

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Raissa Viviani Silva

**DESEMPENHO INTELECTUAL, CRIATIVIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR DE
ALUNOS INDICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR SEUS
PROFESSORES**

Bauru
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Raissa Viviani Silva

**DESEMPENHO INTELECTUAL, CRIATIVIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR DE
ALUNOS INDICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR SEUS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Bauru, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Linha de pesquisa 1 – Aprendizagem e Ensino. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Co-orientação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

Bauru
2018

Silva, Raissa Viviani.

Avaliação do Desempenho Intelectual, Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos Indicados Com Altas Habilidades/Superdotação por seus Professores / Raissa Viviani Silva, 2018

93 f.

Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Co-Orientadora: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades/superdotação. 3. identificação pelos professores. 4. avaliação multimodal. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

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

Aos 29 dias do mês de março do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. CÉLIA REGINA VITALIANO do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina - UEL, Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RAISSA VIVIANI SILVA, intitulada "**DESEMPENHO INTELECTUAL, CRIATIVIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INDICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR SEUS PROFESSORES**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



Profa. Dra. CÉLIA REGINA VITALIANO



Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS



*Aos meus queridos companheiros de vida por
todo amor compartilhado.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória para conclusão de uma pesquisa foi de certa forma árdua, mas em contrapartida, de uma riqueza imensurável. Dentre tantos aprendizados, o maior de todos foi reconhecer que não se traça um caminho sozinho, levamos um pouquinho de todos a nossa volta. Para isso, minha gratidão eterna por todos!

Inicialmente, não posso deixar de agradecer a minha família, meus primeiros e grandes mestres! Minha mãe, Denise que me ensinou o significado de coragem e sempre me incentivou a seguir em frente. Ao meu pai, Ronaldo, pelo todo apoio e força durante todos esses anos. Meus avós, Dionete e Benedicto, sempre tão presentes na minha vida, tem sido a base de tudo. Não podiam faltar também meus irmãos, Radine e Rafael, quanta coisa aprendo com vocês!

Em seguida, gratidão aos grandes Mestres do ensino! Aos professores que fizeram parte da minha formação enquanto pessoa, psicóloga e pesquisadora. Meus agradecimentos às Prof. Dr^{as} Vera Capellini e Carina Alexandra Rondini pelas orientações e pela oportunidade de pesquisa neste universo cativante que são as Altas Habilidades/Superdotação.

Em especial, meus agradecimentos à Prof. Dr^a. Olga M. P. R. Rodrigues, por todo carinho e por ter me guiado nesta trajetória. Sem suas contribuições, este trabalho não seria tão rico.

Gostaria de agradecer às professoras participantes da banca, a professora Prof. Dr^a Célia Regina Vitaliano que disponibilizou do seu tempo para uma leitura e contribuição cuidadosa para esse trabalho. Professora Sandra Calais, docente a quem admiro muito, com muito carinho aceitou participar desse momento. E também aos suplentes, Prof^a Dr^a Alessandra Bolsoni-Silva e Prof. Dr. Miguel Chacon.

Carinho especial pelo grupo de AH/SD - Angélica, Denise, Aletéia Victor e Ana Paula. Sem os momentos de estudos direcionados, colaboração nas produções, trocas tão ricas de conhecimento e pela amizade, estes dois anos seriam bem mais difíceis. Com certeza nossas trajetórias não se encerram por aqui, vai muito mais além.

Sem esquecer também a Alice, minha gatinha, que sempre me lembrou da simplicidade de um carinho e de uns breves momentos de brincadeiras e amassos. Com ela a vida é bem mais leve e doce.

Ao meu companheiro que só provou o quanto é especial, estando comigo em todos os momentos. Vibrando minhas vitórias e estando ao meu lado com a maior paciência quando mais precisava. Obrigada, Kilt, amo você.

Ademais, meus sinceros agradecimentos por todos que passaram pelo caminho que não foram citados, mas ainda assim fizeram parte desta trajetória.

É um fato importante, e conhecido por todos, que as coisas nem sempre são o que parecem ser. Por exemplo, no planeta Terra, os homens sempre se consideraram mais inteligentes que os golfinhos, porque haviam criado tanta coisa – a roda, Nova York, as guerras, etc. -. Enquanto os golfinhos só sabiam nadar e se divertir. Porém, os golfinhos, por sua vez, sempre se acharam muito mais inteligentes que os homens – exatamente pelos mesmos motivos. (ADAMS, 2004, epígrafe)

SILVA, Raissa Viviani. **DESEMPENHO INTELECTUAL, CRIATIVIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS INDICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR SEUS PROFESSORES**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

RESUMO

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é um tema que há tempos desperta interesse na sociedade. Atualmente no Brasil, pesquisadores, buscam investigar as medidas mais eficazes de identificação e atendimento com vistas à escolarização desse público. No entanto, apesar do reconhecimento da importância de uma identificação e intervenção adequada, esses processos ainda se deparam com muitas barreiras que dificultam o acesso desses alunos ao atendimento educacional especializado. Devido a esse contexto, a presente pesquisa, tem por objetivo verificar a compatibilidade entre as avaliações dos professores e os resultados dos instrumentos aplicados nos alunos com indicadores de AH/SD por meio de uma avaliação multimodal, que engloba o desempenho intelectual, escolar e criativo em uma escola da rede de ensino estadual do interior do Estado de São Paulo. Os professores do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano responderam à Lista de Observação de Sala de Aula, que resultou na indicação de 30 alunos compondo assim a presente amostra. Para a avaliação da Inteligência foram utilizados dois instrumentos: Escala Weschler de Inteligência (WISC-IV) e as Matrizes Progressivas de Raven. Como medida da criatividade utilizou-se o Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), e o desempenho escolar foi avaliado por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Considerando os resultados obtidos nos instrumentos, a maioria dos alunos atingiu pontuação *média superior* e *superior* no Raven, WISC-IV e TDE, em contrapartida, a maioria dos alunos atingiu classificação *Inferior* no TCFI. Para confirmar as AH/SD, foi criado um protocolo de avaliação sendo que, da amostra geral, um total de 20 alunos correspondeu aos critérios, confirmando as AH/SD. Houve ainda, a correlação dos resultados obtidos pelos alunos nos instrumentos. Verificou-se correlação negativa moderada entre o Fator 2 do TCFI com os subtestes de Aritmética e Resultado Total do TDE; correlação positiva moderada entre o Fator 1 do TCFI com o IMO do WISC-IV; entre o Percentil total do TCFI com o QI total do WISC-IV e entre o subteste de Leitura do TDE com o ICV do WISC-IV. Como apontado pela literatura, não se verificaram correlações significativamente fortes entre os resultados dos instrumentos, o que indica a necessidade de maiores investigações referentes às relações entre os constructos avaliados. Os resultados iniciais apontam para a importância das iniciativas de identificação, bem como a avaliação no campo das AH/SD e ainda, ressaltam a necessidade em investir na formação dos professores, tendo em vista seu papel central na identificação e atendimento de alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas habilidades/superdotação; identificação pelos professores; avaliação multimodal

