensino diversificadas, para que possa desenvolver suas habilidades superiores, de forma plena.

A legislação brasileira prevê também a aceleração como modo de atendimento ao superdotado (Brasil, 1996). A aceleração consiste em cumprir as etapas do ano escolar em um tempo reduzido (Pereira; Guimarães, 2007; Sabatella, 2013; Mani *et al.*, 2015; Costa, 2018; Arantes-Brero, 2021). Entretanto, a aceleração tem que considerar as potencialidades, a maturidade psicossocial e os aspectos psicomotores desses estudantes, de sorte a garantir que tenham um desempenho satisfatório, nos anos subsequentes (Pereira; Guimarães, 2007). Arantes-Brero (2021, p. 174), enfatiza que, “[...] para que esse procedimento seja adotado, é necessária a anuência dos pais, do estudante, da escola e dos profissionais envolvidos no processo de avaliação pedagógica e/ou psicológica.”

No entanto, para que esse atendimento seja realizado, de forma eficaz, os professores devem desenvolver estratégias de ensino com o objetivo de atender esses estudantes em suas áreas de interesse, proporcionando um ambiente escolar com estímulos e desafios para seu desenvolvimento (Capobianco; 2018; Faveri; Heinzle, 2019; Lacambra; Gracia; Aguilera, 2019; Piske, 2021; Nakano, 2022b; Virgolim, 2022; Deos; Rocha, 2023; Ivarsson, 2023; Rech; Negrini; Santos, 2023; Valentim *et al.*, 2023). Mani (2016, p. 71) frisa que “[...] é necessário propiciar possibilidades de desenvolvimento pleno dos potenciais de cada estudante, inclusive daqueles que são mascarados pelo desenvolvimento adequado, mas, que na verdade, é um

desempenho medíocre diante de seu potencial [...]”. Atender, educacionalmente, os estudantes superdotados é oferecer oportunidades de construção da felicidade, no meio em que estão inseridos, bem como proporcionar a felicidade, no ambiente escolar, com aulas estimulantes e desafiadoras (Delou, 2010; Virgolim, 2016; Sternberg *et al.*, 2021).

1.6 Algumas Considerações

Neste capítulo, viu-se que os estudantes com AH/SD fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, sendo-lhes assegurado por lei o AEE, com o objetivo de potencializar as suas habilidades superiores, conforme sua área de interesse. Todavia, o número de estudantes identificados e cadastrados no censo escolar da Educação Básica ainda é muito pequeno. O censo escolar de 2022 evidenciou que havia 26.589 estudantes cadastrados com AH/SD, o que representa aproximadamente 0,056% de estudantes da Educação Básica do país.

Diante do número ínfimo de estudantes definidos com AH/SD, pode-se inferir que há uma dificuldade no processo de identificação desses estudantes, no ambiente escolar. Entretanto, o processo de identificação requer uma atenção especial por parte dos docentes. Sabe-se que os mitos, ideias equivocadas sobre a superdotação e o déficit na formação inicial dos docentes são alguns dos entraves para a identificação e o atendimento desses estudantes, que culminam na invisibilidade dos superdotados, no âmbito escolar.

Nesse cenário, torna-se importante e urgente a sua identificação e a oferta do atendimento educacional especializado, a fim de potencializar suas habilidades superiores. O professor que convive com esses estudantes diariamente, em sala de aula, pode ajudar e muito, no processo de identificação das AH/SD, mas precisa de formação, principalmente durante o início da graduação, além de formação continuada eficaz, capaz de instrumentalizar o docente a identificar e reconhecer o estudante com indicadores de AH/SD.

Nessa perspectiva, caso os docentes sejam preparados para reconhecer os comportamentos dos superdotados e suas necessidades, no ambiente escolar, tais estudantes poderão ser mais compreendidos e estimulados na sua área de interesse (Mendes, 2014; Capellini, 2023; Soares; Vantini; Souza, 2023). A parceria com as universidades, por meio de programas de formação continuada e criação de estratégias inclusivas, pode contribuir de forma significativa nesse processo (Jung; Vaz; Benatti, 2020; Capellini, 2023; Rech; Negrini; Santos, 2023).

É importante salientar que não basta apenas identificar os estudantes com AH/SD, mas é imprescindível que o professor desenvolva estratégias de ensino capazes de atender às demandas de aprendizagem desses estudantes PAEE. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a relevância de políticas públicas na área e a inclusão da disciplina de AH/SD, nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e em psicologia, nas universidades brasileiras.

Ora, o Brasil forma muitos docentes para o mercado profissional, sem que tenham tido conteúdos de AH/SD, no rol da grade curricular na universidade. Se esses docentes nunca tiveram o conteúdo de AH/SD, no banco acadêmico, como irão identificá-los em sala de aula? Infelizmente, grande parte dos docentes não foram treinados/capacitados para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com AH/SD (Roeder, 2020). Por isso, é tão necessária a prática docente sobre o tema, por meio de cursos de formação continuada em AH/SD, tornando os profissionais aptos a identificar e atender esses estudantes, por intermédio do enriquecimento curricular, na sala de aula comum.

Partindo do pressuposto de que a legislação brasileira assegura que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, os superdotados precisam ser identificados, para que possam gozar dos seus direitos previstos em lei e sair da invisibilidade. É imperioso salientar também que os pais são peças-chave no que concerne ao processo de identificação dos comportamentos de AH/SD, pois são considerados bons informantes. Assim, é fundamental que os pais

encontrem, no ambiente escolar e na sociedade, uma rede de apoio capaz de estimular o potencial em sua criança e a necessidade de oferecer serviço especializado, não só para os filhos, mas também para a família. O acolhimento e suporte aos pais é de suma importância, pois normalmente se sentem desamparados, sem saber lidar com a superdotação (Arantes-Brero; Cupertino, 2018; Sakaguti, 2021; Fleith; Prado; Vilarinho-Pereira, 2023).

Finalizando, pode-se sustentar que ainda se tem muito a fazer pelos estudantes com AH/SD. Identificá-los é o primeiro passo a ser realizado (Nakano; Negreiros, 2024). E que essa identificação possa maximizar as suas habilidades superiores, benefícios no seu desenvolvimento pleno e inclusive para o crescimento do país, por intermédio de suas formidáveis potencialidades. O país tem leis que amparam esses estudantes, todavia, os mitos existentes sobre a temática impedem a sua identificação.

CAPÍTULO 2: INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – VERSÃO PARA PAIS: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA⁵

O presente capítulo almeja empreender uma revisão integrativa da literatura acerca de instrumentos, escalas, *checklists*, inventários e questionários, entre outras nomenclaturas, nacionais e internacionais, validados ou não para o contexto brasileiro, para o rastreamento de comportamentos/traços/características de superdotação, tendo como respondentes pais/responsáveis. A revisão integrativa da literatura é uma abordagem metodológica no que tange às revisões, onde é permitido incluir estudos experimentais e não-experimentais para a compreensão completa do fenômeno estudado (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Os autores salientam que é um método de pesquisa de grande relevância, pois proporciona uma busca de dados da literatura teórica e em evidências científicas a respeito de uma temática a ser investigada, visando a produzir a integralização dos resultados (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para o desenvolvimento da Revisão Integrativa da Literatura, é necessário o cumprimento de seis etapas: 1) elaboração de uma pergunta norteadora; 2) busca na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados e 6) apresentação da revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Em decorrência, para a Revisão Integrativa empreendida, levaram-se em consideração as seguintes questões norteadoras:

- Quais são os instrumentos existentes para coletar informações sobre AH/SD junto aos pais/responsáveis?
- Quais comportamentos de superdotação esses instrumentos consideram?

⁵ O presente capítulo encontra-se aceito para a publicação: CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Análise de instrumentos para identificação das características de altas habilidades/superdotação aplicados aos pais. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia. No prelo.

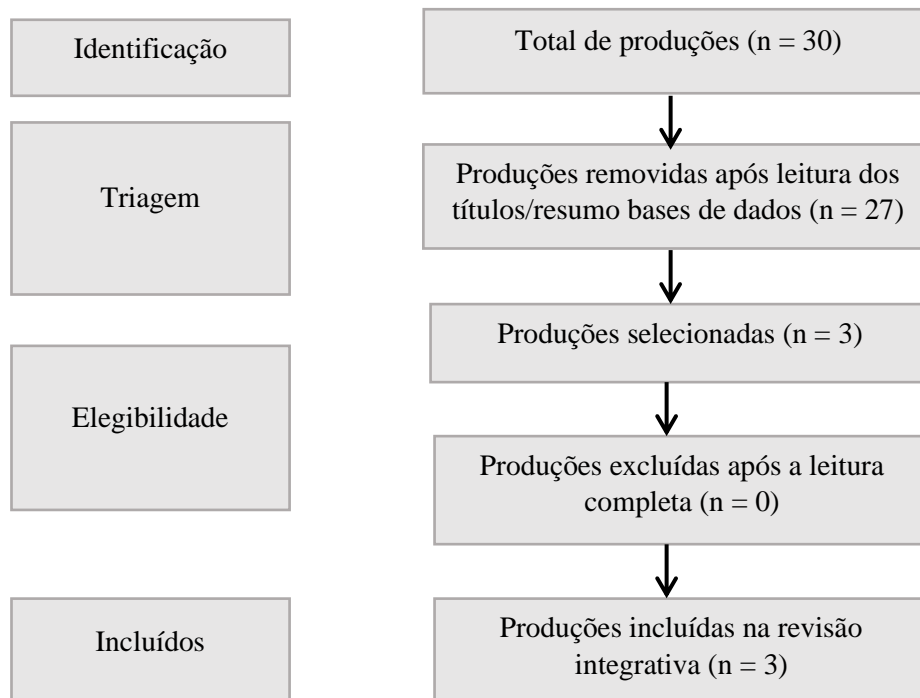
2.1 Percurso Metodológico

Para a realização da Revisão Integrativa, optou-se por uma busca abrangente na literatura, em diversas bases de dados, com o intuito de obter o maior número possível de instrumentos, nacionais/internacionais, foco da pesquisa. Dessa forma, decidiu-se pelas maiores bases de dados científicos com publicações de impacto, favorecendo maior abrangência da temática a ser pesquisada, por permitirem obter informações integrais e gratuitas. Para isso, foram consultadas as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), *Scientific Electronic Library On-line (SciELO)*, *Scopus*, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Repositório da Universidade do Minho (UMIC/Portugal), Repositório da Universidade de Coimbra (UCOIMBRA/Portugal), Repositório da University of Connecticut (UConn/USA), Repositório da University of Denver (USA), Repositório da University of Northern Colorado (USA), Repositório da Universidade Western Kentucky (USA), Portal Bibliográfico de Literatura Científica Hispânica (DIALNET), na Base Espanhola de dados de *Tesis Doctorales* (TESEO), Repositório da Universidad Complutense de Madrid (UCM/Espanha), Repositório da Universidade de Paris (Paris V), Repositório da Universidade Paris Nanterre (Paris X), Repositório da American University of Beirute (AUB/Líbano), Repositório da University of Helsinki – Finlândia, Repositório Aberto Finlandês (*Theseus*), Repositório da Universidad Católica del Norte (Chile), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As buscas foram pautadas nos descritores de maneira combinada, nas línguas portuguesa e inglesa: a) instrumento, escala, superdotação, pais; b) instrumento, escala, altas habilidades, pais; c) instrumento, escala, superdotação, família; d) instrumento, escala, altas habilidades, família; junto aos operadores booleanos AND e OR (instrumento OR escala AND superdotação AND altas habilidades AND pais OR família).

Utilizaram-se, como critérios de inclusão: publicações nacionais e internacionais disponibilizadas nas bases de dados *on-line* aludidas, que tratassem da temática “instrumentos brasileiros e estrangeiros de identificação de comportamentos de AH/SD – versão para pais”. Quanto aos critérios de exclusão: estudos que não contemplassem a temática da pesquisa. A investigação nas bases de dados foi efetuada nos meses de março e abril de 2020. Optou-se por não limitar o período de publicação. A pré-seleção ocorreu a partir de leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, dos trabalhos completos. Após a leitura de cada produção, os mesmos foram organizados por título, ano de publicação, autor, país de origem, fonte, número de itens, divisão dos domínios, formato, faixa etária e evidências de validade. Os resultados das produções encontradas, via bases de dados, podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 - Seleção das produções via base de dados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como forma de ampliar o número de instrumentos com o perfil desejado, fez-se busca dirigida em livros da área das AH/SD, *web sites*, contatos via *e-mail* e redes sociais, diretamente com autores e/ou instituições que promovem avaliação das AH/SD, mas que pudessem não publicar os instrumentos (ou protocolos) usados para tal. Assim, foram contactados, nos Estados Unidos, a pesquisadora Dr.^a Karen Rogers, da University of St. Thomas (Minnesota), o Dr. Joseph Renzulli, da University of Connecticut (UConn), e o Dr. Thomas Clark, do World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)/Western Kentucky University (WKU). Na Espanha, o contato foi efetivado com o pesquisador Dr. Javier Torón, de La Universidad em Internet (UNIR). Em Portugal, com o pesquisador Dr. Leandro da Silva Almeida, da Universidade do Minho (UMINHO), a Dr.^a Helena Serra Fernandes e a Dr.^a Ana Márcia Serra Fernandes, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). No Líbano, com o pesquisador Dr. Anies Al-Hroub, da American University of Beirute (AUB). Na Itália, com a Dr.^a Maria Cinque, da Universidade de Roma (LUMSA). No Uruguai, com a Dr.^a Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, da Universidad de La Empresa (UDE). No Chile, com o Dr. Carlos Calderón Carvajal, da Universidad Católica del Norte (UNC).

Ademais, promoveram-se pesquisas *on-line* em *sites* e/ou se encaminhou *e-mail* a endereços institucionais de instituições de ensino e/ou clínicas. Nos Estados Unidos, a investigação se deu no *site* do Department of Defense Education Activity – DoDEA (Arlington), Austin ISD Independent School District - Gifted Talented (Austin), Harmony Public Schools - Gifted and Talented Education Program (Houston) e na Middle Township School District (Cape May). Em Portugal, na Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas – APCS (Porto) e na Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação – ANEIS (Braga). Na Espanha, no Centre Kepler (Barcelona), Centro Hurta del Rey (Valladolid), Isep Clínic – Psicología Clínica y de la Salud (Granada) e Altas Capacidades Step by Step – ACBS (Madri). Na França, no Eurotalent (Strasbourg). Na Suíça, no Talenta School (Zurich);

na Alemanha, na Sociedade Alemã para Crianças Superdotadas (Berlim). Na Bélgica, na Associação Bekina (Aspelare); no Chile, no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Talentos, com sede na Universidad Católica del Norte (Antofagasta) e, no Uruguai, na Superdotación, Talento y Creatividad (Montevideú).

Da busca dirigida derivaram 11 instrumentos, compondo-se o estudo final com 14 instrumentos: três (21,40%) no idioma português, dois (14,30%) no idioma espanhol e nove (64,30%) no idioma inglês, sendo que um dos instrumentos se refere à tradução do inglês para o idioma espanhol, organizados conforme Quadro 2.

Os instrumentos foram descritos qualitativamente. Além disso, foram explanadas as evidências no processo de validade dos instrumentos, testes estatísticos e estudo-piloto, conforme menciona a literatura (Primi, 2004; Pasquali, 1999, 2013, 2016; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019).

2.2 Conhecendo um pouco mais dos instrumentos

O levantamento de dados possibilitou conhecer 14 instrumentos publicados em meios acadêmicos ou não (Quadro 2). Dentre os 14 instrumentos encontrados, grande parte foi elaborada no período de 2000 a 2020, revelando parecer ser uma preocupação relativamente recente, ou seja, captar dos pais comportamentos de superdotação em suas crianças.

O ano de 2006 foi o de maior número de produções, com quatro instrumentos (28,57%), seguido por 2016, com dois (14,28%). Nos anos de 2000, 2005, 2008, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2020 foi elaborado um instrumento (7,14%) em cada ano. Dentre os instrumentos, metade corresponde a elaborações de instituições específicas para o atendimento aos superdotados e os demais têm autoria diversificada. Os instrumentos são distribuídos em diferentes formatos – *checklists* (n = 3), escalas (n = 6), inventários (n = 2) e questionários (n = 3). Dos 14 instrumentos, nove estão no idioma inglês (produzidos nos Estados Unidos), três na língua portuguesa (dois brasileiros e um traduzido do inglês) e dois em espanhol (um do Equador e

uma tradução do inglês). O levantamento confirma a tradição norte-americana na construção de instrumentos para esse público (Pfeiffer, 2002; Bracken; Brown, 2006).

Três instrumentos destinam-se exclusivamente à Educação Infantil, ou seja, para crianças entre 0 e 6 anos, visando, portanto, à identificação precoce dessas crianças. Três referem-se a estudantes desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Um direciona-se exclusivamente a estudantes do Ensino Fundamental II. Três não especificam a faixa etária a que se destinam, enquanto os demais são ocorrências isoladas ou combinadas entre Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

O documento mais antigo encontrado foi o *Parent Inventory for Finding Potential (PIFP)*, um instrumento norte-americano desenvolvido por Rogers (2000). O inventário é constituído por 51 itens, divididos em cinco domínios: Intelectual, Acadêmico, Criativo, Social e Artístico. O instrumento solicita ao respondente (pais) que verifique com que frequência se observam os seguintes comportamentos, em seu filho, circulando uma de quatro opções de respostas, as quais vão de 1 a 4, sendo 1 (Poucas vezes ou nunca), 2 (Algumas vezes), 3 (Regularmente) e 4 (Quase sempre). A pontuação é feita por domínios, não havendo pontuação geral. Calcula-se, pois, a média por domínio, considerando-se o número de itens que compõem cada domínio; o escore médio é dividido em duas classes, a saber: escore entre 2.67 a 3.33 indica que o domínio específico pode ser uma área de força do estudante; escore entre 3.34 a 4.00 aponta que o domínio específico pode ser uma área de AH/SD. O PIFP não foi validado para a população americana, porém, desenvolvido com base em uma revisão exaustiva de pesquisas na área.

Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos selecionados para o estudo.

Instrumentos	Ano	Autor	País de origem	Fonte	nº de itens	Divisão dos itens	Formato	Faixa etária	Evidências de Validade
<i>Parent Inventory for Finding Potential (PIFP)</i> ¹	2000	Rogers, K.	Estados Unidos	Autor	51	<u>Cinco domínios</u> Intelectual (Itens de 1 a 22); Acadêmico (2, 4 a 6, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 23 a 29). Criativo (Itens: 2, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 27, 29, 30 a 40); Social (Itens: 6, 7, 9 a 11, 14, 16, 17, 20 a 22, 27, 28, 31, 40 a 51). Artístico (Itens de 2 a 4, 9, 12, 13, 16, 17, 23 a 27, 29, 32, 38, 39, 51).	Inventário	6 a 16 anos	Não
<i>Inventário de Padres para el Descubrimiento del Potencial (IPDP)</i> ¹	2005	Tourón, J.	Espanha	Autor	51	<u>Cinco domínios</u> Intelectual (Itens de 1 a 22); Acadêmico (2, 4 a 6, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 23 a 29). Criativo (Itens: 2, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 27, 29, 30 a 40); Social (Itens: 6, 7, 9 a 11, 14, 16, 17, 20 a 22, 27, 28, 31, 40 a 51). Artístico (Itens de 2 a 4, 9, 12, 13, 16, 17, 23 a 27, 29, 32, 38, 39, 51).	Inventário	6 a 16 anos	Não
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-K-1)</i> ¹	2006	DoDEA	Estados Unidos	Instituição ²	15	Instrumento geral	Escala	5 a 6 anos	Não há informações

Continua

Continua

Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos selecionados para o estudo.

Instrumentos	Ano	Autor	País de origem	Fonte	nº de itens	Divisão dos itens	Formato	Faixa etária	Evidências de Validade
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-2-6)</i> ¹	2006	DoDEA	Estados Unidos	Instituição ²	15	Instrumento geral	Escala	6 a 11 anos	Não há informações
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-6-8)</i> ¹	2006	DoDEA	Estados Unidos	Instituição ²	15	Instrumento geral	Escala	11 a 14 anos	Não há informações
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-9-12)</i> ¹	2006	DoDEA	Estados Unidos	Instituição ²	15	Instrumento geral	Escala	14 a 18 anos	Não há informações
<i>Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS)</i>	2008	Barbosa <i>et al.</i>	Brasil	Base de Dados	42	<u>Três domínios</u> Intelectual (Itens de 1 a 10); Criatividade (Itens de 11 a 34); Emocional (Itens de 35 a 42).	<i>Checklist</i>	5 a 17 anos	O instrumento foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa
<i>Parent Nomination Rating Scale (PNRS)</i> ¹	2013	<i>Harmony Public Schools - Gifted & Talented Program</i>	Estados Unidos	Instituição ³	22	<u>Quatro domínios</u> Intelectual (Itens de 1 a 8); Social/Emocional/Comportamental (Itens de 9 a 12); Verbal/Linguística (Itens de 13 a 17); Lógico-Matemática (Itens 18 a 22).	Escala	Não especificada	Não há informações

Continua

Continua

Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos seleccionados para o estudo.

Instrumentos	Ano	Autor	País de origem	Fonte	nº de itens	Divisão dos itens	Formato	Faixa etária	Evidências de Validade
<i>Parent Perception of Giftedness Scale (PPGS)</i> ¹	2014	Waheed, A.	Estados Unidos	Base de Dados	40	<u>Três domínios</u> Superdotação tradicional (Itens de 1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 20, 23, 26, 35, 38 e 40); Superdotação não tradicional (Itens 3, 6, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 32 e 34); Superdotação com alto desempenho (Itens 2, 5, 11, 14, 21, 24, 27 e 31).	Escala	0 a 5 anos	Sim
<i>Cuestionario “Conociendo a tu Hijo, tu Hija” (CCTH)</i>	2015	GallegoS, S. L.V.; Álvarez-González, B.; Costa, M. B. P.	Equador	Base de Dados	36	<u>Dez domínios</u> Habilidade intelectual geral: (Itens 4, 9, 10, 11, 12, 20 e 21); Habilidade de liderança: (Itens 14, 15, 34 e 36); Habilidade intelectual específica: (Itens 18, 19, 22, 24, 25 e 28); Habilidade linguística (Itens 3, 5, 6 e 17); Pensamento criativo-produtivo (Itens 7, 8 e 27); Aptidão Afetiva específica (Itens 13, 30 e 31); Precocidade infantil (Itens 1, 2 e 23); Capacidade não cognitiva (Itens 26, 32 e 33); Personalidade (Item 29); Competência social (Item 16).	Questionário - Questões fechadas	9 a 10 anos	Sim

Continua

Continua

Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos selecionados para o estudo.

Instrumentos	Ano	Autor	País de origem	Fonte	nº de itens	Divisão dos itens	Formato	Faixa etária	Evidências de Validade
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis – Educação Infantil (QIAHSD-R-EI)	2016	Pérez, S.; Freitas, S.	Brasil	Livro	69	<u>Cinco domínios</u> Características gerais (Itens de 5 a 18); Habilidade acima da média (Itens de 19 a 30); Criatividade (Itens de 31 a 45); Comprometimento com a tarefa (Itens de 46 a 58); Liderança (Itens de 59 a 69).	Questionário - Questões fechadas	0 a 5 anos	Não
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis (QIAHSD-R)	2016	Pérez, S.; Freitas, S.	Brasil	Livro	78	<u>Seis domínios</u> Características gerais (Itens de 5 a 18); Habilidade acima da média (Itens de 19 a 30); Criatividade (Itens de 31 a 45); Comprometimento com a tarefa (Itens de 46 a 58); Liderança (Itens de 59 a 63); Artísticas/Esportivas (Itens de 64 a 78).	Questionário - Questões fechadas	6 a 17 anos	Não
<i>Gifted Characteristics Checklist for Parents (GCCFP)</i> ¹	2017	<i>Austin ISD Independent School District – Gifted Talented</i>	Estados Unidos	Instituição ⁴	80	<u>Quatro domínios</u> Linguagem (Itens de 1 a 20); Estudos sociais (Itens de 21 a 40); Matemática (Itens de 41 a 60); Ciências (Itens de 61 a 80).	<i>Checklist</i>	Não especificada	Não

Continua

Quadro 2 – Dados gerais dos instrumentos selecionados para o estudo.

Instrumentos	Ano	Autor	País de origem	Fonte	nº de itens	Divisão dos itens	Formato	Faixa etária	Evidências de Validade
<i>Parent/Guardian Inventory Checklist (PGIC)</i> ¹	2020	<i>Middle Township School District</i>	Estados Unidos	Instituição ⁵	24	Instrumento geral	<i>Checklist</i>	Não especificada	Não há informações

Fonte: Elaborado pelo autor

¹ Sigla criada pelo autor.

² Disponível em: <https://www.dodea.edu>. Acesso em: 10 set. 2022.

³ Disponível em: <https://hsabryan.harmonytexas.org/wp-content/uploads/sites/108/2018/01/3A-Parent-Nomination-Rating-scale-and-Permission-Form-Revised-June-2013-3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.austinisd.org/advanced-academics/gifted>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁵ Disponível em: <https://www.middletp.k12.nj.us/middle-school/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/G-and-T-Parent-Nomination-Middle-2020-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

O inventário foi traduzido pelo pesquisador Tourón (2005) para a língua espanhola, como *Inventário de Padres para el Descubrimiento del Potencial* (IPDP), o qual é igualmente constituído por 51 itens, divididos em cinco domínios: Intelectual, Acadêmico, Criativo, Social e Artístico. Cabe salientar que a versão espanhola não foi validada para a população da Espanha, e ambos os instrumentos não foram submetidos às propriedades psicométricas, para assegurar a sua qualidade, conforme recomenda a literatura (Primi, 2004; Pasquali, 1999, 2013, 2016; Borsa; Seize, 2017).

A *Gifted Education Parent Rating Scale* (GEPRS) é um instrumento norte-americano constituído por um conjunto de quatro escalas (K⁶-1, 2-6, 6-8, 9-12), de acordo com o nível de ensino dos filhos, o qual foi desenvolvido pelo Department of Defense Education Activity (DoDEA), (2006). As escalas não são divididas por domínios, mas funcionam como escalas gerais. Cada uma das escalas contém 15 itens, baseados em uma escala de classificação com quatro opções de respostas, as quais vão de 1 a 4. Nas escalas K-1 e 2-6, as opções de respostas são: 1 = Meu filho age/reage nessa área como uma criança típica dessa idade; 2 = Meu filho parece acima da média para sua idade; 3 = Meu filho parece bastante avançado nessa área, em comparação com outras crianças dessa idade; 4 = O comportamento do meu filho parece extremamente avançado nessa área, quando comparado com outras crianças dessa idade. Já nas escalas para o nível de ensino 6-8 e 9-12, as opções de respostas são: 1 = Meu filho/filha age/reage nessa área como uma criança típica dessa idade; 2 = Meu filho/filha parece acima da média para sua idade; 3 = Meu filho/filha parece bastante avançado nessa área, em comparação com outras crianças dessa idade e 4 = O comportamento do meu filho/filha parece extremamente avançado nessa área, em comparação com outras crianças dessa idade. Os pais devem considerar o grau em que seu filho parece diferente do “padrão”. Não se encontraram informações acerca do processo de validação da escala.

⁶ *Kindergarten*: Nomenclatura utilizada, nos Estados Unidos, para designar Jardim da Infância.

Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS) é um instrumento traduzido e adaptado transculturalmente pelos pesquisadores Barbosa *et al.* (2008) da versão norte-americana *Stand Up for your Gifted Child* (Smutny, 2001) para a língua portuguesa. O *Checklist* possui 42 itens em afirmações, divididos em três domínios: Intelectual, Criatividade e Emocional. O instrumento solicita que se assinalem os itens que o respondente percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a) e possibilita duas opções de respostas, SIM ou NÃO. Quanto maior o número de respostas SIM, mais características de AH/SD são identificadas nos filhos. O CCAS não foi validado para a população brasileira, porém, traduzido e adaptado.

Parent Nomination Rating Scale (PNRS) é uma escala norte-americana, elaborada pelo Gifted and Talented Education Program - Harmony Public Schools – Houston (2013). A escala contém 22 itens em formato de afirmações, divididos em quatro domínios: Habilidade Intelectual, Social/Emocional/Comportamental, Verbal/Linguística e Lógico-Matemática. O instrumento solicita ao respondente que avalie o estudante de forma objetiva, pois a pontuação será usada no processo de identificação das AH/SD, levando-se em conta seis opções de respostas: 0 (não observado), 1 (pouco), 2 (abaixo da média), 3 (na média), 4 (acima da média) e 5 (superior). Não se encontraram informações acerca de processo de validação do instrumento.

Parent Perception of Giftedness Scale (PPGS) é uma escala norte-americana, desenvolvida pelo pesquisador Waheed (2014). A escala é constituída por 40 itens em afirmações, divididos em três domínios: Superdotação tradicional⁷, Superdotação não tradicional⁸ e Superdotação com alto desempenho⁹. Os itens 29, 33, 36, 37 e 39 correspondem

⁷ Superdotação tradicional – refere-se à Teoria Geral da Inteligência de Charles Spearman, na qual se valorizam várias áreas de habilidades cognitivas para demonstrar alta inteligência, mensuradas por meio de instrumentos padronizados de inteligência “ideias fixas de inteligência” – Inteligência geral “g” (Spearman, 1994).

⁸ Superdotação não tradicional – concerne à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner: área espacial, linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencialista (Gardner, 1995).

⁹ Superdotação com alto desempenho – relaciona-se à Estrutura Conceitual de Bertie Kingore: alto desempenho é notado por seus produtos de aprendizagem, criatividade, organização e por ser bem-desenvolvido (Kingore, 2004).

a características não específicas das AH/SD (altura, preferência por alimentos saudáveis, organização e viagens para outros países). Ao respondente é solicitado que manifeste com que frequência a característica apresentada em cada item é evidenciada: 1 (não evidente), 2 (ligeiramente evidente), 3 (um pouco evidente) e 4 (claramente evidente). A PPGS foi validada para a população norte-americana e apresentou boas propriedades psicométricas. Empregou-se o Coeficiente Alfa de *Cronbach* para verificar a consistência interna dos itens da escala, no qual foi adotado o coeficiente de 0,70 itens como critério mínimo; abaixo desse valor, os itens seriam retirados para adequações. Os valores de alfa apresentaram precisão adequada. O alfa de *Cronbach* foi calculado para cada um dos domínios: Domínio 1 (Superdotação tradicional) = 0,86, Domínio 2 (Superdotação não tradicional) = 0,84 e Domínio 3 (Superdotação com alto desempenho) = 0,88. A precisão geral do instrumento foi de 0,94. O estudo-piloto foi feito com 22 pais (17 mães e cinco pais), a fim de se verificar a adequação do instrumento. Após o estudo-piloto, a versão final da escala PPGS foi elaborada com 40 itens, com a participação de uma amostra ampliada de respondentes, sendo cinco sujeitos para cada item da escala, perfazendo um total de 220 participantes. A PPGS demonstrou rigor metodológico e boas qualidades psicométricas (Waheed, 2014).

O Cuestionario “Conociendo a tu Hijo, tu Hija” (CCTH) (Gallegos; Álvares-González; Costa, 2015) é um instrumento no idioma espanhol, desenvolvido no Equador. O questionário é composto por 36 itens, os quais integram dez dimensões: Função cognitiva: habilidade intelectual geral, Função intuitiva: habilidade de liderança, Função cognitiva: habilidade intelectual específica, Função cognitiva: habilidade linguística, Função sensorio-física: pensamento criativo-produtivo, Função afetiva, Precocidade infantil, Capacidade não cognitiva, Personalidade/interesses e Competência social. O instrumento solicita ao respondente que leia cada pergunta com atenção e considere o grau da presença ou ausência de cada característica ou comportamento em seu filho, comparando-o com as demais crianças de

sua idade, tendo em vista quatro opções de respostas: 1 (Difícilmente/Nunca), 2 (Poucas vezes), 3 (Bastante vezes) e 4 (Quase sempre/sempre). A estrutura interna do instrumento foi aferida por intermédio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O Alfa de *Cronbach* do instrumento foi de 0,89, mostrando-se adequada. O instrumento é validado para a população-alvo, apresentou confiabilidade e consistência interna satisfatórias e foi desenvolvido com rigor metodológico, à luz de referenciais teóricos e empíricos.

As pesquisadoras Pérez e Freitas (2016) desenvolveram dois instrumentos com foco nos pais, um para crianças da Educação Infantil e outro para crianças do Ensino Fundamental. Ambos os instrumentos foram elaborados a partir dos conceitos da Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, e da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. O *Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis – Educação Infantil (QIIAHSD-R-EI)* é composto por 69 itens, em formato de questões, distribuídos em cinco domínios: Características Gerais, Habilidades Acima da Média, Criatividade, Comprometimento com a Tarefa e Liderança. Por sua vez, o *Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis (QIIAHSD-R)* é constituído por 78 itens, em formato de questões, distribuídos em seis domínios: Características Gerais, Habilidades Acima da Média, Criatividade, Comprometimento com a Tarefa, Liderança e Atividades Artísticas/Esportivas. Ambos os instrumentos solicitam ao responsável que responda ao questionário, considerando o comportamento de seu filho nas atividades de interesse dele, não necessariamente na escola; as quatro primeiras questões dizem respeito às informações de identificação e do contexto socioeconômico da família. Não há informações se os questionários passaram por uma aplicação-piloto, para se adequar ao seu público-alvo. As autoras fazem menção à validação dos instrumentos, no entanto, não estaria nos moldes estatísticos exigidos. Os itens foram preparados com base na literatura da área das AH/SD e com o auxílio de *expertises* na área, conforme recomenda a literatura (Pérez; Freitas, 2016).

Gifted Characteristics Checklist for PARENTS (GCCFP) é um instrumento no idioma inglês, criado nos Estados Unidos, pelo Programa *Austin ISD Gifted and Talented* (2017). O *Checklist* é composto por 80 itens, divididos em quatro domínios: Linguagem, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. O instrumento solicita ao respondente que selecione, para cada item, a resposta que melhor descreve seu filho. É apresentado em formato de afirmações, considerando cinco opções de resposta: sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca. Não se obtiveram informações acerca de processo de validação do instrumento.

Parent/Guardian Inventory Checklist (PGIC) é um instrumento no idioma inglês, desenvolvido nos Estados Unidos, pelo Middle Township School District (2020). O inventário não é dividido por domínios, mas funciona como escala geral. É composto por 24 itens, solicitando ao respondente que assinale a coluna de afirmações acerca das características de AH/SD que melhor descrevem seu filho, levando em conta quatro opções de respostas: raramente ou nunca, ocasionalmente, o máximo de hora e todo o tempo. Igualmente, não se encontraram informações a respeito de processo de validação do instrumento.

2.3 Revisão Integrativa

Após a apresentação dos instrumentos encontrados, através da metodologia empreendida, foi implementada sua revisão integrativa, tendo em vista primeiramente os instrumentos organizados por domínios e, posteriormente, aqueles que não observam domínios (gerais) e, finalmente, a integração dos mesmos. As análises foram desprovidas de qualquer referencial teórico da área, no sentido de ter como horizonte uma leitura desses instrumentos, pois se pretendeu acessar o que os autores desses instrumentos fizeram, como eles os concretizaram e como eles pensaram, ao construí-los.

2.4 Instrumentos por domínios

Ao todo, os nove instrumentos organizados por domínios somaram 23 domínios de capacidade humana (Quadro 3), totalizando 470 itens. Uma análise pormenorizada desses 23 domínios e 470 itens descortina um cenário no qual, dentre os nove instrumentos aludidos, cinco consideram o domínio intelectual e o domínio emocional/social, sendo que três destes ainda contemplam o domínio criatividade, também presente em outros dois instrumentos (Quadro 3).

Quadro 3 – Comparação dos domínios (ou comportamentos avaliados) entre os instrumentos da Revisão Integrativa

Domínios	Instrumentos								
	PIFP	IPDP	CCAS	PNRS	PPGS	CCTH	QIIAHS-D-R-EI	QIIAHS-D-R	GCCFP
Intelectual	X	X	X	X		X			
Intelectual Específico						X			
Acadêmico	X	X							
Verbal/Linguístico				X		X			
Artes da linguagem									X
Lógico-matemático				X					X
Ciências									X
Criatividade	X	X	X				X	X	
Emocional/Social	X	X	X	X		X			
Estudos Sociais									X
Aptidão Afetiva Específica						X			
Características Gerais							X	X	
Habilidade Acima da Média							X	X	
Comprometimento com a tarefa							X	X	
Artístico/Esportivo	X	X						X	
Liderança						X	X	X	
Pensamento criativo-produtivo						X			
Precocidade Infantil						X			
Capacidade não cognitiva						X			
Personalidade						X			
Tradicional					X				
Não tradicional					X				
Superdotação com alto desempenho					X				

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: Siglas: **PIFP** (*Parent Inventory for Finding Potential*), **IPDP** (*Inventário de Padres para el Descubrimiento del Potencial*), **CCAS** (*Checklist de Características Asociadas à Superdotação*), **PNRS** (*Parent Nomination Rating Scale*), **PPGS** (*Parent Perception of Giftedness Scale*), **CCTH** (*Cuestionario Conociendo a tu Hijo, tu Hija*), **QIIAHS-D-R** (*Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis*), **QIIAHS-D-R-EI** (*Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis – Educação Infantil*), **GCCFP** (*Gifted Characteristics Checklist for PARENTS*).

Legenda: X Domínio apresentado

O Quadro 4 apresenta a integração dos itens do domínio *intelectual* desses cinco instrumentos, estando em destaque aqueles que exibem similaridades de ideais centrais e os

itens do domínio *intelectual específico*, do instrumento GCCFP, *acadêmico*, dos instrumentos PIFP e IPDP, *precocidade infantil*, do instrumento CCTH, *habilidade acima da média*, dos instrumentos QIIAHSR-R-EI e QIIAHSR-R, *lógico-matemático*, dos instrumentos PPGS e GCCFP, *capacidade não cognitiva*, do instrumento CCTH, e os domínios *superdotação com alto desempenho* e *tradicional*, do instrumento PPGS. Observa-se em dois, CCAS e PNRS, a presença de similaridade quanto à ideia central de “relações de causa e efeito”; em três, CCAS, QIIAHSR-R-EI e QIIAHSR-R, a ocorrência de similaridade, no que concerne à ideia central de “entender o porquê das coisas”; três, PIFP, IPDP e PNRS, concordam que os estudantes com AH/SD são “curiosos” e “observadores”.

Por seu turno, nos instrumentos PIFP, IPDP, PPGS, QIIAHSR-R-EI, QIIAHSR-R e CCAS, são recorrentes as ideias de “aprender rapidamente”, “aplicar o conhecimento com facilidade”, ter “ideias abstratas” e “possuir vocabulário avançado”. Verifica-se que cinco, PIFP, IPDP, CCAS, PPGS e CCTH, assinalam a similaridade quanto à ideia central de que conseguem se “concentrar” em várias atividades de seu interesse. Quatro, PIFP, IPDP, PNRS e CCTH, notam a similaridade, ao fazer “generalização/conexão” e “ideias inovadoras”. Quatro, PIFP, IPDP, PPGS e CCTH, apontam a presença de similaridade de aprender a “ler muito cedo”. Dois instrumentos, PIFP e IPDP, a concordância quanto à ideia central de “lembrarem de informações com facilidade”, terem “persistência” e serem “habilidosos em áreas específicas”. Dois, PNRS e GCCFP, em “fazerem muitas perguntas”, “gostarem de jogos de estratégia”, “resolverem problemas de forma intuitiva” e “fazerem cálculo de cabeça”. Três, CCAS, PNRS e GCCFP, em relação à ideia central de “apresentarem raciocínio matemático incomum”. Dois, CCAS e CCTH, no que tange à similaridade em “preferências de companhias de crianças mais velhas ou de adultos”. Três, PIFP, IPDP e PPGS, sobre a ideia central de “gostarem de ir para a escola”. Dois, PPGS e QIIAHSR-R, a similaridade em terem “boas notas”.