ABSTRACT

Giftedness is a subject that has caused interest in society for a long time. Currently in Brazil, researchers seek to investigate the most effective measures of identification and educational services in a view of schooling this public. However, despite knowing the importance of adequate identification and intervention, these processes still face many obstacles that hamper the access of these students to specialized educational services. In this context, the present research aims to raise the hypothesis of a multimodal evaluation, which has objective of evaluate intellectual, scholar and creative performance of students with giftedness indicators nominated by their respective teachers in a state educational school network in the interior of the State of São Paulo. Primary school teachers, from 1st to 9th grade, responded to the Classroom Observation List, which resulted in an indication of 30 students composing the present sample. In the intelligence evaluation, two instruments were used: Weschler Intelligence Scale (WISC-IV) and Raven Progressive Matrices. As a creativity measure, the Infant Figural Creativity Test (TCFI) was used, and the school performance was evaluated through the School Performance Test (TDE). Considering the results obtained in the instruments, the majority of the students reached higher average scores in Raven, WISC-IV and TDE, in contrast, the most of students reached a lower score in the TCFI. In order to confirm the giftedness, an arbitrary evaluation protocol was created and 20 students of the general sample met the criteria, confirming the giftedness. There was also the results correlation obtained by the students in the instruments. There was a moderate negative correlation between the Factor 2 of the TCFI with the subtests of Arithmetic and Total Result of the TDE; moderate positive correlation between the Factor 1 of the TCFI and the WISC-IV IMO; between the total TCFI Percentile with the total WISC-IV IQ and between the TDE Reading subtest and the WISC-IV ICV. As pointed out in the literature, there were no significant strong correlations between the results of the instruments, which indicates the need of further investigations regarding relationships in evaluated constructs. The initial results point to the importance of identification initiatives, as well as the evaluation in the field of giftedness, and emphasizes the need to invest in teacher training, in view of identification central and educational service on gifted students.

Keywords: Special Education; High abilities / giftedness; identification by teachers; multimodal evaluation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação dos alunos no teste de Raven (n=30)	63
Tabela 2 - Descrição do desempenho dos alunos no WISC IV, (n =30)	64
Tabela 3 - Descrição das classificações dos alunos por subteste do Teste de Desempenho Escolar (TDE), (n=30)	65
Tabela 4 - Resultados do desempenho dos alunos no TCFI, (n=30),	66
Tabela 5 - Correlações lineares de Spearman entre os instrumentos utilizados, (n=20)	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos alunos confirmados com AH/SD	67
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação de PAEE cadastrados no sistema do INEP	27
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Relação das escolas estaduais de Bauru, número de alunos e número de alunos com indicação de AH/SD.	89
ANEXO 2 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru	90
ANEXO 3 - Instrumento Lista de Observação em Sala de Aula	91
ANEXO 4. Critérios para avaliação da Lista de itens para observação em sala de aula	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PARA QUE IDENTIFICAR?	21
1.1 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	21
1.1.1 Conceito	21
1.1.2. Características	24
1.2 PARA QUE IDENTIFICAR?.....	27
1.3 COMO IDENTIFICAR?	33
1.3.1. O professor como informante.....	35
1.3.2. Avaliação do desempenho intelectual	38
1.3.3. Avaliação do desempenho acadêmico	45
1.3.4. Criatividade	47
1.3.5. Associação entre desempenho intelectual, desempenho acadêmico e criatividade	51
CAPÍTULO 2. MÉTODO	56
4.1. Procedimentos éticos	56
4.2. Participantes	56
4.3. Local	57
4.4. Instrumentos	57
4.5. Procedimento de coleta de dados	61
4.6. Procedimento de análise de dados.....	61
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	Error! Bookmark not defined.

APRESENTAÇÃO

Tenho investido em minha formação na Educação Especial desde a Graduação em Psicologia, ao realizar pesquisa de Iniciação Científica com foco em reabilitação auditiva e ensino de sentenças em crianças usuárias de Implante Coclear, bem como realizei estágio em Educação Especial, ambos sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Ana Claudia Moreira Almeida Verdu. Em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na UNESP – Bauru, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e co-orientação da Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini, ainda na área de Educação Especial, mas com foco no atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Participei, no período de março de 2016 até agosto de 2017 do Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, desenvolvido pelo Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP Bauru, coordenados pelas Profas. Dras. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e Carina Alexandra Rondini. O objetivo deste projeto é avaliar alunos encaminhados por escolas ou por demanda espontânea, com indicativos de superdotação a partir de um protocolo multimodal, orientar a equipe escolar e os pais acerca dos possíveis encaminhamentos para enriquecimento curricular na própria escola e no contra turno.

Fui auxiliar de pesquisa do projeto intitulado “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”¹ coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Tal projeto partiu das demandas das famílias, junto a Promotoria Pública da Comarca de Bauru, que buscou parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), com a proposta de realizar uma pesquisa com objetivo de elaborar um plano de intervenção aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), incluindo o público com AH/SD. Dentre as universidades convidadas está a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Bauru, que aceitou a proposta de pesquisa-ação-colaborativa, juntamente com outras universidades em colaboração do Ministério Público e dos sistemas de ensino estadual e municipal da Comarca de Bauru. Quanto

¹ Financiamento FAPESP, nº do processo: 2015/22397-5

a isso, em relação à superdotação, de antemão, já se sabe que não havia oferta de atendimento específico a esse público na cidade em qualquer dos sistemas educacionais: estadual, municipal e particular até março de 2016. A partir desta data foi criada uma sala de recursos no sistema educacional de ensino. Nos demais sistemas não existe até então, atendimento específico à essa população. Todavia, para ofertar serviços aos alunos com indicadores de AH/SD eles precisam ser identificados. A etapa da identificação deve-se constituir uma etapa importante para a definição de políticas educacionais.