Em suma, com respeito aos itens de similaridade, nos domínios *intelectual, intelectual específico, acadêmico, precocidade infantil, habilidade acima da média, lógico-matemático, capacidade não cognitiva, superdotação com alto desempenho e tradicional*, que tais instrumentos abarcam, de forma geral, os estudantes com AH/SD são aqueles que exibem uma elevada capacidade intelectual, são curiosos e persistentes, aprendem rapidamente, aplicam o conhecimento com facilidade, possuem um vocabulário avançado, têm ideias abstratas e inovadoras e conseguem se concentrar em várias atividades ao mesmo tempo, desde que de seu interesse, preferem a companhia de crianças mais velhas ou adultos, têm boas notas, além de começarem a ler e aprender matemática muito cedo.

Quadro 4 – Domínios intelectual, intelectual específico, acadêmico, precocidade infantil, lógico-matemático, capacidade não cognitiva, superdotação com alto desempenho e domínio tradicional

Instrumento - PIFP
Itens
<p>1 - Reflexivo - quando perguntado sobre uma questão complexa ou dada uma nova tarefa, tende a levar um tempo para pensar antes de começar.</p> <p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>3 - Focado - fica atento e alerta, quando informações novas ou complexas estão sendo fornecidas, longo tempo de atenção.</p> <p>4 - Memoriza bem - lembra informações em grandes quantidades facilmente.</p> <p>5 - Gosta da escola - adora ir à escola e até “brincar” de escola em casa.</p> <p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - pronto para questionar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>8 - Pensamento abstrato - faz generalizações e tira conclusões que resumem informações complexas facilmente.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>11 - Perceptivo - é alerta, observador além dos anos.</p> <p>12 - Esteticamente responsivo - responde à beleza nas artes e na natureza</p> <p>13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao invés de outras.</p> <p>14 - Sensível aos outros - compreende facilmente como os outros se sentem ou pensam, facilmente se magoa com as ações negativas dos outros.</p> <p>15 - Independência - usa seu próprio conjunto de valores para ditar o comportamento; preocupado com a livre expressão de suas próprias ideias.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias - chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>18 - Velocidade de processamento - aprende novas informações facilmente, recupera informações rotineiras rapidamente.</p> <p>19 - Verbal - aprendeu a falar e ler muito mais cedo do que os colegas da mesma idade, usa vocabulário extenso.</p> <p>20 - Justo - zela pelo bem-estar dos outros, é compassivo, preocupa-se com a justiça e a equidade.</p> <p>21 - Senso de humor - pode rir de si mesmo, gosta de momentos mais leves, sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p> <p>22 - Autoaceitação - compreende, aceita os próprios sentimentos, pensamentos e a melhor forma de aprender; vê a si mesmo de forma realista.</p>
Instrumento – IPDP

Itens
<p>1 - Reflexivo - quando é questionado sobre um assunto complexo ou atribuída uma nova tarefa, leva um tempo para pensar, antes de correr para ela.</p> <p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>3 - Concentra-se bem - permanece atento e alerta, quando informações novas ou complexas são fornecidas; mantém a atenção por longos períodos.</p> <p>4 - Memoriza bem - lembra-se de muitas informações facilmente.</p> <p>5 - Gosta da escola - adora ir à escola, até "brinca" de escola em casa.</p> <p>6- Entusiasmado - participa da maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - preparado para perguntar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>8 - Pensador abstrato - faz generalizações e tira conclusões que resumem facilmente informações complexas.</p> <p>9 - Persistente em seus próprios interesses - tenta completar o trabalho que começa por sua própria iniciativa.</p> <p>10 - Curioso - busca satisfazer sua própria curiosidade; quer saber por que e de que maneira.</p> <p>11 - Perceptivo - fica alerta, é observador ao longo dos anos.</p> <p>12 - Esteticamente sensível - responde à beleza na arte e na natureza.</p> <p>13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao contrário de outros.</p> <p>14 - Sensível para com os outros - compreende facilmente como os outros se sentem ou pensam; magoa-se facilmente com as ações negativas dos outros.</p> <p>15 - Independente - usa seus próprios valores para ditar o comportamento; interessado na livre expressão de suas próprias ideias.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias - é movido por eventos tristes, negativos e prejudiciais, relacionados a alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente na atuação - planeja, organiza atividades; avalia os resultados.</p> <p>18 - Processador de informações rápido - aprende novas informações facilmente; lembra-se de informações de rotina rapidamente.</p> <p>19 - Alta habilidade verbal - aprendeu a falar e ler muito mais cedo do que seus pares; usa vocabulário extenso.</p> <p>20 - Zela pelo bem-estar de terceiros; compassivo; preocupado com a justiça e a honestidade.</p> <p>21- Senso de humor - pode rir de si mesmo; desfruta de momentos de lazer; sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p> <p>22 - Autoaceitação - compreende e aceita seus próprios pensamentos e sentimentos; sabe aprender, se vê com realismo.</p>
Instrumento CCAS
Itens
<p>1 - Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.</p> <p>2 - Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.</p> <p>3 - Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.</p> <p>4 - Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.</p> <p>5 - Interessa-se por relações de causa e efeito, isto é, entender o porquê das "coisas".</p> <p>6 - Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.</p> <p>7 - Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.</p> <p>8 - Tem um vocabulário avançado para a idade.</p> <p>9 - Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.</p> <p>10 - Gosta de "brincar com palavras", isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.</p>
Instrumento PNRS
Itens
<p>1 - Compreende ideias e conceitos abstratos.</p> <p>2 - Considera conceitos, situações ou problemas em que não tem experiência pessoal.</p> <p>3 - Faz generalizações rápidas e válidas e as utiliza em novas situações.</p> <p>4 - Vê causa e efeito.</p> <p>5 - Escolhe e gosta de tarefas ou problemas desafiadores.</p> <p>6 - Demonstra grande curiosidade; pergunta como, por que e se.</p> <p>7 - Escolhe métodos originais e produz produtos inovadores.</p> <p>8 - É extremamente observador.</p>
Instrumento CCTH (Intelectual)
Itens

<p>4 - Desde os 3-4 anos, teve um ou mais temas de interesse sobre os quais tem ou teve muita informação.</p> <p>9 - Tem muitas ideias para compartilhar e explicar.</p> <p>10 - Tem várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.</p> <p>11 - Em casa, faz muitas perguntas sobre diversos assuntos, querendo se aprofundar no como e por quê.</p> <p>12 - Cria histórias e tem ideias originais e inovadoras para sua idade.</p> <p>20 - Destaca-se pelo <i>hobby</i> e pela facilidade de resolver palavras cruzadas, hieróglifos, quebra-cabeças complicados, ou para participar de jogos com alto componente intelectual.</p> <p>21 - Pode manter conversas de alguma dificuldade, e encontrar diferentes conexões entre elas.</p>
Instrumento CCTH (Intelectual específico)
Itens
<p>18 - Concentra-se com facilidade, até se isola, quando realiza atividades que lhe interessam.</p> <p>19 - Interessa-se muito em seu entorno. Frequentemente surpreende com questões de uma maturidade maior que sua idade.</p> <p>22 - Na maioria das vezes, meninas e meninos da mesma idade são considerados diferentes.</p> <p>24 - Tem talento para atividades relacionadas com a componente "artística" (canto, dança, habilidade para um instrumento, teatro etc.)</p> <p>25 - Destaca-se muito em certas atividades, como escrever, elaborar diálogos, inventar histórias etc.</p> <p>28 - Recolhe, investiga e experimenta com os meios de que dispõe, ou com os solicitados e disponibilizados pelos pais.</p>
Instrumento CCTH (Precocidade infantil)
Itens
<p>1 - Aprendeu a ler cedo (antes ou aos quatro anos) e com pouca ajuda.</p> <p>2 - Aprendeu cedo (cerca de três ou quatro anos) números, operações matemáticas (adição, subtração etc.) e com pouca ajuda.</p> <p>23 - Tem facilidade e gosto por esportes.</p>
Instrumento PPGS (Tradicional)
Itens
<p>1 - Emprega vocabulário avançado em comparação aos seus pares.</p> <p>4 - Apresenta QI alto.</p> <p>7 - Possui boa capacidade de raciocínio.</p> <p>10 - Começa a ler bem cedo.</p> <p>13 - Possui um senso de humor altamente desenvolvido.</p> <p>16 - Aprende conceitos numéricos facilmente.</p> <p>18 - Tem capacidade avançada de conceituar e sintetizar.</p> <p>20 - Demonstra capacidade de elaboração, utilizando frases mais longas e pensamentos completos.</p> <p>23 - Mostra capacidade de concentração profunda por períodos prolongados.</p> <p>26 - Prefere ficar sozinho ou com colegas mais velhos.</p> <p>35 - Faz perguntas difíceis.</p> <p>38 - Gera ideias complexas.</p> <p>40 - Facilmente executa cálculos matemáticos de cabeça.</p>
Instrumento PIFP (Acadêmico)
Itens
<p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>4 - Memoriza bem - lembra informações em grandes quantidades facilmente.</p> <p>5 - Gosta da escola - adora ir à escola e até "brincar" de escola em casa.</p> <p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao invés de outras.</p> <p>15 - Independência - usa seu próprio conjunto de valores para ditar o comportamento; preocupado com a livre expressão de suas próprias ideias.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>18 - Velocidade de processamento - aprende novas informações facilmente, recupera informações rotineiras rapidamente.</p> <p>23 - Intenso - altamente motivado e habilidoso em uma área ou domínio específico.</p> <p>24 - Autocrítico - desconfia da própria capacidade, autoconceito inferior ao dos companheiros de idade, duro consigo mesmo, na autoavaliação.</p> <p>25 - Necessidade de realização - forte impulso para ser "o melhor", ser reconhecido como especialista, domínio de conhecimento ou conjunto de habilidades.</p>

26 - Persistente nas tarefas atribuídas - preocupa-se com a conclusão e o acompanhamento, quando recebe uma tarefa para fazer.

27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve as implicações da situação.

28 - Dominante - afirma-se com influência nas situações de grupo.

29 - Desigual - não é equilibrado em habilidade e habilidade; muito bom em algumas coisas, mas não em tudo.

Instrumento IPDP (Acadêmico)

Itens

2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.

4 - Memoriza bem - lembra-se de muitas informações facilmente.

5 - Gosta da escola - adora ir à escola e até “brincar” de escola em casa.

6 – Entusiasta - participa da maioria das atividades com entusiasmo.

9 - Persistente em seus próprios interesses, tenta completar o trabalho que começa por sua própria iniciativa.

10 – Curioso - busca satisfazer sua própria curiosidade; quer saber por que e de que maneira.

13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao contrário de outros.

15 – Independente - usa seus próprios valores para ditar o comportamento; interessado na livre expressão de suas próprias ideias.

17 - Independente na hora de agir - planeja, organiza atividades; avalia os resultados.

18 - Processa rapidamente as informações, aprende novas informações facilmente; lembra-se de informações de rotina rapidamente.

23 - Intenso - altamente motivado e especialista em uma área específica de um assunto ou domínio.

24 - Autocrítica - desconfia da capacidade de si mesmo; autoconceito inferior do que seus pares de sua idade; duro consigo mesmo, em sua própria avaliação.

25 - Necessidade de realizações - forte impulso para ser o melhor, para ser reconhecido como um especialista, domínio de conhecimentos ou de certas habilidades.

26 - Persistente nas tarefas atribuídas, empenhado na realização das tarefas que lhe são confiadas, segue-as até ao fim.

27 - Elabora em detalhes - interessado em detalhes e complexidade, se envolve em situações.

28 - Dominante - autoafirma-se e influencia as situações do grupo.

29 - Exibição desigual de habilidades - não equilibrada em habilidades e aptidões; é muito bom em algumas coisas, mas não em todas.

Instrumento PNRS (Lógico-matemático)

Itens

18 - Faz muitas perguntas sobre como as coisas funcionam.

19 - Calcula problemas aritméticos na cabeça rapidamente (ou, se no nível primário, apreende conceitos matemáticos avançados para a idade).

20 - Joga xadrez, damas ou outros jogos de estratégia.

21 - Gosta de colocar as coisas em categorias ou hierarquias.

22 - Às vezes, resolve problemas de forma intuitiva, mas pode não ser capaz de explicar a solução.

Instrumento GCCFP (Lógico-matemático)

Itens

41 - Organiza dados para descobrir padrões ou relacionamentos.

42 - Persiste na resolução de problemas difíceis e complexos.

43 - Vê soluções múltiplas ou alternativas.

44 - Gosta de resolver problemas difíceis, quebra-cabeças, questões lógicas, codificação.

45 - Resolve problemas intuitivamente, pode não ser capaz de explicar aos outros.

46 - Cria imagens e modelos visuais, simbólicos e mentais.

47 - Usa o pensamento crítico e criativo para inventar e resolver problemas.

48 - Tem grande habilidade em calcular tempo, dinheiro ou medidas.

49 - Usa probabilidade e simulação para explorar situações do dia a dia.

50 - Vê padrões em dados, tabelas, gráficos ou categorias.

51- Pratica empreendimentos musicais, lê música, conta o tempo musical.

52 - Transfere o aprendizado matemático para novas situações.

53 - Aplica estratégias de estimativa e computação mental.

54 - Mostra confiança com conceitos espaciais ou matemáticos.

55 - Foca no arranjo, padrões, equilíbrio, simetria, precisão.

56 - Aprende matemática de forma rápida, fácil e com menos repetição.

57 - Faz perguntas para estimular o pensamento matemático.

58 - Vê as relações entre o estudo da matemática e a vida.

59 - Mostra curiosidade/interesse intelectual por tarefas matemáticas não atribuídas. 60 - Tem tendência a perder o sentido do tempo, tem foco intenso em matemática.
Instrumento – CCTH (Capacidade não cognitiva)
Itens
26 - Mostra capacidade de entender explicações e ideias de conversas de adultos. 32 - Em algumas situações, prefere a companhia de crianças mais velhas ou de adultos. 33 - Oferece soluções válidas para os problemas familiares, se tratadas quando presente.
Instrumento – PPGS (Superdotação com alto desempenho)
Itens
2 - Trabalha muito para conseguir algo. 5 - Conclui atribuições no prazo. 11 - Dá-se bem com alguns colegas da mesma idade. 14 - Tira A na escola. 21 - É receptivo às ideias dos outros. 24 - Aproveita a escola frequentemente. 27 - Ansioso por agradar o professor. 31 - Está satisfeito com a própria aprendizagem na escola.
Instrumento – QIIAHS-D-R
Itens
19 - A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? 20 - Ele/a em muitas informações sobre os temas que são do seu interesse? 21 - Seu/sua filho/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem? 22 - Ele/a tenta entender coisas complicadas, examinando-as parte por parte? 23 - Seu/sua filho/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? 24 - Seu/a filho/a percebe facilmente as relações entre as partes do todo? 25 - Normalmente, seu/sua filho/a aprende mais de uma história, um filme etc. do que as outras crianças de sua idade? 26 - Seu/sua filho/a tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes? 27 - As notas ou conceitos do/a seu filho/a na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? 28 - Seu/sua filho/a aprende mais rápido que seus colegas? 29 - Seu/sua filho/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica? 30 - Seu/sua filho/a tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?
Instrumento – QIIAHS-D-EI
Itens
19 - A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? 20 - Ele/a tem muitas informações sobre os temas que são do seu interesse? 21 - Seu/sua filho/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem? 22 - Ele/a tenta entender coisas complicadas, examinando-as parte por parte? 23 - Seu/sua filho/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? 24 - Seu/sua filho/a percebe facilmente as relações entre as partes e o todo? 25 - Normalmente, seu/sua filho/a aprende mais de uma história, um filme etc. do que as outras crianças de sua idade? 26 - Seu/sua filho/a tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes? 27 - Seu/sua filho/a consegue se colocar no lugar da outra pessoa? 28 - Seu/sua filho/a aprende mais rápido que seus colegas? 29 - Seu/sua filho/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica? 30 - Seu/sua filho/a consegue lidar facilmente com ideias abstratas?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 5 focaliza os itens do domínio *criatividade, pensamento criativo-produtivo e não tradicional*. Assim, observa-se, em cinco instrumentos, PIFP, IPDP, CCAS, QIIAHSD-R, QIIAHSD-R-EI, a presença de similaridade quanto às ideias centrais de “elaborar ideias complexas”, “novas maneiras para solucionar problemas”, “curiosidade”, “presta atenção”, “segue suas próprias ideias”, é muito “imaginativo”. Em três, PIFP, IPDP e CCAS, tem-se a similaridade em “planejar e organizar as atividades”, “criar produtos originais”, “gostar de cantar e praticar atividades físicas”, “ser detalhista”, apresentar “alta energia” e “senso de humor”. Em outros cinco, PIFP, IPDP, PPGS, QIIAHSD-R e QIIAHSD-R-EI, a presença de similaridade quanto às ideias centrais de “questionador” e ter “concentração”. Dois, CCAS e CCTH, mostram a similaridade quanto à ideia central de “gostar de desenhar”. Dois, QIIAHSD-R e QIIAHSD-R-EI, concordam que os estudantes com AH/SD apresentam “ideias diferentes ou esquisitas dos demais”, “apresentam muitas ideias inteligentes”, “gostam de arriscar para conseguir algo”, “gostam de desafios”, “são sensíveis as coisas bonitas”, “são inconformistas”, “se aborrecem pela repetição de exercícios”. Em outros dois, CCAS e PPGS, verifica-se a presença de similaridade no que concerne às ideias centrais de ter “empatia pelas outras pessoas” e de “gostar de cantar”. Três, PIFP, IPDP, PPGS, revelam a presença de similaridade quanto à ideia central de sensibilidade em relação à “natureza”. Três, PIFP, IPDP, CCTH, a similaridade de que os estudantes com AH/SD são “entusiasmados” e “adaptam-se facilmente às novas situações”.

Em síntese, acerca dos itens de similaridade, no domínio *criatividade, pensamento criativo-produtivo e não tradicional* que tais instrumentos abarcam, consideram-se, de forma geral, os estudantes com AH/SD criativa aqueles que elaboram ideias complexas, são curiosos, gostam de desenhar, apresentam novas maneiras para solucionar problemas, são imaginativos e originais, têm senso de humor, exibem alta energia, são questionadores e com alta concentração nas suas atividades, evidenciam comportamentos diferenciados em relação aos

seus pares, gostam de desafios, têm sensibilidade às coisas bonitas, ficam frustrados pela repetição de conteúdo, em sala de aula, adaptam-se facilmente às novas situações, têm entusiasmo e evidenciam sensibilidade em relação à natureza.

Quadro 5 – Domínio criatividade, pensamento criativo-produtivo e não tradicional

Instrumento – PIFP
Itens
<p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - pronto para questionar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>12 - Esteticamente Responsivo - responde à beleza nas artes e na natureza.</p> <p>13 - Pensador independente - segue ideias próprias e não alheias.</p> <p>15 - Independência - usa seu próprio conjunto de valores para ditar o comportamento; preocupado com a livre expressão de suas próprias ideias.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias - chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente nas ações - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>21 - Senso de humor - pode rir de si mesmo, gosta de momentos mais leves, sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p> <p>22 - Autoaceitação- compreende, aceita os próprios sentimentos, pensamentos e a melhor forma de aprender; vê a si mesmo de forma realista.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve as implicações da situação.</p> <p>29 - Desigual - não é equilibrado em habilidade e habilidade; muito bom em algumas coisas, mas não em tudo.</p> <p>30 - Flexível - aborda ideias de várias perspectivas; é adaptável.</p> <p>31- Estruturador - modela o ambiente ao seu redor, de forma confortável; negocia tarefas para atender às próprias necessidades, interesses.</p> <p>32 - Assumir riscos - assume riscos mentais, emocionais e físicos facilmente.</p> <p>33 - Tolerante à ambiguidade - confortável em contextos “bagunçados” e com tarefas mal-estruturadas que parecem impossíveis de resolver.</p> <p>34 - Confiante - sente poder produzir à vontade; positivo sobre as próprias habilidades.</p> <p>35- <i>Inner Locus</i> - atribui o sucesso e o fracasso aos próprios esforços e capacidade.</p> <p>36 - Fluente - produz grande número de ideias facilmente.</p> <p>37 - Original - usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.</p> <p>38 - Imaginativo - responde livremente às ideias, produzindo imagens mentais, <i>insights</i> fantasiosos.</p> <p>39 - Fisicamente expressivo - gosta de atividades físicas como meio de expressão.</p> <p>40 - Nível de energia - tem disposição e vigor para realizar a maioria das atividades.</p>
Instrumento – PIFP
Itens
<p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - pronto para questionar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>12 - Esteticamente responsivo - responde à beleza nas artes e na natureza.</p> <p>13 - Pensador independente - segue ideias próprias e não alheias.</p> <p>15 - Independência - usa seu próprio conjunto de valores para ditar o comportamento; preocupado com a livre expressão de suas próprias ideias.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias - chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente nas ações - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>21 - Senso de humor - pode rir de si mesmo, gosta de momentos mais leves, sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p>

<p>22 - Autoaceitação - compreende, aceita os próprios sentimentos, pensamentos e a melhor forma de aprender; vê a si mesmo de forma realista.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve as implicações da situação.</p> <p>29 - Desigual - não é equilibrado em habilidade e habilidade; muito bom em algumas coisas, mas não em tudo.</p> <p>30 - Flexível - aborda ideias de várias perspectivas; é adaptável.</p> <p>31 - Estruturador - modela o ambiente ao seu redor de forma confortável; negocia tarefas para atender às próprias necessidades, interesses.</p> <p>32 - Assumir riscos - assume riscos mentais, emocionais e físicos facilmente.</p> <p>33 - Tolerante à ambiguidade - confortável em contextos “bagunçados” e com tarefas mal-estruturadas que parecem impossíveis de resolver.</p> <p>34 - Confiante - sente poder produzir à vontade; positivo sobre as próprias habilidades.</p> <p>35 - <i>Inner Locus</i> - atribui o sucesso e o fracasso aos próprios esforços e capacidade.</p> <p>36 - Fluente - produz grande número de ideias facilmente.</p> <p>37 - Original - usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.</p> <p>38 - Imaginativo - responde livremente às ideias, produzindo imagens mentais, <i>insights</i> fantasiosos.</p> <p>39 - Fisicamente expressivo - gosta de atividades físicas como meio de expressão.</p> <p>40 - Nível de energia - tem disposição e vigor para realizar a maioria das atividades.</p>
--

Instrumento – CCAS

Itens

<p>11 - Apresenta um descompasso no desenvolvimento (por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém, tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).</p> <p>12 - Gosta muito de jogos de matemática, "brincando" com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.</p> <p>13 - Quer saber as razões para as regras e as razões por trás das razões.</p> <p>14 - Discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum.</p> <p>15 - Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.</p> <p>16 - É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.</p> <p>17 - Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.</p> <p>18 - Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.</p> <p>19 - Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.</p> <p>20 - Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.</p> <p>21 - Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.</p> <p>22 - Demonstra uma imaginação vívida.</p> <p>23 - Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.</p> <p>24 - Pensa novas maneiras de fazer as coisas.</p> <p>25 - Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias ou inventando.</p> <p>26 - Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente, ou representar.</p> <p>27 - É sensível à música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.</p> <p>28 - Percebe padrões e conexões que outros não veem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.</p> <p>29 - Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.</p> <p>30 - Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.</p> <p>31 - Tem um senso de humor bem-desenvolvido.</p> <p>32 - Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em suas histórias, piadas, músicas ou jogos.</p> <p>33 - É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.</p> <p>34 - Gosta de discutir ideias abstratas, tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.</p>
--

Instrumento – QIAHSD-R

Itens

<p>31 - As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?</p> <p>32 - Seu/sua filho/a é muito curioso/a?</p> <p>33 - Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?</p> <p>34 - Seu/sua filho/a gosta de se arriscar para conseguir algo que quer?</p> <p>35 - Ele/a gosta de enfrentar desafios?</p> <p>36 - Ele/a é muito imaginativo/a e inventivo/a?</p> <p>37 - Ele/a é sensível às coisas bonitas?</p> <p>38 - Seu/sua filho/a é inconformista e não se importa em ser diferente?</p>
--

39 - Seu/sua filho/a sabe compreender ideias diferentes das suas? 40 - Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? 41 - Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? 42 - Ele/a é questionador/a, quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? 43 - Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? 44 - Os cadernos escolares dele/dela são completos e organizados? 45 - Ele/a gosta de cumprir regras?
Instrumento – QIIASD-R-EI
Itens
31 - As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? 32 - Seu/sua filho/a é muito curioso/a? 33 - Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? 34 - Seu/sua filho/a gosta de se arriscar para conseguir algo que quer? 35 - Ele/a gosta de enfrentar desafios? 36 - Ele/a é muito imaginativo/a e inventivo/a? 37 - Ele/a é sensível às coisas bonitas? 38 - Seu/sua filho/a utiliza os materiais de maneiras inusitadas? 39 - Seu/sua filho/a sabe compreender ideias diferentes das suas? 40 - Fica chateado/a, quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe? 41 - Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? 42 - Ele/a é questionador/a, quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? 43 - Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? 44 - Seu/sua filho/a acrescenta qualidades únicas a seu trabalho? 45 - Ele/a gosta de cumprir regras?
Instrumento CCTH (Pensamento criativo-produtivo)
Itens
7 - Gosta de desenhar e o faz com originalidade e fantasia. 8 - Gosta de montar e desmontar coisas, brinquedos, canas de quebrar etc. 27 - Surpreende com a originalidade que mostra em desenhos, respostas, comportamentos etc.
Instrumento PPGS (Não tradicional)
Itens
3 - Aprende a praticar novos esportes com facilidade e rapidez. 6 - Pode identificar, quando a música soa afinada ou desafinada. 8 - Demonstra um grande senso de empatia ou preocupação com os outros. 9 - Mostra um senso de independência ou força de vontade. 12 - Fica fascinado com uma coisa particular da natureza e quer aprender a fundo. 15 - Faz perguntas continuamente sobre como as coisas funcionam. 17 - Gosta de desmontar as coisas e depois tentar descobrir como montá-las novamente. 19 - Corre, nada e faz exercícios sem se cansar. 22 - Lembra as melodias das músicas. 25 - Excelente em jogos de damas, damas ou outros jogos de estratégia. 28 - Gosta de colecionar itens da natureza. 30 - Expressa com precisão como está se sentindo. 32 - Aprende a tocar um instrumento musical com facilidade e rapidez. 34 - Faz construções tridimensionais com facilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 6 contempla os itens do domínio *emocional/social, afetivo específico e personalidade*. Observa-se, em quatro instrumentos, PIFP, IPDP, CCAS e PNRS, a presença de similaridade quanto à ideia central de ter “sensibilidade aos sentimentos de outras pessoas”. Três, PIFP, IPDP e CCAS, apresentam a similaridade em relação a “seguir sua intuição” e “energia elevada”. Quatro, PIFP, IPDP, CCTH e PNRS, concordam que os estudantes com

AH/SD revelam “senso de humor”. Três, PIFP, IPDP e CCTH, destacam a presença de similaridade quanto à ideia central de serem pessoas “sociáveis”.

Sinteticamente, em relação aos itens de similaridade, nos domínios *emocional/social*, *afetivo específico* e *personalidade*, que tais instrumentos abarcam, os estudantes com AH/SD emocional/social são aqueles que evidenciam sensibilidade, seguem sua intuição, exibem grande energia, têm senso de humor bem-desenvolvido e são sociáveis.

Quadro 6 – Domínio emocional/social, Domínio afetivo específico e Domínio personalidade

Instrumento – PIFP
<p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - pronto para questionar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>11 - Perceptivo - está alerta, observador além dos anos.</p> <p>14 - Sensível aos outros - compreende facilmente como os outros se sentem ou pensam, facilmente se magoa com as ações negativas dos outros.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias - chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>20 - Justo - zela pelo bem-estar dos outros, é compassivo, preocupa-se com a justiça e a equidade.</p> <p>21 - Senso de humor - pode rir de si mesmo, gosta de momentos mais leves, é sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p> <p>22 - Autoaceitação - compreende, aceita os próprios sentimentos, pensamentos e a melhor forma de aprender; vê a si mesmo de forma realista.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve as implicações da situação.</p> <p>28 - Dominante - afirma-se com influência nas situações de grupo.</p> <p>31 - Estruturador - modela o ambiente ao seu redor, de forma confortável; negocia tarefas para atender às próprias necessidades, interesses.</p> <p>40 - Nível de energia - tem disposição e vigor para realizar a maioria das atividades.</p> <p>41 - Análise de tarefas - divide as tarefas em etapas sequenciais, através de planejamento retroativo.</p> <p>42 - Examina as informações globalmente - examina as informações complicadas, identificando rapidamente os pontos importantes.</p> <p>43 - Organização perceptual - pode orientar a si mesmo e figuras no espaço, facilmente.</p> <p>44 - Popular - outras pessoas gostam e querem estar com essa pessoa.</p> <p>45 - Aceitar os outros - relaciona-se com os outros, com interesse genuíno, preocupação; procura os outros, é caloroso.</p> <p>46 - Fisicamente capaz - é coordenado, ágil, participa bem de jogos organizados.</p> <p>47 - Socialmente maduro - capaz de trabalhar com outras pessoas, pode dar e receber, sensível aos desejos dos outros.</p> <p>48 - Feliz - alegre, tem o olhar no rosto satisfeito a maior parte do tempo.</p> <p>49 - Emocionalmente controlado - expressa e exibe emoções, de forma adequada.</p> <p>50 - Estável - consegue lidar com as frustrações normais da vida; ajusta-se facilmente para mudar.</p> <p>51 - Associativo - encontra facilmente semelhanças, diferenças entre pares cognitivos, verbais e visuais.</p>
Instrumento – IPDP
Itens
<p>6 - Entusiasmado - entra na maioria das atividades com entusiasmo.</p> <p>7 - Sensível a problemas - pronto para questionar ou mudar situações, ver inconsistências, sugerir melhorias.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>10 - Curioso - busca interesses para satisfazer a própria curiosidade, quer saber por que e como.</p> <p>11 - Perceptivo - está alerta, observador além dos anos.</p> <p>14 - Sensível aos outros - compreende facilmente como os outros se sentem ou pensam, facilmente se magoa com as ações negativas dos outros.</p>

<p>16 - Sensível a ideias, histórias - chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>20 - Justo - zela pelo bem-estar dos outros, é compassivo, preocupa-se com a justiça e a equidade.</p> <p>21 - Senso de humor - pode rir de si mesmo, gosta de momentos mais leves, é sensível a significados ocultos, trocadilhos.</p> <p>22 - Autoaceitação - compreende, aceita os próprios sentimentos, pensamentos e a melhor forma de aprender; vê a si mesmo de forma realista.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve as implicações da situação.</p> <p>28 - Dominante - afirma-se com influência nas situações de grupo.</p> <p>31 - Estruturador - modela o ambiente ao seu redor, de forma confortável; negocia tarefas para atender às próprias necessidades, interesses.</p> <p>40 - Nível de energia - tem disposição e vigor para realizar a maioria das atividades.</p> <p>41 - Análise de tarefas - divide as tarefas em etapas sequenciais, através de planejamento retroativo.</p> <p>42 - Examina as informações globalmente - examina as informações complicadas, identificando rapidamente os pontos importantes.</p> <p>43 - Organização perceptual - pode orientar a si mesmo e figuras no espaço, facilmente.</p> <p>44 - Popular - outras pessoas gostam e querem estar com essa pessoa.</p> <p>45 - Aceitar os outros - relaciona-se com os outros com interesse genuíno, preocupação; procura os outros, é caloroso.</p> <p>46 - Fisicamente capaz - é coordenado, ágil, participa bem de jogos organizados.</p> <p>47 - Socialmente maduro - capaz de trabalhar com outras pessoas, pode dar e receber, sensível aos desejos dos outros.</p> <p>48 - Feliz - alegre, tem o olhar no rosto satisfeito a maior parte do tempo.</p> <p>49 - Emocionalmente controlado - expressa e exhibe emoções de forma adequada.</p> <p>50 - Estável - consegue lidar com as frustrações normais da vida; ajusta-se facilmente para mudar.</p> <p>51 - Associativo - encontra facilmente semelhanças, diferenças entre pares cognitivos, verbais e visuais.</p>
Instrumento – CCAS
Itens
<p>35 - Tem uma sensibilidade incomum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.</p> <p>36 - Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.</p> <p>37 - Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.</p> <p>38 - Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.</p> <p>39 - Demonstra energia elevada, foco e empenho.</p> <p>40 - Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros.</p> <p>41 - É muito sensível a críticas.</p> <p>42 - Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.</p>
Instrumento – PNRS
Itens
<p>9 - Perfeccionismo.</p> <p>10 - Ideias/Crenças/Opiniões Fortes (ou seja, tem uma opinião forte sobre tópicos que estudou em profundidade; pode articular opiniões de forma persuasiva etc .; não necessariamente argumentativo).</p> <p>11 - Questões de autoridade para motivação e foco intenso nas tarefas (especialmente para tarefas de sua própria escolha), senso de humor/piadas e trocadilhos originais.</p> <p>12 - Sensível às necessidades dos outros.</p>
Instrumento – CCTH (Social)
Itens
<p>16 - Prefere jogos com muita atividade.</p>
Instrumento – CCTH (Afetivo específico)
Itens
<p>13 - É capaz de trabalhar com outras crianças e o faz à vontade.</p> <p>30 - Tem muito senso de humor, gosta de situações engraçadas.</p> <p>31 - Quando está com outras crianças, geralmente tende a organizar e dirigir situações.</p>
Instrumento – CCTH (Personalidade)
Itens
<p>29 - É bastante sociável, não tem dificuldade em se relacionar com os adultos e outros de sua idade.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 7 enfoca os itens do domínio *verbal/linguístico*, dos instrumentos PNRS e CCTH, e os itens do domínio *artes da linguagem*, do instrumento GCCFP. Assim, observa-se, nos três instrumentos, a presença de similaridade quanto às ideias centrais de “apresentarem um vocabulário rico” e “prazer nas leituras”. Dois, PNRS e GCCFP, concordam que os estudantes com AH/SD têm “senso de humor” e similaridade em relação à “motivação para escrever” e “soletrar palavras”. Nos instrumentos CCTH e GCCFP, nota-se a presença de similaridade quanto à ideia central de “aprender rapidamente”.

Resumidamente, com respeito aos itens de similaridade, nos domínios *verbal/linguístico* e *artes da linguagem*, que os instrumentos abarcam, de forma geral, os estudantes com AH/SD verbal/linguístico e artes da linguagem são aqueles que apresentam extenso vocabulário, são apaixonados por leitura, aprendem rápido e gostam de escrever.

Quadro 7 – Domínios Verbal/Linguístico e Artes da linguagem

Instrumento – PNRS
Itens
<p>13 - Usa um vocabulário extenso, de forma precisa e adequada.</p> <p>14 - É um leitor ávido de livros além do seu nível escolar.</p> <p>15 - É motivado para escrever, mesmo quando a escrita não é atribuída (ou seja, histórias, poemas, diário, diário etc.).</p> <p>16 - Reconhece os pontos de vista, humor ou intenções dos autores ou palestrantes.</p> <p>17 - Soletra palavras com precisão, que são avançadas para a idade.</p>
Instrumento – CCTH
Itens
<p>3 - Ele entende bem o que lê e tem um vocabulário amplo e rico.</p> <p>5 - Suas notas são boas, mesmo que seu esforço seja mínimo.</p> <p>6 - Os professores relatam que aprende rapidamente as coisas que lhe interessa.</p> <p>17 - Ele sente prazer pela leitura e, muitas vezes, pede para ler livros para idade mais avançada.</p>
Instrumento – GCCFP
Itens
<p>1 - Interessa-se por palavras, possui vocabulário extenso.</p> <p>2 - Vê detalhes, é um bom observador, faz conexões.</p> <p>3 - É um leitor apaixonado, consome material de leitura com intensidade.</p> <p>4 - É articulado e usa a linguagem com habilidade avançada para a idade.</p> <p>5 - Tem fortes habilidades de escrita e gosta de escrever para diversos fins.</p> <p>6 - Comunica sentimentos, de forma eficaz, por escrito ou oralmente.</p> <p>7 - Visualiza e traduz imagens e ideias em palavras.</p> <p>8 - Explica e elabora com facilidade e eloquência.</p> <p>9 - Desenvolve ideias originais, personagens convincentes, situações.</p> <p>10 - Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.</p> <p>11 - Escreve com frequência para refletir e informar (jornais, cartas, ensaios, <i>blogs</i>).</p> <p>12 - Envolve/realiza atividades de escrita criativa (contos, poesia, peças de teatro).</p> <p>13 - É muito observador, observa e relembra detalhes com facilidade.</p> <p>14 - Tem um senso de humor incomum, muitas vezes altamente desenvolvido.</p> <p>15 - Aprende habilidades de leitura ou escrita, de forma rápida, fácil e com menos repetição.</p> <p>16 - Tem fortes habilidades de memorização, evocação e recitação em artes da linguagem.</p>

- | |
|--|
| 17 - Vê relações entre literatura e vida.
18 - Faz perguntas, sondando por curiosidade e para descobrir.
19 - Mostra curiosidade/interesse intelectual por tarefas linguísticas não atribuídas.
20 - Tem tendência a perder a noção do tempo, tem intenso foco na leitura/escrita. |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 8 focaliza os itens do domínio *liderança*. Assim, em três instrumentos, CCTH, QIIAHSR-R-EI e QIIAHSR-R, verifica-se a presença de similaridade quanto às ideias centrais de “ser autônomo” e “é cooperativo”. Em dois, QIIAHSR-R-EI e QIIAHSR-R, tem-se a similaridade em “é escolhido pelos colegas para a função de líder”, “Tende a organizar grupos” e “Expressa bem e convence as pessoas com os seus argumentos”.

Em síntese, acerca dos itens de similaridade, no domínio *liderança*, que tais instrumentos abarcam, consideram-se, de maneira geral, os estudantes com AH/SD em liderança como aqueles que apresentam autonomia, cooperação com as pessoas, organizam grupos e exibem habilidade em convencer as pessoas.

Quadro 8 – Domínio Liderança

Instrumento CCTH
Itens
14 - Diverte-se ajudando nas atividades domésticas (cozinhar, varrer, limpar). 15 - Gosta de fazer muitas coisas e participar com entusiasmo. 34 - Aceita responsabilidades. Pode ser confiável para fazer isso e geralmente faz bem. 35 - Adapta-se facilmente às novas situações que surgem. 36 - Tem autonomia nas competências básicas da vida diária.
Instrumento QIIAHSR-R-EI
Itens
59 - Seu(sua) filho(a) é autossuficiente? 60 - Seu(sua) filho(a) é escolhido(a) pelos colegas para a função de líder? 61 - Ele(a) é cooperativo(a) com os demais? 62 - Ele(a) tende a organizar grupos? 63 - Ele(a) se expressa bem e convence os outros com os seus argumentos? 64 - Ele(a) já participou ou ganhou prêmios em competição esportiva? 65 - Quantas horas por semana ele(a) se dedica ao treinamento das atividades físicas? 66 - Seu(sua) filho(a) tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? 67 - Ele(a) estuda ou pratica alguma atividade por interesse próprio? 68 - Quantas horas por semana ele(a) dedica ao aperfeiçoamento da habilidade artística? 69 - Ele(a) já apresentou seu trabalho em algum espetáculo ou exposição (exceto em escola)?
Instrumento QIIAHSR-R
Itens
59 - Seu(sua) filho(a) é autossuficiente? 60 - Seu(sua) filho(a) é escolhido(a) pelos colegas para a função de líder? 61 - Ele(a) é cooperativo(a) com os demais? 62 - Ele(a) tende a organizar grupos? 63 - Ele(a) se expressa bem e convence os outros com os seus argumentos?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 9 reúne os domínios *Estudos Sociais e Ciências*, do instrumento GCCFP, os quais, embora possuam nomes distintos, revelam várias similaridades entre si. Observa-se, quanto a esses domínios, as ideias centrais de “fazerem muitas perguntas”, demonstrarem “curiosidade intelectual” e “foco intenso”.

Quadro 9 – Domínios Estudos Sociais e Ciências

Domínio - Estudos Sociais
Itens
21 - Lê amplamente sobre questões sociais e históricas. 22 - Torna-se absorvido, ao investigar eventos históricos ou atuais. 23 - Recorda detalhes e faz conexões complexas sobre estudos sociais. 24 - Mostra preocupação e compreensão das questões sociais e éticas. 25 - Vê lados diferentes, tenta persuadir os outros a se unirem ao seu lado. 26 - Acredita que a justiça social e a justiça são extremamente importantes. 27 - Identifica e conecta padrões ao longo do tempo e entre eventos. 28 - Vê a perspectiva geográfica nas interações homem-ambiente. 29 - Tem interesse em política, história, geografia, economia, educação cívica. 30 - Conecta experiências pessoais a eventos locais e globais. 31 - Tem interesse em mapas, globos, tabelas ou gráficos. 32 - Expressa consciência cultural e empatia. 33 - Gosta de eventos e assuntos relacionados a cultura e viagens. 34 - Examina os sistemas de crenças quanto à influência sobre o eu e as sociedades. 35 - Aprende habilidades de estudos sociais de forma rápida, fácil e com menos repetição. 36 - Tem fortes habilidades de memorização, evocação e recitação em estudos sociais. 37 - Vê as relações entre os temas dos estudos sociais e da vida. 38 - Faz perguntas filosóficas abertas. 39 - Mostra interesse intelectual em tarefas de estudos sociais não atribuídas. 40 - Tem tendência a perder o sentido do tempo, tem foco intenso nos estudos sociais.
Domínio – Ciências
Itens
61 - Gosta de projetar, montar, construir ou usar programas de tecnologia. 62 - Persiste e mantém as investigações, apesar dos desafios. 63 - Experimenta e corre riscos para explorar e descobrir. 64 - É preciso na medição e análise de dados. 65 - Compreende método científico, formula hipóteses possíveis. 66 - Apresenta ideias para experimentos ou projetos. 67 - Tem habilidade em questionar, investigar, estudar detalhadamente. 68 - Sabe muita informação científica, gosta de aprender novos conceitos. 69 - Reconhece e replica padrões para resolver problemas. 70 - Cria soluções imaginativas e futurísticas. 71 - Tem interesse em saber como as coisas funcionam. 72 - Está interessado na mente, corpo, saúde e bem-estar. 73 - Valoriza a natureza e se preocupa com o meio ambiente. 74 - Está ansioso para concluir tarefas relacionadas à ciência. 75 - Concentra-se na coleta e classificação de objetos. 76 - Aprende habilidades científicas, de forma rápida, fácil e com menos repetição. 77 - Faz perguntas científicas para criar, explorar ou investigar. 78 - Vê as relações entre o estudo científico e a vida. 79 - Mostra curiosidade intelectual em tarefas científicas não atribuídas. 80 - Tem tendência a perder a noção do tempo, tem foco intenso na ciência.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

O Quadro 10 reúne os itens do domínio *artístico/esportivo*, dos instrumentos PIFP, IPDP e QIIAHS-D-R. Observa-se, nos instrumentos, a presença de similaridade quanto às ideias centrais de “gostarem de atividades físicas como meio de autoexpressão” e “apresentarem habilidade em alguma atividade artística”.

Quadro 10 – Domínio Artístico/Esportivo

Instrumento – PIFP
Itens
<p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>3 - Focado - fica atento e alerta, quando informações novas ou complexas estão sendo fornecidas, longo tempo de atenção.</p> <p>4 - Retentivo - lembra informações em grandes quantidades facilmente.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>12 - Esteticamente responsivo - responde à beleza nas artes e na natureza.</p> <p>13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao invés de outras.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias – fica chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>23 - Intenso - altamente motivado e habilidoso em uma área ou domínio específico.</p> <p>24 - Autocrítico - desconfia da própria capacidade, autoconceito inferior ao dos companheiros de idade, duro consigo mesmo na autoavaliação.</p> <p>25 - Necessidade de realização - forte impulso para ser “o melhor”, ser reconhecido como especialista, domínio de conhecimento ou conjunto de habilidades.</p> <p>26 - Persistente nas tarefas atribuídas - preocupa-se com a conclusão e o acompanhamento, quando recebe uma tarefa para fazer.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve-se com as implicações da situação.</p> <p>29 - Desigual - não é equilibrado em habilidade; muito bom em algumas coisas, mas não em tudo.</p> <p>32 - Assumir riscos - assume riscos mentais, emocionais e físicos facilmente.</p> <p>38 - Imaginativo - responde livremente a ideias, produzindo imagens mentais, <i>insights</i> fantasiosos.</p> <p>39 - Fisicamente expressivo - gosta de atividades físicas como meio de autoexpressão.</p> <p>51 - Associativo - encontra semelhanças, diferenças entre pares cognitivos, verbais e visuais facilmente.</p>
Instrumento – IPDP
Itens
<p>2 - Conectivo - faz conexões com o que já é conhecido ou tenta aplicar novas informações a outros contextos.</p> <p>3 - Focado - fica atento e alerta, quando informações novas ou complexas estão sendo fornecidas, longo tempo de atenção.</p> <p>4 - Retentivo - lembra informações em grandes quantidades facilmente.</p> <p>9 - Persistente nos próprios interesses - tenta dar continuidade ao trabalho iniciado por si mesmo.</p> <p>12 - Esteticamente responsivo - responde à beleza nas artes e na natureza.</p> <p>13 - Pensador independente - segue suas próprias ideias, ao invés de outras.</p> <p>16 - Sensível a ideias, histórias – fica chateado com eventos tristes, negativos e dolorosos, relacionados por meio de alguma forma de comunicação.</p> <p>17 - Independente em ação - planeja, organiza atividades, avalia resultados.</p> <p>23 - Intenso - altamente motivado e habilidoso em uma área ou domínio específico.</p> <p>24 - Autocrítico - desconfia da própria capacidade, autoconceito inferior ao dos companheiros de idade, duro consigo mesmo na autoavaliação.</p> <p>25 - Necessidade de realização - forte impulso para ser “o melhor”, ser reconhecido como especialista, domínio de conhecimento ou conjunto de habilidades.</p> <p>26 - Persistente nas tarefas atribuídas - preocupa-se com a conclusão e o acompanhamento, quando recebe uma tarefa para fazer.</p> <p>27 - Elaborativo - preocupa-se com o detalhe, a complexidade, envolve-se com as implicações da situação.</p> <p>29 - Desigual - não é equilibrado em habilidade; muito bom em algumas coisas, mas não em tudo.</p> <p>32 - Assumir riscos - assume riscos mentais, emocionais e físicos facilmente.</p> <p>38 - Imaginativo - responde livremente a ideias, produzindo imagens mentais, <i>insights</i> fantasiosos.</p>

39 - Fisicamente expressivo - gosta de atividades físicas como meio de autoexpressão.
51 - Associativo - encontra semelhanças, diferenças entre pares cognitivos, verbais e visuais facilmente.
Instrumento – QIIAHS-D-R
Itens
Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competição de esportes? 64 - Futebol. 65 - Vôlei. 66 - Basquete. 67 - Skate. 68 - Handebol. 69 - Ginástica olímpica. 70 - Natação. 71 - Artes marciais. 72 - Tênis. 73 - Outra. Qual? 74 - Se respondeu sim, quantas horas por semana ele/a dedica ao treinamento nessa área ou atividade esportiva? 75 - Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas? 1 - Escultura. 2 - Desenho/pintura. 3 - Música. 4 - Dança 5 - Canto. 6 - Fotografia. 7 - Teatro. 8 - Outra. Qual? 76 - Ele/a já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)? Sim ou Não. 77 - Ele/a estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc? Sim ou Não. 78 - Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura etc.)?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

No tocante aos instrumentos QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-R, as autoras diferenciam alguns comportamentos evidenciados em estudantes pequenos, pré-adolescentes e adolescentes com indicadores de AH/SD (Pérez; Freitas, 2016); assim, aqui foi verificado o que os instrumentos diferem entre si, ou seja, o que é considerado para a Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental – Anos iniciais (6 a 10 anos), Anos finais (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos) e não para os demais, e vice-versa.

Em relação ao domínio *características gerais* dos instrumentos supracitados, estando em destaque itens que mostram diferenças entre si, percebe-se, no QIIAHS-D-R-EI, a presença da ideia central de “escrever com letra de molde e letra cursiva”. Por sua vez, no QIIAHS-D-R, as ideias de “áreas de destaque em relação à turma de sala” e “sentem-se diferentes dos colegas”.

Quanto ao domínio *habilidade acima da média*, de tais instrumentos, percebe-se, no QIIAHS-D-R-EI, a ideia central de “empatia” e, no QIIAHS-D-R, “excelentes notas em relação

aos pares”. No domínio *comprometimento com a tarefa*, com destaque para os itens que apresentam diferenças entre si, nota-se, no QIIAHS-D-R-EI, a presença das ideias centrais de “identificar os obstáculos que podem surgir”, “planejam com antecedência”, têm “eficiência nas organizações de atividades que tem interesse”. No QIIAHS-D-R, a ideia de “saberem identificar as áreas que apresentam dificuldades”, conseguem “prever as etapas e detalhes nas atividades” são “interessados e eficientes”. No domínio *liderança*, observa-se, no QIIAHS-D-R-EI, as ideias centrais de “competições esportivas”, tempo de dedicação nas “atividades esportivas e artísticas”, “estuda ou pratica atividades por interesse próprio” e apresentações em “espetáculos ou exposições”.

2.5 Instrumentos Gerais

Os instrumentos classificados como gerais levam em conta que o estudante com AH/SD revela alguns comportamentos, como vocabulário avançado para a idade, perfeccionismo, preferência em estar acompanhado por pessoas mais velhas, em expressar grande energia, tem senso de humor bem-desenvolvido, engajamento nas atividades em que tem interesse, energia e foco nas atividades, é questionador, tem senso de justiça, é inventivo e criativo.

Após a revisão integrativa, os instrumentos foram integrados e compactados em oito domínios, de acordo com a similaridade de seus itens: intelectual, criatividade, emocional/social, ciências, liderança, linguístico, lógico-matemático e artístico/esportivo (Quadro 11).

Quadro 11 – Domínios compactados na Revisão Integrativa

Domínios	Itens
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade. - Tem um vocabulário avançado para a idade. - Tem várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia. - Cria histórias e tem ideias originais e inovadoras para sua idade. - É extremamente observador. - Lembra grande quantidade de informações facilmente. - Entra na maioria das atividades com entusiasmo. - Gosta de estabelecer interações com pessoas mais velhas. - Aprende a falar e a ler muito mais cedo do que os colegas da mesma idade. - Concentra-se facilmente, até mesmo se isola, ao fazer atividades que lhe interessam.
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - É muito imaginativo e inventivo. - Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos. - Apresenta liderança na organização de jogos e na resolução de conflitos. - Pensa em novas maneiras de fazer as coisas. - Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas. - Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos. - Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada. - Apresenta senso de humor bem-desenvolvido. - Gosta de enfrentar desafios.
Emocional/Social	<ul style="list-style-type: none"> - É muito sensível às críticas. - Demonstra energia elevada, foco e empenho. - Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros. - Mostra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos e problemas dos outros. - É perfeccionista. - É preocupado com os detalhes. - Mostra disposição para seguir sua intuição. - Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de projetar, montar, construir ou usar programas de tecnologia. - Tem interesse em saber como as coisas funcionam. - Sabe muita informação científica, gosta de aprender novos conceitos. - Valoriza a natureza e se preocupa com o meio ambiente. - Aprende habilidades científicas de forma rápida, fácil e com pouca repetição.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta autonomia. - É cooperativa com as pessoas. - Gosta de organizar grupos. - Tem habilidade em convencer as pessoas.
Linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Entende bem o que lê e tem um vocabulário amplo e rico. - Interessa-se por palavras, possui extenso vocabulário. - É um leitor apaixonado, consome material de leitura com intensidade. - Soletra palavras avançadas para a idade com precisão. - É articulado e usa a linguagem com habilidade avançada para a idade. - Tem fortes habilidades de escrita e gosta de escrever para diversos fins. - Tem fortes habilidades de memorização, evocação e recitação em artes da linguagem. - Envolve-se/realiza atividades de escrita criativa (contos, poesia, peças teatrais).
Lógico-matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende matemática de forma rápida, fácil e com menos repetição. - Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico. - Calcula problemas aritméticos na cabeça rapidamente e apreende conceitos matemáticos avançados para idade. - Joga xadrez, damas ou outros jogos de estratégia. - Faz perguntas para estimular o pensamento matemático. - Vê relações entre o estudo da matemática e a vida. - Tem tendência a perder a noção do tempo, tem foco intenso em matemática.
Artístico/Esportivo	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ou ganha prêmios em competições esportivas. - Gosta de estudar ou praticar música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia etc. - Dedicar-se, por várias horas semanais, ao aperfeiçoamento de suas habilidades (esportiva, música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura). - Planeja, organiza atividades e avalia resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos.

Tendo em vista as semelhanças dos instrumentos analisados, de maneira geral, os pais/responsáveis seriam capazes de observar alguns comportamentos de AH/SD em suas crianças, pois a literatura aponta que os mesmos são considerados bons informantes de AH/SD e, geralmente, percebem comportamentos de superdotação em seus filhos, desde muito cedo (Solow, 2001; Sakaguti; Bolsanello, 2012; Sabatella, 2013; Serra; Fernandes, 2015; Cunha; Rondini, 2021; Renati, *et al.* 2023; Valentim *et al.*, 2023). Em linhas gerais, entre tais comportamentos estão o vocabulário avançado para a idade, uma ótima memória, a originalidade, a criatividade, o senso de humor bem-desenvolvido, o fato de ser inventivo, cooperar com as pessoas, apresentar autonomia, resolver os problemas de forma criativa, revelar perfeccionismo, engajar-se nas atividades em que tem interesse, expressar energia e foco nas atividades, ser questionador e ter senso de justiça.

2.6 Algumas Considerações

Considerando a pergunta norteadora da pesquisa – Quais são os instrumentos existentes para coletar informações sobre AH/SD junto aos pais/responsáveis? O presente estudo, por meio da revisão integrativa, encontrou 14 instrumentos sobre identificação de características associadas às AH/SD – versão para pais. Nove instrumentos são estruturados em domínios, totalizando 23 domínios e 470 itens, nomeados por intelectual, intelectual específico, acadêmico, verbal/linguístico, artes da linguagem, lógico-matemático, ciências, criatividade, emocional/social, estudos sociais, afetivo-específico, características gerais, habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa, artístico/esportivo, liderança, criativo-produtivo, precocidade infantil, capacidade não cognitiva, personalidade, tradicional, não tradicional e superdotação com alto desempenho, compactados, após a revisão integrativa, em sete domínios,

de acordo com a similaridade de seus itens: intelectual, criatividade, emocional/social, ciências, linguístico, lógico-matemático e artístico/esportivo.

Com base na segunda pergunta norteadora, Quais comportamentos de superdotação esses instrumentos consideram? – verificou-se que os domínios de capacidade humana de tais instrumentos remetem a um estudante com o perfil de ter um vocabulário avançado para a idade, que é original e criativo, apresenta persistência, boa memória, senso de justiça, é questionador e perseverante, tem muita curiosidade e é perfeccionista, como vem sendo apontado pela literatura da área (Renzulli; Reis, 1997, 2014; Serra; Fernandes, 2015; Pérez; Freitas, 2016).

Renzulli e Reis (1997) enfatizam um vocabulário avançado para a idade, boa memória, a facilidade em aprender, ter sensibilidade, curiosidade, empatia e perfeccionismo, aspectos que compõem os domínios intelectual e emocional/social.

Para Serra e Fernandes (2015), esses estudantes se destacam pelo interesse na leitura e por números, são curiosos, perfeccionistas, exibem mais energia do que as crianças de sua idade; gostam de estabelecer interações com pessoas mais velhas, têm excelente memória, interesse por animais e pela natureza, preferência por jogos matemáticos e demonstram curiosidade por diversos assuntos; com efeito, os domínios derivados da revisão integrativa confirmam comportamentos superdotados focalizados pela literatura.

Apenas dois instrumentos internacionais, PPGS e CCTH, realizaram análises estatísticas, psicométricas, do tipo Análise Fatorial Exploratória (AFE) e/ou Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e de precisão por meio do Coeficiente Alfa de *Cronbach*, no processo de construção e validação do instrumento, demonstrando assim o rigor metodológico adotado pelos pesquisadores. No entanto, tais instrumentos não estão disponíveis para uso no Brasil e nem apresentam estudos com amostras nacionais, demonstrando, assim, a relevância do estudo em tela. Dessa forma, a maioria dos instrumentos não foi submetida ao rigor metodológico

recomendado pela literatura (Pasquali, 1999; Primi, 2004; Pacico, 2015; Falcone *et al.*, 2016; Borsa; Seize, 2017).

Três instrumentos, CCAS, QIIAHS-D-R e QIIAHS-D-R-EI, não apresentaram propriedades psicométricas na sua construção; especificamente, o CCAS apenas foi traduzido para a língua portuguesa, enquanto os três instrumentos foram submetidos a um estudo-piloto. Os instrumentos (classificados como gerais e os estruturados em domínios) demonstram similaridade entre si, acerca dos comportamentos de AH/SD desses estudantes PAEE.

A literatura tem evidenciado a relevância de pesquisas sobre os instrumentos utilizados na identificação dos comportamentos de AH/SD, no contexto brasileiro (Nakano; Campos; Santos, 2016; Pérez; Freitas, 2016; Virgolim, 2019; Zaia; Nakano, 2020; Nakano, 2021; Rondini; Pedro; Nakano, 2022), ainda mais para os pais de filhos com AH/SD, pois os mesmos são de fundamental importância na identificação dos comportamentos de AH/SD em suas crianças (Cunha; Rondini; 2021), a fim de que estas possam ser conhecidas de forma eficaz e ser encaminhadas para os programas especializados em potencializar as suas habilidades superiores.

O estudo apresentou 14 instrumentos, sendo três na língua portuguesa (apenas dois brasileiros e um traduzido do inglês). Diante desse cenário, torna-se clara a escassez de instrumentos para esse público, tanto no âmbito nacional quanto internacional, conforme o levantamento realizado no estudo, indicando a necessidade de novos instrumentos, visto que os pais são considerados fundamentais no processo de identificação (Sakaguti; Bolsanello, 2012; Sabatella, 2013; Serra; Fernandes, 2015; Cunha; Rondini, 2021; Ogeda; Pedro, 2021;).

CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO DA ESCALA SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA PAIS (ESCAH/C-PAIS)

O presente capítulo é dedicado aos processos de elaboração da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para pais (ESCAH/C-Pais), de 6 a 10 anos, por meio da nomeação por pais/responsáveis. A decisão de criar o referido instrumento deu-se com base na seguinte reflexão, proposta por Pacico (2015):

1) É necessária a construção do instrumento?

De acordo com a revisão integrativa apresentada no Capítulo 2, foram encontrados 14 instrumentos, sendo apenas dois nacionais e um traduzido do inglês para a língua portuguesa. Dentre tais instrumentos, verificou-se que a maioria n=12 (85,7%) não mostrou pesquisas investigando suas qualidades psicométricas, no seu processo de construção, conforme recomenda a literatura (Primi, 2004; Pasquali, 2013, 2016; Ambiel; Carvalho, 2017; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019). Portanto, nota-se a escassez de estudos referentes à temática pesquisada e a carência de instrumentos disponíveis validados, na versão para pais. Assim, como explanado, indica-se a necessidade de novos instrumentos, para atender essa população e contribuir para a área, visto que os pais são considerados fundamentais no processo de identificação. Ademais, a ESCAH/C-Pais foi elaborada e pautada conforme a legislação brasileira, segundo as seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

2) Há outros instrumentos que medem a mesma variável, a serem respondidos por pais?

Sim. Como se observou no Capítulo 2, é possível citar os seguintes instrumentos: *Parent Inventory for Finding Potential (PIFP)*; *Inventário de Padres para el Descubrimiento del*

Potencial (IPDP); Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-K-1); Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-2-6); Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-6-8); Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-9-12); Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS); Parent Nomination Rating Scale (PNRS); Parent Perception of Giftedness Scale (PPGS); Cuestionario “Conociendo a tu Hijo, tu Hija” (CCTH); Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis (QIIAHSD-R); Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis – Educação Infantil (QIIAHSD-R-EI); Gifted Characteristics Checklist for PARENTS (GCCFP); Parent/Guardian Inventory Checklist (PGIC).

3) Quais as vantagens apresentadas por esse novo instrumento?

O diferencial do presente estudo foi construir uma escala voltada para os pais/responsáveis, na qual os itens foram elaborados e pautados de acordo com a legislação brasileira, em cada uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse, conforme preconiza a legislação brasileira (Brasil, 2008). Os instrumentos oriundos da revisão integrativa, em sua maioria, não são brasileiros e nem construídos com rigor metodológico n=9; são instrumentos originários dos Estados Unidos, n=1 da Espanha, n=1 do Equador, n=2 do Brasil e n=1 traduzido do inglês para a língua portuguesa. Logo, a ESCAH/C-Pais pretende preencher essa lacuna. Na ESCAH/C-Pais, não haverá um escore total considerando os nove domínios da ESCAH/C-Pais, todavia, um escore por domínio, podendo uma criança ser identificada de forma isolada ou combinada.

Assim, a ESCAH/C-Pais será um diferencial em relação àqueles instrumentos focalizados no item 2 da presente reflexão, pelos seguintes motivos, reunidos no Quadro 12.

Quadro 12 – Comparativo entre a (ESCAH/C-Pais) e os demais Instrumentos de Sinalização de Comportamentos de AH/SD

Instrumentos	Elaboração dos itens	Evidências de Validade de Conteúdo	Evidências de Validade na Estrutura Interna	Precisão	Estudo-piloto	Amostra Ampliada de Respondentes
Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para pais (ESCAH/C-Pais).	Revisão exaustiva da literatura e pautada na legislação brasileira	- Evidências de validade baseadas na análise semântica, pelo seu público-alvo; - Evidências de validade baseadas no conteúdo por meio da avaliação de juízes especialistas.	-Análise Fatorial Exploratória; -Análise Fatorial Confirmatória.	- Alfa de Cronbach (α); α entre 0,82 e 0,93 - Ômega de McDonald (ω). ω entre 0,83 e 0,93	Estudo-piloto n = 4	Amostra ampliada de respondentes n = 658
<i>Parent Inventory for Finding Potentia (PIFP)</i>	Revisão da literatura	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Inventário de Padres para el Descubrimiento del Potencial (IPDP)</i>	Revisão da literatura	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (K-1) (GEPRS-K-1)</i>	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (2-6) (GEPRS-2-6)</i>	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (6-8) (GEPRS-6-8)</i>	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.

Continua

Continua

Quadro 12 – Comparativo entre a (ESCAH/C-Pais) e os demais Instrumentos de Sinalização de Comportamentos de AH/SD

Instrumentos	Elaboração dos itens	Evidências de Validade de Conteúdo	Evidências de Validade na Estrutura Interna	Precisão	Estudo-piloto	Amostra Ampliada de Respondentes
<i>Gifted Education Parent Rating Scale (GEPRS-9-12)</i>	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS)</i>	Não há informações.	O instrumento foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.
<i>Parent Nomination Rating Scale (PNRS)</i>	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não há informações.	Não foi realizado.	Não foi realizado.
<i>Parent Perception of Giftedness Scale (PPGS)</i>	Baseada na Teoria geral da inteligência de Spearman, Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e Estrutura Conceitual de Kingore de alta realização.	- Evidências de validade conteúdo, por meio da semântica com o público-alvo; - Evidências de validade conteúdo por juízes especialistas.	- Análise Fatorial Exploratória.	- Alfa de Cronbach. α entre 0,84 e 0,88	- Estudo-piloto n = 22	- Amostra ampliada de respondentes n = 220

Continua

Termina

Quadro 12 – Comparativo entre a (ESCAH/C-Pais) e os demais Instrumentos de Sinalização de Comportamentos de AH/SD

Instrumentos	Elaboração dos itens	Evidências de Validade de Conteúdo	Evidências de Validade na Estrutura Interna	Precisão	Estudo-piloto	Amostra Ampliada de Respondentes
<i>Questionario “Conociendo a tu Hijo, tu Hija” (CCTH)</i>	Revisão da literatura	Não há informações.	-Análise Fatorial Exploratória; -Análise Fatorial Confirmatória.	-Alfa de Cronbach. α 0,89	Não há informações.	Não há informações.
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis (QIAHSD-R)	Baseado na literatura; Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, Teoria dos Três Anéis de Renzulli.	Não há informações.	Não foi realizada.	Não foi realizada.	Não há informações.	Não há informações.
Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis – Educação Infantil (QIAHSD-R-EI)	Baseado na literatura; Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, Teoria dos Três Anéis de Renzulli.	Não há informações.	Não foi realizada.	Não foi realizada.	Não há informações.	Não há informações.
<i>Gifted Characteristics Checklist for PARENTS (GCCFP)</i>	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações.
<i>Parent/Guardian Inventory Checklist (PGIC)</i>	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações	Não há informações.

Fonte: Elaborado pelo autor

4) O que o instrumento visa a medir?

A ESCAH/C-Pais tem por intenção sinalizar os comportamentos de AH/SD em crianças de 6 a 10 anos, em cada uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008), por meio da nomeação por pais/responsáveis.

5) Qual o seu objetivo?

Sinalizar os comportamentos associados às AH/SD apontados por pais/responsáveis em crianças de 6 a 10 anos. Cabe ressaltar que a avaliação feita pelos pais não atua enquanto diagnóstico, contudo, funciona como uma ferramenta auxiliar dentro de um processo mais amplo na identificação das AH/SD.

6) Quem utilizará o instrumento?

Os pais/responsáveis responderão o instrumento e os profissionais (psicólogos, neuropsicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e profissionais/pesquisadores de áreas relacionadas à educação, psicologia e saúde) o utilizarão, em uma avaliação multimodal, tendo os pais como informantes.

7) Que qualificações são exigidas da pessoa que vai aplicá-lo?

Por se tratar de instrumento sinalizador de comportamentos de AH/SD, de uso não restritivo, a escala poderá ser aplicada por qualquer pessoa.

8) Quem vai respondê-lo?

O instrumento será respondido pelos pais ou algum responsável legal pela criança, desde que tenha convívio diário com a mesma.

9) Como ele será administrado?

O instrumento poderá ser administrado de forma individual ou em grupo.

10) Como serão levantados os escores e atribuído sentido a eles?

O instrumento está organizado em nove subescalas: *intelectual, criatividade, emocional/social, linguística, lógico-matemática, artes, psicomotora, liderança e independência/inconformismo*.

Na subescala *independência/inconformismo*, os itens foram elaborados, pensando-se em possíveis comportamentos indesejados/inadequados e/ou problemáticos associados à superdotação e que muitas vezes podem camuflar o comportamento superdotado. Esses comportamentos em geral, não são contemplados nos instrumentos disponíveis brasileiros, sendo um diferencial no presente estudo. Inicialmente, a subescala foi nomeada “Independência/Inconformismo”. Todavia, optou-se em renomear o título da subescala para “Dificuldades Associadas à Superdotação”.

Não haverá um escore total, considerando os nove domínios, porém, um escore por domínio, podendo uma criança ser identificada de forma isolada ou combinada.

Desse modo, sob a possibilidade de “adaptar um instrumento existente” ou “construir um novo instrumento”, após a reflexão proposta por Pacico (2015), optou-se pela construção de um instrumento de identificação de comportamentos de AH/SD, tendo em vista as áreas destacadas na legislação brasileira, ou seja, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas de interesse (Brasil, 2008).

Além dos aspectos supramencionados, outra decisão tomada foi com relação à nomeação da escala, tendo como problemática os seguintes termos: traços, características e comportamentos. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008), têm-se as seguintes definições para os termos mencionados:

Traço: “Feição, caráter, aspecto.” (p. 784).

Características: “Aquilo que caracteriza; particularidade.” (p. 210).

Comportamento: “Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato.” (p. 250).

Além disso, autores como Bock, Furtado e Teixeira (2009, p. 59) assim conceituam comportamento: “[...] como interação entre o indivíduo e o ambiente, é a unidade básica de descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. O ser humano começa a ser estudado a partir de sua interação com o ambiente, sendo tomado como produto e produtor dessa interação.”

Dessa maneira, a decisão tomada foi pela adoção do termo *comportamentos*, para compor o título da escala.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Geral

Elaborar e testar, as propriedades psicométricas, da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais).

3.1.2 Específicos

Especificamente, seus objetivos são:

- a) Elaborar uma escala de nomeação por pais/responsáveis, a fim de identificar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 a 10 anos;
- b) Construir os itens da ESCAH/C-Pais, com base na literatura científica;
- c) Examinar as evidências de validade baseadas na análise semântica da escala, por meio da avaliação de uma amostra do seu público-alvo (pais/responsáveis);
- d) Analisar as evidências de validade baseadas no conteúdo da escala, por intermédio da avaliação de juízes especialistas;
- e) Gerar a versão-síntese do instrumento;

- f) Aplicar o instrumento ao seu público-alvo;
- g) Avaliar as propriedades psicométricas (evidências de validade com base na estrutura interna e precisão por meio da consistência interna).

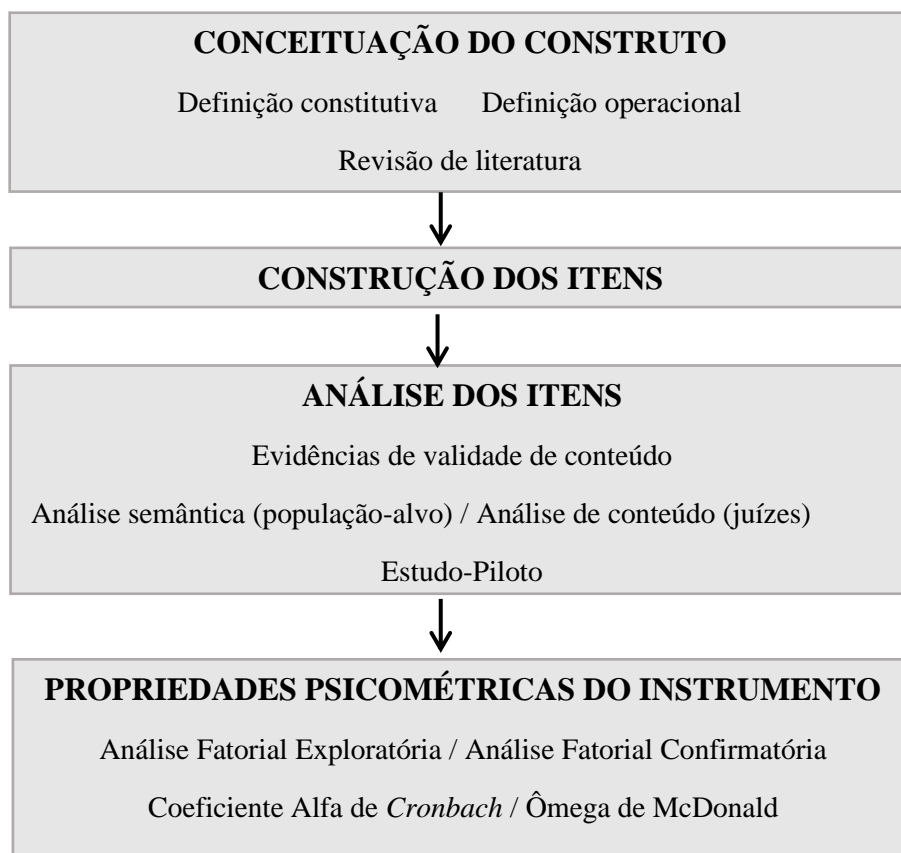
3.2 Aspectos éticos

Este estudo foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru, respeitando a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), a qual versa sobre ética em pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), aprovado no dia 21 de outubro de 2019, sob o Parecer nº 3.652.270 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 21734919.9.0000.5398. Todos os envolvidos no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 Delineamentos Metodológicos

Em virtude da complexidade que envolve a construção de um instrumento, o presente estudo empregou o modelo teórico de construção de instrumentos proposto por Pasquali (1999, 2016), considerado referência para esse tipo de pesquisa. Segundo o autor, a construção de uma escala é efetuada de acordo com três procedimentos: a *parte teórica*, a *coleta empírica* e a *análise estatística das informações* (Figura 2). A parte teórica concerne à fundamentação teórica acerca do construto que se pretende construir, bem como à operacionalização dos seus itens. Esta pode ser realizada através da análise semântica com a população-alvo, pela análise de juízes especialistas. A coleta empírica consiste nas técnicas psicométricas da escala e na aplicação do teste-piloto junto ao público-alvo. As análises estatísticas são os procedimentos estatísticos, usados na construção da escala, para a validação dos dados junto ao público-alvo (Pasquali, 1999, 2016; Pacico, 2015).

Figura 2: Procedimentos teóricos da construção do instrumento



Fonte: Inspirada em Borsa e Seize (2017).

3.4 Conceituação do construto

A conceituação do construto engloba a definição constitutiva, a definição operacional e a revisão de literatura (Pasquali, 1999).

Por *definição constitutiva* se entende o modo conceitual do construto sobre o qual o instrumento será construído, por meio de uma fundamentação teórica. “O construto é concebido em termos de conceitos próprios da teoria em que ele se insere.” (Pasquali, 1999, p. 44-45).

A *definição operacional* do construto tem como objetivo descrever os comportamentos físicos por meio dos quais o construto se expressa; esse momento é delicado, no processo de construção do instrumento, pois é aqui que se fundamentam as evidências de validade do

instrumento, sua representação empírica e a parte operacional da definição constitutiva (Pasquali, 1999).

A *revisão da literatura* é de suma importância para o levantamento de instrumentos disponíveis na literatura, a respeito da temática (Pasquali, 1999; Pacico, 2015), sendo o primeiro passo a ser adotado pelo pesquisador, para o desenvolvimento do instrumento.

3.4.1 *Definição constitutiva*

Realizada no Capítulo 2, tem-se como definição constitutiva deste estudo a revisão de instrumentos e os conceitos teóricos sobre as AH/SD, a qual balizou a elaboração da versão pré-teste da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais).

3.4.2 *Definição operacional*

A definição operacional foi alicerçada na literatura atinente ao estudo das AH/SD e outros instrumentos existentes (*checklist*, escala, questionário e inventário), assim como a literatura a propósito da construção de instrumentos.

3.4.3 *Revisão de literatura*

Efetuiu-se uma revisão integrativa da literatura, na qual, de forma exaustiva, se buscaram instrumentos nas bases de dados *on-line*, artigos científicos, dissertações e teses referentes à temática, além de uma busca dirigida em livros da área das AH/SD, *web sites*, contatos via *e-mail* e redes sociais, feita diretamente com autores e/ou instituições que fazem avaliação das AH/SD nacionais e internacionais. Foram elegíveis três instrumentos provenientes das bases de dados e 11 instrumentos por meio de busca dirigida em livros da área das AH/SD, *web sites*, contatos via *e-mail* e redes sociais, concretizada diretamente com autores e/ou instituições, nacionais e internacionais, totalizando 14 instrumentos, sendo apenas três na

língua portuguesa (dois brasileiros e um traduzido do inglês), demonstrando, assim, a escassez de instrumentos, no contexto brasileiro, voltados aos pais.

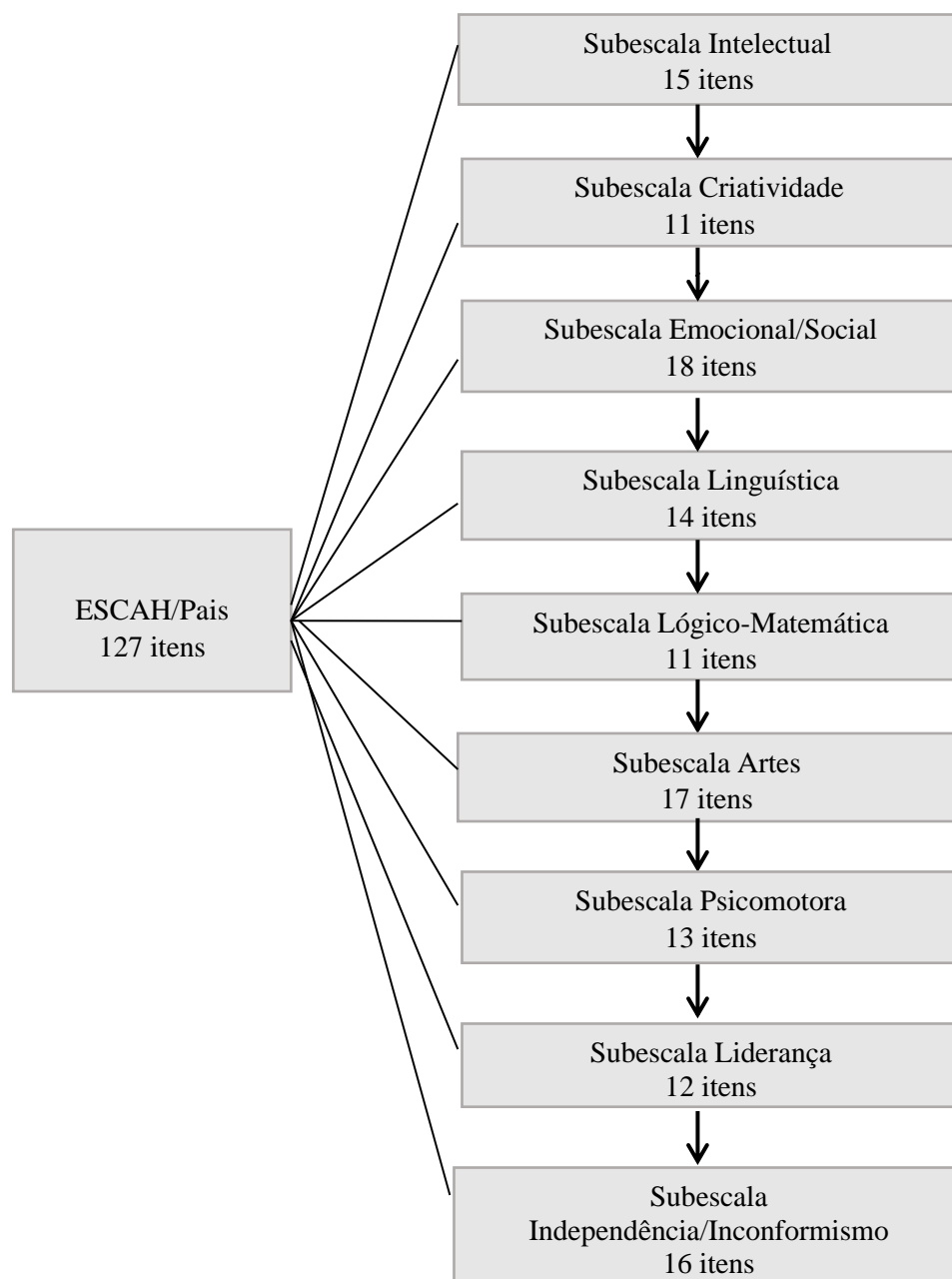
3.5 Construção dos itens

Para a construção dos itens da ESCAH/C-Pais, os itens advindos dos instrumentos encontrados na revisão de literatura (Capítulo 2) foram, primeiramente, revisados e, após, compilados e alocados em cada uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, incluindo o envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas do interesse, conforme preconiza a legislação brasileira (Brasil, 2008). Com base nessa revisão, foram construídos os itens da ESCAH/C-Pais.

A ESCAH/C-Pais, na sua versão Pré-teste, apresenta 127 itens, em afirmações, divididos em nove subescalas: intelectual, criatividade, emocional/social, linguística, lógico-matemática, artes, psicomotora, liderança e independência/inconformismo (Figura 3).

A escala é autoaplicada, preenchida por pais/responsáveis de crianças com indicadores de AH/SD, respondida por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos. A escala solicita que o respondente marque com um X as opções de respostas que variam de zero a quatro, em que 0 corresponde (Nunca), 1 (Raramente), 2 (Às vezes), 3 (Regularmente) e 4 (Sempre), para cada afirmação, referentes ao grau no qual os pais/responsáveis percebem cada comportamento em sua criança. Quanto maior a pontuação da escala, maiores os indicadores de comportamentos associados às AH/SD.

Figura 3 – Apresentação das subescalas da ESCAH/C-Pais



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os itens elaborados para a ESCAH/C-Pais foram escritos de forma clara e compreensível para os níveis de escolaridade mais baixa e mais alta da população-alvo (Pasquali, 1999, 2013; Pacico, 2015). Nesse sentido, evitou-se introduzir, nos itens, palavras com duplo sentido e duas ou mais ideias em um mesmo item, a fim de que os itens produzissem uma ideia única, de modo inteligível para a sua população-alvo (Pasquali, 1999, 2013; Bunchaft; Cavas, 2002; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017).