Além desses projetos supracitados voltados à educação da pessoa com AH/SD, há o grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, do qual faço parte. Os encontros ocorrem quinzenalmente no Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento de Inclusão de Pessoas, o LATEDIP, na UNESP-Bauru. Entre as ações do referido grupo está o projeto “Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular”, sob coordenação da Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini. Este projeto teve origem no Trabalho de Iniciação Científica intitulado “Levantamento de alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino” (LOPES, 2015), realizado entre os anos de 2013 e 2015, com financiamento da FAPESP. Nele, o objetivo era mapear os alunos com indicativos de AH/SD do Ensino Fundamental I e II, bem como verificar o que os professores conheciam sobre o tema e se sabiam trabalhar com tais alunos em sala de aula. Na coleta de dados, foi utilizado o Guia de Observação de Talentos (GUENTHER, 2006), com o qual foram obtidos dados que evidenciavam 477 alunos com indicativo de AH/SD em 24 escolas (ANEXO 1). Deste total, 301 alunos pertenciam ao Ensino Fundamental dos anos iniciais e 176 ao Ensino Fundamental dos anos finais. Dos indicados, a maioria dos alunos avaliados foram na dimensão acadêmica, sendo estas as áreas científico-matemático, verbal e capacidade de inteligência geral, o que justifica a importância de estudos que visam a avaliar a capacidade acima da média em cognição. O presente projeto, desta forma, é um recorte deste projeto maior, o qual contribuiu com a avaliação de inteligência dos alunos indicados de uma das escolas participantes da pesquisa.

É intuito desta pesquisa fomentar políticas públicas e contribuir para conquista de melhorias nas escolas. Nesse sentido, é válido mencionar que em decorrência do

projeto do grupo desenvolvido em 2013 e 2014 teve-se a criação da primeira Sala de Recursos para AH/SD desde 19 de agosto de 2015, de acordo com matéria publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo nessa mesma data. (SÃO PAULO, 2015). O atendimento nessa nova sala começou a ser realizado em março de 2016, garantindo o direito a assistência pedagógica especializada aos 11 alunos identificados com AH/SD e ampliando as possibilidades de pesquisas para além da identificação dessa população, mas para avaliação e intervenção do serviço ofertado.

O presente projeto de mestrado, enquanto um recorte do projeto maior, contribuiu com a avaliação confirmatória de alunos apontados pelos professores com indicativos de AH/SD. A pesquisa elegeu a escola participante com maior número de alunos indicados pelos professores e a contribuição deste trabalho consiste na identificação de quantos alunos foram confirmados como tendo AH/SD, e além disso, se os instrumentos utilizados foram adequados para esta avaliação diagnóstica, dado que subsidiará estudos futuros.. Desta forma, estudos a serem desenvolvidos neste projeto maior apresentam um caráter longitudinal, pois são realizados nas mesmas escolas em que foram desenvolvidas ações desde 2013 com o grupo de professores.

INTRODUÇÃO

Apesar da ampliação dos estudos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos últimos anos, ainda convivemos com mitos e preconceitos devido à falta de informação no ambiente escolar e familiar. Dessa forma, as crianças com AH/SD não têm tido acesso ao ensino diferenciado que atenda às suas necessidades. Destarte, a relação entre a estimativa no Brasil de alunos com AH/SD e os registros que se tem desse público é muito destoante (INEP, 2017).

Pérez e Freitas (2014) enfatizam que, apesar da existência de uma legislação que assegura o direito ao atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, esta população ainda não recebe as devidas medidas previstas pela lei. Segundo a referida autora uma causa possível, é a falta de informação sobre o que é AH/SD, como avaliar e os atendimentos a serem oferecidos para atender às necessidades educacionais. Outro motivo relacionado é de os profissionais presumirem que a Educação Especial atende somente aqueles alunos com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem.

Os conceitos de AH/SD ainda não encontram consenso entre os pesquisadores em relação às suas causas, manifestações e, até mesmo sobre sua nomenclatura, que vem sofrendo mudanças devido às traduções e interpretações dos estudiosos brasileiros (ALENCAR, 1986a; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Mendonça (2015) realizou um estudo de identificação de superdotação por meio de uma avaliação multimodal com diversos instrumentos, dentre eles, a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - III (WISC-III). No entanto, não foram encontradas na literatura brasileira pesquisas com a população de AH/SD com a utilização da versão mais atual do referido teste, a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças-IV (WISC-IV). Portanto, a presente pesquisa pretende agregar conhecimento à essa área e, também, subsidiar políticas de identificação dessa população. Com a identificação por meio da avaliação confirmatória, permite rastrear as áreas de maior desempenho dos avaliados e, assim, além de oferecer dados para subsidiar formação de professores, pode embasar programas de intervenção focados nas necessidades individuais destes participantes.

A análise dos dados obtidos com o estudo de Lopes (2015) corroborou com os achados na literatura, os quais apontam dificuldades na identificação desses alunos,

bem como sobre práticas pedagógicas insuficientes para a potencialização das suas AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL 2005; GAMA, 2006; FLEITH, 2006; NEGRINI; FREITAS, 2008). Dessa forma, notou-se a necessidade de continuidade de pesquisas nessa área.

Este estudo é parte do projeto intitulado “Alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular” (RONDINI, 2017) que, em seu esteio mais amplo, objetiva realizar a confirmação do diagnóstico inicial de alunos com indicadores de AH/SD, planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular na escola.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar a compatibilidade entre a avaliação dos professores e os resultados dos instrumentos aplicados junto aos alunos, a partir de uma avaliação multimodal, as AH/SD de alunos do Ensino Fundamental indicados por seus professores.

Os objetivos específicos do presente estudo foram:

- descrever as áreas de AH/SD identificadas pelos professores dos alunos indicados;
- descrever o desempenho intelectual, acadêmico e criativo dos alunos indicados;
- descrever o perfil dos alunos confirmados com AH/SD, para confirmação das AH/SD.
- dos alunos confirmados, correlacionar os resultados no WISC-IV, TDE, TCFI e RAVEN.