3.6 Análise dos itens

A seguir, serão descritas, de maneira detalhada, as etapas subsequentes – a análise semântica com o público-alvo e a análise do Comitê de Juízes Especialistas.

3.6.1 Evidências de Validade Semântica (Análise Semântica - grupo focal)

Após a elaboração dos itens da escala, deu-se início ao delineamento das evidências de validade de conteúdo, por meio da análise semântica com o público-alvo, com o objetivo de verificar se os itens da escala eram compreensíveis, inteligíveis e claros a todos os perfis que compõem o público-alvo do instrumento, de sorte a garantir a “validade aparente”¹⁰ da escala (Pasquali, 1999, 2013; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017).

A análise semântica é uma das mais eficazes técnicas na avaliação e compreensão dos itens (Pasquali, 1999, 2013). Ademais, a análise semântica é importante também no processo de validação, pois esta garante que o instrumento esteja delineado e coerente com o seu público-alvo, evitando, assim, que os itens tenham conotação deselegante, duplo sentido ou estejam incoerentes (Pasquali, 1999, 2013; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017).

3.6.1.1 Participantes

A análise semântica (Pré-teste) foi realizada por conveniência com 45 pais/responsáveis, divididos em Grupo Experimental (GE) e Grupo-Controle (GC). O Grupo Experimental foi composto por pais/responsáveis que tinham suas crianças identificadas/sinalizadas com AH/SD e faziam parte de projetos nos quais os protocolos de identificação/sinalização eram distintos, o que poderia trazer experiências/vivências diferentes a eles, reverberando diferentemente na

¹⁰ Validade aparente “[...] diz respeito mais ao que um [instrumento] parece medir para a pessoa que está sendo avaliada do que ao que ele realmente mede. A validade aparente é um julgamento com relação a quão relevantes os itens do [instrumento] parecem ser.” (Cohen; Swerdlik; Sturman, 2014, p. 183).

análise da escala. Assim, esse grupo foi dividido em dois subgrupos: G1 e G2, sendo G1 participantes advindos de projetos de extensão e instituições que atuam com AH/SD de diversas localidades brasileiras e G2 participantes provenientes de uma instituição especializada na avaliação da superdotação, localizada na Região Sul do Brasil. O GC foi constituído por pais/responsáveis que não tinham suas crianças identificadas/sinalizadas com AH/SD e, por não terem passado por nenhum processo de identificação/sinalização de suas crianças, poderiam trazer pontos de vistas distintos à escala.

O G1 foi composto por 20 participantes, com faixa etária entre 31 a 53 anos, idade¹¹ média de 42 anos e desvio-padrão de 6 anos, majoritariamente do sexo feminino, 19 (95%) e casadas, 13 (65%). Em relação à escolaridade, 7 (35%) declararam possuir especializações *lato sensu* e 5 (25%) possuem o Ensino Superior Completo, com ocupações variadas, a maioria de professoras, 6 (30%), enquanto 14 (70%) participantes ocupavam diversas áreas de atuação, como administradora de empresa, autônoma, artesã, instrutora de Yoga, advogada, bancária, contadora, militar da ativa, assistente social, psicopedagoga, supervisora pública e uma aposentada. As participantes informaram ser residentes em diversas regiões do Brasil: São Paulo (São Paulo, Bauru, São José do Rio Preto, Votuporanga, José Bonifácio e Pratânia), Distrito Federal (Brasília e Taguatinga), Pará (Santarém), Paraná (Guarapuava), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Rio Grande do Sul (Caxias do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Três Coroas) e Santa Catarina (Balneário Camboriú).

O(a)s filho(a)s das participantes supracitadas tinham idade entre seis e 10 anos, idade média de oito anos e desvio-padrão de 1,5 ano, com prevalência do sexo masculino, 14 (70%). Quatorze (70%) eram brancas e 6 (30%), pardas. Quanto ao ano escolar, 6 (30%) cursavam o 3º e o 5º Ano, 3 (15%) cursavam o 1º e 4º Ano e 2 (10%) cursavam o 2º Ano; a maioria estudava em escolas particulares, 13 (65%). Quanto à posição da criança no seio familiar, 6 (35%) eram

¹¹ Variável com distribuição normal: $W = 0,9719$; $p = 0,7945$. Teste de normalidade Shapiro-Wilk.

filhos únicos, 5 (25%) eram os primeiros filhos e os caçulas, 2 (10%) eram os filhos mais velhos e 1 (5%) era o filho do meio.

O G2 foi composto por 16 participantes, com faixa etária entre 34 a 58 anos, idade¹² média de 42 anos e desvio-padrão de 4 anos, majoritariamente do sexo feminino, 15 (94%) e casadas, 13 (81%). Em relação à escolaridade, 5 (31%) declararam possuir o Ensino Superior completo e especializações *lato sensu*, 5 (31%), mestrado, 2 (12%) e 1 (6%) declarou ter concluído o pós-doutorado. Sobre a ocupação, mencionaram ocupações variadas, sendo a maioria formada por empresárias, 3 (19%). Treze (81%) participantes ocupavam diversas áreas de atuação, como: arquiteta, advogada, diretora de escola, esteticista, fisioterapeuta, fotógrafa, nutricionista, vendedora, procurador, professora, promotora de justiça, servidora pública federal e dona de casa, e residentes nos seguintes estados: Paraná (Curitiba, Fazenda Rio Grande, Rio Negro, São José dos Pinhais), Distrito Federal (Brasília), Santa Catarina (Florianópolis) e São Paulo (Registro).

O(a)s filho(a)s das doravante participantes compreendiam a faixa etária entre sete e 10 anos, idade média de oito anos e desvio-padrão de 1 ano, com prevalência do sexo masculino, 10 (62%). Treze (82%) eram brancas, 2 (12%) pardas e 1 (6%), asiática. Quanto ao ano escolar, seis (37%) cursavam o 5º Ano, cinco (31%) cursavam o 3º Ano, de forma igualitária, dois (12%) cursavam o 4º Ano, dois (12%) cursavam o 2º Ano e um (6%) cursava 6º Ano. A maioria estudava em escolas particulares 15 (94%). Quanto à posição da criança no seio familiar, seis (37%) eram caçulas, cinco (31%) filhos únicos, três (19%) os primeiros filhos e dois (12%) os filhos mais velhos.

O GC foi composto por nove participantes, compreendendo a faixa etária dos 31 aos 50 anos, com idade¹³ média de 40 anos e desvio-padrão de 6 anos, sendo todas as participantes do

¹² Variável com distribuição normal: $W = 0,915$; $p = 0,1616$. Teste de normalidade Shapiro-Wilk.

¹³ Não foi incluída a distribuição das idades das participantes no Teste de normalidade Shapiro-Wilk, devido à quantidade de participantes no GC.

sexo feminino. Quanto ao estado civil, 7 (67%) eram casadas. Em relação à escolaridade, 3 (33%) declararam possuir o Ensino Médio completo e 2 (22%), o Ensino Superior completo. Sobre as ocupações, 2 (22%) eram professoras e 7 (77%) atuavam em diversas áreas, como: advogada, terapeuta ocupacional, confeitadeira, agente jurídico, auxiliar de caixa e uma aposentada, residentes dos estados de São Paulo (Araçatuba, Bauru, Jaú e Pederneiras), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), Rio Grande do Sul (Porto Alegre e Viamão) e Rio de Janeiro (Rio de Janeiro).

O(a)s filho(a)s das participantes supracitadas apresentaram a faixa etária de seis aos nove anos, idade média de sete anos e desvio-padrão de 1,5 ano, com prevalência do sexo masculino, seis (67%). Oito (89%) eram brancas e 1 (11%), parda. Quanto ao ano escolar, quatro (44%) cursavam o 1º e o 4º Ano e um (11%) cursava o 2º Ano do Ensino Fundamental I; a maioria estudava em escolas particulares, seis (67%). Quanto à posição da criança no seio familiar, seis (67%) eram filhos únicos, três (33%) eram caçulas. Os dados sociodemográficos da amostra por grupo são apresentados na Tabela 2.

A literatura indica que grande parte das crianças com AH/SD é composta de filhos únicos ou primeiros filhos e do sexo masculino (Winner, 1998; Chagas, 2007); este estudo apontou a posição entre os irmãos como filhos únicos, primeiros filhos e caçulas.

Tabela 2 – Dados sociodemográficos da Análise Semântica por grupo (n = 45), Bauru, 2023.

Variáveis	GE				GC	
	G1		G2			
Idade	n	%	N	%	n	%
30 a 35	4	20	3	19	2	20
36 a 41	5	25	4	25	4	25
42 a 47	6	30	8	50	1	30
48 a 53	5	25	1	6	2	25
Sexo						
Feminino	19	95	15	94	9	100
Masculino	1	5	1	6	0	0
Grau de parentesco						
Mãe	19	95	15	94	8	95
Pai	1	5	1	6	0	0
Avó	0	0	0	0	1	5

Continua

Termina

Tabela 2 – Dados sociodemográficos da Análise Semântica por grupo (n = 45), Bauru, 2023.

Variáveis	GE				GC	
	G1		G2			
	n	%	n	%	n	%
Estado Civil						
Casada	13	65	13	81	7	65
Separada	4	20	1	6	0	0
União Estável	2	10	2	13	1	10
Solteira	0	0	0	0	1	10
Viúva	1	5	0	0	0	0
Escolaridade						
Ensino Médio Completo	1	5	1	6	3	33
Ensino Médio Incompleto	1	5	0	0	0	0
Ensino Superior Completo	5	25	6	38	2	22
Ensino Superior Incompleto	3	15	1	6	1	11
Especialização <i>lato sensu</i>	7	35	5	31	1	11
Mestrado	1	5	2	13	1	11
Doutorado	2	10	0	0	1	11
Pós-Doutorado	0	0	1	6	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

3.6.1.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para a caracterização da amostra foi o Questionário Sociodemográfico, elaborado pelo pesquisador para este estudo (Apêndice 1). É constituído por 12 tópicos, versando sobre a identificação, grau de parentesco com a criança, sexo, etnia, idade, escolaridade, estado civil, renda familiar, número de pessoas que residem na moradia e religião, bem como informações sobre a criança, como gênero, etnia, idade, ano escolar, instituição em que estuda e a posição da criança na família. Para o estudo, privilegiaram-se itens que mostram: 1) dados da identificação pessoal, 2) ocupação/profissão, 3) grau de parentesco com a criança, 4) sexo, 5) idade, 6) estado civil, 7) escolaridade, 8) cidade e estado de residência e as informações das crianças: 1) idade, 2) sexo, 3) ano escolar, 4) escola onde estuda e 5) a posição da criança no seio familiar.

A ESCAH/C-Pais, na sua versão Pré-teste, possui 127 itens, em afirmações, divididos em nove subescalas: intelectual (15 itens), criatividade (11 itens), emocional/social (18 itens),

linguística (14 itens), lógico-matemática (11 itens), artes (17 itens), psicomotora (13 itens), liderança (12 itens) e independência/inconformismo (16 itens).

3.6.1.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu nos meses de fevereiro e abril de 2022. Os participantes foram convidados, convenientemente, por meio de mensagens disparadas nas redes de contatos do pesquisador e no seu ciclo de *networking* (Grupos de Pesquisa, Grupo de Pais, Projetos de Extensão e Grupos de *WhatsApp*). O convite explicitava os objetivos do estudo e incluía o contato do pesquisador, para que os interessados em participar se manifestassem via *WhatsApp*. Após a manifestação de interesse dos participantes em participar do estudo, o pesquisador montou os Grupos. Foi enviado nos grupos do *WhatsApp* o *link* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam os objetivos da pesquisa, o sigilo dos dados coletados, o anonimato e a participação voluntária na pesquisa, o qual foi lido e aceito, de forma virtual, pelos participantes. Enviou-se também o *link* do Questionário Sociodemográfico, via *Google Forms*.

O grupo focal G1 ocorreu no dia 19/02/2022, das 9h às 11h, e nos dias 21/02/2022 e 22/02/2022, das 19h às 21h. Para o grupo G2, os encontros foram realizados nos dias 01/04/2022, das 19h às 21h, 02/04/2022, das 9h às 11h, e no dia 04/04/2022, das 19h às 21h. Para o GC, os encontros foram efetivados nos dias 03/03/2022 e 04/03/2022, das 19h às 21h, e no dia 05/03/2022, das 9h às 11h.

No primeiro encontro com cada grupo, marcado via *Google Meet*, o pesquisador se apresentou e deu as boas vindas aos participantes, expôs os objetivos da pesquisa e explicou o funcionamento do grupo. Logo depois, foi solicitado aos participantes o consentimento para a gravação dos encontros e explicado sobre o sigilo do material. A aplicação foi de forma

coletiva, sob a técnica de *brainstorming*¹⁴ (Pasquali, 1999, 2013). Realizaram-se três encontros para cada grupo, nos quais foram analisadas três subescalas, por encontro, para a validação semântica da ESCAH/C-Pais, sendo, no primeiro encontro, examinadas as subescalas intelectual, criatividade e emocional/social, no segundo encontro, as subescalas linguística, lógico-matemática e artes, e, no último encontro, as subescalas psicomotora, liderança e independência/inconformismo. Cada encontro teve a duração de duas horas, aproximadamente. Essa divisão ocorreu em virtude do número de itens que compõe a ESCAH/C-Pais e para não causar desconforto e cansaço aos participantes, em função da extensão da escala.

Os participantes foram informados de que, para a versão da escala ESCAH/C-Pais, espera-se que os pais/responsáveis, “[...] ao fazer uso da escala, sejam capazes de entender, sem necessidade de explicação prévia, o que cada item solicita e ser, portanto, hábil em incluir, adequadamente, [sua criança] nos itens da escala” (Rondini; Pedro; Nakano, 2022, p. 14). Diante de tal informação, deu-se início à análise semântica da escala.

Os participantes deveriam ler, refletir e entender (sem a necessidade de explicação), o que cada item solicitava. Ao ler os itens, os participantes refletiram: se “[...] a escrita estava clara”, se “[...] mudariam alguma coisa para deixar a escrita mais clara”, “[...] o que tornaria o entendimento do item mais claro” e, “[...] ao ler o item, se conseguem entender e responder” (Callegari; Rondini, 2021; Rondini; Pedro; Nakano, 2022, p. 14), mesmo que fosse uma reformulação mínima do item ou uma reformulação total.

Para a melhor condução do grupo focal, foi explicado aos participantes que o conteúdo entre **parênteses** significava **sinônimo**, ou seja, era necessário verificar com os pais qual palavra é melhor para ser usada, como, por exemplo: “diversos (diferentes) contextos”. O

¹⁴ “*Brainstorm* ou tempestade de ideias em português, é uma técnica criada nos anos 1960, nos EUA, pelo publicitário Alex Osborn. Trata-se de uma dinâmica em grupo com o objetivo de gerar ideias originais para negócios, artes, publicidade ou qualquer outro segmento que necessite ser alimentado pela criatividade.” (Sinek, 2017, p. 19).

conteúdo entre **colchetes** significava **complementação**, ou seja, os participantes precisavam verificar se o que está entre os colchetes precisava ser colocado ou não, para o entendimento do item, como, por exemplo: “Gosta de jogos de estratégia [xadrez, damas, ...]”. Por último, o conteúdo entre **chaves** se referia à possível **substituição** da palavra utilizada, como, por exemplo: “Perde a noção do tempo {Passa muito tempo}”, de maneira que os participantes deveriam escolher qual alternativa seria melhor para ser usada.

3.6.1.4 Procedimentos de análise de dados

Efetuiu-se análise estatística descritiva (frequências absolutas e relativas), para caracterização da amostra. Para os dados oriundos da análise semântica, foi realizada análise qualitativa, com as sugestões/alterações dos participantes em cada um dos itens da escala, verificando-se se a escrita estava clara ou se havia problemas de redação que pudessem dificultar a compreensão dos itens e reformulações. Para os dados advindos do Comitê de Especialistas, os mesmos foram analisados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta e relativa), porcentagem de concordância para cada item, conforme o julgamento dos juízes e pelo Índice de Validade de Conteúdo (IVC).

3.6.1.5 Resultados e Discussões - Evidências de Validade Semântica (Análise Semântica - grupo focal)

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos nas evidências de validade baseadas na análise semântica da ESCAH/C-Pais, por meio da avaliação de uma amostra do seu público-alvo (pais/responsáveis). As alterações dos itens estão destacadas em negrito.

O Quadro 13 evidencia a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Intelectual.

Quadro 13 – Versão Pré-teste da Subescala Intelectual				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Demonstra prazer [prolongado] em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra prazer em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra prazer em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.
2. Aprende rapidamente [e com facilidade].	2. Aprende com facilidade .	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente .	2. Aprende rapidamente e com facilidade.
3. Aplica novos conhecimentos com facilidade em diversos (diferentes) contextos.	3. Aplica novos conhecimentos com facilidade em diferentes contextos.	3. Tem facilidade em aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Aplica novos conhecimentos com facilidade em diferentes contextos.	3. Tem facilidade em aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.
4. [Concentra-se] Consegue concentrar-se [mantém a atenção] [permanece concentrada] [por longos períodos de tempo] em atividades que lhe interessam.	4. Concentra-se por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Consegue concentrar-se por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.
5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.

Continua

Continua

Quadro 13 – Versão Pré-teste da Subescala Intelectual				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia, [com facilidade].	6. Resolve os problemas do dia a dia de várias maneiras.	6. Busca resolver os problemas do dia a dia de várias maneiras.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.
7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.
8. É observadora [dos contextos e das pessoas] {Observa os detalhes}.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. É observadora.	8. É observadora.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.
9. É capaz de se lembrar {Tem boa memória} de várias informações sobre diversos assuntos [fazendo uso em diferentes contextos]	9. Tem boa memória de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. Tem boa memória de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.
10. Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse.

Continua

Termina

Quadro 13 – Versão Pré-teste da Subescala Intelectual				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
11. {Prefere} {Demonstrar} Tem preferência em estabelecer interações {conversar} com pessoas mais velhas.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.
12. {Prefere} {Demonstrar} Tem preferência em realizar atividades (trabalhos) individualmente (sozinha).	12. Prefere realizar atividades do dia a dia sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.
13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.
14. Faz questionamentos difíceis repetidas vezes (com frequência).	14. É questionadora .	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.
15. Não se contenta com [quaisquer] respostas (vagas).	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.

Fonte: Elaborado pelo autor

No item 1, da subescala Intelectual “Demonstra prazer [prolongado] em atividades intelectuais diversas”, o G2 sugeriu acrescentar o termo “*interesse*”. Dessa forma, foi substituída por “*Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas*”. O G1 e o GC preferiram retirar o termo “*prolongado*”, pois alegaram que não seria necessário para o entendimento do item.

Quanto ao item 2, “Aprende rapidamente [e com facilidade]”, o G1 optou por “Aprende com facilidade”, enquanto o G2 preferiu preservar a forma original “Aprende rapidamente e com facilidade”; segundo os participantes, o item foi escrito de forma clara e com bom entendimento. O GC sugeriu “Aprende rapidamente”.

Em relação ao item 3, “Aplica novos conhecimentos com facilidade em diversos (diferentes) contextos”, o G1 e o GC preferiram em manter o termo “*diferentes*”, por ser uma palavra usualmente utilizada e de fácil compreensão. O G2 alterou a redação inicial do item “Aplica novos conhecimentos com facilidade” para “*Tem facilidade em aplicar novos conhecimentos...*”, com o objetivo de conferir um melhor entendimento ao item.

No item 4, o G1 elegeu o termo “*Concentra-se*”, o G2, “*Mantém a atenção*”, ao passo que o GC optou pelo termo “*Consegue concentrar-se por*” longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam. Dessa maneira, cada grupo optou por termos diferentes.

No que tange ao item 5, “Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade”, os participantes concordaram de modo unânime em preservar a forma original do item.

Sobre o item 6 “*Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia, [com facilidade]*”, o G1 sugeriu que o item fosse alterado completamente. Assim, o item foi reformulado para “*Resolve os problemas do dia a dia de várias maneiras*”. O G2, por seu turno, preferiu “*Busca resolver os problemas do dia a dia de várias maneiras*”. No tocante ao GC, o

grupo achou por bem preservar a forma original do item “Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia”.

O G1 e o GC optaram em manter a forma original do item 7, “Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade”. Contudo, o G1 sugeriu que o referido item fosse transferido para a subescala Criatividade, pois os participantes justificaram que esse item abarca informações sobre ideias originais e inovadoras, por isso, seria pertinente essa transferência. O G2 indicou a exclusão do termo “*inovadoras*”. Desse modo, o item foi modificado para “*Tem ideias originais para a sua idade*”.

No item 8, o G1 sugeriu que o item fosse alterado completamente, com o intuito de deixá-lo mais claro e com bom entendimento. Após a reescrita, o item ficou “*Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas*”. Os G2 e GC mantiveram a forma original “*É observadora*”.

Em relação ao item 9, o G1 e o GC preferiram usar o termo “*Tem boa memória*” de várias informações sobre diversos assuntos. O G2 optou pelo termo “*É capaz de se lembrar*” de várias informações sobre diversos assuntos.

Quanto ao item 10, os participantes dos grupos G1, G2 e GC concordaram, de modo unânime, em preservar a forma original do item – “Participa com entusiasmo nas atividades de seu interesse”, pois o item estava escrito de maneira clara e objetiva.

No item 11, os participantes dos grupos G1 e GC decidiram manter a forma original “Prefere conversar com pessoas mais velhas”. O G2 sugeriu acrescentar o termo “*que ela*” após a palavra “*velha*”. Assim, o item ficaria “*Prefere conversar com pessoas mais velhas que ela*”.

No item 12, o G1 propôs acrescentar a expressão “*do dia a dia*”. Logo, o item ficou “Prefere realizar atividades *do dia a dia* sozinha”. O G2 e o GC optaram em manter a forma original “Prefere realizar atividades sozinha”, haja vista que o item estava de fácil compreensão.

Sobre o item 13, “Entende ideias e conceitos difíceis”, os participantes dos grupos G1, G2 e GC houveram por bem mantê-lo na forma original, sem a necessidade de alterações/modificações. Acerca do item 14, “Faz questionamentos difíceis repetidas vezes (com frequência)”, os participantes do G1 optaram em reformular o item, com o intuito de tornar a linguagem mais clara e de fácil entendimento. Assim, o item ficou “*É questionadora*”. Os participantes do G2 e GC preferiram preservar a forma original e usar o termo “*com frequência*”. Desse modo, o item ficou “*Faz questionamentos difíceis com frequência*”.

No item 15, “Não se contenta com [quaisquer] respostas (vagas)”, os participantes dos grupos G1, G2 e GC, de modo unânime, resolveram manter o item na forma original, utilizando o termo “*quaisquer*” para o entendimento do item e sem a necessidade em adicionar o termo “*vagas*”. Nesse caso, o item ficou “*Não se contenta com quaisquer respostas*”.

O Quadro 14 apresenta a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Criatividade.

Quadro 14 – Versão Pré-teste da Subescala Criatividade				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Apresenta imaginação e/ou inventividade.	1. Apresenta imaginação e/ou inventividade.	1. É criativa.	1. Apresenta imaginação e/ou inventividade.	1. É criativa.
2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.
3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.
4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.

Continua

Termina

Quadro 14 – Versão Pré-teste da Subescala Criatividade				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.
6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.
7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Constrói produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.
8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.
9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.
10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.
11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.

Fonte: Elaborado pelo autor

No item 1, da subescala Criatividade os participantes dos grupos G1 e GC quiseram manter o item, na forma original, “Apresenta imaginação e/ou inventividade”. O G2 sugeriu reformular o item para “*É criativa*”, com o propósito de tornar a linguagem mais simples e de fácil entendimento.

Os itens de 2 a 6 se mantiveram na forma original, pois os participantes entenderam que os itens foram elaborados de forma objetiva, clara e de fácil compreensão para o público-alvo da escala.

No item 7, “Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos”, os participantes do G1 propuseram trocar o termo “Usa métodos” por “Constrói”; com isso, o item ficou “Constrói produtos incomuns e exclusivos”. O objetivo da mudança foi deixar o item mais objetivo e claro possível. Os participantes do G2 e GC preferiram preservar a forma original do item “Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos”.

A subescala Criatividade teve o menor índice de alterações, contando apenas com a alteração em dois itens.

O Quadro 15 focaliza a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Emocional/Social.

Quadro 15 – Versão Pré-teste da Subescala Emocional/Social				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.
2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.
3. É perfeccionista, fazendo sempre o seu melhor.	3. É perfeccionista.	3. É perfeccionista.	3. É perfeccionista, fazendo sempre o seu melhor.	3. É perfeccionista.
4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.
5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças do ambiente.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.

Continua

Continua

Quadro 15 – Versão Pré-teste da Subescala Emocional/Social				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.
7. Frustra-se com as imperfeições dos outros.	7. Frustra-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Frustra-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.
8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.
9. Demonstra sensibilidade às necessidades das outras pessoas.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das outras pessoas.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das outras pessoas.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.
10. Relaciona-se com facilidade com outras crianças da mesma faixa etária.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com outras crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.
11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.

Continua

Termina

Quadro 15 – Versão Pré-teste da Subescala Emocional/Social				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. É capaz de perceber o clima social dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar as emoções das pessoas nos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.
13. Demonstra disposição para seguir sua intuição (crenças).	13. Demonstra disposição para seguir suas ideias.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Demonstra disposição para seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.
14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Expressa sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.
15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.
16. Demonstra sensibilidade aos valores espirituais.	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.	16. Demonstra sensibilidade aos valores espirituais.	16. Demonstra sensibilidade aos valores espirituais.	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.
17. Demonstra sensibilidade às reflexões filosóficas.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões filosóficas.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões filosóficas.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.
18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala *Emocional/Social*, os itens 1 e 2 se conservaram na forma original, sem a necessidade de alterações. No item 3, “É perfeccionista, fazendo sempre o seu melhor”, os participantes dos grupos G1 e G2 indicaram retirar os termos “fazendo sempre o seu melhor”, alegando que, se a criança é perfeccionista, a ideia é de que ela também faz sempre o seu melhor. O GC preferiu preservar a forma original do item.

Em relação ao item 5, “É sensível a injustiças”, como sugestão dos participantes do G1, optou-se em acrescentar o termo “*do ambiente*”. Dessa maneira, o item para o G1 foi alterado para “*É sensível a injustiças do ambiente*”. Os participantes do G2 e GC preferiram conservar a forma original do item.

No item 9, “Demonstra sensibilidade às necessidades das outras pessoas”, os participantes do G1 propuseram acrescentar as palavras “*dos animais e da natureza*”; nesse caso, o item ficou “Demonstra sensibilidade às necessidades *das pessoas, dos animais e da natureza*”, conforme as aludidas sugestões do G1. Os grupos G2 e GC escolheram manter a sua forma original “Demonstra sensibilidade às necessidades das outras pessoas”.

Em relação ao item 10, “Relaciona-se com facilidade com outras crianças da mesma faixa etária”, o G1, o G2 e o GC optaram em substituir o termo “faixa etária” para “*idade*”, com o objetivo de tornar o item de fácil entendimento para a população de todos os níveis de escolaridade. Desse modo, o item foi modificado para “Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma *idade*”.

No item 12, “Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes”, o G1 manteve a forma original. O G2 sugeriu que o item fosse alterado para “*É capaz de perceber o clima social dos ambientes*”, ao passo que o GC sugeriu a alteração para “*Demonstra capacidade de captar as emoções das pessoas nos ambientes*”.

Sobre o item 13, “Demonstra disposição para seguir sua intuição (crenças)”, o G1 optou em substituir o termo “intuição” (crenças) por “*ideias*”. O G2 reformulou o item para “*Busca*

seguir sua intuição”. O GC sugeriu usar o termo “*intuição*” no lugar de “*crenças*”. O item ficou: “Demonstra disposição para seguir sua *intuição*”.

No item 14, “Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções”, o G1 recomendou mudar “Demonstra capacidade” para “*Expressa*” sentimentos e emoções, tornando o item mais objetivo e claro possível. O G2 e o GC conservaram a forma original do item.

O item 16, “Demonstra sensibilidade aos valores espirituais”, sofreu alteração, apontada pelo G1, para “*Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade*”. O G2 e o GC acataram a forma original do item.

No Item 17, “Demonstra sensibilidade às reflexões filosóficas”, o G1 propôs acrescentar os termos “*sobre o mundo e a vida*”. Assim, o item ficou: “Demonstra sensibilidade às reflexões *sobre o mundo e a vida*”, de sorte a tornar a linguagem mais clara e de fácil entendimento. Para o G2 e o GC, a forma original do item foi aceita.

O Quadro 16 contém a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Linguística.

Quadro 16 – Versão Pré-teste da Subescala Linguística				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Utiliza palavras diferentes (incomuns), quando conversa com as pessoas.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras difíceis , quando conversa com as pessoas.	1. Utiliza palavras incomuns, quando conversa com as pessoas.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.
2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.

Continua

Continua

Quadro 16 – Versão Pré-teste da Subescala Linguística				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.
4. Lê por vontade própria {porque quer}.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.
5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.
6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.
7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7. Comunic-se de forma clara, lógica e precisa.	7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.
8. Comunica, de forma precisa, seus desejos e pontos de vista.	8. Comunica, de forma precisa, suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica, de forma precisa, seus desejos e pontos de vista.	8. Comunica, de forma precisa, seus desejos e pontos de vista.	8. Comunica, de maneira assertiva, suas vontades e pontos de vista.
9. Comunica-se bem por meio de textos escritos.	9. Comunica-se bem na escrita .	9. Comunica-se bem por meio de textos escritos.	9. Comunica-se bem por meio de textos escritos.	9. Comunica-se bem na escrita.
10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.
11. Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.

Continua

Termina

Quadro 16 – Versão Pré-teste da Subescala Linguística				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Não percebe o tempo passar nas atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.
13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Não percebe o tempo passar nas atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.
14. Demonstra interesse por aprender novos idiomas (línguas).	14. Demonstra interesse por aprender novas línguas .	14. Demonstra interesse por aprender novas línguas .	14. Demonstra interesse por aprender novos idiomas .	14. Demonstra interesse por aprender novas línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala *Linguística*, sobre o item 1, “Utiliza palavras diferentes (incomuns), quando conversa com as pessoas”, o G1 sugeriu acrescentar os termos “*para a idade, quando conversa*”. Assim, após as adequações, o item ficou “*Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa*”. O G1 preferiu também usar a palavra “*incomuns*”, ao invés de “diferentes”. O G2 propôs usar a palavra “*difíceis*”, alterando o item para “Utiliza palavras *difíceis*, quando conversa com as pessoas”, tornando o item de fácil compreensão. O GC optou em usar a palavra “*incomuns*”, “Utiliza palavras *incomuns* quando conversa com as pessoas”.

No item 8, “Comunica, de forma precisa, seus desejos e pontos de vista”, o G1 optou por alterar o termo “seus desejos” para “*suas vontades*”. Desse modo, o item foi modificado para “*Comunica de forma precisa suas vontades e pontos de vista.*” Os grupos G2 e GC conservaram a forma original do item.

No item 9, “Comunica-se bem por meio de textos escritos”, o G1 sugeriu substituir o termo “por meio de textos escritos” para “*na escrita*”. Assim, o item ficou “Comunica-se bem *na escrita*”; com efeito, a substituição almejou deixar o item mais claro e objetivo. O G2 e GC optaram em manter o item na sua forma original. Quanto ao item 12, “Perde a noção do tempo em atividades de leitura”, o G1 e o GC propuseram não mudar a forma original do item. O G2 alterou o item para “*Não percebe o tempo passar nas atividades de leitura*”.

No item 13, “Perde a noção do tempo em atividades de escrita”, o G1 e o GC sugeriram manter a forma original. O GC achou por bem modificar o item para “*Não percebe o tempo passar nas atividades de escrita*”. Em relação ao item 14, “Demonstra interesse por aprender novos idiomas (línguas)”, G1 e G2 sugeriram usar o termo “*línguas*”, pois, segundo os dois grupos, trata-se de vocábulo mais fácil de ser compreendido por todos os participantes, independentemente do nível de escolaridade dos pais/responsáveis. O GC achou melhor “*idiomas*”. O Quadro 17 focaliza a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Lógico-Matemática.

Quadro 17 – Versão Pré-teste da Subescala Lógico-Matemática				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.
2. Aprende Matemática sem necessidade de repetição.	2. Aprende Matemática sem esforço .	2. Aprende Matemática sem necessidade de repetição.	2. Aprende Matemática sem necessidade de repetição.	2. Aprende Matemática sem esforço.
3. Aprende (conteúdos) conceitos matemáticos avançados (difíceis) para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos avançados para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos avançados para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.

Continua

Continua

Quadro 17 – Versão Pré-teste da Subescala Lógico-Matemática				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
4. Demonstra interesse por conteúdos (problemas/atividades) {que envolvem a} Matemáticos {Matemática}.	4. Demonstra interesse por conteúdos matemáticos.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por conteúdos matemáticos.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.
5. Perde a noção do tempo {Passa muito tempo} em atividades que envolvem Matemática {com Matemática}.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Passa muito tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.
6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos. {Faz cálculos (contas) matemáticos de cabeça}.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.
7. Gosta de jogos de estratégia [xadrez, damas, ...] e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.
8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste em resolver atividades matemáticas difíceis.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.

Continua

Quadro 17 – Versão Pré-teste da Subescala Lógico-Matemática				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.
10. Tem habilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Resolve problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem habilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.
11. Aplica {Utiliza} o aprendizado matemático para novas situações {do dia a dia} {para diferentes contextos}.	11. Utiliza o aprendizado matemático em diferentes contextos.	11. Utiliza o aprendizado matemático no dia a dia .	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações em diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala Lógico-Matemática, especificamente no item 1 “Aprende Matemática de forma rápida”, os grupos G1, G2 e GC sugeriram manter a forma original. Por sua vez, no item 2, “Aprende Matemática sem necessidade de repetição”, o G1 entendeu ser mais adequado substituir os termos “*sem necessidade de repetição*” para “*sem esforço*”; nesse caso, o item ficou “Aprende Matemática *sem esforço*”. Os grupos G1 e GC decidiram manter a forma original do item.

O item 3, “Aprende (conteúdos) conceitos matemáticos avançados (difíceis) para a idade”, foi modificado, porque os grupos G1, G2 e GC optaram em usar o termo “*conteúdos*” ao invés de “conceitos”. O G1 e GC preferiram usar o termo “*avançados*”, no lugar de “difíceis”, culminando com a seguinte redação do: “Aprende *conteúdos* matemáticos

avançados para a idade”. O G2 indicou usar o termo “difíceis”, ficando “Aprende *conteúdos* matemáticos *difíceis* para a idade”.

No item 4, “Demonstra interesse por conteúdos (problemas/atividades) {que envolvem a} Matemáticos {Matemática}”, o G1 e o GC optaram por “Demonstra interesse por *conteúdos* matemáticos”, enquanto o G2, por “Demonstra interesse por *atividades* que envolvem a matemática”.

Quanto ao item 5, “Perde a noção do tempo {Passa muito tempo} em atividades que envolvem Matemática {com Matemática}”, o G1 e o GC refizeram o item, para “*Perde a noção do tempo em atividades que envolvem matemática*”. O G2 optou por “*Passa muito tempo em atividades que envolvem matemática*”.

Em relação ao item 6, “Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos. {Faz cálculos (contas) matemáticos de cabeça}”, os três grupos o modificaram para “*Calcula rapidamente, de cabeça problemas matemáticos*”. Conforme os participantes do grupo focal, a primeira alternativa seria a melhor, pois o item estava com linguagem clara e de fácil compreensão para o seu público-alvo.

O item 7, “Gosta de jogos de estratégia [xadrez, damas, ...] e desafios envolvendo raciocínio lógico”, foi alterado pelo G1, ficando: “*Gosta de jogos de estratégia e desafios envolvendo raciocínio lógico*”. De acordo com os grupos G2 e GC, conservar os termos “*xadrez, damas, ...*” foi mais conveniente, deixando assim o item mais claro. Nesse sentido, o item ficou: “*Gosta de jogos de estratégia xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico*”.

No que tange ao item 8, “Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas”, o G1 e o GC optaram em manter a forma original. De seu lado, o G2 sugeriu substituir o termo “*na resolução*” por “*em resolver*”. Assim, o item foi alterado para “Persiste *em resolver* atividades matemáticas difíceis”, com o propósito de torná-lo mais simples.

Em relação ao item 10, “Tem habilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas”, o G1 sugeriu acrescentar o termo “*Resolve*”. Assim, o item foi alterado para “*Resolve* problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas”. Por sua vez, o G2 optou em substituir o termo “tem *habilidade*” por “tem *facilidade*”. Desse modo, o item foi modificado para “Tem *facilidade* em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas”. Esses ajustes foram necessários para deixar os itens mais claros e de fácil compreensão para o seu público-alvo. O GC decidiu conservar o item, na forma original.

No que concerne ao item 11, “Aplica {Utiliza} o aprendizado matemático para novas situações {do dia a dia} {para diferentes contextos}”, o G1 achou por bem usar o termo “*Utiliza* o aprendizado matemático *em diferentes contextos*”, ao passo que o G2 decidiu também empregar o termo “*Utiliza*” e acrescentar a palavra “*no dia a dia*”. Dessa maneira, o item foi alterado para “*Utiliza* o aprendizado matemático *no dia a dia*”. O GC propôs adotar o termo “*aplica*”; por isso, o item foi alterado para “*Aplica* o aprendizado matemático *para novas situações em diferentes contextos*”.

O Quadro 18 apresenta a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Artes.

Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em artes visuais [experimenta diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos dobradura esculturas, modelagem instalação, vídeo e fotografia) e fazendo o uso de materiais de forma sustentável].	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Destaca-se em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, modelagem, instalação, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, quadrinhos, dobradura, modelagem, vídeo e fotografia) e fazendo o uso de materiais reciclados.	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).
2. Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em dança (experimenta e aprecia formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado, cria e improvisa movimentos de dança).	2. Demonstra habilidades em dança (construção, criação e improvisação do movimento).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Demonstra habilidades em dança (experimenta e aprecia formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).

Continua

Continua

Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
3. Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em música (identifica diversas formas e gêneros musicais, reconhece e analisa os usos e as funções da música em diversos contextos, reconhece partituras, faz improvisos musicais, sons, vozes e composições e conhece vários instrumentos musicais).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Destaca-se em música (identifica diversas formas ou gêneros musicais, ou reconhece partituras ou faz improvisos musicais, sons, vozes e composições ou conhece vários instrumentos musicais).	3. Demonstra habilidades em música (identifica diversas formas e gêneros musicais, reconhece partituras, faz improvisos musicais, sons, vozes e conhece vários instrumentos musicais).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).
4. Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em teatro (reconhece e aprecia diversas formas de manifestações do teatro, faz improvisações teatrais, gestos, imitações, encenação, por meio de músicas, imagens e textos, experimenta várias possibilidades criativas de movimento e de voz na construção de um personagem).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Destaca-se em teatro (faz improvisações teatrais, gestos , imitações, imagens e textos ou experimenta várias possibilidades criativas na construção de um personagem).	4. Demonstra habilidades em teatro (faz improvisações teatrais, imitações, encenação por meio de músicas, imagens e textos).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).

Continua

Continua

Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
5. Demonstra interesse por artes visuais (criar desenhos com estilos e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos e esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais.	5. Demonstra interesse por artes visuais (desenhos com estilos e complexas, pinturas detalhadas, retratos e esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (criar desenhos com estilos e complexas, faz pinturas detalhadas, retratos e esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilos e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos e esculturas).
6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança.	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).
7. Demonstra interesse por música (brincar com música, inventar música e sons, tocar instrumentos musicais, tocar música de memória).	7. Demonstra interesse por música.	7. Demonstra interesse por música (sons, instrumentos musicais, gêneros musicais e ritmos).	7. Demonstra interesse por música (brincar com música, inventar música e sons, tocar instrumentos musicais, tocar música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).