O primeiro capítulo que compõe o corpo deste trabalho, consiste em uma retomada conceitual do que são Altas Habilidades/Superdotação e suas características, se pautando nos principais teóricos da atualidade, como Renzulli, Gagné e Gardner. É explorada igualmente a importância da identificação desta população, como identificar no contexto escolar e a importância do professor enquanto informante destes alunos. Após a conceituação, caracterização e avaliação no contexto escolar, são apresentados os constructos avaliados neste trabalho, sendo eles o desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar, bem como seus entrelaces.

No *Método*, é descrito o percurso de construção deste estudo, descrevendo os cuidados éticos tomados, local, participantes, instrumentos utilizados, procedimento de coleta e análise de dados.

Nos *Resultados e Discussões* estão expostos, detalhadamente, os resultados obtidos pelas respostas dos instrumentos aplicados nos participantes da pesquisa. Além disso, de acordo com o protocolo de análise, foram confirmados os alunos com AH/SD bem como os cruzamentos estatísticos entre as categorias investigadas.

Nas *Considerações finais*, foram sinalizadas as principais contribuições e limitações do estudo, além de apontar sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PARA QUE IDENTIFICAR?

1.1 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1.1.1 Conceito

O conceito de AH/SD, por abranger diversas manifestações de dons e talentos, é multifacetado, o que dificulta uma definição adequada. Contudo, apesar de inúmeras teorias desenvolverem modelos para explicá-lo, a maioria concorda em considerar influência cultural, condições ambientais, genéticas e relacionadas ao sexo como contribuições para o desenvolvimento de AH/SD (RENZULLI, 2014a; STERNBERG; DAVIDSON, 2005). Embora a contribuição genética seja um fator considerado relevante para o desenvolvimento de AH/SD, ela não é determinante. Se o ambiente não se configurar em espaços motivadores e estimulantes, o indivíduo com AH/SD pode nunca manifestar suas habilidades (REIS; RENZULLI, 2008; FONSECA, 2010; BERGAMIN, 2018). Por outro lado, o ambiente e a cultura, podem promover efeitos negativos nos sujeitos com AH/SD, como pressão para alto desempenho, medo de falhar e interferência nas relações interpessoais, como demonstra Henfield et al. (2014).

Alencar (1986a) e Antipoff e Campos (2010) apontaram algumas dificuldades para a definição das AH/SD. O principal motivo deve-se à falta de concordância entre os estudiosos sobre o tema em relação às causas, definições e até sobre a nomenclatura adotada pelos pesquisadores. Na literatura internacional, por exemplo, observa-se o emprego do termo *giftedness* nos estudos americanos e *high abilities* em pesquisas europeias. As traduções e interpretações destes termos impactaram na incorporação de diferentes nomenclaturas no Brasil. Pesquisadores adotaram o termo altas habilidades e superdotação (FREITAS, 2006; FLEITH, 2007), outra linha de estudo faz uso dos termos dotação e talento (GUENTHER, 2008) e os demais autores, como a Alencar (1986a), Landau (2002) e Sabatella (2012), empregam o termo superdotação.

Renzulli (1984) refere-se à superdotação como um conceito relativo ou situacional, ou seja, um mesmo sujeito pode ser considerado com AH/SD em uma determinada situação e não em outra, por isso, não defende a concepção de “ser

superdotado” e sim de “comportamento superdotado”. Assim, a conceituação das AH/SD, além do potencial do sujeito, depende da situação e o momento em que está inserido (RENZULLI, 2014b).

Além disso, Renzulli e Reis (1997) propõem como definição das AH/SD a Teoria dos Três Anéis que descreve comportamentos em confluência entre capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade.

- Capacidade acima da média consiste na habilidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato, manifestando em diferentes áreas de conhecimento. Este anel é identificado sempre comparando o desempenho do sujeito em relação a um grupo homogêneo com as mesmas características, como por exemplo, a mesma sala escolar (PÉREZ; FREITAS, 2016).
- Comprometimento com a tarefa, muito encontrado em pessoas criativo-produtivas, é evidenciada uma forma concentrada e refinada de motivação, sendo frequentemente descrita por perseverança, persistência na prática da atividade de seu interesse (RENZULLI; REIS, 1997).
- Criatividade, o terceiro elemento, é caracterizada pela originalidade de pensamento, engenhosidade construtiva e aptidão na área de destaque (RENZULLI, 2014b).

Vale ressaltar que os anéis não necessariamente apresentam consistência de tamanho entre si e nem mesmo permaneçam constantes ao longo da vida do sujeito. E também, para desenvolver uma interação entre estes três laços é necessária uma variedade de oportunidades educacionais, recursos e encorajamento (RENZULLI, 2017).

Renzulli (2005), dividiu a definição de AH/SD em duas categorias: superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtiva. A primeira categoria, também conhecida como “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem” (VIRGOLIM, 2014, p. 283), é facilmente identificada pelos testes de Quociente de Inteligência (QI), como WISC-IV, pois as habilidades mensuradas por esses testes são as mesmas exigidas no contexto de aprendizagem escolar. A habilidade criativo-produtiva tem como característica o uso e a aplicação do conteúdo, o pensamento de forma integrada e indutiva para solução de problemas reais (VIRGOLIM, 2014).

Sternberg, Grigorenko e Bundy (2001) constaram em seus estudos sobre a eficácia dos instrumentos de mensuração do Quociente de Inteligência (QI) em identificar pessoas com potenciais acadêmicos. As habilidades manifestadas são geralmente mais valorizadas e visualizadas em contextos escolares tradicionais. Devido às habilidades valorizadas no ambiente escolar, existe uma correlação entre superdotação acadêmica e notas elevadas. A superdotação produtivo-criativa, está relacionada ao desenvolvimento de ideias e de produtos, desta forma, estas pessoas superam o papel de aprendiz e consumidor de conhecimento, passando a assumir o lugar de “investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*) ” (RENZULLI, 2014a).

Gardner (1995), em sua teoria sobre Inteligências Múltiplas, ressalta que a Inteligência pode se manifestar em oito áreas: espacial; naturalista; musical; lógico-matemática; interpessoal; intrapessoal; corporal-sinestésica e linguística. Tal teoria complementa a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, uma vez que as AH/SD podem ser desempenhadas dentro das inteligências mencionadas.

Além da definição de Renzulli e de Gardner, há o Modelo Diferencial de Dotação e Talento - DMGT (em inglês *Differentiated Model of Giftedness and Talent*) de Gagné (2009), o qual propõe uma definição para o desenvolvimento de talentos. Nele, o autor defende que uma pessoa talentosa possui uma capacidade natural, que pode ser definida por quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, afetivo e sensório-motor, e que sua expressão é parcialmente controlada pela constituição genética. No entanto, uma pessoa com capacidade acima da média pode nunca vir manifestar seu talento por não estar inserida em um contexto estimulador (GAGNÉ, 2009; GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Nesta teoria a dotação refere-se à capacidade natural e o talento a habilidades sistematicamente desenvolvidas (GUENTHER, 2006).

Para essa manifestação, conta com os catalisadores intrapessoais, que se referem às características pessoais e comportamentos do sujeito que podem tanto bloquear quanto estimular o desenvolvimento de seu talento. Existem, também, os catalisadores ambientais, que consistem na influência do meio ao qual o indivíduo está inserido, sendo eles a família, escola e comunidade, tendo uma influência sobre o desenvolvimento de suas habilidades (GUENTHER, 2008).

Desta forma, a identificação está atrelada às características ou comportamentos escolhidos como relevantes para a avaliação e, devido a essa

escolha, pode não abranger o espectro como um todo (ALENCAR, 1986a; SABATELLA, 2012).

1.1.2. Características

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial e a Secretaria de Educação (BRASIL, 2005), os alunos com AH/SD são caracterizados pelo desempenho e/ou potencialidade elevados em algum aspecto. Eles podem aparecer isolados ou combinados, como: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define os alunos com AH/SD como:

Alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

O Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) define a pessoa com AH/SD como aquela que, ao ser comparada com a população geral, se destaca com desempenho superior em uma ou mais de uma área de conhecimento (CUPERTINO, 2008). A habilidade superior, superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade, de acordo com a autora, são nuances do mesmo fenômeno. A precocidade é definida como uma criança com alguma habilidade manifestada precocemente, o prodígio se refere ao desenvolvimento extremo de alguma área de conhecimento e a genialidade como sujeitos que contribuíram de forma extraordinária para a humanidade, revolucionando alguma área do conhecimento.

Seguindo com estudos na área, Renzulli aprimorou seu modelo ao acrescentar seis fatores cognitivos presentes em pessoas com AH/SD (VIRGOLIM, 2015):

- *otimismo* - consiste em sentimentos positivos e prontidão para o trabalho, ainda que árduo;
- *coragem*, habilidade de enfrentar desafios;
- *romance*, característica relacionada com a motivação;
- *sensibilidade para questões humanas*, habilidade ligada com empatia;

- *energia física/mental* refere à quantidade de energia a ser investida para atingir os objetivos;
- *sentido de destino* - consiste em autocontrole e motivação, visando a execução de atividades de longo prazo.

Dentre as características de pessoas com AH/SD é a “intensidade”, que se manifesta na medida que essa população tem a necessidade de experienciar sentimentos intensos e impulsividade. Tal intensidade, está relacionada inclusive com a curiosidade e anseio pela novidade, o que os motiva a procurar sempre por novos meios, resistindo a atividades monótonas (SABATELLA, 2012). É comum observar uma maior complexidade, profundidade e persistência nos assuntos de interesse. Além disso, as pessoas com AH/SD apresentam “assincronia”, ou seja, ritmos diferenciados no desenvolvimento, por exemplo, alto desempenho no campo acadêmico, em detrimento à sua coordenação motora. Também se depara com habilidades acima da média em comparação aos pares da mesma idade, experiência e origem socioeconômica, podendo ser observado na facilidade de aprendizagem, fluência de ideias e originalidade para resolução de problemas. Perfeccionismo é outra característica fortemente encontrada nesta população, caracterizado pela busca constante pelo êxito e pela perfeição de seus trabalhos. São muitas vezes, alunos questionadores, não se submetendo a aceitar regras se não as julgarem pertinentes (FLEITH, 2006; SABATELLA, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016). No contexto de sala de aula, cabe ao professor o cuidado com as cobranças e expectativas em relação a estes alunos, a fim de respeitar tal característica para que não prejudique a saúde mental do aluno, e sim, contribua para sua produtividade e manifestação de suas habilidades.

Ao falar sobre AH/SD é comum se deparar com mitos construídos socialmente em relação a essa população. Tais equívocos dificultam a identificação, privando de usufruir dos direitos assegurados por lei (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Estes estereótipos tendem a generalizar e criar padrões, como pontua Carneiro (2011):

Falar de superdotação e altas habilidades remonta certas dificuldades devido aos mitos que se agregam em diversos campos sociais. Para muitas pessoas o superdotado é aquele gênio que vive com o nariz apontado para um livro sempre estudando, para outras é a criança que com apenas cinco anos já decorou todas as capitais do mundo (CARNEIRO, 2011, p.2)

Antipoff e Campos (2010) problematizam a nomenclatura “superdotado”, pois, no senso comum, traz relação com “super-homens”, pessoas que tenham um desempenho extremamente acima da média. É muito comum que considerem AH/SD como sinônimo de gênio, o que faz acreditar que para ser considerado superdotado, deve apresentar contribuições reconhecidas tanto em áreas acadêmicas, quanto artísticas (ALENCAR, 2007).

Winner (1998) igualmente aponta para o equívoco de considerar a superdotação somente como inata ou produto do ambiente social. Tais concepções, se consideradas separadamente, são incompletas. O ideal é considerar a coexistência das duas concepções, uma vez que, mesmo com a existência do componente genético, é necessário um ambiente que promova e desenvolva tais habilidades.