Continua

Continua

Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).
9. Elabora produtos de artes visuais com detalhes.	9. Elabora produtos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Elabora produtos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.
10. Expressa-se por meio da dança com facilidade.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se por meio da dança com facilidade.	10. Expressa-se por meio da dança com facilidade.	10. Expressa-se bem por meio da dança.
11. Expressa-se por meio da música com facilidade	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se por meio da música com facilidade	11. Expressa-se por meio da música com facilidade.	11. Expressa-se bem por meio da música.
12. Expressa-se por meio do teatro com facilidade.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se por meio do teatro com facilidade.	12. Expressa-se por meio do teatro com facilidade.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.
13. Elabora produtos de artes visuais incomuns.	13. Elabora produtos de artes visuais incomuns.	13. Faz objetos de artes visuais incomuns.	13. Elabora produtos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.
14. Expressa-se por meio da dança de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança de modo incomum.

Continua

Termina

Quadro 18 – Versão Pré-teste da Subescala Artes				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
15. Expressa-se por meio da música de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música de modo incomum.
16. Expressa-se por meio do teatro de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro de modo incomum.
17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala *Artes*, o item 1, “Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em artes visuais [experimenta diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos dobradura esculturas, modelagem instalação, vídeo e fotografia) e fazendo o uso de materiais de forma sustentável]”, o G1 sugeriu usar o termo “*Demonstra habilidades*”, no entanto, o item estava um pouco extenso, o que poderia dificultar o entendimento para a população-alvo. Pensando nisso, foram realizadas alterações: “*Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia)*”. O G2 apontou empregar o termo “*Destaca-se*”. Assim, o item foi alterado para “*Destaca-se em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, modelagem, instalação, vídeo e fotografia)*”. O GC optou pelo termo “*Demonstra habilidades*”. Desse modo, o item foi reformulado para “*Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura,*

quadrinhos, dobradura, modelagem, vídeo e fotografia) e fazendo o uso de materiais reciclados”.

No item 2, “Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em dança (experimenta e aprecia formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado, cria e improvisa movimentos de dança)”, o G1 opinou sobre utilizar o termo “*Demonstra habilidades*”. O item ficou como “*Demonstra habilidades em dança (construção, criação e improvisação do movimento)*”. O G2 preferiu usar o termo “*Destaca-se*”. Deste modo, o item ficou “*Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança)*”, pois, assim, se tornou mais claro e objetivo. O GC também propôs usar o termo “*Demonstra habilidades*” ora, com os ajustes semânticos, o item ficou “*Demonstra habilidades em dança (experimenta e aprecia formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos)*”.

Para o item 3, “Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em música (identifica diversas formas e gêneros musicais, reconhece e analisa os usos e as funções da música em diversos contextos, reconhece partituras, faz improvisos musicais, sons, vozes e composições e conhece vários instrumentos musicais)”, o G1 considerou mais adequado empregar o termo “*Demonstra habilidades*”. O item ficou como “*Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical)*”. O G2 optou pelo termo “*Destaca-se*”. Assim, o item reformulado passou para “*Destaca-se em música (identifica diversas formas ou gêneros musicais, ou reconhece partituras ou faz improvisos musicais, sons, vozes e composições ou conhece vários instrumentos musicais)*”. No tocante ao GC, também decidiu usar o termo “*Demonstra*”, passando o item para “*Demonstra habilidades em música (identifica diversas formas e gêneros musicais, reconhece partituras, faz improvisos musicais, sons, vozes e conhece vários instrumentos musicais)*”.

Em relação ao item 4, “Demonstra habilidades {Chama atenção} {Destaca-se} em teatro (reconhece e aprecia diversas formas de manifestações do teatro, faz improvisações teatrais, gestos, imitações, encenação por meio de músicas, imagens e textos, experimenta várias possibilidades criativas de movimento e de voz na construção de um personagem)”, o G1 optou por usar o termo “*Demonstra habilidades*”, ficando o item mais bem descrito por: “*Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas)*”. No G2, os participantes optaram por usar o termo “*Destaca-se*”; logo, o item passou para “*Destaca-se em teatro (faz improvisações teatrais, gestos, imitações, imagens e textos ou experimenta várias possibilidades criativas na construção de um personagem)*”. Quanto ao GC, optou pelo termo “*Demonstra habilidades*”, passando o item para “*Demonstra habilidades em teatro (faz improvisações teatrais, imitações, encenação por meio de músicas, imagens e textos)*”. Os itens estavam longos, o que poderia dificultar o entendimento do mesmo; nessa perspectiva, procurou-se fazer ajustes necessários nos itens, com o intuito de torná-los mais claros e de fácil entendimento.

Acerca do item 5, “Demonstra interesse por artes visuais (criar desenhos com estilos e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos e esculturas)”, o G1 sugeriu um item mais enxuto: “*Demonstra interesse por artes visuais*”. O G2 apresentou, como sugestão: “*Demonstra interesse por artes visuais (desenhos com estilos e complexas, pinturas detalhadas, retratos e esculturas)*”. O GC preferiu preservar o item na forma original.

No item 6, “Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos)”, o G1 sugeriu um item mais enxuto e de fácil entendimento, “*Demonstra interesse por dança*”. O G2 manteve o item na forma original. O GC optou por fazer pequenos ajustes sutis no item: “*Demonstra interesse por dança (postura, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos)*”.

Em relação ao item 7, “Demonstra interesse por música (brincar com música, inventar música e sons, tocar instrumentos musicais, tocar música de memória)”, o G1 indicou um item mais curto, claro e de fácil entendimento, “Demonstra interesse por música”. O G2 modificou para “*Demonstra interesse por música (sons, instrumentos musicais, gêneros musicais e ritmos)*”. No tocante ao GC, a sugestão foi: “*Demonstra interesse por música (brincar com música, inventar música e sons, tocar instrumentos musicais, tocar música de memória)*”.

O item 9, “Elabora produtos de artes visuais com detalhes”, foi preservado tanto pelo G1 quanto pelo GC, na forma original. O G2 sugeriu substituir “*elabora produtos*” por “*faz objetos*”, a fim de tornar a linguagem mais clara e objetiva, “*Faz objetos de artes visuais com detalhes*”. No item 10, “Expressa-se por meio da dança com facilidade”, o G1 propôs acrescentar o termo “*bem*” e excluir o termo “*facilidade*”. Assim, o item, após as alterações, passou para “Expressa-se *bem* por meio da dança”. O G2 e o GC conservaram o item na forma original.

Em relação ao item 11, “Expressa-se por meio da música com facilidade”, o G1 sugeriu também acrescentar o termo “*bem*” e excluir o termo “*facilidade*”. Nesse sentido, o item, após as alterações, passou para “Expressa-se *bem* por meio da música”. Os grupos G2 e GC preferiram deixar o item na forma original.

O item 12, “Expressa-se por meio do teatro com facilidade”, foi modificado pelo G1, que indicou adicionar o termo “*bem*” e excluir o termo “*facilidade*”. Assim, o item ficou “Expressa-se *bem* por meio do teatro”. O G2 e GC não apontaram mudanças, conservando o item na forma original. No item 13, “Elabora produtos de artes visuais incomuns”, o G1 e o GC optaram em manter o item na forma original. O G2 preferiu substituir o termo “*Elabora produtos*” por “*Faz objetos*” de artes visuais incomuns.

Os participantes do G1 houveram por bem por excluir os itens 14, 15 e 16, pois, segundo a análise dos participantes, os mesmos foram considerados ambíguos: “*Expressa-se por meio*

da dança de modo incomum”; “Expressa-se por meio da música de modo incomum” e “Expressa-se por meio do teatro de modo incomum”.

No Quadro 19 está a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Psicomotora.

Quadro 19 – Versão Pré-teste da Subescala Psicomotora				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas [brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura].	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.
2. Precisa de atividades físicas, sente-se mal quando não o faz.	2. Demonstra a necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal quando não o faz.	2. Sente falta quando não faz atividades físicas.	2. Precisa de atividades físicas, sente-se mal quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal quando não o faz.
3. Apresenta facilidade em atividades físicas.	3. Apresenta facilidade em atividades físicas.	3. Apresenta facilidade, ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta facilidade em atividades físicas.	3. Apresenta facilidade, ao realizar atividades físicas.
4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.

Continua

Continua

Quadro 19 – Versão Pré-teste da Subescala Psicomotora				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
5. Demonstra habilidade (facilidade) de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra habilidade em montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.
6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo em realizar atividades físicas.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.
7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.
8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.
9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.
10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.
11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.

Continua

Quadro 19 – Versão Pré-teste da Subescala Psicomotora				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.
13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala *Psicomotora*, quanto ao item 1 “Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura”, os três grupos concordaram em mantê-lo na forma original.

No item 2, “Precisa de atividades físicas, sente-se mal quando não faz”, o G1 sugeriu substituir o termo “*Precisa de*” por “*Demonstra a necessidade de*”. Assim, o item passou por alterações: “*Demonstra a necessidade de praticar* atividades físicas e sente-se mal quando não o faz”. O G2 julgou necessário alterar completamente o item: “*Sente falta quando não faz atividades físicas*”, deixando-o mais claro e compreensível. O GC decidiu preservar o item na forma original.

Quanto ao item 3, “Apresenta facilidade em atividades físicas”, o G1 e o GC concordaram em conservar o item na forma original, enquanto o G2, julgou oportuno acrescentar o termo “*ao realizar*”, com o intuito de deixar o item mais objetivo. Portanto, o item ficou “Apresenta facilidade, *ao realizar* atividades físicas”.

A respeito do item 5, “Demonstra habilidade (facilidade) de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral”, os três grupos preferiram usar a palavra “*facilidade*”, ao invés de “habilidade”, pois a palavra “facilidade” é de fácil compreensão para a população.

No item 6, “Demonstra ter ritmo”, o G1 e o GC aceitaram deixá-lo na forma original, sem a necessidade de alterações. Por outro lado, o G2 julgou pertinente acrescentar o termo “*em realizar atividades físicas*”, para um bom entendimento do item. Logo, o referido item passou para “Demonstra ter ritmo *em realizar atividades físicas*”.

O Quadro 20 traz a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Liderança.

Quadro 20 – Versão Pré-teste da Subescala Liderança				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
1. Tem autonomia (autossuficiência / independência / iniciativa).	1. Tem independência.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.
2. Gosta de tomar para si {exercer} o papel (a posição) de líder {organizar grupos e atividades}.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Gosta de exercer a posição de líder.	2. Gosta de tomar para si a posição de líder.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.
3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.
4. É respeitada pelos pares [colegas e amigos / pelas outras crianças].	4. É respeitada pelas outras crianças.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.

Continua

Continua

Quadro 20 – Versão Pré-teste da Subescala Liderança				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
5. É procurada pelos pares [colegas e amigos / pelas outras crianças] para realizar atividades, resolver problemas (conflitos) ou aconselhamento.	5. É procurada por outras crianças para realizar atividades, resolver conflitos ou aconselhamento.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver problemas ou aconselhamento.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.
6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.
7. Resolve conflitos (problemas) com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve problemas com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.
8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.
9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.
10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.

Continua

Termina

Quadro 20 – Versão Pré-teste da Subescala Liderança				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
11. Tem poder de convencimento {Demonstra habilidade para convencer as pessoas}.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.
12. Suas atitudes influenciam (inspiram) as pessoas.	12. Suas atitudes inspiram as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala Liderança, o item 1, “Tem autonomia (autossuficiência/independência/iniciativa)”, o G1 apontou por empregar o termo “*independência*”. O G2 e o GC preferiram utilizar o termo “*iniciativa*”. Para o item 2, “Gosta de tomar para si {exercer} o papel (a posição) de líder {organizar grupos e atividades}”, o G1 achou mais adequado usar “*Gosta de liderar grupos e atividades*”. O G2 propôs “*Gosta de exercer a posição de líder*”. O GC, por sua vez, “*Gosta de tomar para si a posição de líder*”. Observa-se que cada grupo desejou em ajustar o item, de maneira que ficasse o mais claro, objetivo e com bom entendimento, de acordo com os participantes da análise semântica.

No item 4, “É respeitada pelos pares [colegas e amigos/pelas outras crianças]”, o G1 achou pertinente usar “*pelos outras crianças*”. Dessa maneira, o item ficou: “É respeitada *pelos outras crianças*”. O G2 e o GC decidiram pelo termo “*pelos colegas e amigos*”. Assim, o item ficou “É respeitada *pelos colegas e amigos*”.

Em relação ao item 5, “É procurada pelos pares [colegas e amigos/pelas outras crianças] para realizar atividades, resolver problemas (conflitos) ou aconselhamento”, o G1 indicou ser melhor adotar as palavras “*por outras crianças*” e “*conflitos*”. O item ficou: “É procurada *por*

outras crianças para realizar atividades, resolver *conflitos* ou aconselhamento”, pois, com isso, torna-se mais objetivo e de fácil compreensão. O G2 e o GC escolheram “*pelos colegas e amigos*”; o G2, sugeriu usar também o termo “*conflitos*”. O item ficou “É procurada *pelos colegas e amigos* para realizar atividades, resolver *conflitos* ou dar conselhos”; o GC optou por “resolver *problemas*”. Logo, o item ficou: “É procurada *pelos colegas e amigos* para realizar atividades, resolver *problemas* ou aconselhamento”.

O item 7, “Resolve conflitos (problemas) com habilidade”, foi alterado tanto pelo G1 quanto pelo G2, os quais ressaltaram que a palavra “*conflitos*” seria o melhor termo para ser utilizada, enquanto o GC achou que “problemas” seria o termo mais adequado.

No que se refere ao item 12, “Suas atitudes influenciam (inspiram) as pessoas”, o G1 entendeu melhor usar a palavra “*inspiram*”, ao passo que o G2 e o GC optaram em empregar a palavra “*influenciam*”.

O Quadro 21 contém a versão Pré-teste resultante de processo de análise semântica com o público-alvo da Subescala Independência/Inconformismo.

Quadro 21 – Versão Pré-teste da Subescala Independência/Inconformismo				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controlle (GC)	Versão-Síntese
1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.
2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.

Continua

Continua

Quadro 21 – Versão Pré-teste da Subescala Independência/Inconformismo				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
3. Tem dificuldades com testes estruturados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos, com múltipla escolha, corrigidos por gabarito.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e de múltipla escolha.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.
4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.
5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.
6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.
7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.
8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.
9. Faz bagunça quando está ocioso.	9. Faz bagunça quando está ocioso.	9. Faz bagunça quando está desocupado.	9. Faz bagunça quando está desocupado.	9. Faz bagunça quando está desocupado.

Continua

Quadro 21 – Versão Pré-teste da Subescala Independência/Inconformismo				
Versão Pré-teste	Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)	Grupo-Controle (GC)	Versão-Síntese
10. Parece estar no mundo da lua quando está ocioso.	10. Parece estar no mundo da lua quando está ocioso.	10. Parece estar no mundo da lua quando está desocupado .	10. Parece estar no mundo da lua quando está desocupado .	10. Parece estar no mundo da lua quando está desocupado.
11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante, não aceita as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.
12. Sente-se estranha.	12. Sente-se diferente .	12. Sente-se diferente .	12. Sente-se diferente .	12. Sente-se diferente.
13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.
14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.
15. É rígida e inflexível.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada .	15. É rígida e inflexível.	15. É rígida e inflexível.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.
16. É resistente às instruções das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções das outras pessoas.	16. É resistente às instruções das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala “Independência/Inconformismo”, o item 3 “Tem dificuldades com testes estruturados”, gerou certa dificuldade de compreensão acerca da clareza e entendimento do termo “*testes estruturados*”, nos três grupos, o que poderia dificultar o entendimento do item

também para o público-alvo da escala. Desse modo, os participantes do G1 apontaram a necessidade de acrescentar as palavras “*objetivos, com múltipla escolha, corrigidos por gabarito*”, com o intuito de deixar o item mais claro e objetivo possível. O G2 indicou acrescentar os termos “*objetivos e de múltipla escolha*” e o GC, as palavras “*objetivos e padronizados*”.

No item 9, “*Faz bagunça quando está ocioso*”, e no item 10, “*Parece estar no mundo da lua quando está ocioso*”, os grupos G2 e GC sugeriram substituir a palavra “ocioso” por “*desocupado*”, para melhor entendimento do item. Logo, os itens ficaram: “*Faz bagunça quando está desocupado*” e “*Parece estar no mundo da lua quando está desocupado*”. O G1 achou oportuno deixar, na forma original, tanto o item 9, quanto o item 10.

O item 11, “*Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros*”, não foi alterado pelo G1 nem pelo G2, os quais o mantiveram na sua forma original. O GC optou em acrescentar o termo “*não aceita*”, pois, dessa maneira, o item se tornaria mais claro e objetivo. Assim, com o objetivo de deixar o item mais claro, este ficou com a seguinte redação final: “*Demonstra ser intolerante, não aceita as dificuldades dos outros*”.

Em relação ao item 12, “*Sente-se estranha*”, os participantes do G1, G2 e GC decidiram substituir a palavra “*estranha*” por “*diferente*”, pois o termo “*estranha*” foi considerado forte, para os participantes. Desse modo, o item ficou “*Sente-se diferente*”.

No item 15, “*É rígida e inflexível*”, G1 sugeriu a reformulação do item para “*Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada*”, almejando deixar o item mais claro, objetivo e de fácil compreensão.

No tocante ao item 16, “*É resistente às instruções das outras pessoas*”, o G1 sugeriu acrescentar a palavra “*regras*” Logo, o item passou para “*É resistente às instruções e regras das outras pessoas*”. O G2 e o GC decidiram manter a forma original.

O pesquisador efetuou uma análise qualitativa das alterações/modificações dos itens da versão-síntese da ESCAH/C-Pais, de maneira que cada item da escala foi classificado em: Inalterado (IN), quando os itens eram iguais; Pouco Alterado (PA), quando as palavras ou termos eram diferentes, mas sem mudar o entendimento do item; Muito alterado (MA), quando as palavras ou termos eram diferentes, modificando-se a compreensão e o contexto; Completamente Alterado (CA), quando havia alteração/modificação total nas versões (Callegari; Rondini, 2021; Rondini; Pedro; Nakano, 2022).

Dos 127 itens avaliados pelos participantes do Grupo Focal, 89 (70,07%) permaneceram inalterados, 28 (22,05%) tiveram poucas alterações da redação dos itens, 8 (6,30%) foram completamente alterados e apenas dois itens (1,58%) foram muito alterados, de modo a torná-los mais claros, objetivos e de fácil entendimento para a população-alvo da escala.

A subescala com mais alterações foi a de Artes, com sugestão de alterações em 10 itens, seguida das subescalas Emocional/Social, com sete itens, Intelectual e Independência/Inconformismo, com seis itens cada, Linguística, com três itens.

Resumidamente, a subescala Liderança teve os itens inalterados, enquanto a subescala Criatividade foi a que menos teve itens classificados como Pouco Alterados, totalizando dois itens, embora tenham sido alterações sutis.

Os participantes, de modo geral, conseguiram entender o conteúdo dos itens da ESCAH/C-Pais, na versão Pré-teste constituída em 127 itens. Após a análise semântica e um exame pormenorizado dos itens, pelo pesquisador, nenhum item da escala foi excluído, todavia, alguns foram aperfeiçoados, com o intuito de deixá-los mais claros, inteligíveis, assegurando-se a compreensão e o entendimento pelos respondentes-alvo da escala.

Em suma, os participantes compreenderam o conteúdo dos itens da escala; nesse sentido, os itens da ESCAH/C-Pais evidenciaram uma boa validade semântica para a sua população-alvo.

As análises aludidas na validação semântica foram apreciadas pelo pesquisador, de maneira detalhada, e as sugestões pertinentes foram acatadas. A validação semântica é uma etapa muito importante na construção de um instrumento, tendo sido imprescindível na elaboração da ESCAH/C-Pais, pois proporcionou um espaço onde os pais/responsáveis puderam reverberar suas opiniões, sugestões e expor as dificuldades encontradas no entendimento dos itens, propor sugestões e alterações/reformulações em seus itens, o que permitiu facilitar a leitura, a clareza, a compreensão e o entendimento dos itens da escala. Após a validação semântica da ESCAH/C-Pais, passou-se à validação de conteúdo, com o Comitê de Juízes Especialistas.

3.6.2 Evidências de Validade de Conteúdo (Análise dos Juízes Especialistas)

A versão-síntese da ESCAH/C-Pais foi enviada ao Comitê de Juízes Especialistas para a validade de seu conteúdo, análise das redações dos itens, de sorte a sugerir opiniões, incluir/excluir ou diminuir os itens da escala (Pasquali, 1999, 2013; Rubio *et al.*, 2003; Dalmoro; Vieira, 2013; Lucian; Dornelas, 2015; Pacico, 2015; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019). Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 425) frisam a relevância do auxílio dos juízes: “[...] se possível, com conhecimento específico acerca do constructo avaliado pelo instrumento, [...] a estrutura, o *layout*, as instruções do *layout*, as instruções do instrumento e a abrangência e adequação das expressões contidas nos itens.”

3.6.2.1 Participantes

O comitê de juízes especialistas foi composto por sete membros (Cunha; Almeida-Neto; Stackfleth, 2016). Os juízes foram nomeados como: Juiz 1 (J1), Juiz 2 (J2), Juiz 3 (J3), Juiz 4 (J4), Juiz 5 (J5), Juiz 6 (J6) e Juiz 7 (J7). Como critério de inclusão, os juízes especialistas

deveriam possuir conhecimento na área das AH/SD e/ou na construção de instrumentos (Pasquali, 1999, 2013; Alexandre; Coluci, 2011; Borsa; Seize, 2017). Três são doutoras em Educação, uma doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano, uma doutora em Psicologia Educacional, uma doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e uma mestra em Educação.

É importante salientar que dois juízes foram excluídos do comitê, pois a concordância desses juízes destoava muito dos demais juízes, em uma subescala, com valores abaixo de 71% no Índice de Validade de Conteúdo (IVC). A literatura sugere uma concordância acima de 80% (Pasquali, 1999, 2013, 2016; Alexandre; Coluci, 2011). Foi empregado o coeficiente Kappa para verificar o nível de concordância entre os juízes, na subescala, observando-se que o valor não foi adequado¹⁵; por isso, da exclusão desses juízes. Ademais, esses dois juízes algumas vezes assinalaram alguns itens como não representativos ou itens que necessitassem de grande revisão, para ser representativos, mas não sugeriram as devidas alterações e/ou reformulações, nem a reescrita dos itens. Desse modo, o comitê final de juízes foi composto por cinco membros, assim nomeados: Juiz 1 (J1), Juiz 2 (J2), Juiz 3 (J3), Juiz 4 (J4) e Juiz 5 (J5), sendo duas doutoras em Educação, uma doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano, uma doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e uma mestra em Educação.

3.6.2.2 Instrumento de coleta de dados

Os juízes receberam um formulário de avaliação dos itens (Apêndice 2), contendo a versão-síntese da escala, com seus respectivos itens e com as instruções para avaliar, conforme a representatividade dos itens a serem julgados.

¹⁵ $K = -0.145; p < 0.01$

3.6.2.3 Procedimentos de coleta de dados

Nos meses de abril e maio de 2022, foi enviado, por *e-mail*, aos juízes especialistas uma carta-convite, convidando-os a participar do comitê de juízes. Nessa carta, foram explanados os objetivos do estudo e feito o convite para fazer a avaliação dos itens da escala. Os juízes receberam a versão-síntese da escala e o formulário para efetuar a avaliação dos itens, quanto à validade de seu conteúdo, análise das redações dos itens, sugestões de inclusões ou diminuições de itens, além de examinar sua clareza/representatividade, com o intuito de deixá-los mais compreensivos e de fácil entendimento (Alexandre; Coluci, 2011; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017; Tombi; Zukowsky-Tavares; Ferreira-Gerab, 2022).

Os juízes preencheram o nome no cabeçalho do formulário, onde avaliaram a representatividade dos itens da escala de acordo com os critérios pré-estabelecidos: 1 (não representativo), 2 (necessita de grande revisão para ser representativo), 3 (necessita de pequena revisão para ser representativo) e 4 (representativo) (Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017), além de um campo para registrar as sugestões/alterações e reescrita do item. Os juízes tiveram o prazo de 15 dias para avaliar os itens e devolver o material ao pesquisador, via *e-mail*.

3.6.2.4 Procedimentos de análise de dados

A análise desses formulários consistiu em verificar se há concordância dos itens pelo Comitê de Juízes Especialistas. O comitê pode modificar ou excluir itens inadequados, bem como elaborar novos itens (Alexandre; Coluci, 2011). Foi admitida uma concordância acima de 80% (Pasquali, 1999, 2013, 2016; Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017), sendo revisados ou excluídos os itens com aprovação abaixo de 80%, segundo as

observações dos juízes. Para Alexandre e Coluci (2011), no caso de seis ou mais juízes participantes do Comitê, recomenda-se uma taxa não abaixo de 0,78.

Segue-se a fórmula para a avaliação da concordância entre os juízes:

$$\text{concordância (\%)} = \frac{\text{número de participantes que concordaram}}{\text{número total de participantes}} \times 100$$

Seu cálculo deriva do “número de participantes que concordaram com os itens”, dividido pelo “número total de participantes”, multiplicado por 100. É preciso considerar como uma taxa aceitável a concordância de 80% entre os juízes especialistas (Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

Na análise desses itens, utilizou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), com o objetivo de mensurar a proporção ou a porcentagem da concordância dos itens examinados pelos juízes (Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

Emprega-se, geralmente, uma escala *Likert* com pontuação de um a quatro, para que os juízes possam avaliar a representatividade, clareza dos itens, na qual 1 = item 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 pela soma de concordância dos itens que foram marcados por "3" ou "4" pelos juízes especialistas (Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

A fórmula para avaliar cada item individualmente foi constituída pelo número de respostas “3” ou “4”, dividido pelo número total de respostas. Os itens que receberam pontuações “1” ou “2” foram redigidos novamente ou eliminados da escala (Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

A fórmula usada para se analisar o Índice de Validade de Conteúdo está descrita abaixo:

$$IVC = \frac{\text{número de repostas "3" ou "4"}}{\text{número total de repostas}}$$

3.6.2.5 Resultados e Discussões – Análise dos Juízes Especialistas

A seguir, serão expostos os resultados das evidências de validade de conteúdo da ESCAH/C-Pais, por meio da avaliação do Comitê de Juízes Especialistas. A versão-síntese foi enviada aos juízes para a validação de seu conteúdo e, após uma análise pormenorizada, obteve-se a versão final. As sugestões/modificações sugeridas pelos juízes estão destacadas em negrito.

O Quadro 22 contém a versão-síntese e a versão final da *Subescala Intelectual*.

Quadro 22 – Versão-Síntese da Subescala Intelectual						
Versão Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas (ler, escrever, pintar, dançar, ouvir música, tocar um instrumento musical, jogos de estratégias “quebra-cabeças”, “lego”, “dama” e “xadrez” ...).	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.
2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.	2. Aprende rapidamente e com facilidade.

Continua

Continua

Quadro 22 – Versão-Síntese da Subescala Intelectual						
Versão Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.
4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos em atividades que o interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades de seu interesse.
5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	5. Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.
6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.
7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.
8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.

Continua

Quadro 22 – Versão-Síntese da Subescala Intelectual						
Versão Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre assuntos de seu interesse.
10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.
11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas a ela .	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.
12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.	12. Prefere realizar atividades sozinha.
13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.	13. Entende ideias e conceitos difíceis.
14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	14. Faz questionamentos difíceis com frequência.
15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.	15. Não se contenta com quaisquer respostas.

Fonte: Elaborado pelo autor

No item 1, da subescala *intelectual* “Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas”, o J3 sugeriu adicionar os termos “*ler, escrever, pintar, dançar, ouvir*”

música, tocar um instrumento musical, jogos de estratégias “quebra-cabeças”, “lego”, “dama” e “xadrez” etc.”, para um melhor entendimento do item.

No item 2 e no item 3, todos os juízes especialistas concordaram em manter o item na forma original. No tocante ao item 4, o J2 propôs trocar o pronome “lhe” por “o”, da mesma classe gramatical. Assim, o item ficou: “Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que *o* interessam.” Os itens 5 ao 10 se mantiveram na forma original.

Com relação ao item 11, “Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela”, o J2 sugeriu substituir os termos “do que ela” para “a ela”. Desse modo, o item foi alterado para “Prefere conversar com pessoas mais velhas *a ela*”. O item 11 foi excluído, pois também está contemplado na subescala Emocional/Social.

O Quadro 23 mostra a versão-síntese da *Subescala Criatividade*.

Quadro 23 – Versão-Síntese da Subescala Criatividade						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. É criativa.	1. Costuma realizar atividade de forma diferente dos demais.	1. É criativa.	1. É criativa.	1. É criativa.	1. É criativa.	1. É criativa.
2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.
3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades inovadoras, diferentes.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Demonstra interesse por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades criativas.	3. Interessa-se por atividades inovadoras, diferentes.
4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.
5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.

Continua

Quadro 23 – Versão-Síntese da Subescala Criatividade						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	6. Demonstra capacidade de gerar novas ideias.
7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.
8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.	8. Apresenta senso de humor peculiar.
9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	9. É persistente nas atividades criativas que inicia.
10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.	10. Gosta de se arriscar para conseguir algo que deseja.
11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.	11. Tem capacidade de improvisar.

Fonte: Elaborado pelo autor

No item 1 da subescala *Criatividade*, “É criativa”, o J1 achou por bem reformular o item, com o intuito de deixá-lo mais claro e de fácil entendimento. Dessa maneira, o item foi modificado para “*Costuma realizar atividade de forma diferente dos demais*”.

No item 2, “Cria jogos, brincadeiras e objetos”, os juízes mantiveram o item na forma original, sem a necessidade de alterações/modificações. Em relação ao item 3, “Interessa-se por atividades criativas”, o J1 preferiu acrescentar os termos “*inovadoras, diferentes*”. O J3 achou conveniente substituir as palavras “Interessa-se por” para “*Demonstra interesse por*”. Tais substituições almejavam deixar o item mais claro e objetivo, segundo os juízes.

Do item 4 ao 11, os juízes concordaram, por unanimidade, em preservar a forma original dos itens.

O Quadro 24 traz a versão-síntese da *Subescala Emocional/Social*.

Quadro 24 – Versão-Síntese da Subescala Emocional/Social						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	1. Tem habilidade para enfrentar desafios.
2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.	2. Frustra-se com rotinas.
3. É perfeccionista.	3. Costuma realizar as atividades de forma detalhista e rigorosa.	3. É perfeccionista.	3. É perfeccionista.	3. É perfeccionista.	3. É perfeccionista.	3. Costuma realizar as atividades de forma detalhista e rigorosa.
4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.	4. É sensível a críticas.
5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.	5. É sensível a injustiças.
6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	6. Frustra-se com as próprias imperfeições.
7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.
8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.

Continua

Continua

Quadro 24 – Versão-Síntese da Subescala Emocional/Social						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.
10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.
11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.
12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de perceber com facilidade o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	12. Demonstra capacidade de perceber com facilidade o clima dos ambientes.
13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.	13. Busca seguir sua intuição.
14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.
15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	15. Angustia-se com problemas sociais.

Continua

Termina

Quadro 24 – Versão-Síntese da Subescala Emocional/Social						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade	16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade
17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.
18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.	18. Demonstra senso de justiça.

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos itens 1 e 2 da *Subescala Emocional/Social*, os juízes preferiram manter o item na forma original, sem a necessidade de alterações/modificações. O item 2 foi excluído, pois também está contemplado na subescala *Independência/Inconformismo*.

Em relação ao item 3, “É perfeccionista”, o J1 achou por bem reformular o item, com o intuito de deixá-lo mais claro e de fácil entendimento. Assim, o item foi modificado para “*Costuma realizar as atividades de forma detalhista e rigorosa*”.

Os juízes concordaram, de maneira unânime, em preservar a forma original dos itens 4 ao 11. No que tange ao item 12, “Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes”, o J1 sugeriu acrescentar as palavras “*perceber com facilidade*”. O item foi modificado para “Demonstra capacidade de *perceber com facilidade* o clima dos ambientes”, com o objetivo de conferir um melhor entendimento ao item.

Sobre os itens 13 e 14, os juízes concordaram, de modo unânime, em preservar a forma original do item, pois estava escrito de maneira clara e objetiva. No item 15, “Angustia-se com problemas sociais e do mundo”, o J2 sugeriu retirar o termo “mundo”. Assim, o item ficaria “Angustia-se com problemas sociais”. Os itens 16, 17 e 18 se mantiveram na forma original,

pois os juízes entenderam que os itens foram elaborados de forma objetiva, clara e de fácil compreensão para o público-alvo da escala.

O Quadro 25 ilustra a versão-síntese da *Subescala Linguística*.

Quadro 25 – Versão-Síntese da Subescala Linguística						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.
2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.
3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.
4. Lê por vontade própria.	Lê grande quantidade de livros por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.	4. Lê por vontade própria.
5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.
6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.

Continua

Termina

Quadro 25 – Versão-Síntese da Subescala Linguística						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7.Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.
8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.	8. Comunica de maneira assertiva suas vontades e pontos de vista.
9.Comunica-se bem na escrita.	9.Comunica-se bem na escrita.	9.Comunica-se bem na escrita.	9. Comunica-se bem na escrita.	9.Comunica-se bem na escrita.	9.Comunica-se bem na escrita.	9. Comunica-se bem na escrita.
10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.	10. Gosta de escrever.
11.Expressa-se bem, quando conversa.	11.Expressa-se bem, quando conversa.	11.Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.	11.Expressa-se bem, quando conversa.	11.Expressa-se bem, quando conversa.	11. Expressa-se bem, quando conversa.
12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.
13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.
14.Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14.Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14.Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14. Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14.Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14.Demonstra interesse por aprender novas línguas.	14. Demonstra interesse por aprender novas línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Subescala *Linguística*, os itens de 1 a 3 se conservaram na forma original e sem a necessidade de alterações/modificações, conforme a opinião expressa pelos juízes.

Em relação ao item 4, “Lê por vontade própria”, o J1 preferiu acrescentar as palavras “grande quantidade de livros”. Assim, para esse juiz, o item após a reescrita passou para “Lê grande quantidade de livros por vontade própria”. Os demais juízes mantiveram a forma original do item.

O Quadro 26 apresenta a versão-síntese da *Subescala Lógico-Matemática*.

Quadro 26 – Versão-Síntese da Subescala Lógico-Matemática						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende operações matemáticas de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.	1. Aprende Matemática de forma rápida.
2. Aprende Matemática sem esforço.	2. Aprende operações matemáticas sem esforço.	2. Aprende Matemática sem esforço.	2. Aprende Matemática sem esforço.	2. Aprende Matemática sem esforço.	2. Aprende Matemática sem esforço.	2. Aprende Matemática sem esforço.
3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende operações matemáticas difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.
4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.
5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo nas atividades que envolvem o raciocínio lógico, tal como xadrez, quebra-cabeça, jogo de estratégia etc.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.
6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.

Continua

Termina

Quadro 26 – Versão-Síntese da Subescala Lógico-Matemática						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.
8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.
9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.
10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.
11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na subescala *Lógico-Matemática*, ao item 1, “Aprende Matemática de forma rápida”, o J1 propôs acrescentar as palavras “*operações matemáticas*”. Conforme o J1, o item foi alterado para “Aprende *operações matemáticas* de forma rápida”. No item 2, “Aprende Matemática sem esforço”, o J1 achou por bem acrescentar igualmente as palavras “*operações matemáticas*”. Em relação ao item 3, “Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade”, o mesmo J1 julgou necessário acrescentar também as palavras “*operações matemáticas*”.

No item 4, os juízes concordaram, de forma unânime, preservar a forma original do item, “*Demonstra interesse por atividades que envolvem a matemática*”. Em relação ao item 5, “*Perde a noção do tempo em atividades que envolvem matemática*”, o J1 sugeriu substituir os termos “*envolvem matemática*” por “*envolvem o raciocínio lógico*”, bem como acrescentar “*tal como xadrez, quebra-cabeça, jogo de estratégia etc.*”, com o intuito de deixar os itens mais claros e de fácil compreensão para o seu público-alvo. Assim, o item foi alterado para “*Perde a noção do tempo nas atividades que envolvem o raciocínio lógico, tal como xadrez, quebra-cabeça, jogo de estratégia etc.*”.

O Quadro 27 ilustra a versão-síntese da *Subescala Artes* e versão final.

Quadro 27 – Versão-Síntese da Subescala Artes						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	1. Demonstra habilidades avançadas em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).
2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos corporais).
3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identifica, reconhece, executa e faz improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	3. Demonstra habilidades em música (identifica, reconhece, executa e faz improvisação musical).

Continua

Continua

Quadro 27 – Versão-Síntese da Subescala Artes						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhece, executa e faz improvisação teatral).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4. Demonstra habilidades em teatro (reconhece, executa e faz improvisação teatral).
5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).
6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).
7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).

Continua

Continua

Quadro 27 – Versão-Síntese da Subescala Artes						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	8. Demonstra interesse intenso por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).
9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.
10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.	10. Expressa-se bem por meio da dança.
11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.	11. Expressa-se bem por meio da música.
12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.	12. Expressa-se bem por meio do teatro.
13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	13. Produz objetos de artes visuais incomuns.
14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.

Continua

Quadro 27 – Versão-Síntese da Subescala Artes						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.
16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.
17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	17. Busca intensamente envolver-se em atividades artísticas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na *Subescala Artes*, os itens 1 e 2 se mantiveram na forma original. Em relação ao item 3, “Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical)”, o J3 substituiu os termos “*identificação*”, “*reconhecimento*” e “*execução*” por “*identifica, reconhece, executa e faz*”. O item foi reescrito como “Demonstra habilidades em música (*identifica, reconhece, executa e faz* improvisação musical)”.

Quanto ao item 4, “Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas)”, o mesmo J3 reformulou os termos “reconhecimento”, “reconhecimento”, execução e artes cênicas”, passando para “*reconhece, executa e faz* improvisação teatral”.

O Quadro 28 ilustra a versão-síntese da *Subescala Psicomotora* e a versão final.

Quadro 28 – Versão-Síntese da Subescala Psicomotora						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.
2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.
3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	3. Apresenta habilidade, ao realizar atividades físicas.
4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.	4. Demonstra boa coordenação motora.
5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.
6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.	6. Demonstra ter ritmo.
7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.	7. Destaca-se em atividades físicas.
8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.	8. Gosta de participar de atividades físicas.

Continua

Termina

Quadro 28 – Versão-Síntese da Subescala Psicomotora						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.	9. É competitiva.
10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.	10. Ganha prêmios em competições esportivas.
11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.
12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.	12. É persistente na prática de atividades físicas.
13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na *Subescala Psicomotora*, os juízes concordaram, de modo unânime, em preservar a forma original dos itens. O Quadro 29 apresenta a versão-síntese da *Subescala Liderança* e a versão final.

Quadro 29 – Versão-Síntese da Subescala Liderança						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.	1. Tem iniciativa.
2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Assume naturalmente a liderança em atividades grupais.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.	2. Gosta de liderar grupos e atividades.

Continua

Continua

Quadro 29 – Versão-Síntese da Subescala Liderança						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.	3. Tem personalidade marcante.
4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4. É respeitada pelos colegas e amigos.
5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.
6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.	6. É escolhida para liderar.
7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.	7. Resolve conflitos com habilidade.
8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.
9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.
10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.	10. Demonstra capacidade de argumentação.

Continua

Termina

Quadro 29 – Versão-Síntese da Subescala Liderança						
Versão-Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.
12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	12. Suas atitudes influenciam as pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na *Subescala Liderança*, o item 1, “Tem iniciativa”, foi mantido em sua redação original. Quanto ao item 2, “Gosta de liderar grupos e atividades”, o J1 sugeriu a reescrita para “*Assume naturalmente a liderança em atividades grupais*”.

Em relação ao item 3, “Tem personalidade marcante”, o J2 indagou: “O que é ter personalidade marcante?” Contudo, o mencionado juiz não sugeriu a reescrita do item, o qual permaneceu em sua forma original.

Os itens de 4 a 12 se mantiveram também em sua forma original, pois os juízes entenderam que os itens foram elaborados de maneira objetiva, clara e de fácil compreensão para o público-alvo da escala.

O Quadro 30 focaliza a versão-síntese da *Subescala Independência/Inconformismo*.

Quadro 30 – Versão-Síntese da Subescala Independência/Inconformismo						
Versão - Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.	1. Demonstra insatisfação com a escola.
2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.
3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.
4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.
5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.
6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.	6. Tem interesses por assuntos específicos.
7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.
8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.
9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.	9. Faz bagunça, quando está desocupada.

Continua

Quadro 30 – Versão-Síntese da Subescala Independência/Inconformismo						
Versão - Síntese	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Juiz 5	Versão Final
10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada.	10. Parece estar no “mundo da lua”, quando está desocupada, mas responde como e quando é solicitada.
11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.
12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.	12. Sente-se diferente.
13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.	13. Demonstra inquietação do corpo.
14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.
15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.
16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	16. É resistente às instruções e regras impostas pelas outras pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na *Subescala Independência/Inconformismo*, os juízes concordaram, de modo unânime, em preservar a forma original dos itens. O J3 ressaltou que, no item 12, “Sente-se diferente”, esse “comportamento está contemplado na questão 14”, “Demonstra ser diferente em relação

às outras crianças”. Assim, o item 12 foi excluído. Na sequência, serão apresentados os resultados do Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas das subescalas da ESCAH/C-Pais. A Tabela 3 contém o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes da Subescala Intelectual.

Tabela 3 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Intelectual.

Intelectual	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	4	4	3	4	4	1,00	100
2. Aprende rapidamente e com facilidade.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	4	4	4	4	4	1,00	100
4. Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam.	4	3	4	4	4	1,00	100
5. Tem vocabulário avançado quando, comparado com crianças da mesma idade.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. É capaz de se lembrar de várias informações sobre diversos assuntos.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela.	4	3	4	4	4	1,00	100
12. Prefere realizar atividades sozinha.	4	4	4	4	4	1,00	100
13. Entende ideias e conceitos difíceis.	4	4	4	4	4	1,00	100
14. Faz questionamentos difíceis com frequência.	4	4	4	4	4	1,00	100
15. Não se contenta com quaisquer respostas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados quantitativos da *Subescala Intelectual*, levando em conta as concordâncias entre os juízes, evidenciam um percentual de concordância de 100% nos itens da subescala. Os itens analisados obtiveram classificações “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”.

O item 1 foi considerado como 3 (item necessita de pequena revisão para ser representativo) para o J3, o qual sugeriu adicionar os termos “*ler, escrever, pintar, dançar, ouvir música, tocar um instrumento musical, jogos de estratégias “quebra-cabeças”, “lego”, “dama” e “xadrez” etc.*”, para um melhor entendimento do item.

No tocante ao item 4, “Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que lhe interessam”, o J2 avaliou o item como 3 e propôs trocar o pronome “lhe” pelo termo “o”, da mesma classe gramatical. Assim, o item ficou: “Mantém a atenção por longos períodos de tempo em atividades que o interessam.”

Com respeito ao item 11, “Prefere conversar com pessoas mais velhas do que ela”, o mesmo J2 o avaliou como 3 (item necessita de pequena revisão para ser representativo) e sugeriu substituir os termos “do que ela” por “a ela”. Desse modo, o item foi alterado para “Prefere conversar com pessoas mais velhas *a ela*”.

Em relação às análises quantitativas da *Subescala Intelectual*, observam-se índices excelentes de concordância entre os juízes, indicando a sua adequação e evidências de validade de conteúdo. A literatura aponta uma concordância acima de 80% dos itens, para ser representativa (Pasquali, 1999, 2013; Alexandre; Coluci, 2011; Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

A Tabela 4 revela o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Criatividade.

Tabela 4 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Criatividade.

Criatividade	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. É criativa.	3	4	4	4	4	1,00	100
2. Cria jogos, brincadeiras e objetos.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Interessa-se por atividades criativas.	3	4	3	4	4	1,00	100
4. Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. Apresenta soluções diferentes para os problemas.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Demonstra capacidade de criação de novas ideias.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Apresenta senso de humor peculiar.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. É persistente nas atividades criativas que inicia.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Gosta de arriscar para conseguir algo que deseja.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Tem capacidade de improvisar.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Na *Subescala Criatividade*, tem-se um percentual de concordância de 100% dos itens.

Os onze itens analisados obtiveram as seguintes classificações: “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”.

O J1 considerou que o item 1, “É criativa”, necessita de pequena revisão, a fim de ser representativo. Sugeriu a reescrita do item, com o intuito de deixá-lo mais claro e de fácil entendimento. Assim, o item foi modificado pelo J1 para “*Costuma realizar atividade de forma diferente dos demais*”.

Em relação ao item 3, “Interessa-se por atividades criativas”, o J1 e o J3 avaliaram que o item necessita de pequena revisão para ser representativo. O J1 propôs adicionar os termos “*inovadoras, diferentes*”. O J3 achou por bem substituir as palavras “Interessa-se por” por

“*Demonstra interesse por*”. Tais substituições almejavam deixar o item mais claro e objetivo, de acordo com os referidos juízes.

Pode-se observar que os juízes foram unânimes em nove itens (82%) e apontaram sugestões em apenas dois itens (18%), o que indica excelentes índices de concordância entre os juízes, comprovando a sua adequação e evidências de validade de conteúdo. A Tabela 5 apresenta o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Emocional/Social.

Tabela 5 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Emocional/Social.

Emocional/Social	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Tem habilidade para enfrentar desafios.	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Frustra-se com rotinas.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. É perfeccionista.	3	4	4	4	4	1,00	100
4. É sensível a críticas.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. É sensível a injustiças.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Frustra-se com as próprias imperfeições.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Irrita-se com as imperfeições dos outros.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes.	3	4	4	4	4	1,00	100
13. Busca seguir sua intuição.	4	4	4	4	4	1,00	100
14. Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	4	4	4	4	4	1,00	100

Continua

Termina

Tabela 5 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Emocional/Social.

Emocional/Social	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
15. Angustia-se com problemas sociais e do mundo.	4	3	4	4	4	1,00	100
16. Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.	4	4	4	4	4	1,00	100
17. Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	4	4	4	4	4	1,00	100
18. Demonstra senso de justiça.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

No tocante à *Subescala Emocional/Social*, os dados quantitativos apontam um percentual de concordância de 100%, nos itens. Os itens analisados receberam classificações “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”.

O J1 entendeu que o item 3, “É perfeccionista”, necessita de pequena revisão para ser representativo. Sugeriu a reescrita do item, com o intuito de deixá-lo mais claro e de fácil entendimento. Assim, o item foi modificado pelo juiz para “*Costuma realizar as atividades de forma detalhista e rigorosa*”. Quanto ao item 12, “Demonstra capacidade de captar o clima dos ambientes”, o mesmo J1 sugeriu acrescentar as palavras “*perceber com facilidade*”. O item foi alterado para “Demonstra capacidade de *perceber com facilidade* o clima dos ambientes”.

O J2 avaliou o item 15, “Angustia-se com problemas sociais e do mundo”, como necessitando de pequena revisão para ser representativo. O referido juiz optou por retirar o termo “mundo”. Assim, o item ficaria “Angustia-se com problemas sociais”.

Pode-se observar que os juízes foram unânimes em quinze itens (83%) e apontaram sugestões em apenas três itens (17%). As análises quantitativas da *Subescala Emocional/Social* realçaram índices excelentes de concordância entre os juízes, o que indica evidências de validade de conteúdo.

A Tabela 6 apresenta o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Linguística.

Tabela 6 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Linguística.

Linguística	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	4	4	4	4	4	1,00	100
4. Lê por vontade própria.	3	4	4	4	4	1,00	100
5. Lê mais do que os colegas da mesma idade.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Comunica de maneira assertiva, suas vontades, e pontos de vista.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Comunica-se bem na escrita.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Gosta de escrever.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Expressa-se bem, quando conversa.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	4	4	4	4	4	1,00	100
13. Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	4	4	4	4	4	1,00	100
14. Demonstra interesse por aprender novas línguas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

No que concerne à *Subescala Linguística*, os dados quantitativos mostram concordância de 100% nos 14 itens. Os itens analisados obtiveram classificações “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”. Apenas o item 4, “Lê por vontade própria”, foi avaliado com a necessidade de pequena revisão para ser representativo,

pelo J1. O juiz aconselhou acrescentar as palavras “*grande quantidade de livros*”. Assim, para esse juiz, o item, após a reescrita, passou para “Lê *grande quantidade de livros* por vontade própria”.

Em suma, os juízes foram unânimes em 13 itens (93%), e apenas um juiz apontou sugestão em um único item (7%), demonstrando que a subescala apresentou validade de conteúdo, do ponto de vista dos juízes especialistas. Logo, a subescala revelou índices excelentes de concordância entre os juízes, adequação dos itens e evidências de validade de conteúdo. A Tabela 7 apresenta o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Lógico-Matemática.

Tabela 7 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Lógico-Matemática.

Lógico-Matemática	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Aprende Matemática de forma rápida.	3	4	4	4	4	1,00	100
2. Aprende Matemática sem esforço.	3	4	4	4	4	1,00	100
3. Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	3	4	4	4	4	1,00	100
4. Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	3	4	4	4	4	1,00	100
6. Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à análise da *Subescala Lógico-Matemática*, os dados quantitativos evidenciam concordância de 100% nos 11 itens da subescala. Os itens analisados receberam classificações “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”.

O item 1 foi considerado com a necessidade de pequena revisão para ser representativo, pelo J1, que propôs acrescentar as palavras “*operações matemáticas*”. Assim, para o J1, o item foi assim reescrito: “Aprende *operações matemáticas* de forma rápida”. Nos itens 2 e 3, o mesmo juiz também sugeriu acrescentar as palavras “*operações matemáticas*”. “Aprende *operações matemáticas* sem esforço” e “Aprende *operações matemáticas* difíceis para a idade”.

No item 5, “Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática”, o mesmo juiz atribuiu ao item a necessidade de pequena revisão para ser representativo, sugerindo as substituições dos termos “*envolvem matemática*” por “*envolvem o raciocínio lógico*”, assim como incluir “*tal como xadrez, quebra-cabeça, jogo de estratégia etc.*” Assim, conforme o referido juiz, o item foi alterado para “Perde a noção do tempo nas atividades que envolvem o *raciocínio lógico, tal como xadrez, quebra-cabeça, jogo de estratégia etc.*”.

Cinco juízes foram unânimes e classificaram como representativos sete itens (64%), enquanto apenas um juiz (J1) apontou a necessidade de pequenas correções, em quatro itens (36%), comprovando que a subescala apresentou validade de conteúdo por parte dos juízes especialistas.

A Tabela 8 explicita o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Artes.

Tabela 8 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Artes.

Artes	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Demonstra habilidades em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos de dança).	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical).	4	4	3	4	4	1,00	100
4. Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas).	4	4	3	4	4	1,00	100
5. Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilos e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos e esculturas).	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Faz objetos de artes visuais com detalhes.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Expressa-se bem por meio da dança.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Expressa-se bem por meio da música.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. Expressa-se bem por meio do teatro.	4	4	4	4	4	1,00	100
13. Produz objetos de artes visuais incomuns.	4	4	4	4	4	1,00	100
14. Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	4	4	4	4	4	1,00	100
15. Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	4	4	4	4	4	1,00	100
16. Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	4	4	4	4	4	1,00	100
17. Busca envolver-se em atividades artísticas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

A *Subescala Artes* obteve o percentual de concordância de 100%, em seus itens. Os itens avaliados pelos juízes obtiveram classificações “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”.

Os itens 1 e 2 foram avaliados como representativos, pelos cinco juízes. O J3 achou que o item 3, “Demonstra habilidades em música (identificação, reconhecimento, execução e improvisação musical)”, tinha necessidade de pequena revisão para ser representativo. O juiz (J3) alterou os termos “identificação”, “reconhecimento” e “execução”, substituindo-os por “*identifica, reconhece, executa e faz*”. Assim, o item foi reescrito como “Demonstra habilidades em música (*identifica, reconhece, executa e faz* improvisação musical)”.

Quanto ao item 4, “Demonstra habilidades em teatro (reconhecimento, criação, execução e improvisação das artes cênicas)”, o mesmo J3 avaliou que precisava de pequena revisão para ser representativo e reformulou os termos “reconhecimento”, “reconhecimento”, “execução e artes cênicas”, passando-os para “*reconhece, executa e faz* improvisação *teatral*”.

Por fim, os itens de 5 a 17 foram classificados como representativos para os cinco juízes, evidenciando a validade de conteúdo e a concordância entre os avaliadores.

Os juízes foram unânimes, ao tomar como representativos quinze itens (88%), e apenas um juiz apontou a necessidade de pequenas correções em dois itens (12%). A subescala apresentou índices excelentes de concordância entre os juízes, adequação dos itens e evidências de validade de conteúdo.

A Tabela 9 contém o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Psicomotora.

Tabela 9 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Psicomotora.

Psicomotora	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal quando não faz.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Apresenta facilidade, ao realizar atividades físicas.	4	4	4	4	4	1,00	100
4. Demonstra boa coordenação motora.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Demonstra ter ritmo.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Destaca-se em atividades físicas.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Gosta de participar de atividades físicas.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. É competitiva.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Ganha prêmios em competições esportivas.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. É persistente na prática de atividades físicas.	4	4	4	4	4	1,00	100
13. Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

No tocante à *Subescala Psicomotora*, os dados quantitativos manifestam concordância de 100% em todos os itens da subescala. Os juízes classificaram, de maneira unânime, como representativos todos os itens da subescala. Assim, a subescala apresentou excelentes índices de concordância entre os juízes e evidências de validade de conteúdo.

A Tabela 10 focaliza o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Liderança.

Tabela 10 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Liderança.

Liderança	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Tem iniciativa.	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Gosta de liderar grupos e atividades.	3	4	4	4	4	1,00	100
3. Tem personalidade marcante.	4	1	4	4	4	0,80	80
4. É respeitada pelos colegas e amigos.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. É escolhida para liderar.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Resolve conflitos com habilidade.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Demonstra atenção às necessidades dos outros.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Demonstra capacidade de argumentação.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. Suas atitudes influenciam as pessoas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à *Subescala Liderança*, os dados quantitativos expressam o percentual de concordância de 80% a 100% entre os juízes especialistas. Os itens analisados obtiveram classificações “1 - não representativo”, “3 - item necessita de pequena revisão para ser representativo” ou “4 - representativo”. O item 2 foi avaliado com a necessidade de pequena revisão para ser representativo, para o J1, o qual sugeriu sua reescrita como “*Assume naturalmente a liderança em atividades grupais*”. No tocante ao item 3, foi avaliado como não representativo para o J2, que indagou: “O que é personalidade marcante?” Todavia, o referido juiz não sugeriu/indicou a reescrita do item.

Observa-se que os juízes especialistas apresentaram índice de concordância acima de 80%, que também é apontada na literatura (Alexandre; Coluci, 2011; Pasquali, 2013, 2016). Assim, a subescala apresentou excelentes índices de concordância entre os juízes, adequação dos itens e evidências de validade de conteúdo.

A Tabela 11 explicita o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Independência/Inconformismo.

Tabela 11 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Independência/Inconformismo.

Independência/Inconformismo	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
1. Demonstra insatisfação com a escola.	4	4	4	4	4	1,00	100
2. Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	4	4	4	4	4	1,00	100
3. Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	4	4	4	4	4	1,00	100
4. Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	4	4	4	4	4	1,00	100
5. Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	4	4	4	4	4	1,00	100
6. Tem interesse por assuntos específicos.	4	4	4	4	4	1,00	100
7. Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	4	4	4	4	4	1,00	100
8. Não gosta de atividades que demandam treinamento.	4	4	4	4	4	1,00	100
9. Faz bagunça, quando está desocupada.	4	4	4	4	4	1,00	100
10. Parece estar no mundo da lua, quando está desocupada.	4	4	4	4	4	1,00	100
11. Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	4	4	4	4	4	1,00	100
12. Sente-se diferente.	4	4	1	4	4	0,80	80
13. Demonstra inquietação do corpo.	4	4	4	4	4	1,00	100

Continua

Termina

Tabela 11 - Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas da Subescala Independência/Inconformismo.

Independência/Inconformismo	J1	J2	J3	J4	J5	IVC	%
14. Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	4	4	4	4	4	1,00	100
15. Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	4	4	4	4	4	1,00	100
16. É resistente às instruções e regras das outras pessoas.	4	4	4	4	4	1,00	100

Fonte: Elaborada pelo autor

No tocante à *Subescala Independência/Inconformismo*, os dados quantitativos revelam concordância de 80% a 100% entre os juízes. Os itens avaliados receberam classificações “1 - não representativo” ou “4 - representativo”. Apenas um item foi avaliado com a classificação “não representativo”. O item 12, “Sente-se diferente”, foi avaliado como não representativo para o J3, o qual frisou que o “comportamento está contemplado na questão 14”, sugerindo a exclusão do item.

As evidências de validade de conteúdo da ESCAH/C-Pais foram norteadas por uma rigorosa aplicação do Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Verificou-se que os juízes especialistas não apontaram dificuldades na compreensão dos itens, de sorte que se considera que a escala apresentou excelentes índices de concordância e representatividade, entre os juízes, adequação dos itens e evidências de validade de conteúdo, mostrando robustez e rigor metodológico, conforme recomenda a literatura da área (Alexandre; Coluci, 2011; Pasquali, 2013, Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017).

É importante ressaltar as contribuições do estudo para a área das AH/SD, no tocante ao processo de construção da escala e à busca pelas evidências de validade de conteúdo de uma escala para a identificação das AH/SD, em crianças de 6 a 10 anos, versão para pais. Após a avaliação pelo Comitê de Juízes, com a proposta de alteração e/ou exclusão de itens, o pesquisador efetuou uma análise pormenorizada dessas avaliações. A ESCAH/C-Pais é

composta por 127 itens e, depois de uma análise pormenorizada, foram excluídos três itens, pois os mesmos estavam contemplados em outras subescalas; assim, a versão final é constituída por 124 itens, divididos em nove subescalas. A seguir, será focalizado o estudo-piloto da ESCAH/C-Pais.

3.7 Estudo-piloto

O estudo-piloto teve como objetivo verificar o entendimento, adequação e a compreensão dos itens da escala, a sua operacionalidade e as instruções de aplicação (Pasquali, 1999, 2013, 2016; Borsa; Damásio; Bandeira, 2012). Durante essa etapa, foi possível testar e adequar o instrumento que está sendo construído, a fim de possibilitar adaptações e/ou modificações necessárias (Pasquali, 1999, 2013). Uma das formas de se realizar esse tipo de estudo consiste em aplicar o instrumento em uma pequena amostra de participantes, com características similares à população para a qual o instrumento será destinado (Pasquali, 2010; Pacico, 2015). Após as adequações e/ou modificações pertinentes, no primeiro estudo-piloto, sugere-se um segundo estudo-piloto ou quantos o pesquisador julgar necessário, a fim de avaliar se o instrumento está de acordo para ser utilizado no seu público-alvo (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012). Pasquali (1999, 2013) e Pacico (2015) enfatizam que a aplicação do estudo-piloto é um meio muito útil de elaborar ou testar um instrumento que está sendo construído, pois é possível avaliar os aspectos metodológicos, etapas de execução do instrumento e tamanho da amostra.

3.7.1 Participantes

O estudo-piloto foi realizado com uma amostra por conveniência: participaram quatro mães (Pasquali, 2013), divididas em dois grupos, o das Mães com Crianças Identificadas com AH/SD (MCI) e os das Mães com Crianças Não Identificadas com AH/SD (MCNI). O grupo

MCI foi composto por duas mães, nomeadas de M1 e M2, as quais tinham suas crianças identificadas com AH/SD pelo Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, da UNESP, Campus de Bauru. Já o grupo MCNI foi constituído por duas mães, nomeadas de M3 e M4 que não tinham suas crianças identificadas com AH/SD.

As mães do grupo MCI declararam ser casadas, residentes na cidade de Bauru-SP e ter 31 e 42 anos. Em relação à escolaridade, uma declarou possuir o ensino Superior Completo, atuando como dentista. A outra participante possui o Ensino Médio completo e trabalha como babá. As crianças das mães supracitadas têm nove e dez anos, sexo masculino, cursando o 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental em escola pública e privada.

O grupo MCNI foi constituído por duas mães, com idade entre 30 e 40 anos, as quais também declararam ser casadas e residentes na cidade de Bauru-SP. Quanto à escolaridade, uma declarou possuir Especialização *lato sensu* e atuar como professora, enquanto a outra participante tem o Ensino Médio completo, é autônoma e reside também na cidade de Bauru-SP. As crianças têm sete e nove anos, do sexo feminino, cursando o 2º e 4º Ano do Ensino Fundamental em escola pública e privada.

3.7.2 Local

A aplicação do estudo-piloto ocorreu em uma sala nas dependências do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), da UNESP, Campus de Bauru, de forma a garantir privacidade, em dia e horário pré-agendados com as mães.

3.7.3 Instrumento de coleta de dados

Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-Pais), na versão final impressa. A escala é composta por 124 itens, *Likert* de cinco pontos: 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (regularmente) e 4 (sempre), onde as participantes deveriam marcar um X nos comportamentos observados na criança.

É importante salientar que os itens da escala foram organizados em ordem alfabética e apresentados para as participantes sem fornecer os nomes das subescalas. Esse cuidado metodológico teve como intuito evitar que os itens fossem identificados com as respectivas subescalas, evitando vieses e tendências das participantes em responder à escala.

Questionário Sociodemográfico, na versão impressa, para a caracterização da amostra (Apêndice 1).

3.7.4 Procedimentos de coleta de dados

No mês de julho de 2022, o pesquisador entrou em contato via telefone e/ou *WhatsApp* com as mães de crianças identificadas com AH/SD, via Projeto de Extensão em AH/SD da UNESP, Campus de Bauru/SP, e com pais/responsáveis por crianças sem AH/SD, na rede de *networking* do pesquisador, convidando-os a participar do estudo-piloto. O pesquisador informou o objetivo do estudo e, no caso de interesse, foram agendados os encontros e horários com as participantes. O pesquisador informou novamente o objetivo do estudo, presencialmente, seguindo os procedimentos éticos citados anteriormente. Após o aceite, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A aplicação foi individual. As mães receberam a ESCAH/C-Pais, na versão impressa, composta de 124 itens. As participantes tiveram o tempo livre para responder à escala, todavia, foi cronometrado o tempo para uma estimativa mínima e máxima para essa atividade. Após o término da aplicação da escala, foram feitas algumas perguntas para as participantes, com o intuito de verificar alguns apontamentos e/ou eventuais dúvidas acerca do preenchimento da escala. Houve algum item difícil de responder? Houve alguma palavra da escala que você não entendeu? Os itens estavam claros e objetivos? Você gostaria de dar alguma sugestão para a escala?

3.7.5 Resultados

As participantes responderam à escala nos seguintes tempos: M4 (12 minutos e 11 segundos), M2 (15 minutos e 10 segundos), M3 (16 minutos e 7 segundos) e M1 (22 minutos e 15 segundos). O tempo médio de aplicação da escala foi de 16 minutos. Evidenciou-se que a ESCAH/C-Pais estava em conformidade/operacionalidade, as instruções de preenchimento estavam claras e as participantes responderam à escala sem questionamentos a respeito dos itens, indicando que estes estavam escritos de forma clara, objetiva e de fácil entendimento para as respondentes.

O estudo-piloto ensejou assegurar a aplicabilidade da escala, cujos itens se encontram adequados ao seu público-alvo. Após a concretização do estudo-piloto, passou-se para uma amostra ampliada de participantes.

3.8 Algumas Considerações

O capítulo permitiu esboçar algumas considerações, no tocante à investigação da construção da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais). As altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm despertado interesse de estudiosos nos últimos anos, no Brasil, principalmente quanto ao processo de identificação e também na construção de instrumentos identificação de comportamentos de AH/SD.

Com efeito, antes de elaborar um instrumento, é importante que o pesquisador faça um levantamento da literatura de instrumentos disponíveis acerca do tema de interesse. Após esse levantamento, o pesquisador poderá decidir em construir ou adaptar um instrumento existente, em virtude da escassez de instrumentos, na literatura específica. A construção de um novo instrumento pode ser realizada, quando os instrumentos existentes não abarcam o que o pesquisador deseja, de sorte que a adaptação pode ser uma alternativa.

Sabe-se que a construção de um instrumento demandará tempo, cuidados e dedicação do pesquisador, certificando-se de que os resultados esperados com o instrumento estejam em nível de excelência e que abarquem as propriedades psicométricas e rigor metodológico, conforme recomenda a literatura (Pasquali, 1999, 2013; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019).

As evidências de validade semântica da ESCAH/C-Pais foram obtidas com a participação de 45 pais/responsáveis, quando sua versão Pré-Teste foi apresentada, constituída por 127 itens. Os participantes conseguiram entender os itens da escala; alguns itens foram aperfeiçoados, com o intuito de deixá-los mais claros, inteligíveis, assegurando-se a compreensão e o entendimento pelos respondentes da escala. Em suma, os participantes compreenderam o conteúdo dos itens; nesse sentido, os itens da ESCAH/C-Pais mostraram uma boa evidência de validade semântica para a sua população-alvo.

A ESCAH/C-Pais evidenciou um ótimo Índice de Validade de Conteúdo (IVC), isto é, entre 80% a 100%, revelando uma alta concordância entre os juízes e demonstrando, assim, que a escala é representativa para os juízes especialistas, sendo confiável para a identificação de comportamentos de AH/SD.

Em relação à aplicação do estudo-piloto, observou-se que a escala estava em conformidade/aplicabilidade. As instruções de preenchimento estavam claras e as participantes responderam sem questionamentos/dúvidas a respeito dos itens, indicando que estavam escritos de forma clara, objetiva e de fácil entendimento para o público-alvo da escala. O estudo-piloto possibilitou assegurar a aplicabilidade da escala, cujos itens se encontram adequados, compreendidos e coerentes pelas participantes, assegurando-se, assim, a eficiência no processo de desenvolvimento da escala.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para a área das AH/SD e motivar outros estudiosos, no tocante ao processo de construção de instrumentos voltados para a identificação de comportamentos de superdotação, tendo os pais/responsáveis como os respondentes.

CAPÍTULO 4: ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA PAIS (ESCAH/C-PAIS)

O presente capítulo é dedicado a avaliar as propriedades psicométricas da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para pais (ESCAH/C-Pais). Os dados foram submetidos aos estudos de evidências de validade baseadas na estrutura interna da escala, por intermédio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A precisão da escala foi estimada por meio da consistência interna e calculada pelo coeficiente alfa de *Cronbach* e pelo ômega de McDonald.

A seguir, serão enfocadas, de maneira detalhada, as propriedades psicométricas da ESCAH/C-Pais. Foi realizada uma coleta com uma amostra ampliada de respondentes, a fim de obter dados robustos de participantes para as análises psicométricas da escala.

4.1 Participantes

A amostra ampliada de respondentes foi composta, de forma geral, por 670 pais/responsáveis. A amostra final de respondentes da amostra ampliada foi formada, por conveniência, por 658 pais/responsáveis¹⁶¹⁷, com faixa etária entre 24 e 66 anos, idade¹⁸ média de 41 anos e desvio-padrão de 5,69 anos, majoritariamente do sexo feminino, 621 (94%). No que tange ao grau de parentesco, 608 (92,40%) declararam serem mães. Quanto ao estado civil, 494 (75%) eram casados. Em relação à escolaridade, 275 (42%) declararam possuir

¹⁶ Doze respondentes foram excluídos da amostra geral, pois não se enquadravam como pais/responsáveis.

¹⁷ Utilizou-se uma proporção mínima de cinco por um para o tamanho da amostra e o número de itens constitutivos da escala, mostrando-se necessária para um levantamento apropriado das propriedades psicométricas (Pasquali, 1999, 2013; Hair *et al.* 2009).

¹⁸ Variável não apresenta distribuição normal: $W = 0,97556$; $p < 0,001$. Teste de normalidade Shapiro-Wilk.

especializações *lato sensu* e com o Ensino Superior Completo, 171 (25,99%), com ocupações variadas, sendo a maioria de professoras, 124 (18,84%), enquanto 534 (81,15%) da amostra atuavam em diversas áreas de atuação, como advogados, artesãs, assistente social, bancários, bombeiros, confeitadeiras, contadores, comerciantes, auxiliar de cozinha, merendeira, esteticista, economista, assistente administrativo, agente comunitário de saúde, fisioterapeutas, estilista, farmacêuticos, Empresários, médicos, motoristas, psicopedagoga, Promotores de Justiça, do lar, funcionários Públicos, esteticista, zootecnista, jornalista, cabeleireira, recepcionista, aposentados e dois desempregados. Os participantes informaram ser residentes de diversas regiões do Brasil, sendo que a maioria são moradores da região Sudeste, 355 (53,95%), Sul, 144 (21,88%), Centro-Oeste, 83 (12,61%), Nordeste, 56 (8,51%) e região Norte, 20 (3,04%). Quanto aos estados brasileiros, a maioria é do estado de São Paulo, 229 (34%), seguido por Rio de Janeiro, 92 (13,98%), Paraná, 64 (9,73%), Distrito Federal, 51 (7,7%) e Rio Grande do Sul, 46 (6,99%). Os dados sociodemográficos da amostra ampliada de respondentes são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 – Dados sociodemográficos da amostra ampliada de respondentes (n = 658), Bauru, 2023

Idade	n	%
24 a 29	10	1,52
30 a 35	79	12,01
36 a 41	281	42,71
42 a 47	215	32,67
48 a 53	60	9,12
54 a 59	7	1,06
60 a 65	4	0,61
Acima de 65	2	0,30
Sexo		
Feminino	621	94
Masculino	37	6
Grau de parentesco		
Mãe	608	92,40
Pai	36	5,47
Avó	11	1,67
Madrasta	1	0,15
Padrasto	1	0,15
Tia	1	0,15

Continua

Tabela 12 – Dados sociodemográficos da amostra ampliada de respondentes (n = 658), Bauru, 2023

Estado Civil	n	%
Casado(a)	494	75,08
União Estável	66	10,03
Separado(a)	58	8,81
Solteiro(a)	38	5,78
Viúvo(a)	2	0,30
Escolaridade		
Ensino Fundamental Completo	3	0,46
Ensino Fundamental Incompleto	1	0,15
Ensino Médio Completo	35	5,62
Ensino Médio Incompleto	7	1,06
Ensino Superior Completo	171	25,99
Ensino Superior Incompleto	44	6,69
Especialização <i>Lato Sensu</i>	275	41,79
Mestrado	77	11,70
Doutorado	37	5,67
Pós-Doutorado	8	1,22

Fonte: Elaborada pelo autor

O(a)s filho(a)s dos(as) participantes supracitad(o)as apresentaram a faixa etária de seis e dez anos (idade proposta ao instrumento aludido), idade média de oito anos e desvio-padrão de 1,45 ano, com prevalência do sexo masculino, 466 (70,82%). Em relação à etnia, majoritariamente eram brancas, 506 (76,90%). Quanto ao ano escolar, a maioria, 134 (20,36%) cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental I; a maior parte estudava em escolas particulares, 490 (74,47%). Os dados sociodemográficos dos(as) filhos(a)s dos(as) participantes da amostra ampliada são apresentados na Tabela 13.

Quanto à posição da criança no seio familiar, 247 (37,54%) eram filhos únicos, 196 (29,79%) eram caçulas, 110 (16,72%) o primeiro filho, 72 (10,94%) o filho mais velho e 33 (5,02) o filho do meio.

Tabela 13 – Dados sociodemográficos do(as) filhos(a)s dos(as) participantes da amostra ampliada de respondentes (n = 658), Bauru, 2023

Idade	n	%
6	128	19,45
7	126	19,15
8	126	19,15
9	120	18,24
10	158	24,01
Sexo		
Masculino	466	70,82
Feminino	192	29,18
Etnia		
Branca	506	76,90
Parda	118	17,93
Negra	21	3,19
Asiática	12	1,82
Indígena	1	0,15
Ano Escolar		
1º Ano	134	20,36
2º Ano	121	18,39
3º Ano	123	18,69
4º Ano	127	19,30
5º Ano	107	16,26
6º Ano	46	6,99
Instituição de Ensino		
Particular	490	74,47
Pública	168	25,53

Fonte: Elaborada pelo autor

4.2 Instrumento de coleta de dados

Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-Pais), na versão final *on-line* via *Google Forms*. A escala é composta por 124 itens, *Likert* de cinco pontos: 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (regularmente) e 4 (sempre), na qual os participantes deveriam marcar os comportamentos observados na criança. Os itens da escala também foram organizados em ordem alfabética, sem fornecer os nomes das subescalas, a fim de evitar que os itens fossem identificados com as respectivas subescalas e evitando tendências dos participantes em responder à escala.

Questionário Sociodemográfico, versão *on-line*, elaborado pelo pesquisador para este estudo, conforme mencionado anteriormente (Apêndice 1).

4.3 Procedimentos de coleta de dados

A aplicação da amostra ampliada de respondentes ocorreu de forma *on-line* via plataforma do *Google Forms*. A coleta de dados teve início no dia 20 de agosto de 2022 e foi finalizada no dia 26 de maio de 2023. Os participantes foram convidados, convenientemente, por meio de convites disparados em massa nas redes sociais do pesquisador e no seu ciclo de *networking* (Grupos de Pesquisa, Grupo de Pais, Institutos que prestam atendimento aos superdotados em diversos estados brasileiros, Projetos de Extensão em superdotação e em Grupos de *WhatsApp*). Como critério para inclusão da pesquisa, o participante deveria ser pai/responsável de crianças na faixa etária de 6 e 10 anos. No convite, constavam o objetivo da pesquisa, a garantia do sigilo dos dados coletados, do anonimato e da participação voluntária na pesquisa. Em concordância, o respondente assinalava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *on-line* e teria o acesso ao *link* do Questionário sociodemográfico e ao instrumento, via *Google Forms*.

4.4 Procedimentos de análise de dados

Inicialmente, as respostas dos participantes foram extraídas do banco de dados da plataforma *Google Forms* e armazenadas localmente, em uma planilha do *Excel*, no formato *xlsx*. Realizou-se uma análise pormenorizada de todas as respostas, de sorte a averiguar inconsistências e/ou erros de formatação e efetuar os ajustes necessários. Somente após essa etapa minuciosa, o banco de dados ficou padronizado e se tornou viável a implementação da

análise descritiva (frequências absolutas e relativas), visando à caracterização da amostra e, posteriormente, às análises psicométricas da ESCAH/C-Pais.

A fim de encontrar evidências de validade relativas à estrutura e precisão da ESCAH/C-Pais, foi avaliada a estrutura interna da medida, por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Primeiramente, foi feita a AFE e em face da circunstância de os resultados serem conflitantes com o modelo teórico proposto e não representarem parte dos fatores esperados, foi decidido avaliar a estrutura interna, através da AFC.

Para a AFE, o estimador usado foi o *Weighted Least Square* (WLS), a partir da matriz de correlações policóricas (Suh, 2015). A escolha da quantidade de fatores extraídos na AFE partiu da Análise Paralela. O método de retenção fatorial foi o *eigenvalue* > 1 e a rotação utilizada foi *oblimim*. O instrumento foi submetido ao teste de esfericidade de Bartlett, para verificar se a matriz de correlações é positiva e definida. Espera-se obter $p < 0,05$. Em seguida, foi submetido ao Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), no qual os valores variam entre 0 e 1 (Pestana; Gageiro, 2008; Matos; Rodrigues, 2019), representando “[...] a proporção da variância das variáveis que pode ser explicada pelos fatores ou trações latentes” (Matos; Rodrigues, 2019, p. 43). O KMO mais próximo de 1 indica a correlação dos dados favorável para a análise fatorial (Hair *et al.*, 2009; Matos; Rodrigues, 2019). Espera-se encontrar *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) com valores maiores do que 0.8 (Kaiser; Rice, 1974). Damásio e Dutra (2017) indicam o valor de KMO acima de 0.7. Para a avaliação do ajuste do modelo, foram empregados os índices *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e Tucker Lewis Index (TLI), considerando $RMSEA < .08$, CFI e $TLI > .90$ como adequados e $RMSEA < .06$, CFI e $TLI > .95$ como bons (Tabachnick; Fidell, 2019). A AFE foi realizada pelo programa JASP Team (2024). Hair *et al.* (2009) e Pasquali (2010) recomendam que o item possua carga fatorial maior que 0.30 para a sua permanência no instrumento.

A AFC é indicada nos casos em que um modelo teórico foi previamente estabelecido, ou quando existem hipóteses específicas sobre como as variáveis se relacionam entre si. Esse cenário se aplica, por exemplo, quando a literatura existente oferece um modelo conceitual bem fundamentado, o qual descreve as relações entre os construtos em estudo. Portanto, ao optar pela AFC, testa-se se os dados observados corroboram as expectativas teóricas, proporcionando uma validação empírica do modelo previamente formulado.

No presente estudo, optou-se pela AFC, por diversas razões fundamentadas. Em primeiro lugar, a literatura existente apresenta um modelo teórico bem definido para a ESCAH/C-Pais, o qual postula relações específicas entre os comportamentos de superdotação e as variáveis observadas. Além disso, a ESCAH/C-Pais envolve um conjunto relativamente grande de fatores, cada um representando dimensões distintas do comportamento de superdotação da criança. Dada a complexidade do fenômeno em estudo, a AFC é a abordagem mais apropriada para testar a adequação do modelo proposto aos dados observados.

Por fim, a expectativa de correlações positivas entre os fatores na ESCAH/C-Pais também suporta a escolha da AFC. Com base na teoria subjacente e em estudos correlatos, é razoável supor que os diferentes comportamentos de superdotação estão interconectados, de forma positiva, apontando que a AFC é a ferramenta estatística mais apropriada para testar essa suposição (Bryant; Yarnold, 2000).

Para a AFC, o estimador utilizado foi o *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), a partir da matriz de correlações policóricas (Suh, 2015). O instrumento foi submetido ao teste de esfericidade de Bartlett, para verificar se a matriz de correlações é positiva e definida. Espera-se encontrar $p < 0.05$. Para avaliação do ajuste do modelo, foram empregados os índices *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker Lewis Index* (TLI), considerando $RMSEA < .08$, CFI e $TLI > .90$ como adequados e $RMSEA < .06$, CFI e $TLI > .95$ como bons (Tabachnick; Fidell, 2019). As análises

foram efetuadas em ambiente *R*, usando-se o pacote *lavaan* (Rosseel, 2012). O item deverá possuir carga fatorial maior que 0.30 para permanecer no instrumento (Hair *et al.*, 2009; Pasquali, 2010).

Primeiramente, foram estimadas as estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) e coeficientes de correlações de Pearson entre as subescalas da ESCAH/C-Pais. As correlações e respectivas significâncias foram calculadas com o auxílio do pacote *Hmisc*, em ambiente *R* (Harrel, 2021). Para interpretar as correlações, seguimos os critérios de Cohen (1992, 2016): *r* entre 0.10 e 0.29 são fracas, *r* entre 0.30 e 0.49 são moderadas e *r* maior ou igual a 0.50 são fortes.

Para avaliação da precisão, por meio da consistência interna, foram empregados os coeficientes alfa de *Cronbach* (α) e ômega de McDonald (ω) (Dunn; Baguley; Brunsten, 2014), ambos calculados por meio do pacote *jmv* em ambiente *R* (Selker *et al.*, 2022). Os valores vão de 0 a 1, sendo que 0 indica ausência de consistência interna dos itens e 1 a presença total de consistência (Pasquali, 2013; Zanon; Hauck, 2015). Foram consideradas subescalas com indicadores satisfatórios de precisão aquelas que apresentaram índices superiores a 0.70, conforme indica a literatura (Primi, 2012; Tabachnick; Fidell, 2019). Hair *et al.* (2009) também aconselham que a consistência interna seja tomada como satisfatória, de sorte que os valores devem ser iguais ou superiores a 0.7. Esses procedimentos garantem a precisão do seu conteúdo. Pestana e Gageiro (2008) e Zanon e Hauck Filho (2015) entendem como ótima consistência interna com valor “superior a 0.9”, boa consistência “entre 0.8 e 0.9”, razoável consistência “entre 0.7 e 0.8” e fraca consistência “entre 0.6 e 0.7”.

4.5 Resultados e discussões

A seguir, serão expostos os resultados obtidos da Análise Fatorial Exploratória (AFE), Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e Precisão, através da Consistência Interna.