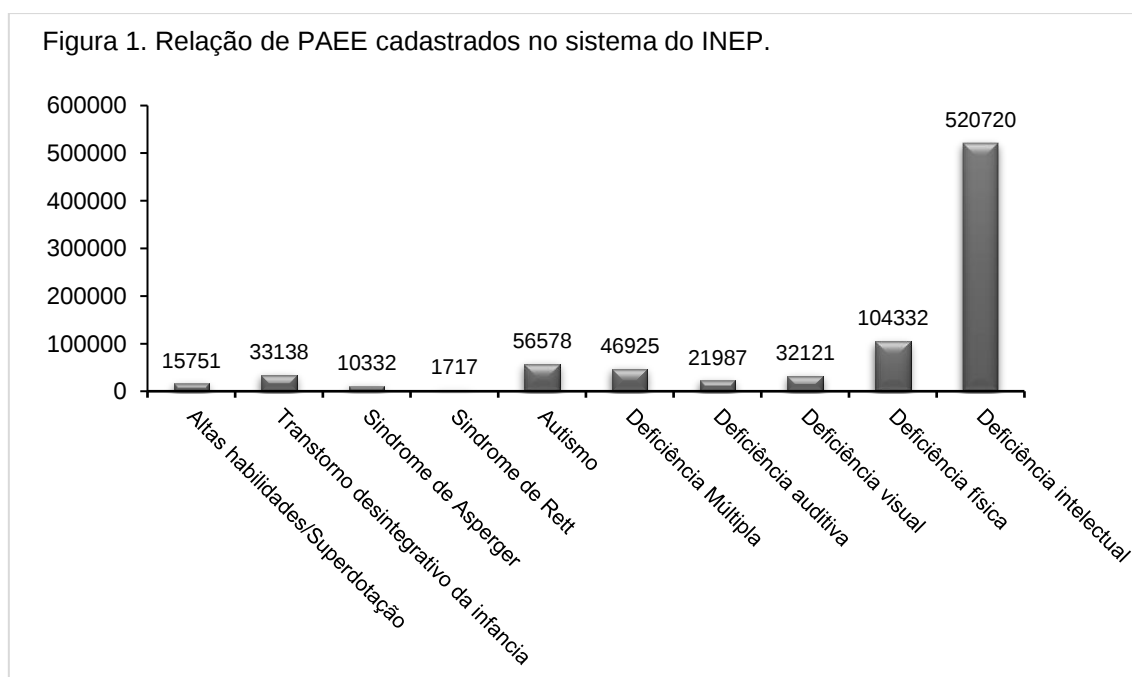
Um mito muito presente é o de considerar o indivíduo com AH/SD psicologicamente bem ajustado, visualizado esses alunos dentre os populares, com boa saúde física e mental (WINNER, 1998). No entanto, a literatura aponta e adverte para os riscos a que esta população está exposta. Webb (1993) discute que as principais características desta população podem se configurar como problemas, dentre eles, o perfeccionismo e o assincronismo refletindo nas relações interpessoais. Pode-se considerar, no contexto escolar a violência como o *bullying* como um dos fatores de sofrimento psíquico, uma vez que essa população passa a ser excluída e estereotipada pelas suas características e comportamentos (SMITH, et al, 2012; DALOSTO; ALENCAR, 2013). Pessoas com AH/SD sofrem, além de suas cobranças pessoais, de altas expectativas pela família e escola (KAUFMAN; BAER, 2003, CROSS, 2011). Pfeiffer (2015) ressalta a importância de maiores estudos que investiguem AH/SD que apresentem transtornos alimentares, depressão, TDAH e deficiência física, bem como as ideações suicidas.

Uma outra concepção equivocada é que não se deve identificar pessoas com AH/SD, por não encontrarem vantagens para isso. Da mesma forma, acreditam que não precisam de atendimento educacional especial (ALENCAR, 2001; FLEITH, 2006; AZEVEDO; METTRAU, 2010; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

A literatura diverge quanto a importância da identificação de pessoas com AH/SD. Partindo da diversidade de posicionamentos relativos à esta questão, qual a importância de identificar essa população?

1.2 PARA QUE IDENTIFICAR?

Em 1972, foi assinado o Relatório Marland nos Estados Unidos, documento que realça a importância de uma educação especial para este público, visto que, apesar da estimativa ser de 3 a 5% da população mundial, um número muito inferior de alunos é identificado como superdotado (MARLAND,1971). No Brasil, de acordo com o Censo de 2016, apenas 15.751 alunos foram identificados com AH/SD nas escolas públicas em um total de 796.486 de alunos cadastrados como Público Alvo da Educação Especial (PAEE) (INEP, 2017), além disso, os números apontam que apenas 244 deles estão matriculados em classes especiais, no entanto, não consta o dado de quantos estão recebendo atendimento educacional especializado em salas de recursos, o que significa uma falha na identificação e reconhecimento da importância de identificar e oferecer serviços que atendam a essa demanda (GOLÇALVES; FLEITH, 2011).



Fonte: Inep (2017)

Como previsto pela Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são integrantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que demanda em uma reorganização no ensino para que seja garantida a acessibilidade e atendimento educacional especializado gratuito

de acordo com suas necessidades. A lei n. 13.234, em vigor desde dezembro de 2015, estabelece diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento aos alunos com AH/SD, a fim de fomentar a execução das políticas públicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior (BRASIL, 2015).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino transversal, tem como propósito o atendimento às necessidades específicas dos alunos, na perspectiva da educação inclusiva. Esta modalidade tem, como objetivo, assegurar recursos de acessibilidade e transformação do ensino para uma configuração de um sistema inclusivo, levando em consideração a singularidade de cada aluno (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Cabe lembrar que que uma boa educação não é uma educação igual para todos. Portanto, destaca-se a importância do preparo do professor para oferecer uma educação de qualidade, considerando as diferenças individuais e incentivando o aluno no desenvolvimento de seus potenciais (TIRRI, 2017; BERGAMIN, 2018).

O alunado público-alvo da Educação Especial, com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a Política Nacional de e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante desta legislação que visa efetivar a qualidade da educação ofertada para este público, os alunos com AH/SD devem receber medidas e estratégias educacionais que oportunizem a potencialização de suas capacidades (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Neste sentido, inclusão significa o repensar da sociedade quanto às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, aos alunos com altas habilidades/superdotação, muito ainda pode ser realizado com o intuito de que os mesmos sejam estimulados no contexto escolar de maneira mais condizente/concreta às suas necessidades (FREITAS, ROMANOWSKI, COSTA, 2012, p. 244).

Para que a inclusão seja efetivada de fato, são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da Educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa, significando em um rompimento com preconceitos e rótulos ainda muito presentes no contexto educacional. Desta forma, é

necessária uma reestruturação da escola, enquanto instituição social, repensando seus objetivos e estratégias pedagógicas (BERGAMIN, 2018).

Ao oferecer um serviço de AEE, depara-se com valores culturais de priorizar recursos para pessoas com deficiência. Frequentemente professores, gestores e diretores acreditam que seja um desperdício de recursos ao direcionar atendimento especializado para AH/SD, enquanto a oferta para pessoas com deficiência continue precarizada. É inquestionável os desafios na educação do país, o que não significa deixar de lado uma modalidade para atender outra, é de responsabilidade do sistema educacional atender a todas as demandas, sendo elas pessoas com AH/SD quanto pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (ALENCAR, 2007).

Quando se refere à inclusão de pessoas com AH/SD, a preocupação está em, ao não identificar e oferecer a devida estimulação a esses alunos, eles podem estagnar o desenvolvimento de seus potenciais, podendo resultar em desinteresse no ensino ofertado em sala de aula e o desajustamento em relação aos seus pares (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; ALENCAR, 2007; RENZULLI, 2017). Os mitos, mencionados no tópico anterior, são barreiras para a identificação no contexto tanto educacional, quanto familiar, já que alimenta a crença o qual alunos com AH/SD não precisam ser identificados, pois se desenvolvem sozinhos, sem ser necessário um ambiente enriquecido para a estimulação de seus potenciais, dificultando o reconhecimento da importância e da implementação de recursos que ofereçam o atendimento necessário para essa demanda (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

O desenvolvimento e manifestação das AH/SD estão fortemente relacionados com as variáveis ambientais e culturais. Os papéis sociais da representação de gênero podem ser promovidos ou inibidos, dependendo do contexto em que estão inseridos. Desta forma, justifica o maior número de pessoas do gênero masculino identificados com AH/SD, devido a sub-representação do feminino no contexto social (WINNER, 1998; MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011; REIS; GOMES, 2011; OGEDA; PEDRO; CHACON, 2017).

O contexto escolar, tem como desafio superar as barreiras da diferença de gênero e oferecer oportunidades iguais para ambos os sexos. Estudos apontam para uma percepção de que os meninos desempenham melhores resultados em raciocínio lógico-matemático e de habilidades físicas e as meninas em disciplinas relacionadas

ao verbal e de domínio artístico (SADKER, 1999; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; PRECKEL, et al., 2008; KERR; MULTON, 2015). Kerr e Multon (2015) apontam que estes resultados podem ser fruto de estereótipos, o qual os meninos não podem manifestar interesses por artes e literatura, em contrapartida, meninas devem demonstrar comportamentos e gostos não compatíveis com a área da ciência e esportes. Desta forma, ao olhar para os alunos com AH/SD, o professor deve estar preparado para não manter tais estigmas, para que todos possam ter acesso aos recursos necessários.

O panorama brasileiro oferece uma gama limitada de programas para alunos com AH/SD. Se depara com resistências à implementação de programas devido aos mitos ainda enraizados na sociedade. Por serem pouco identificados, são considerados raros, fundamentando a ideia errônea de que são poucos alunos, sendo mais uma barreira para a implementação de serviços que promovam condições para o desenvolvimento de suas demandas educacionais (ALENCAR, 2012).

Em um estudo, Bahiense e Rossetti (2014), exploraram a concepção dos professores de uma escola pública sobre AH/SD. Em seus resultados, constataram que, embora os docentes reconheçam a necessidade de uma Educação Especial para este público, também afirmaram a falta de formação especializada para melhor atender às demandas desta população.

Barreto e Mettrau (2011) realizaram um estudo sobre a representação dos professores em relação ao tema AH/SD e a identificação destes alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As autoras encontraram nas respostas dos professores participantes da pesquisa, indicativos de falta de informação do docente sobre esta temática e a falta de conhecimento sobre a identificação destes alunos. Tais dados ressaltam a importância da implementação de medidas inclusivas para os alunos com AH/SD, bem como o oferecimento de formação continuada para os profissionais da área da educação.

Alencar (2012) ressalta a necessidade do professor em mergulhar em estudos que possam auxiliar em como lidar com esse público-alvo no contexto escolar. A autora elenca diversos objetivos encontrados em programas para AH/SD em vários grupos de pesquisa para trazer material para o professor refletir e adaptar para sua realidade em sala de aula e uma das formas de atualização deste conteúdo seria a formação continuada para os professores. No entanto, a realidade brasileira se depara com escassos investimentos na Educação, particularmente na Educação Especial,

contribuindo para a precária formação dos profissionais envolvidos e atuantes nesse contexto (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Visto que o contexto escolar privilegia atender as demandas de alunos dentro e abaixo da média, o aluno com AH/SD passa a ser excluído deste modelo. Em diversas situações, tais alunos são considerados um problema em sala de aula, por ter como característica o questionamento sobre os conteúdos abordados pelos professores. Inclusive, o aluno, por não estar inserido em um ambiente que estimule a expressão de seus potenciais, pode se desmotivar, apresentando comportamentos que desafiem a prática dos profissionais (ALENCAR; FLEITH; VIRGOLIM, 2001; BERGAMIN, 2018). Além disso, um grande número de alunos com AH/SD escondem seus potenciais, por meio de evasão e fracasso escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social e não vivenciarem sentimentos de diferença dos seus pares (VIRGOLIM, 2012).

Na prática docente, recomenda-se a promoção de um ambiente que estimule e instigue o aluno para o fortalecimento da aprendizagem e propiciar experiências que elenquem os seus “pontos fortes” (ALENCAR, 2012; BERGAMIN, 2018). Assim como afirma Renzulli (2017), ao reforçar sobre a importância de uma escola não ser um ambiente entediante para os alunos, devendo promover três características principais para que ocorra a aprendizagem: Prazer, Engajamento e Entusiasmo.

Vale ressaltar que o ambiente escolar não só deve oferecer conteúdos acadêmicos, mas também conteúdos e experiências que permeiam a afetividade e a interação social. As características de pessoas com AH/SD podem exigir manejo do professor em sala de aula, Virgolim (2007) listou alguns comportamentos dos alunos que podem chamar a atenção: facilmente se entediam com trabalhos rotineiros em sala de aula; se dedicam arduamente em uma determinada matéria, negligenciando outras; utilizam um vocabulário aguçado em retaliação contra aqueles menos desenvolvidos verbalmente; ao se entusiasmar com um assunto, podem monopolizar a discussão e tem dificuldade de trabalhar em grupo, entre outros.