4.5.1 Análise Fatorial Exploratória

Inicialmente, os itens passaram pelo Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O KMO tem como objetivo indicar a proporção da variância que pode ser causada por variáveis latentes, também chamadas de fatores. Como critério de adequação, foi utilizado o *Measure of Sampling Adequacy* (MSA). Hair *et al.* (2009) ressaltam que valores menores que 0,5 são considerados inadequados, maiores que 0.5 são aceitáveis, mas é desejável que sejam encontrados valores maiores do que 0.8, para atestar adequação de ajuste ao modelo. Em síntese, a maioria dos itens apresentaram valores acima de 0.8. O teste de KMO obteve MSA geral de 0.937 e indica que os itens são adequados à solução fatorial. Os valores do teste de KMO podem ser visualizados na Tabela 14.

Tabela 14 - Valores do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Item	MSA	Item	MSA	Item	MSA	Item	MSA	Item	MAS
1	0.915	26	0.942	51	0.930	76	0.928	101	0.858
2	0.945	27	0.936	52	0.944	77	0.921	102	0.876
3	0.786	28	0.961	53	0.916	78	0.934	103	0.913
4	0.946	29	0.956	54	0.833	79	0.855	104	0.920
5	0.897	30	0.942	55	0.948	80	0.919	105	0.914
6	0.905	31	0.959	56	0.964	81	0.953	106	0.938
7	0.944	32	0.914	57	0.948	82	0.928	107	0.925
8	0.961	33	0.903	58	0.936	83	0.945	108	0.901
9	0.765	34	0.942	59	0.937	84	0.939	109	0.953
10	0.940	35	0.926	60	0.911	85	0.883	110	0.957
11	0.957	36	0.881	61	0.960	86	0.936	111	0.953
12	0.943	37	0.933	62	0.942	87	0.949	112	0.970
13	0.935	38	0.933	63	0.940	88	0.939	113	0.745
14	0.961	39	0.922	64	0.944	89	0.966	114	0.963
15	0.945	40	0.916	65	0.954	90	0.897	115	0.942
16	0.965	41	0.943	66	0.919	91	0.879	116	0.958
17	0.937	42	0.914	67	0.936	92	0.884	117	0.960
18	0.951	43	0.947	68	0.869	93	0.889	118	0.860
19	0.941	44	0.949	69	0.921	94	0.939	119	0.958
20	0.931	45	0.947	70	0.956	95	0.891	120	0.921
21	0.953	46	0.948	71	0.954	96	0.952	121	0.951
22	0.943	47	0.955	72	0.931	97	0.953	122	0.918
23	0.955	48	0.949	73	0.913	98	0.918	123	0.954
24	0.946	49	0.946	74	0.942	99	0.936	124	0.918
25	0.946	50	0.942	75	0.927	100	0.957	----	----

Geral – MSA: 0.937

Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida, foi realizado o Teste de Esfericidade de Bartlett (Qui-quadrado=14747.470, $p < 0,001$). O método de retenção de fatores apontou a existência de 16 fatores, resultado conflitante com o pressuposto no modelo teórico. Os fatores encontrados foram assim nomeados: fator 1 (Psicomotora); fator 2 (Lógico-Matemática); fator 3 (Emocional/Social); fator 4 (Criatividade); fator 5 (Linguística); fator 6 (Independência/Inconformismo); fator 7 (Artes Plásticas); fator 8 (Comunicação); fator 9 (Liderança); fator 10 (Artes Cênicas); fator 11 (Artes Musicais); fator 12 (Intelectual); fator 13 (Emocional); fator 14 (Dança); fator 15 (Dança: Movimentos corporais). Nenhum item foi carregado no fator 16. As subescalas Psicomotora, Lógico-Matemática, Linguística, Independência/Inconformismo e Liderança mostraram melhores resultados, com agrupamentos claros de itens em fatores e baixa carga em fatores subjacentes. Os itens de Artes se dividiram em três fatores diferentes, representando categorias distintas de expressões artísticas. Os itens de Artes Cênicas compuseram um fator único. O mesmo ocorreu com os itens de Artes Plásticas e Música. Não houve carga cruzada dos itens entre os diferentes fatores que representam Artes, indicando ser possível que os itens sejam relativos a expressões artísticas suficientemente diferentes para a identificação de fatores distintos. Nove dos itens de Intelectual e Criatividade formaram um único fator, enquanto os itens restantes de ambas as subescalas carregaram em fatores diferentes do esperado. Foi encontrado um fator relativo à capacidade de comunicação, com itens de Linguística e Liderança que tratam do tema. Dois dos fatores localizados não apresentaram nenhum item com cargas maiores do que 0.3, compreendendo 22 itens. Os índices de ajuste evidenciaram resultados conflitantes. Os valores de TLI e CFI foram 0.824 e 0.869, respectivamente, enquanto o RMSEA = 0.042, revelando baixo ajuste do modelo, embora com erro dentro do esperado. Os resultados detalhados da AFE podem ser encontrados na Tabela 15. Foram suprimidas as cargas fatoriais menores do que 0.3 para facilitar a leitura da Tabela.

Tabela 15 – Análise Fatorial Exploratória (AFE) da ESCAH/C-Pais

Nº Itens	Domínios	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Unicidade
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
item_57	Psicomotora	0.823																0.182
item_88	Psicomotora	0.821																0.238
item_63	Psicomotora	0.812																0.257
item_12	Psicomotora	0.798																0.234
item_46	Psicomotora	0.771																0.348
item_43	Psicomotora	0.759																0.275
item_71	Psicomotora	0.759																0.236
item_7	Psicomotora	0.635																0.335
item_83	Psicomotora	0.567																0.576
item_25	Psicomotora	0.437																0.471
item_5	Lógico-matemática		0.924															0.184
item_6	Lógico-matemática		0.902															0.213
item_40	Lógico-matemática		0.839															0.306
item_17	Lógico-matemática		0.789															0.364
item_4	Lógico-matemática		0.763															0.337
item_104	Lógico-matemática		0.651															0.351
item_103	Lógico-matemática		0.617			0.336												0.314
item_2	Lógico-matemática		0.583															0.519
item_115	Lógico-matemática		0.460															0.515
item_10	Lógico-matemática		0.449															0.507
item_86	Lógico-matemática		0.402															0.581
item_50	Emocional/social			0.841														0.228
item_47	Emocional/social			0.765														0.323
item_49	Emocional/social			0.683														0.364
item_51	Emocional/social			0.669														0.414
item_24	Liderança			0.628														0.389
item_69	Emocional/social			0.575														0.431
item_48	Emocional/social			0.526														0.555
item_1	Emocional/social			0.484														0.646
item_52	Liderança			0.381														0.568
item_117	Intelectual				0.576													0.327
item_116	Emocional/social				0.529													0.454
item_100	Criatividade				0.508													0.421
item_114	Intelectual				0.455													0.525
item_14	Criatividade				0.376													0.461
item_56	Intelectual				0.371													0.511

Continua

Continua

Tabela 15 – Análise Fatorial Exploratória (AFE) da ESCAH/C-Pais

Nº Itens	Domínios	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8	Fator 9	Fator 10	Fator 11	Fator 12	Fator 13	Fator 14	Fator 15	Fator 16	Unicidade
item_89	Criatividade				0.357													0.504
item_112	Criatividade				0.356													0.403
item_123	Criatividade				0.324			0.381										0.479
item_102	Linguística					0.866												0.208
item_91	Linguística					0.856												0.239
item_92	Linguística					0.819												0.240
item_101	Linguística					0.682												0.416
item_93	Linguística					0.582												0.398
item_85	Linguística					0.533												0.549
item_19	Linguística					0.447										-0.315		0.429
item_45	Intelectual					0.370												0.529
item_36	Independência/inconformismo						0.785											0.400
item_37	Independência/inconformismo						0.625											0.500
item_107	Independência/inconformismo						0.579											0.486
item_66	Independência/inconformismo						0.494											0.597
item_118	Independência/inconformismo						0.438											0.623
item_54	Independência/inconformismo						0.408											0.685
item_90	Emocional/social						0.402											0.599
item_3	Independência/inconformismo						0.367											0.724
item_95	Independência/inconformismo						0.358											0.692
item_108	Emocional/social						-0.356											0.632
item_53	Independência/inconformismo						0.355											0.627
item_82	Emocional/social						0.351											0.570
item_35	Independência/inconformismo						0.349											0.653
item_9	Independência/inconformismo						0.330											0.765
item_98	Independência/inconformismo						0.319											0.749
item_80	Artes							0.819										0.276
item_32	Artes							0.765										0.309
item_39	Artes							0.764										0.335
item_106	Artes							0.728										0.324
item_15	Artes							0.556										0.378

Continua

Continua

Tabela 15 – Análise Fatorial Exploratória (AFE) da ESCAH/C-Pais

Nº Itens	Domínios	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Unicidade
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
item_64	Criatividade							0.357										0.547
item_23	Criatividade							0.356						0.301				0.521
item_75	Linguística								0.901									0.153
item_20	Linguística								0.813									0.223
item_122	Intelectual								0.450				0.333					0.428
item_21	Linguística								0.425									0.438
item_26	Liderança								0.380					0.340				0.453
item_111	Liderança								0.351	0.425								0.415
item_18	Linguística								0.335					0.437				0.442
item_62	Liderança									0.702								0.341
item_65	Liderança									0.584								0.340
item_87	Liderança									0.534								0.418
item_67	Liderança									0.488								0.542
item_110	Liderança									0.359								0.469
item_74	Artes										0.800							0.102
item_44	Artes										0.749							0.224
item_34	Artes										0.727							0.237
item_78	Artes										0.455					0.572		0.179
item_42	Artes											0.801						0.262
item_33	Artes											0.797						0.239
item_73	Artes											0.640						0.222
item_55	Psicomotora											0.413						0.482
item_77	Artes											0.386			0.672			0.200
item_59	Intelectual												0.511					0.516
item_120	Independência/inconformismo												0.344					0.665
item_8	Intelectual												0.318					0.533
item_96	Intelectual												0.313					0.503
item_70	Intelectual												0.310					0.446
item_94	Intelectual												0.307					0.668
item_121	Liderança												0.306					0.637
item_61	Criatividade												0.301					0.454

Continua

Tabela 15 – Análise Fatorial Exploratória (AFE) da ESCAH/C-Pais

Nº Itens	Domínios	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8	Fator 9	Fator 10	Fator 11	Fator 12	Fator 13	Fator 14	Fator 15	Fator 16	Unicidade
item_27	Emocional/social													0.427				0.535
item_28	Criatividade													0.404				0.420
item_16	Emocional/social													0.326				0.555
item_31	Liderança													0.305				0.435
item_72	Artes														0.694			0.119
item_58	Artes														0.631			0.187
item_41	Artes														0.478			0.336
item_76	Artes															0.724		0.210
item_11	Linguística																	0.638
item_13	Criatividade																	0.700
item_22	Emocional/social																	0.589
item_29	Emocional/social																	0.600
item_30	Psicomotora																	0.687
item_38	Linguística																	0.723
item_60	Psicomotora																	0.673
item_68	Emocional/social																	0.766
item_79	Independência/inconformismo																	0.704
item_81	Intelectual																	0.516
item_84	Criatividade																	0.619
item_97	Intelectual																	0.617
item_99	Intelectual																	0.670
item_105	Intelectual																	0.751
item_109	Emocional/social																	0.674
item_113	Independência/inconformismo																	0.847
item_119	Liderança																	0.506
item_124	Linguística																	0.488

Fonte: Elaborada pelo autor

4.5.2 Análise Fatorial Confirmatória

Primeiramente, foi realizado o Teste de Esfericidade de Bartlett (Qui-quadrado=194.575, $p < 0,001$). O resultado indica que a base de dados é adequada para ser submetida à análise fatorial. Em seguida, foi executada análise fatorial confirmatória (AFC), com o objetivo de avaliar a plausibilidade de uma estrutura latente subjacente aos dados observados. Os resultados da AFC apontam para a adequação do modelo teórico (Tabachnick; Fidell, 2019). Os valores de TLI e CFI foram 0.90 e 0.90, respectivamente, enquanto o RMSEA = 0.07. A estrutura do modelo teórico testado na ESCAH/C-Pais é multidimensional e podem ser visualizados na Figura 4.

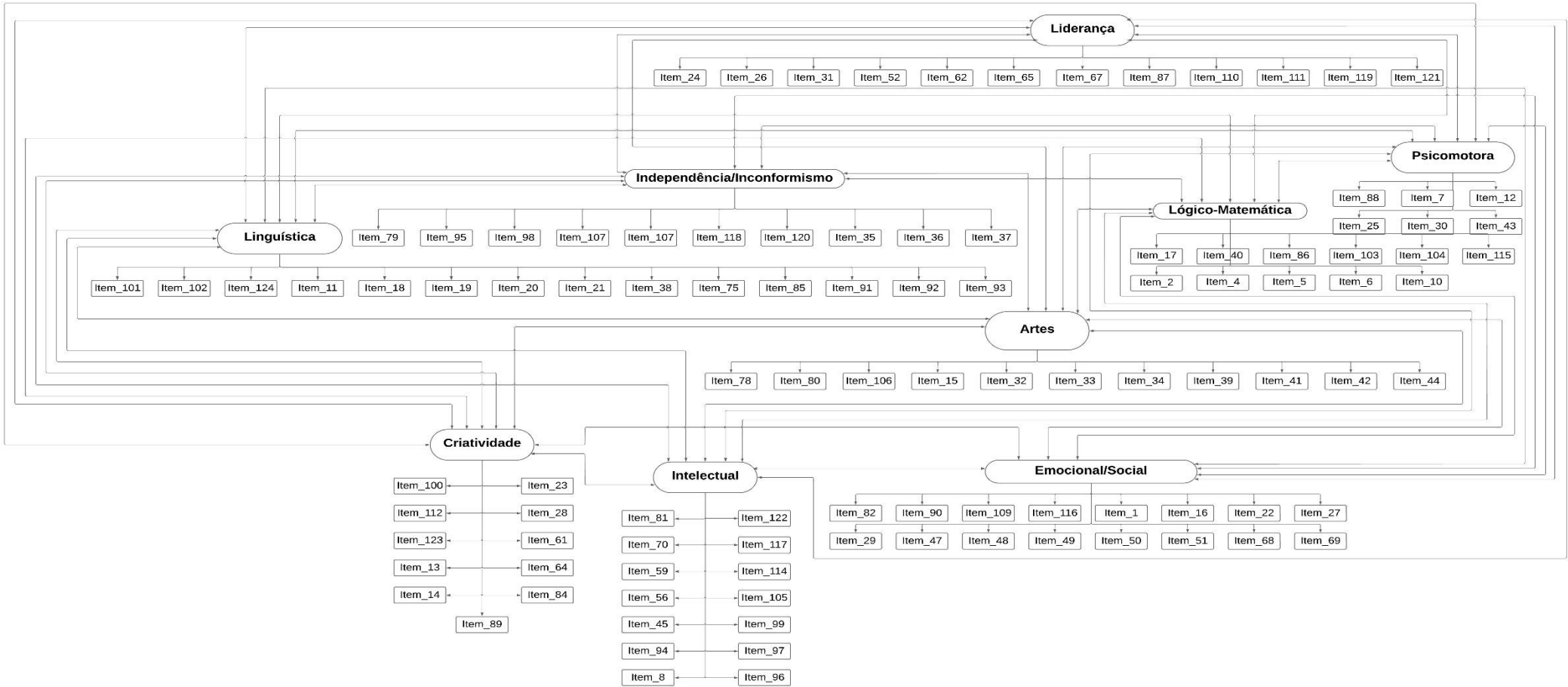
As cargas fatoriais da subescala *Intelectual* variam entre 0.320 e 0.753 (Tabela 16). Em síntese, todos os itens evidenciaram cargas fatoriais favoráveis.

Tabela 16 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Intelectual

	Dimensão Intelectual	Carga Fatorial
item_8	Aprende rapidamente e com facilidade.	0.569
item_45	Demonstra interesse prolongado em atividades intelectuais diversas.	0.558
item_56	Demonstra várias maneiras de resolver os problemas do dia a dia.	0.685
item_59	É capaz de se lembrar de várias informações sobre assuntos de seu interesse.	0.525
item_70	Entende ideias e conceitos difíceis.	0.664
item_81	Faz questionamentos difíceis, com frequência.	0.611
item_94	Mantém a atenção por longos períodos de tempo, em atividades de seu interesse.	0.371
item_96	Não se contenta com quaisquer respostas.	0.564
item_97	Observa os detalhes nos ambientes e/ou nas pessoas.	0.588
item_99	Participa com entusiasmo das atividades de seu interesse.	0.486
item_105	Prefere realizar atividades sozinha.	0.320
item_114	Tem facilidade de aplicar novos conhecimentos em diferentes contextos.	0.637
item_117	Tem ideias originais e inovadoras para a sua idade.	0.753
item_122	Tem vocabulário avançado, quando comparado com crianças da mesma idade.	0.570

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 4 - Modelo teórico testado na AFC da ESCAH/C-PAIS



Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à subescala *Criatividade*, nota-se que os valores das cargas fatoriais que compõem a subescala variou entre 0.522 e 0.730 (Tabela 17). A carga fatorial dos itens obteve valores adequados.

Tabela 17 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Criatividade

Item	Dimensão Criatividade	Carga Fatorial
item_13	Apresenta senso de humor peculiar.	0.522
item_14	Apresenta soluções diferentes para os problemas.	0.666
item_23	Cria jogos, brincadeiras e objetos.	0.583
item_28	Demonstra capacidade de gerar novas ideias.	0.686
item_61	É criativa.	0.660
item_64	É persistente nas atividades criativas que inicia.	0.599
item_84	Gosta de se arriscar, para conseguir algo que deseja.	0.530
item_89	Interessa-se por atividades inovadoras, diferentes.	0.700
item_100	Pensa em novas maneiras de fazer as coisas.	0.661
item_112	Tem capacidade de improvisar.	0.730
item_123	Usa métodos originais, cria produtos incomuns e exclusivos.	0.562

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à subescala *Emocional/Social*, nota-se que os valores das cargas fatoriais variaram entre 0.252 e 0.657 (Tabela 18). O único item a apresentar carga fatorial inferior a 0.30 foi o item 108. Optou-se pela exclusão do item. De maneira geral, os itens indicaram cargas fatoriais adequadas.

Tabela 18 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Emocional/Social

Item	Dimensão Emocional/Social	Carga Fatorial
item_1	Angustia-se com problemas sociais.	0.411
item_16	Busca seguir sua intuição.	0.630
item_22	Costuma realizar as atividades, de forma detalhista e rigorosa.	0.497
item_27	Demonstra capacidade de expressar sentimentos e emoções.	0.457
item_29	Demonstra capacidade de perceber com facilidade o clima dos ambientes.	0.574
item_47	Demonstra sensibilidade às necessidades das pessoas, dos animais e da natureza.	0.600
item_48	Demonstra sensibilidade às questões de espiritualidade.	0.597
item_49	Demonstra sensibilidade às reflexões sobre o mundo e a vida.	0.637
item_50	Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos sentimentos dos outros.	0.590

Continua

Termina

Tabela 18 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Emocional/Social

Item	Dimensão Emocional/Social	Carga Fatorial
item_51	Demonstra senso de justiça.	0.583
item_68	É sensível a críticas.	0.350
item_69	É sensível a injustiças.	0.590
item_82	Frustra-se com as próprias imperfeições.	0.394
item_90	Irrita-se com as imperfeições dos outros.	0.315
item_108	Relaciona-se com facilidade com crianças da mesma idade.	0.252
item_109	Relaciona-se com facilidade com pessoas mais velhas.	0.519
item_116	Tem habilidade para enfrentar desafios.	0.657

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à subescala *Linguística*, cargas fatoriais variaram entre 0.468 e 0.724 (Tabela 19). Os itens da subescala apresentaram cargas fatoriais favoráveis.

Tabela 19 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Linguística

Item	Dimensão Linguística	Carga Fatorial
item_11	Apresenta facilidade para compreender mensagens orais e escritas.	0.593
item_18	Comunica, de maneira assertiva, suas vontades e pontos de vista.	0.646
item_19	Comunica-se bem na escrita.	0.630
item_20	Comunica-se de forma clara, lógica e precisa.	0.663
item_21	Comunica-se, apresentando as ideias de maneira organizada e com detalhes.	0.724
item_38	Demonstra interesse por aprender novas línguas.	0.473
item_75	Expressa-se bem, quando conversa.	0.664
item_85	Gosta de escrever.	0.468
item_91	Lê grande quantidade de livros por vontade própria.	0.522
item_92	Lê mais do que os colegas da mesma idade.	0.483
item_93	Lê melhor do que os colegas da mesma idade.	0.478
item_101	Perde a noção do tempo em atividades de escrita.	0.471
item_102	Perde a noção do tempo em atividades de leitura.	0.537
item_124	Utiliza palavras incomuns para a idade, quando conversa.	0.615

Fonte: Elaborada pelo autor

No tocante à subescala *Lógico-Matemática*, apresentaram carga fatorial que oscilou entre 0.679 e 0.760 (Tabela 20). Todos os itens da subescala tiveram cargas fatoriais adequadas.

Tabela 20 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Lógico-Matemática.

Item	Dimensão Lógico-Matemática	Carga Fatorial
item_2	Aplica o aprendizado matemático para novas situações, em diferentes contextos.	0.755
item_4	Aprende conteúdos matemáticos difíceis para a idade.	0.723
item_5	Aprende Matemática de forma rápida.	0.692
item_6	Aprende Matemática sem esforço.	0.700
item_10	Apresenta elevada capacidade de raciocínio lógico.	0.748
item_17	Calcula rapidamente, de cabeça, problemas matemáticos.	0.709
item_40	Demonstra interesse por atividades que envolvem a Matemática.	0.679
item_86	Gosta de jogos de estratégia, como xadrez, damas... e desafios envolvendo raciocínio lógico.	0.718
item_103	Perde a noção do tempo em atividades que envolvem Matemática.	0.695
item_104	Persiste na resolução de atividades matemáticas difíceis e complexas.	0.749
item_115	Tem facilidade em resolver problemas que envolvem tempo, dinheiro ou medidas.	0.760

Fonte: Elaborada pelo autor

Na subescala *Artes*, observa-se que os valores das cargas fatoriais variaram entre 0.594 e 0.815 (Tabela 21). A carga fatorial de todos os itens obteve valores adequados.

Tabela 21 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Artes.

Item	Dimensão Artes	Carga Fatorial
item_15	Busca intensamente envolver-se em atividades artísticas.	0.697
item_32	Demonstra habilidades avançadas em artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, esculturas, vídeo e fotografia).	0.596
item_33	Demonstra habilidades em música (identifica, reconhece, executa e faz improvisação musical).	0.648
item_34	Demonstra habilidades em teatro (reconhece, executa e faz improvisação teatral).	0.759
item_39	Demonstra interesse por artes visuais (cria desenhos com estilo e complexos, faz pinturas detalhadas, retratos, esculturas).	0.594
item_41	Demonstra interesse por dança (postura, ritmo, equilíbrio, coordenação, memória dos movimentos e criatividade dos movimentos).	0.713
item_42	Demonstra interesse por música (brinca com música, inventa música e sons, toca instrumentos musicais, toca música de memória).	0.611
item_44	Demonstra interesse por teatro (decorar textos, construir personagens, montar/atuar em peças teatrais e elaborar texto/roteiro).	0.752
item_58	Destaca-se em dança (criando e improvisando movimentos corporais).	0.795
item_72	Expressa-se bem por meio da dança.	0.770
item_73	Expressa-se bem por meio da música.	0.745

Continua

Termina

Tabela 21 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Artes.

Item	Dimensão Artes	Carga Fatorial
item_74	Expressa-se bem por meio do teatro.	0.815
item_76	Expressa-se por meio da dança, de modo incomum.	0.683
item_77	Expressa-se por meio da música, de modo incomum.	0.659
item_78	Expressa-se por meio do teatro, de modo incomum.	0.743
item_80	Faz objetos de artes visuais com detalhes.	0.597
item_106	Produz objetos de artes visuais incomuns.	0.610

Fonte: Elaborada pelo autor

A subescala *Psicomotora*, apresentou carga fatorial entre 0.439 e 0.830 (Tabela 22). Em síntese, todos os itens indicaram cargas fatoriais adequados, conforme as recomendações da literatura.

Tabela 22 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Psicomotora.

Item	Dimensão Psicomotora	Carga Fatorial
item_7	Aprende novos movimentos corporais com facilidade.	0.747
item_12	Apresenta habilidade ao realizar atividades físicas.	0.764
item_25	Demonstra boa coordenação motora.	0.667
item_30	Demonstra facilidade de montar/desmontar equipamentos e coisas em geral.	0.520
item_43	Demonstra interesse por realizar atividades físicas: brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas de aventura.	0.786
item_46	Demonstra necessidade de praticar atividades físicas e sente-se mal, quando não o faz.	0.724
item_55	Demonstra ter ritmo.	0.700
item_57	Destaca-se em atividades físicas.	0.808
item_60	É competitiva.	0.439
item_63	É persistente na prática de atividades físicas.	0.794
item_71	Executa com facilidade as estratégias das atividades físicas.	0.830
item_83	Ganha prêmios em competições esportivas.	0.579
item_88	Gosta de participar de atividades físicas.	0.744

Fonte: Elaborada pelo autor

Quanto à subescala *Liderança*, tiveram carga fatorial valores entre 0.491 e 0.698 (Tabela 23). A carga fatorial de todos os itens da subescala apresentaram valores adequados.

Tabela 23 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Liderança.

Item	Dimensão Liderança	Carga Fatorial
item_24	Demonstra atenção às necessidades dos outros.	0.609
item_26	Demonstra capacidade de argumentação.	0.608
item_31	Demonstra habilidade para convencer as pessoas.	0.683
item_52	Demonstra ser cooperativa no trabalho em grupo.	0.514
item_62	É escolhida para liderar.	0.628
item_65	É procurada pelos colegas e amigos para realizar atividades, resolver conflitos ou dar conselhos.	0.623
item_67	É respeitada pelos colegas e amigos.	0.507
item_87	Gosta de liderar grupos e atividades.	0.657
item_110	Resolve conflitos com habilidade.	0.623
item_111	Suas atitudes influenciam as pessoas.	0.673
item_119	Tem iniciativa.	0.698
item_121	Tem personalidade marcante.	0.491

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à subescala *Independência/Inconformismo*, as cargas fatoriais variaram entre 0.131 e 0.697 (Tabela 24). Embora tenham sido encontrados três itens com carga fatorial abaixo de 0.3, após revisão do conteúdo dos itens, decidiu-se pela manutenção dos mesmos, na subescala, em virtude de sua relevância na avaliação dos construtos mensurados. No tocante ao item 9, “*Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros*”, observou-se a necessidade de ajuste, para uma melhor compreensão do item. Desse modo, o item foi ajustado para “*Não sente a necessidade de anotar e fazer registros*”.

Tabela 24 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Independência/Inconformismo.

Item	Dimensão Independência/Inconformismo	Carga Fatorial
item_3	Aprende com facilidade, mas não vai bem na escola.	0.131
item_9	Apresenta dificuldades em anotar e fazer registros.	0.152
item_35	Demonstra inquietação do corpo.	0.558
item_36	Demonstra insatisfação com a escola.	0.546

Continua

Termina

Tabela 24 - Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Subescala Independência/Inconformismo.

Item	Dimensão Independência/Inconformismo	Carga Fatorial
item_37	Demonstra insatisfação por atividades repetitivas e rotineiras.	0.697
item_53	Demonstra ser diferente em relação às outras crianças.	0.647
item_54	Demonstra ser intolerante com as dificuldades dos outros.	0.345
item_66	É resistente às instruções e regras impostas pelas outras pessoas.	0.583
item_79	Faz bagunça, quando está desocupada.	0.384
item_95	Não gosta de atividades que demandam treinamento.	0.421
item_98	Parece estar no "mundo da lua", quando está desocupada, mas responde como e quando é solicitada.	0.487
item_107	Queixa-se de não aprender nada novo na escola.	0.713
item_113	Tem dificuldades com testes estruturados, objetivos e padronizados.	0.208
item_118	Tem ideias rígidas e não aceita ser contrariada.	0.471
item_120	Tem interesses por assuntos específicos.	0.577

Fonte: Elaborada pelo autor

Para avaliar a correlação entre as subescalas da ESCAH/C-Pais, foi realizado o coeficiente de correlação de Pearson (Tabela 25).

Tabela 25 - Correlação de Pearson entre as Subescalas da ESCAH/C-Pais

Subescalas	M (DP)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Criatividade	3.11 (0.67)	1.00***								
2. Intelectual	3.33 (0.54)	0.74***	1.0***							
3. Emoc./Social	3.07 (0.58)	0.70***	0.68***	1.0***						
4. Linguística	2.85 (0.72)	0.53***	0.67***	0.53***	1.00***					
5. Lóg./Matem.	2.97 (0.80)	0.35***	0.54***	0.29***	0.42***	1.00***				
6. Artes	2.03 (0.98)	0.56***	0.31***	0.45***	0.33***	0.05***	1.00***			
7. Psicomotora	2.51 (0.90)	0.44***	0.22***	0.40***	0.19**	0.19***	0.51***	1.00***		
8. Indep./Inconf.	2.35 (0.69)	0.41***	0.46***	0.35***	0.17***	0.20***	0.21***	0.05**	1.00***	
9. Liderança	2.99 (0.68)	0.68***	0.58***	0.74***	0.55***	0.19***	0.51***	0.54***	0.16***	1.0***

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Fonte: Elaborada pelo autor

De maneira geral, as subescalas estão correlacionadas positivamente, com magnitude variando entre ($r = 0.16$) e ($r = 0.74$). A magnitude encontrada entre as subescalas Intelectual e Criatividade foi de ($r = 0.74$), classificada como forte.

A subescala Liderança obteve também uma correlação forte com Criatividade ($r = 0.68$), com Intelectual ($r = 0.58$), Linguística ($r = 0.55$), Psicomotora ($r = 0.54$) e com a subescala Artes ($r = 0,51$).

No tocante à subescala Linguística, esta obteve uma maior correlação com a subescala Intelectual ($r = 0.67$), bem como se relacionaram com as subescalas de Criatividade e Emocional/Social, ambas com ($r = 0.53$). Todas revelaram correlações fortes.

No que diz respeito à subescala Lógico-Matemática, suas maiores correlações foram com a subescala Intelectual ($r = 0.54$), indicando uma relação forte entre as subescalas. Essas duas subescalas se mostraram mais correlacionadas, provavelmente, porque, de acordo com Virgolim (2007), uma pessoa com desempenho na área de matemática tende a evidenciar uma habilidade acima da média, no campo intelectual (boa memória, rapidez de pensamento, curiosidade intelectual e excelente observação). A subescala Artes mostrou-se correlacionada, de maneira forte, com a subescala Criatividade ($r = 0.56$).

No tocante aos valores de magnitude encontrados entre as subescalas Psicomotora e Artes, os resultados indicam uma correlação forte ($r = 0.51$). Todavia, as subescalas Artes e Emocional/Social tiveram correlação moderada ($r = 0.45$), assim como as subescalas Independência/Inconformismo e Emocional/Social se correlacionaram de forma moderada ($r = 0.35$). Por outro lado, as correlações com magnitude mais fracas foram encontradas entre as subescalas Liderança e Independência/Inconformismo ($r = 0.16$).

Para a subescala Independência/Inconformismo, os valores de magnitude indicaram entre fraco ($r = 0.17$) e moderado ($r = 0.46$). Por fim, a magnitude das correlações entre as

subescalas Artes e Lógico-Matemática, bem como entre Independência/Inconformismo e Psicomotora, apresentaram também correlações próximas a zero ($r = 0.05$) e significativas.

4.5.3 Precisão por meio da Consistência Interna: Coeficiente Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald

A precisão dos domínios da ESCAH/C-Pais foi avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach e ômega de McDonald. Os valores de alfa de Cronbach e ômega de McDonald foram aceitáveis (Hair *et al.* 2009; Tabachnick; Fidell, 2019).

Todas as subescalas revelaram índices bastante satisfatórios, em ambos os indicadores, (Tabela 26), mostrando uma consistência interna da ESCAH/C-Pais muito forte. Os índices de precisão sugerem que os escores são indicadores confiáveis para mensuração dos aspectos os quais configuram o comportamento superdotado.

Tabela 26 - Precisão das subescalas da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-Pais).

Subescalas	Alfa de Cronbach	Ômega de McDonald
Intelectual	0.86	0.87
Criatividade	0.86	0.88
Emocional/Social	0.85	0.86
Linguística	0.87	0.87
Lógico-Matemática	0.92	0.92
Artes	0.93	0.93
Psicomotora	0.92	0.92
Liderança	0.87	0.87
Independência/Inconformismo	0.82	0.83

Fonte: Elaborada pelo autor

A ESCAH/C-Pais apresentou precisão bastante satisfatória em todas as subescalas, com valores de alfa de Cronbach (entre 0.82 e 0.93) e ômega de McDonald (entre 0.83 e 0.93). Esses

valores estão acima do aceitável de 0.70 conforme aponta a literatura (Hair *et al.*, 2009; Primi, 2012; Pasquali, 2013; Zanon; Hauck Filho, 2015; Tabachnick; Fidell, 2019). Evidenciou-se que a consistência das subescalas foi elevada, e o resultado indica a fidedignidade da ESCAH/C-Pais.

As subescalas *Lógico-Matemática*, *Artes* e *Psicomotora* apresentaram um excelente nível de precisão, obtida pelo alfa de *Cronbach* (α) e, pelo ômega de McDonald (ω), assegurando assim, um ótimo nível de consistência interna (Pasquali, 2013), com valores superiores a 0.90.

Somado à avaliação semântica, realizada por pais/responsáveis, validação de conteúdo por juízes e estudo-piloto efetuados no estudo, existem evidências de validade no que diz respeito à estrutura do instrumento. Os resultados da AFC sugerem que o instrumento é adequado para avaliação do modelo teórico proposto, enquanto os escores da escala estão relacionados aos construtos que estão sendo avaliados. O item 108 foi excluído da subescala Emocional/Social, pois evidenciou carga fatorial abaixo de 0.30. A ESCAH/C-Pais, na sua configuração final, possui 123 itens, divididos em nove subescalas e reúne boas propriedades psicométricas.

4.6 Algumas Considerações

O presente capítulo cumpriu seu objetivo de avaliar as propriedades psicométricas da ESCAH/C-PAIS. A estrutura interna foi aferida por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e pela Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Na AFE, os itens da ESCAH/C-Pais foram agrupados e o método de retenção de fatores apontou 16 fatores. Mas, devido ao fato de os resultados mostrarem conflitos com o modelo teórico proposto, apresentaram cargas fatoriais em mais de um fator e não representarem parte dos fatores estimados, decidiu-se avaliar a

estrutura interna por intermédio da AFC. O emprego da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) revelou cargas fatoriais adequadas e a plausibilidade do modelo teórico pré-estabelecido em nove fatores. Em relação à precisão da escala, a consistência interna foi verificada pelo alfa de *Cronbach* e ômega de McDonald, revelando que a consistência interna foi considerada entre bons e ótimos, de acordo com a literatura pertinente.

No que se refere à importância da representatividade da amostra, recomenda-se a realização de estudos futuros com uma amostra mais diversificada geograficamente e uma maior representação da figura paterna, no estudo. Apesar de o estudo focalizar uma amostra de respondentes de diversos estados brasileiros, houve uma maior participação/concentração de pais/responsáveis do estado de São Paulo, (n=229), 34%, na amostra ampliada de respondentes. A replicação do presente estudo com uma amostra mais abrangente forneceria evidências adicionais de validade. A comparação dos escores das subescalas com os escores de outros instrumentos validados permitiria encontrar evidências de validade convergente para a ESCAH/C-Pais. Um estudo de validade incremental, comparando as evidências dos instrumentos existentes, seria apropriado, tendo em vista que os resultados sugerem a presença de evidências de validade semântica, de conteúdo, estrutura interna e precisão.

Recomenda-se também a condução de estudos longitudinais, a fim de se verificar a estabilidade da ESCAH/C-Pais, ao longo do tempo. Isso possibilitaria avaliar se os escores das subescalas continuam a ser indicadores de AH/SD, em diferentes fases do desenvolvimento das crianças, oferecendo *insights* valiosos sobre a consistência das medidas, ao longo do tempo, e sua utilidade na identificação e acompanhamento de crianças com AH/SD. Ademais, estudos longitudinais podem proporcionar informações sobre possíveis mudanças ou variações nos comportamentos associados às AH/SD, à medida que as crianças crescem e se desenvolvem. Conclui-se, por conseguinte, que a Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – Versão para Pais (ESCAH/C-Pais) apresentou boa

qualidade psicométrica, até o momento, entretanto, são necessários novos estudos na expectativa de replicar o modelo teórico e de validade relativa à estrutura interna, assim como novas evidências de validade ainda serão empreendidas para o refinamento da escala. Desse modo, acredita-se no uso da ESCAH/C-Pais, para a identificação de comportamentos de superdotação em crianças, tendo os pais/responsáveis como os respondentes, planejando-se ações para potencializar as suas habilidades superiores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese de Doutorado teve como objetivo geral elaborar e testar as propriedades psicométricas da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para Pais (ESCAH/C-Pais). Especificamente: a) elaborar uma escala de nomeação por pais/responsáveis, a fim de identificar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 a 10 anos; b) construir os itens da ESCAH/C-Pais, com base na literatura científica; c) analisar as evidências de validade baseadas na análise semântica da escala, por meio da avaliação de seu público-alvo (pais/responsáveis); d) examinar as evidências de validade baseadas no conteúdo da escala, por intermédio da avaliação de juízes especialistas; e) gerar a versão-síntese do instrumento; f) aplicar o instrumento ao seu público-alvo e g) avaliar as propriedades psicométricas (evidências de validade com base na estrutura interna e precisão por meio da consistência interna).

A pesquisa relatada originou-se de uma lacuna de instrumentos de identificação de comportamentos de AH/SD em crianças, tendo os pais/responsáveis como os respondentes, constatada no levantamento bibliográfico em bases de dados. Por meio desse levantamento bibliográfico nacional e internacional, onde se obtiveram 14 instrumentos, foi possível implementar a construção de itens, os quais foram posteriormente analisados pelo seu público-alvo e por juízes especialistas.

Evidenciou-se, com a pesquisa, que a ESCAH/C-Pais é um instrumento com evidências de validade, por intermédio de evidências de validade semântica, com a participação de 45 pais/responsáveis, por meio de grupos focais, que permitiram assegurar que os itens da escala estavam de fácil entendimento. Todavia, algumas sugestões foram propostas, para deixá-los mais compreensíveis e inteligíveis. Evidências de validade de conteúdo foram examinadas, com a participação de cinco juízes especialistas em construção de instrumentos e/ou na área das AH/SD, quando se apontou um Índice de Validade de Conteúdo (IVC) entre 80% e 100%,

revelando uma alta concordância entre o comitê de juízes. A participação de quatro mães, no estudo-piloto, demonstrou que a escala estava em conformidade/operacionalidade, as instruções de preenchimento estavam claras e as participantes responderam à escala, sem questionamentos e/ou a necessidade de ajustes nos itens, indicando que estes estavam escritos de forma clara, objetiva e de fácil entendimento para as respondentes. O estudo-piloto possibilitou assegurar a aplicabilidade da escala, na qual os itens se encontram claros, adequados e objetivos, garantindo-se, dessa maneira, a eficiência no processo de desenvolvimento da escala ao seu público-alvo. A amostra ampliada, com a participação de 658 pais/responsáveis, assegurou as análises psicométricas da ESCAH/C-Pais.

A estrutura interna foi aferida através da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Na AFE, os 124 itens da escala agruparam-se e o método de retenção de fatores estimou a presença de 16 fatores. Todavia, alguns itens demonstraram cargas fatoriais conflitantes, em mais de um fator (carga cruzada). A AFC apresentou boas cargas fatoriais, tendo sido possível confirmar a multidimensionalidade da ESCAH/C-Pais, a plausibilidade do modelo teórico pré-estabelecido em nove fatores. A precisão das subescalas foi verificada pelo alfa de *Cronbach* e pelo ômega de McDonald. Os resultados apontaram que todas as subescalas tiveram precisão muito satisfatória, mostrando uma consistência interna da ESCAH/C-Pais, com valores de alfa entre 0.82 e 0.93 e ômega entre 0.83 e 0.93.

É preciso destacar os *pontos fortes* do estudo: a construção de um instrumento de forma “correta”, com planejamento cuidadoso e minucioso e com evidências de validade semântica, validação do conteúdo, estudo-piloto e análises psicométricas em relação aos demais instrumentos brasileiros. Desse modo, aqui está o ineditismo do presente estudo, em comparação aos poucos instrumentos existentes no Brasil: amostra de participantes diversificadas, oriundos de diversos estados brasileiros, contemplando diferentes regiões e culturas, além do número de pais/responsáveis participantes na amostra ampliada ($n = 658$).

Outro ponto forte da ESCAH/C-Pais está na subescala nomeada *Dificuldades Associadas à Superdotação*. Pensou-se em construir uma subescala que abarque itens com comportamentos indesejados/inadequados e/ou problemáticos associados à superdotação. Esses comportamentos, de maneira geral, não são contemplados nos instrumentos disponíveis no Brasil, contudo, muitas vezes podem camuflar o comportamento superdotado, constituindo, assim, um diferencial da presente escala. Além disso, a ESCAH/C-Pais não é um instrumento restrito ao Psicólogo, por isso, poderá ser empregada por diversos profissionais (psicólogos, neuropsicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pesquisadores de áreas relacionadas à educação e saúde).

No que tange à *limitação* do estudo, destaca-se o número reduzido da figura paterna. Na amostra ampliada de respondentes, a participação do pai representou apenas 5,47% (n = 36), no total da amostra. A participação do pai é importante, pois este pode trazer informações valiosas também acerca do comportamento superdotado dos filhos. Recomenda-se, para estudos futuros, uma amostra maior e mais diversificada de participantes e em diferente contexto geográfico. Embora a pesquisa apresente uma amostra de participantes de diversas regiões do Brasil, houve uma maior participação de pais/responsáveis no estado de São Paulo, (n = 229), 34%, na amostra ampliada de respondentes. O pesquisador reside na cidade de Bauru, no interior paulista e, por isso, acredita-se que a divulgação da pesquisa tenha sido maior nesse estado. A replicação do estudo com uma amostra mais abrangente forneceria evidências adicionais de que o instrumento é aplicável a pessoas de diversas culturas, regiões e estratos sociais, tendo em vista a dimensão territorial do Brasil. Outro ponto a considerar, foi a dificuldade de forma geral, em recrutar participantes para o estudo. A coleta da amostra ampliada de respondentes, por exemplo, demandou nove meses de duração. Ainda, a pandemia da COVID-19, que assolou o Brasil e o mundo, teve um impacto a considerar no estudo,

inviabilizando a coleta de forma presencial. Por isso, foi necessário efetuar alguns ajustes no projeto inicial da pesquisa e criar novas estratégias para a coleta de dados.

Os objetivos da presente investigação foram alcançados e seus resultados foram positivos e exitosos. O estudo traz contribuições para a área das AH/SD, científica, acadêmica e para a sociedade, em especial da construção de instrumentos para esse público, o qual é tão escasso, sendo uma escala inédita brasileira com propriedades psicométricas, sendo assim, considerada um instrumento útil para identificar comportamentos de AH/SD em crianças de 6 e 10 anos.

A ESCAH/C-Pais exibiu boas propriedades psicométricas e promissoras. Desvelou evidências de validade semântica, de conteúdo, estudo-piloto, possuindo bons e ótimos índices de precisão. Dessa forma, observa-se o rigor metodológico empreendido na presente pesquisa (Pasquali, 2013; Pacico, 2015; Borsa; Seize, 2017; Peixoto; Ferreira-Rodrigues, 2019). Por isso, torna-se necessário prosseguir com estudos posteriores na expectativa de replicar o modelo teórico e de validade relativa à estrutura interna da ESCAH/C-Pais, bem como a realização de estudos de Evidências de Validade Convergente, Evidências de Validade de Critério Externo e a investigação de outro tipo de precisão (teste-reteste), por exemplo, assim como a normatização de interpretação da escala para a sua utilização.

Espera-se que o uso da escala possa ajudar na identificação de comportamentos de AH/SD em crianças de 6 e 10 anos, versão para pais, em conjunto com outros instrumentos existentes utilizados no processo de avaliação, com a participação de diversos informantes – a tríade criança, pais/responsáveis e professores –, ou seja, uma avaliação na perspectiva multimodal. Vale ressaltar a importância de incentivar e encorajar outros pesquisadores da área da superdotação a empreenderem novas pesquisas complexas e com rigor metodológico nessa temática, dado o tímido número de instrumentos voltados a esse público. Ficam aqui os meus mais sinceros desejos e contribuições para a área da superdotação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*, volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-24.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011.
- ALMEIDA, L. S.; COSTA-LOBO, C.; ALMEIDA, A. I. S.; ROCHA, R. S.; PISKE, F. H. R. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. *In: PISKE, F. H. R.; VESTENA, C. L. B.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S.; FREITAS, S. P. (org.). Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos*. Curitiba: Prismas, 2017. p. 15-40.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E.; SILVA, M.; OLIVEIRA, C. O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Construção e validação de uma escala de despiste. *Inovação*, v. 15, n. 1-2-3, p. 163-179, 2002.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, v. 28, n. 1, p. 45-64, 2005.
- AMBIEL, R. A. M.; CARVALHO, L. F. Definições e papel das evidências de validade baseadas na estrutura interna em Psicologia. *In: DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*. São Paulo: Vetor, 2017. p. 85-100.
- ANJOS, A. G.; RONDINI, C. A.; SCHLUNZEN, E. T. M. **Superdotação e Formação Docente**: (com) textos em análise. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- ARANTES-BRERO, D. R. B. **Guia básico da superdotação** (livro eletrônico). Bauru: Editora da Autora, 2021.
- ARANTES-BRERO, D. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação de professores para o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. *Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista*, v. 15, n. 26, p. 160-175, jul./dez, 2021.
- ARANTES-BRERO, D. R. B.; CUPERTINO, C. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. *In: VIRGOLIM, A. (org.). Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 69-96.

BACCASSINO, F.; PINNELLI, S. Giftedness and gifted education: A systematic literature review. **Front. Educ.**, n. 7, p. 1-18, 2023.

BAHIA, S. Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 145-164.

BARBOSA, A. *et al.* Identificação de sobredotação intelectual: uso de testes e nomeação parental. *In*: AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, **Actas** [...]. Braga: Psiquilibrios, 2008.

BARBOSA, A. J. G.; SCHELINI, P. W.; ALMEIDA, L. C. Medidas de dotação e talento: Produção científica em Psicologia (2006-2011). *In*: BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; NASCIMENTO, E. (org.). **Avaliação Psicológica nos contextos Educativo e Psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 33-52.

BARRETTO, C. T. **Ele é superdotado, e daí?** Relatos de uma mãe sobre a experiência real com a superdotação/altas habilidades. São Paulo: All Print, 2014.

BARROS, G. T. B. S.; RAULI, P. M. F.; GARBELINI, M. C. L.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SANCHES, L. C. Percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação nas graduações em saúde. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-27, 2023.

BERGAMIN, A. C. Altas habilidades/superdotação e sala de aula comum: Desenvolvimento de práticas de enriquecimento. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. p. 275-294.

BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; GASTALDI, D. R. Altas capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. **Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes**, v. 10, n. 1, p. 37-50, 2021.

BERGAMIN, A. C.; CUNHA, V. A. B.; PEIXOTO, M. B. C. L. B. M.; SANTOS, C. E. M.; RONDINI, C. A. Avaliação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação Pré e Pós-Oferta de Enriquecimento Curricular. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 250-270, jan./abr. 2022.

BERGOLD, S.; HASTALL, M. R.; STEINMAYR, R. Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects From Biased Newspaper Reports. **Gifted Child Quarterly**, v. 65, n. 1, p. 75-94, 2021.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

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. 423-432, 2012.

BORSA, J. C.; SEIZE, M. M. Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: dois caminhos possíveis. In: DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017. p. 15-37.

BRACKEN, B. A.; BROWN, E. F. Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 24, n. 2, p. 112-122, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/Superdotação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.234, de 29 de Dezembro de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 510, 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. O olhar de mães sobre altas habilidades ou superdotação. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-17, 2022.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. A. Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades/superdotação em 2020: desorganização ou descaso? **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 476-486, out./dez. 2022.

BREVIÁRIO, A. G. Altas habilidades/superdotação: procedimentos de identificação. **Revista Ágora**, v. 7, n. 10, p. 1-15, 2024.

BRUNETTI, D. A. Formação inicial com foco nas altas habilidades/superdotação: práticas inclusivas em ciências biológicas. **Amazônia** - Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 18, n. 41, p. 188-203, 2022.

BRYANT, F. B.; YARNOLD, P. R. Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. *In*: GRIMM, L. G.; YARNOLD, P. R. (org.). **Reading and understanding multivariate statistics**. Washington, DC: APA, 2000. p. 99-136.

BUNCHAFT, G.; CAVAS, C. S. T. **Sob Medida**: um guia sobre a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações. São Paulo: Vetor, 2002.

CALLEGARI, B.; RONDINI, C. A. Evidências de Validade de Conteúdo das Subescalas Acadêmicas da SRBCSS-III: Escalas Renzulli. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-23, 2021.

CAMPOS, C. R.; ZAIA, P.; OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. C. Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.

CANDEIAS, A.; DUARTE, M.; ARAÚJO, L.; ALBANO, A.; SILVESTRE, A.; SANTOS, A. F.; ARGUELLES, F.; CLAUDINO, P. Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. **Sobredotação**, v. 4, n. 1, p. 75-93, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. Carta ao novo Governo sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Cartas para o novo Governo sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 8-13.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; OLIVEIRA, A. P. Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D.; ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (org.). **Superdotados e Talentosos: Educação, emoção, criatividade e potencialidades**. Curitiba: Juruá, 2020. p. 207-220.

CAPOBIANCO, R. La scuola dei talenti nella società delle competenze. **Formazione & Insegnamento**, v. 16, n. 2, p. 49-58, 2018.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação: Identificação, Avaliação e Enriquecimento Extracurricular e Familiar. **Sobredotação**, v. 15, n. 2, p. 49-72, 2018.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O.; SOARES, A. A. S. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 775-786, set./dez. 2017.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados à altas habilidades. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-24.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. Lances inocentes: histórias interconectadas. *In*: RONDINI, C. A. (org.). **Domínios da capacidade humana pela ótica do cinema**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 73-92.

CHAN, D. W. Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. **High Ability Studies**, v. 11, n. 1, p. 69-82, 2000.

CHAN, D. W. Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. **Roeper Review**, v. 27, n.1, p. 18-24, 2004.

COHEN, R. J.; SWERDLIK, M. E.; STURMAN, E. D. **Testagem e avaliação psicológica**: uma introdução a testes e medidas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, v. 112, n. 1, p. 155-159, 1992.

COHEN, J. A power primer. *In*: KAZDIN, A. E. (org.). **Methodological issues and strategies in clinical research**. American Psychological Association, 2016. p. 279-284.

COLOZIO, A. R. S.; RANGNI, R. A.; BORGES, A. Altas Capacidades em meios Vulneráveis: produções acadêmicas brasileiras e internacionais. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2021.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 125-156.

CRUZ, B. M.; GARCIA, J. M.; CARDOSO, F. S.; CASTRO, H. C. A importância da identificação de altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 47-58, 2022.

CUNHA, C. M.; ALMEIDA-NETO, O. P. A.; STACKFLETH, R. Principais métodos de avaliação psicométrica da validade de instrumentos de medida. **Rev. Aten. Saúde**, v. 14, n. 47, p. 75-83, jan./mar., 2016.

CUNHA, V. A. B.; BERGAMIN, A. C.; PEIXOTO, M. B. C. L. B. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas Habilidades/Superdotação: Da identificação à confirmação, **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 59-73, 2022.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Filhos superdotados: quando e o que as mães conseguem identificar? *In*: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. (org.). **Educação, Linguagem e Ensino: Saberes Interconstitutivos**, v. 4. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 488-503.

CUNHA, V. A. B.; SANTOS, C. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Contribuições de um Projeto de Extensão Universitária na avaliação e enriquecimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, *In*: RONDINI, C. A.; BERGAMIN, A. C. (org.). **Enriquecimento Intra/Extracurricular: teorias e práticas**. Porto Alegre: FI, 2022. p. 292-315.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Análise de instrumentos para identificação das características de altas habilidades/superdotação aplicados aos pais. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**. No prelo.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6. ed. esp., p. 161-174, 2013.

DALOSTO, M. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Manifestações e Prevalência de Bullying entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, jul./set. 2013.

DAMÁSIO, B. F.; DUTRA, D. F. Análise Fatorial Exploratória: um tutorial com o *Software Factor*. *In*: DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C. (org.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017. p. 241-266.

D'ARÓZ, M. S.; PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Infância desfavorecida e altas habilidades/superdotação (AH/SD): Quando as barreiras sociais desperdiçam talentos. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D.; ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (org.). **Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades**. Curitiba: Juruá, 2020. p. 139-152.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a, p. 49-59.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação e talentos. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p. 131-142.

DELOU, C. M. C. O Desafio de Educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. **Revista Sinpro-Rio**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 92-103, 2010.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014.

DELOU, C. M. C. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. Brasília: MEC/SEMESP/DEE, 2022.

DEMIROK, M. S. Giftedness: Educators views and perceptions. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v. 9, n. 2, p. 72-84, 2018.

DEOS, M. C.; ROCHA, M. A. M. A Gestão Educacional com um olhar para as Altas Habilidades/Superdotação. **Diálogos e Diversidade**, v. 3, p. 1-12, 2023.

DRULIS, P. B. L.; JARA, G.; BIGARELLA, N. Políticas Educacionais: direitos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 6, n. 12, p. 1-14, 2022.

DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. **British Journal of psychology**. v.105, n. 3, p. 399-412, 2014.

EXTREMIANA, A. A. **Niños Superdotados**. Madrid: Pirámide, 2010.

FABER, J. A.; ALVES, A. G. Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2023.

FALCONE, E. M. O.; BAPTISTA, M. N.; PLACIDO, M. G.; KRIEGER, S.; OLIVEIRA, E. R.; FALCONE, J. F.; VIEIRA, B. F. L. Construção e validação de conteúdo da Escala de Ansiedade em Adultos. **Psicol. Pesq.**, v. 10, n. 1, p. 85-93, 2016.

FARIAS, E. R. S. **Mitos, teorias e verdades sobre altas habilidades/superdotação**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. p. 335-350.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FLEITH, D. S. Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. *In*: ALMEIDA, L. S.; ROCHA, A. (org.). **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação**. CERPSI - Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2018, p. 79-103.

FLEITH, D. S.; PRADO, R. M.; VILARINHO-PEREIRA, D. Supporting and guiding families of gifted children: The role of a psychoeducation program. **Gifted and Talented International**, v. 38, n. 1, p. 12-20, 2023.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GALLEGOS, S. L. V.; ÁVAREZ-GONZALEZ, B.; COSTA, M. B. P. Los padres también cuentan. Validación Del cuestionário “Conociendo a tu hijo, tu hija”: identificación de niño(a)s de 9 a 10 años com altas capacidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 795-820, 2015.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61-73.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GONÇALVES, P. Enriquecimento curricular para superdotados da teoria à prática. *In*: RONDINI, C. A.; BERGAMIN, A. C. (org.). **Enriquecimento Intra/Extracurricular: teorias e práticas**. Porto Alegre: FI, 2022. p. 20-46.

GONÇALVES, P.; STOLTZ, T. **Altas Habilidades ou Superdotação: teorias, identificação, avaliação e atendimento na escola e na família**. Curitiba: Juruá, 2022.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A.; BRANDÃO, S. H. A. **Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões e Processo Educacional**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2016.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

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**. volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 55-65.

GUTIÉRREZ-RUIZ, K. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana. **Revista Complutense de Educación**, v. 33, n. 4, p. 667-677, 2022.

HARRELL, F. E. **Hmisc: Harrell Miscellaneous** (Version 4.6-0) [*R Statistical software*], 2021.

HAIR, J. J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada dos dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, Ministério da Economia, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938&t=resultados>. Acesso em: 15 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” [INEP]. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 mar. 2023.

IVARSSON, L. Principal’s perceptions of gifted students and their education. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2023.

JASP Team. **JASP** (Version 0.18.3) [*Computer software*], 2024.

JUNG, H. S.; VAZ, D.; BENATTI, R. M. Z. Saberes docentes sobre o estudante com altas habilidades: estamos preparados para acolhê-los? **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-16, 2020.

KAISER, H. F.; RICE, J. Little Jiffy, mark IV. **Education and Psychological Measurement**, v. 34, p. 111-117, 1974.

KINGORE, B. High Achiever, Gifted Learner, Creative Learner. **Understanding Our Gifted**, 2004.

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 823-842, set./dez. 2022.

LACAMBRA, M, A.; GRACIA, P. R.; AGUILERA, E. Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 23, n. 1, p. 265-284, jan./mar. 2019.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; TRANCOSO, B. S. O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 181-206.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, v. 19, n. esp. 2, p. 157-177, 2015.

MACHADO, A. B. L.; QUEIROZ, L. T. C. Contribuições do AEE para estudantes com indicadores de superdotação: o olhar dos educadores, das famílias e das crianças. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista**, v. 15, n. 26, p. 43-62, jul./dez. 2021.

MANI, E. M. J. Professores de sala de recursos: embates e desafios em Altas Habilidades/Superdotação. *In*: COSTA, M. P. R.; MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: Pesquisa e experiência para educadores**. Rio de Janeiro: Wak, 2016, p. 67-100.

MANI, E. M. J. O trabalho da sala de recursos e a sua interlocução com o professor da sala de aula regular. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. p. 57-78.

MANI, E. M. J.; OLIVEIRA, R. F. C.; MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Aceleração e atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação: um relato exitoso. **Políticas Educativas**, v. 9, n. 1, p. 89-106, 2015.

MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A. O atendimento a estudantes com sobredotação em São Paulo: O papel dos gestores. **Sobredotação**, v. 16, p. 57-72, 2019.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Análise das produções científicas sobre precocidade de crianças com elevado potencial na educação infantil. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, n. 5, p. 19-31, 2015.

MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, A.; MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M. C.; DELGADO, B. School Bullying and Cyberbullying in Academically Gifted Students: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 71, p. 1-12, 2023.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação:** reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2020.

MARTINS, B. A. Sinalizando o aluno com traços de altas habilidades/superdotação: o papel do professor de sala de aula comum. *In:* RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021. p. 175-196.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 233-246, jan./abr. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Pantanal Sul-Mato-Grossense. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-20, 2023.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. **Análise Fatorial**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, 2019.

MENDES, M. G. R. **Altas habilidades na escola:** identificar para não discriminar. Curitiba: Appris, 2014.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ATAÍDE, M. A. A. T.; ZANATA, E. M. Professor de educação especial na identificação e atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. *In:* VAZZOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Altas Habilidades Saúde, Desporto e Sociedade**, v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica; Porto Alegre: Fi, 2021, p. 125-154.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-26, 2022.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 1, p. 50-62, 2018.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Perfil de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, p. 1-21, 2023.

- MERLO, S. O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão na escola. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas Habilidades Superdotação: Conversas e Ensaio Acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011. p. 33-48.
- MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação: Conversas e Desafios Acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011. p. 171-206.
- MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da escala de habilidade cognitiva e de aprendizagem (EHAC). **Revista AMazônica**, Manaus, v. 11, n. 2, p. 297-309, 2013.
- MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Sobredotação em Portugal: Legislação, Investigação e Intervenção. *In*: ALMEIDA, L. S.; ROCHA, A. (coord.). **Sobredotação: uma responsabilidade coletiva!** Porto: CERPSI, 2018. p. 257-287.
- MUN, R. U.; EZZANI, M. D.; YEUNG, G. Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? **Journal of Advanced Academics**, v. 32, n. 4, p. 1-34, 2021.
- NAKANO, T. C. Diretrizes curriculares em psicologia: análise da formação para atuação na educação especial. **Revista Examen**, Brasília, v. 3, n. 3, p. 11-37, jan./jun. 2019.
- NAKANO, T. C. **Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S)**. São Paulo: Vetor, 2021.
- NAKANO, T. C. Análise das diretrizes curriculares de pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, n. 4, p. 7-21, 2022a.
- NAKANO, T. C. Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um enfoque com base nos perfis comportamentais, estratégias educacionais e modalidades de atendimento. *In*: PISKE, F. H. R.; NAKANO, T. C.; ROCHA, A.; PERALES, R. G. (org.). **Altas Habilidades Superdotação: AH/SD: Talentos, criatividade e potencialidades**. São Paulo: Vetor, 2022b. p. 221-236.
- NAKANO, T. C. Um olhar para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Brasileiro: Principais Desafios. *In*: COSTA, H. C. O.; ALVARENGA, A. M. A. (org.). **Educação, Tecnologias e Inclusão: Desafios e mudanças na sociedade**. Itapiranga: Schreibern, 2023a. p. 93-106.
- NAKANO, T. C. Análise da grade curricular dos cursos de Pedagogia: como está sendo organizada a formação para atuar na Educação Especial? **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 36-58, jul./dez. 2023b.

NAKANO, T. C.; BATAGIN, L. R.; FUSARO, L. H. Pesquisas sobre o Professor na temática das altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 91-106, jan./jun. 2023.

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, 2016.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Estrutura Fatorial. **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019.

NAKANO, T. C.; NEGREIROS, J. R. Escalas de identificação das altas habilidades/superdotação no Brasil: análise crítica. **Olhares - Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 12, n. 1, p. 1-27, 2024.

NAUROSKI, E. A.; SAKAGUTI, P. M. Y. Família e escola nas dinâmicas relacionais da pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD). *In*: SILVA, L. C.; REIS, C. F.; SILVA, W. F. (org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: Evidências e esmaecimentos na formação dos professores. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 105-114.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, 2008.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-25, 2021.

OLIVEIRA, A. P.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; CALLEGARI, B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Rastreamento de saúde mental em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 135-147, 2022.

OLIVEIRA, L. L. S. Uma correção nos dados de matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação de 2019: propostas para melhorar os registros, **Revista Teias**, v. 25, p. 378-392, 2024.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 43-51.

PACICO, J. C. Como é feito um teste? Produção de itens. *In*: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (org.). **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 55-70.

PASQUALI, L. Testes Referentes a Construto: Teoria e Modelo de Construção. *In*: PASQUAI, L. **Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração**. São Paulo: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 37-71.

PASQUALI, L. Concepção de pais: um instrumento fatorial. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. esp., p. 91-139, 2010.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas. *In*: GORENSTEIN, C.; WANG, Y. P.; HUNGERBUHLER, I. (org.). **Instrumentos de avaliação em saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 4-12.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.

PEDERRO, M. F. P.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, A. M. T.; GONÇALVES, L. F.; CAMPOS, E. B. V.; NEME, C. M. B. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017.

PEDRO, K. M. **Precocidade, superdotação e tecnologias digitais: uma análise comparativa de desempenhos**. Curitiba: Appris, 2018.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; MORAES, L. A. P.; CHACON, M. C. M. Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 275-295, 2016.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 111-129, 2017.

PEIXOTO, E. M.; FERREIRA-RODRIGUES, C. F. Propriedades psicométricas dos testes psicológicos. *In*: BAPTISTA, M. N.; MUNIZ, M.; REPPOLD, C. T.; NUNES, C. H. S. S.; CARVALHO, L. F., PRIMI, R., NORONHA, A. P. P.; SEABRA, A. G.; WECHSLER, S. M., HUTZ, C. S.; PASQUALI, L. (org.). **Compêndio de Avaliação Psicológica**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 29-39.

PEEBLES, J. L.; MENDAGLIO, S.; MCCOWAN, M. The Experience of Parenting Gifted Children: A Thematic Analysis of Interviews With Parents of Elementary-Age Children. **Gifted Child Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 18-27, 2022.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 165-175.

- PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 373-388.
- PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplina de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-28, 2023.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 22, p. 1-10, 2003.
- PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 26, p. 176-197, jul./dez. 2021.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.
- PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 252- 269, 2006.
- PETERSON, J. S. Paying Attention to the Whole Gifted Child: Why, When, and How to Focus on Social and Emotion Development. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e Emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 45-66.
- PEZZUTI, L.; FARESE, M.; DAWE, J.; LAURIOLA, M. The Cognitive Profile of Gifted Children Compared to Those of Their Parents: A Descriptive Study Using the Wechsler Scales. **Journal of Intelligence**, v. 10, n. 4, p. 1-15, 2022.
- PFEIFFER, S. I. Identifying Gifted and Talented Students. **Journal of Applied School Psychology**, v. 19, n. 1, p. 31-50, 2002.
- PFEIFFER, S. I. Leading Edge Perspectives on Gifted Assessment. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 95-122.

PFEIFFER, S. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades**: Una guía práctica. La Rioja: UNIR Editorial, 2017.

PFEIFFER, S. Best practices in the assessment of gifted students. **Sobredotação**, v. 17, p. 13-47, 2022.

PISKE, F. H. R. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): como identificá-los? *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 249-259.

PISKE, F. H. R. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**: Identificação, Mitos e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2021.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. A importância do atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo: percepções de alunos superdotados e suas famílias sobre este atendimento. *In*: PISKE, F. H. R.; VESTENA, C. L. B.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S.; FREITAS, S. P. (org.). **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Prismas, 2017. p. 163-180.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. *In*: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 201-212.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O desenvolvimento da criatividade em Programas para superdotados nos Estados Unidos e no Brasil. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D.; ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (org.). **Superdotados e Talentosos**: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020. p. 37-54.

PIZZOLI, M. F. F.; LENZI, A.; NEUMANN, P. Família e AH/SD: construindo relações seguras. *In*: PIZZOLI, M. F. F.; VIANNA, L. F. R. F. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: precisamos falar sobre isso! Caxias do Sul: Educus, 2023. p. 101-124.

PLOMIN, R.; SPINATH, F. M. Intelligence: Genetics, Genes, and Genomics. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, n. 1, p. 112-129, 2004.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos, modelos de diagnóstico e intervenção psico-educativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009.

PRIMI, R. Avanços na interpretação de escalas com a teoria de resposta ao item. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 1, p. 53-58, 2004.

PRIMI, R. Psicometria: fundamentos matemáticos da Teoria Clássica dos Testes. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 297-307, 2012.

RAMALHO, J. V. A.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; BRUM, R. S. A Carência de Formação Sobre a Superdotação nas Licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2014.

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

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R.; DONEDA, M. R. V. A importância da família ou responsáveis na educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. **Cadernos de Pós – Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 81-93, 2013.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1-23, jul./set, 2023.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T.; SANTOS, J. O. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 125-139, jan./mar. 2023.

RENATI, R.; BONFIGLIO, N. S.; DILDA, M.; MASCIA, M. L.; PENNA, M. P. Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. **Children**, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2023.

REZULLI, J. S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. **Roeper Review**, v. 11, n. 1, p. 18-25, 1988.

REZULLI, J. S. A Rising Tide Lifts All Ships: Developing the Gifts and Talents of All Students. **The Phi Delta Kappa**, v. 80, n. 2, p. 104-111, 1998.

REZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr, 2004.

REZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez, 2014a.

REZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014b. p. 219-264.

REZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. *In*: REIS, S. M. (org.). **Reflections on Gifted Education**. Waco: Prufrock Press, 2016. p. 55-86.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o Papel da Educação para Superdotados e o Desenvolvimento de Talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In: VIRGOLIM, A. (org.). Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.* Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S. What is (or should be) the pedagogy of gifted education programs. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 10, n. 1-2, p. 179-192, 2022.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence.** Connecticut: Creative Learning, 1997.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development.** Waco: Prufrock, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. A concepção dos Três Anéis de Superdotação e o Modelo de Enriquecimento Escolar: uma abordagem de desenvolvimento de talentos para todos os estudantes. *In: PISKE, F. H. R.; NAKANO, T. C.; ROCHA, A.; PERALES, R. G. (org.). Altas Habilidades Superdotação: AH/SD: Talentos, criatividade e potencialidades.* São Paulo: Vetor, 2022. p. 17-50.

RIBEIRO, W. J.; NAKANO, T. C.; PRIMI, R. Validade da Estrutura Fatorial de Uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades. *Psico*, v. 45, n. 1, p. 100-109, jan./mar. 2014.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 79-94, set./dez. 2019.

RONDINI, C. A. Escala de rastreio de características artísticas do estudante com superdotação criativo-produtiva. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 2, p. 76-88, 2020.

RONDINI, C. A. Adolescentes no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 496-518, 2021.

RONDINI, C. A.; REIS, V. L. Termos, Conceitos e Contextos da Superdotação. *In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum.* Curitiba: CRV, 2021. p. 119-142.

RONDINI, C. A.; SANTOS, A. L. M. O cinema como canal de entendimento do Domínio da Capacidade Física. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 31, p. 6-31, 2016.

RONDINI, C. A.; SILVA, A. A. Bullying and giftedness in school environment. *Gifted and Talented International*, v. 36, p. 1-11, 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; NAKANO, T. C. Adaptação Brasileira da Hope: Escala de Rastreio de Superdotação. *Estud. Aval. Educ.*, v. 33, p. 1-23, 2022.

ROSSEEL, Y. Lavaan: An R package for structural equation modeling. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 2, p. 1-36, 2012.

ROSSI, L. R.; BODONI, P. S. B. Neurociências e os seus desafios perante o público-alvo da Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. p. 97-116.

RUBIO, D. M.; BERG-WEGER, M.; TEBB, S. S.; LEE, E. S.; RAUCH, S. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. **Social Work Research**, v. 27, n. 2, p. 94-105, 2003.

SABATELLA, M. L. P. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-150.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: InterSaberes, 2013.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SABBAG, G. P. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor – Inovação e Formação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.168-200, 2017.

SAINZ, M.; FERRÁNDIZ, C.; ESPARZA, J.; PRIETO, L.; RUIZ, M. J. Um nuevo enfoque para el estudio de la alta habilidade. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 165-190.

SAK, U. Identification and Education of Students with Gifts and Talents Based on the Fuzzy Conception of Giftedness. **Education Sciences**, v. 13, n. 6, p. 1-9, 2023.

SAKAGUTI, P. M. Y. Altas habilidades/superdotação e família: resiliência e criatividade. **Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 60-81, 2021.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.

SALES, A.; NOGUEIRA, C. M. S. As altas habilidades vistas pela narrativa de um estudante habilidoso. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 80-96, 2018.

SANTOS, F. C. G.; FLEITH, D. S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 277-288.

SANTOS, A. L. M.; RONDINI, C. A.; SILVA, A. G. A. Mãos de uma mente inteligente. *In*: RONDINI, C. A. (org.). **Domínios da capacidade humana pela ótica do cinema**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 47-56.

SANTOS, G.; SÁ, V. L. S.; MELLO, D.; BROMOCHENKEL, C.; GAINO, S.; BARRETO, T.; BORGES, J. M. P. Altas habilidades: uma abordagem neurobiológica. *In*: RANGNI, R. A.; PEREIRA, J. D. S.; KOGA, F. O. (org.). **Altas Habilidades ou Superdotação: Diálogos Interdisciplinares**. São Carlos: De Castro, 2023. p. 161-177.

SCHMOLLER, E. A invisibilidade de quem está “fora da curva”: as políticas públicas de inclusão e o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: RONDINI, C. A. (org.). **Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade**. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 274-278.

SELKER, R.; LOVE, J.; DROPMANN, D.; MORENO, V. **Jmv: The 'Jamovi' Analyses**. *R Package* (Version 2.3.4), 2022.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. **Será meu filho sobredotado?** Porto: Porto Editora, 2015.

SIGNORINI, L. C.; RONDINI, C. A. Avaliação da superdotação e sua judicialização: relato de caso, **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 74-84, 2022.

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

SILVA, A. R.; LUZ, R. V.; NEGRINI, T. A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2023.

SINEK, S. A habilidade de ver ordem no caos é chamada de criatividade. *In*: ESTEVES, R. **O brainstorm eficaz: como gerar ideias com mais eficiência**. São Paulo: Dash, 2017. p. 16-22.

SMUTNY, J. F. Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. **ERIC** Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, p. 1-6, 2000.

SMUTNY, J. F. **Stand Up for Your Gifted Child: How to Make the Most of Kids Strengths at School and at Home**. Minneapolis: Free Spirit, 2001.

SOARES, A. A. S.; VANTINI, C. N. S.; SOUZA, S. S. O processo de formação continuada em serviço de professores para a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP. *In*: RANGNI, R. A.; PEREIRA, J. D. S.; KOGA, F. O. (org.). **Altas Habilidades ou Superdotação: Diálogos Interdisciplinares**. São Carlos: De Castro, 2023. p. 213-230.

SOLOW, R. Parents Conceptions of Giftedness. **Roeper Review**, v. 24, p. 14-22, 2001.

SOUTO, K. C.; CASTRO, H. C.; DELOU, C. M. C. Da formação básica à prática docente: Qual a percepção do professor sobre a superdotação? **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 2, p. 369-88, maio/ago. 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

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

SPEARMAN, C. 'General Intelligence', objectively determined and measured. **American Journal of Psychology**, v. 15, n. 2, p. 201-292, 1994.

STERNBERG, R. J. **Inteligência para o sucesso pessoal**: Como a Inteligência Prática e Criativa Determina o Sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005.

STERNBERG, R. J.; CHOWKASE, A.; DESMET, O.; KARAMI, S.; LANDY, J.; LU, J. Beyond Transformational Giftedness. **Education Sciences**, v. 11, n. 5, p. 1-9, 2021.

SUÁREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP): Evidências de Validade e Precisão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019.

SUH, Y. The Performance of Maximum Likelihood and Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted Estimators in Testing Differential Item Functioning With Nonnormal Trait Distributions. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 22, n. 4, p. 568-580, 2015.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. New York: Pearson, 2019.

TENTES, V. T. A. Avaliação da criança pequena no contexto das altas habilidades/superdotação: um estudo de caso múltiplo. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013. p. 121-141

TITON, E. R.; SILVA, M. A.; ISHI, M. C. M. O.; SAKAGUTI, P. M. Y. Mentoriat: Grupo de pais como espaço alternativo ao acolhimento, debate e informação às famílias de crianças com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 122-134, 2022.

TOMBI, E. C. N. A.; ZUKOWSKY-TAVARES, C.; FERREIRA-GERAB, I. Qualidade dos itens de múltipla escolha utilizados em um Teste de Progresso. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-20, 2022.

TOURÓN, J. Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. **Revista de Investigación Educativa**, v. 38, n. 1, p. 15-32, 2020.

TOURÓN, J.; REYERO, M. Identificación Y Diagnóstico de Alumnos de Alta Capacidad. **Bordón**, v. 54, n. 2, p. 311-338, 2001.

TREFFINGER, D.; FELDHUSEN, J. Talent recognition and development: Successor to gifted education. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 19, n. 2, p. 181-193, 1996.

VALENTIM, B. F. B.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C.; SCHIPPER, C. M. Inteligência e moralidade nas altas habilidades/superdotação: perspectivas piagetianas. **Acta Scientiarum**, v. 45, p. 1-12, 2023.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas Habilidades Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011. p. 49-68.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, v. 9, n. 16, p. 13-31, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, p. 50-66, jan./jun. 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014a. p. 23-64.

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**. Santa Maria, v.27, n. 50, p. 581-610, 2014b.

VIRGOLIM, A. Identificação de alunos com Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto Brasileiro: sugestões de modelo de enriquecimento escolar de J. Renzulli. *In*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 219-248.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. Programa de Incentivo ao Potencial Criador do Aluno Superdotado – PIPoCAS: Uma Proposta Inovadora Para o Ensino. *In*: WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C.; ZAVARIZE, S. F. (org.). **Criatividade: implicações, aplicações e impacto social**. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 233-257.

WAHEED, A. **Assessing the Perceptions of Giftedness in Parents of Culturally and Linguistically Diverse Students**. Electronic Theses and Dissertations. University of Denver, Denver, 2014.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WORRELL, F. C.; ERWIN, J. O. Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. **Journal of Applied School Psychology**, v. 27, n. 4, p. 319-340, 2011.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: Evidências de Validade de Critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, v. 2, n. 55, p. 31-41, 2020.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. **Escala de Identificação das Características de Altas Habilidades/Superdotação (EICAS-AH/SD)**. São Paulo: Vetor, 2022.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; MILLER, J.; PLUCKER, J. A. Identifying talented students efficiently and equitably. **Sobredotação**, v. 16, p. 109-124, 2019.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. **Estud. Psicol.** Campinas, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018.

ZANON, C.; HAUCK FILHO, N. Fidedignidade. *In*: HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (org.). **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 85-95.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – PAIS/RESPONSÁVEIS	
IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	
Nome completo: _____ Data de nascimento: _____ Ocupação/profissão: _____ Local de residência: _____ Estado: _____ Telefone residencial: _____ Celular: _____ E-mail: _____	
GRAU DE PARENTESCO COM A CRIANÇA	
<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Tio <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Madrasta <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Tia <input type="checkbox"/> Outro: _____	
GÊNERO	ETNIA
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Asiática <input type="checkbox"/> Indígena
IDADE	ESCOLARIDADE
<input type="checkbox"/> 18 a 23 anos <input type="checkbox"/> 24 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> 36 a 41 anos <input type="checkbox"/> 42 a 47 anos <input type="checkbox"/> 48 a 53 anos <input type="checkbox"/> 54 a 59 anos <input type="checkbox"/> 60 a 65 anos <input type="checkbox"/> Acima de 65 anos	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Especialização <i>Lato Sensu</i> <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado

<p style="text-align: center;">ESTADO CIVIL</p> <p>() Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) () União Estável () Viúvo(a)</p>	<p style="text-align: center;">RENDA FAMILIAR MENSAL</p> <p>() Menos que 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () Entre 2 e 4 salários mínimos () Entre 5 e 7 salários mínimos () Entre 8 e 10 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos</p>
<p style="text-align: center;">NÚMERO DE PESSOAS QUE RESIDEM COM VOCÊ</p> <p>() Entre 2 e 3 pessoas () Entre 4 e 5 pessoas () Acima de 6 pessoas</p>	<p style="text-align: center;">RESIDE EM MORADIA</p> <p>() Própria/Quitada () Própria/Financiada () Alugada () Cedida</p>
<p style="text-align: center;">RELIGIÃO</p> <p>() Católica () Evangélica () Espírita () Judaica () Budismo () Outros _____ () Não tem religião</p>	<p style="text-align: center;">A CRIANÇA PASSOU PELO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)?</p> <p>() Sim () Não</p>
INFORMAÇÕES DA CRIANÇA	
<p style="text-align: center;">GÊNERO</p> <p>() Masculino () Feminino</p>	<p style="text-align: center;">ETNIA</p> <p>() Branca () Negra () Parda () Asiática () Indígena</p>
<p style="text-align: center;">IDADE</p> <p>() 6 anos () 7 anos () 8 anos () 9 anos () 10 anos</p>	<p style="text-align: center;">ANO ESCOLAR</p> <p>() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () 6º Ano</p>
<p style="text-align: center;">INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM QUE ESTUDA</p> <p>() Particular () Pública</p>	<p style="text-align: center;">POSIÇÃO DA CRIANÇA NA FAMÍLIA</p> <p>() Filho único () 1º filho () Filho do meio () Filho mais novo (caçula) () Filho mais velho</p>

APÊNDICE 2

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE JUÍZES, DE ACORDO COM A REPRESENTATIVIDADE DOS ITENS DA ESCALA SINALIZADORA DE COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS – VERSÃO PARA PAIS (ESCAH/C-PAIS)

Nome do avaliador:

Data da avaliação:

Solicitamos que você avalie a relevância/representatividade de cada item da Escala Sinalizadora de Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças – versão para pais (ESCAH/C-Pais), conforme os critérios a seguir:

Avaliação dos juízes, de acordo com a relevância/representatividade dos itens.

Itens	Não Representativo	Necessidade de grande revisão para ser representativo	Necessidade de pequena revisão para ser representativo	Representativo	a) Justifique por que considera o item não representativo. Ou b) Caso considere que o item necessita de grande/pequena revisão, como você sugere a redação do item?
A criança					
Subescala					
Itens					

Fonte: Adaptado de Callegari (2019, p. 51)¹⁹.

¹⁹ CALLEGARI, B. **Adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.