O contexto educacional prevê modalidades de intervenção para alunos com AH/SD que podem ser oferecidos no ensino regular com a finalidade de atender as diferentes necessidades dos alunos. Ressalta-se inclusive, que não existe um modelo ideal (CUPERTINO, 2008) e neste sentido, destaca que, para um sistema educacional ser considerado adequado, deve-se adaptar às necessidades de seus alunos, estimulando seu desenvolvimento.

A Aceleração é uma modalidade já prevista nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que significa o cumprimento do currículo escolar em tempo reduzido, quando o aluno domina os conteúdos da série em que se encontra, podendo ir para uma série mais avançada. Acelerar se refere à competência e não a idade (VIRGOLIM, 2007; SABATELLA; CUPERTINO, 2008).

Outro modelo é o Enriquecimento Curricular. Uma das propostas fortemente estudadas é o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (RENZULLI; REIS, 1997), com ações visando promover o desenvolvimento dos alunos. O modelo prevê três tipos de ações que podem ser implementadas nas escolas regulares:

- O Tipo I são atividades destinadas a todos alunos na qual o professor expõe uma ampla variedade de conhecimentos que não fazem parte do conteúdo escolar, como palestras, excursões e diferentes dinâmicas em sala de aula, com o objetivo de promover a criatividade, investigação e pesquisa.
- O Tipo II, busca responder à pergunta “como fazer”, ou seja, desenvolver o senso crítico dos alunos, resoluções de problemas, aprendizagem de materiais de referência (resumos, catálogos, internet, registros, entrevistas), se apropriando de ferramentas que auxiliem na execução do próximo item.
- Nas atividades Tipo III, oferece oportunidades para o aluno aplicar seus interesses em uma área de estudo, adquirir conhecimento avançado e desenvolvimento de produtos a fim de produzir impacto a uma audiência pré-selecionada (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014b).

Tais modalidades mudam a forma como o aluno lida com a aprendizagem, pois dá condições para os alunos categorizar, analisar e avaliar informações de sua área de interesse. Desta forma, o estudante supera a condição de mero consumidor de conhecimento e passa a ter condições de ser investigador e produtor, gerando impacto no ambiente o qual está inserido (VIRGOLIM, 2007). Tal modelo não beneficia apenas aos alunos indicados com AH/SD, mas todos os alunos, pois incentivam o desenvolvimento e manifestação de seus potenciais e interesses (RENZULLI, 2014b; BERGAMIN, 2018). Alencar (1986a) ressalta sobre a importância de investir em programas para AH/SD, que oportunizem condições para o desenvolvimento de habilidades criativas. Por fim, estes são alguns tipos de ações que a escola deve se apropriar para o oferecimento de condições a fim de suprir as necessidades educacionais deste público-alvo e dar mais um passo para a construção de uma educação inclusiva.

Todavia, para que possa aplicar essas modalidades de ensino, é necessário que primeiramente, os alunos com AH/SD sejam identificados (DAI; CHEI, 2013). Como AH/SD abrange diversas áreas e habilidades, não há consenso entre os pesquisadores quanto aos procedimentos e instrumentos para avaliação. Por isso, quanto maior a variedade de instrumentos e procedimentos, melhor a quantidade de elementos para a avaliação (FLEITH, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010; MENDONÇA, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017), sendo possível, a identificação desta população.

1.3 COMO IDENTIFICAR?

Como mencionado anteriormente, AH/SD é um conceito dinâmico e com diversas características em relação às suas áreas de interesse. Devido a isso, exige a utilização de diversos instrumentos de identificação para obter uma visão geral e completa do indivíduo (GARDNER; 1995; GUENTHER; 2000; JAROSEWICH; PFEIFFER; MORRIS, 2002; RENZULLI; 2004; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIRGOLIM, 2007; VIRGOLIM 2010; MENDONÇA, 2015).

Para que a avaliação envolva a maior quantidade de características possíveis, é recomendada a coleta de informações por meio de uma variedade de medidas psicométricas, além de outros recursos como observações gerais, avaliação de portfólios, entrevista com os professores, pais e pares. Tais informações auxiliam no rastreamento de indicativos de AH/SD (FLEITH, 2007; PFEIFFER; BLEI, 2008; MILLIGAN, 2010; DAVIS; RIMM; SIEGLE, 2011; MENDONÇA; MENINO-MENCIA; CAPELLINI, 2015).

Das propostas de identificação, o Modelo das Portas Giratórias, de Renzulli e Reis (1997) foi desenvolvido para facilitar a seleção de alunos que apresentam comportamentos de superdotação, ou seja, que envolva o interlace dos três anéis: alto desempenho intelectual, criatividade e envolvimento na tarefa. Para a identificação, os pesquisadores estruturaram o modelo nos seguintes passos:

- Indicação por meio de testes de inteligência - alunos que apresentem resultados Superior em testes de inteligência como *Teste Matrizes Progressivas de Raven* ou *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças*, entre outros. Tais instrumentos são importantes para identificação de habilidades acadêmicas e para alunos que apresentam QI elevado, mas que

passam despercebidos devido ao baixo desempenho escolar. No entanto, segundo os autores, não se deve levar em consideração somente a utilização de testes para identificação destes alunos, uma vez que não abarca outras habilidades, como competências artísticas e psicomotoras e liderança.

- Indicação de professores – considerando que são os profissionais mais próximos dos alunos, são capazes de identificar comportamentos que possam ser considerados superdotados, bem como oferecer serviços que condizem com suas necessidades.
- Caminhos alternativos - para identificar estes alunos, é feita também indicação pelos pais, colegas e auto nomeação pelos próprios alunos.
- Avaliação da criatividade podendo ser por meio de testes ou observação.
- Indicações especiais - considerar alunos que em algum momento apresentaram destaque e por algum motivo no atual momento não demonstram bom rendimento escolar.

No contexto brasileiro tem sido utilizado uma gama de testes padronizados e questionários estruturados para esse fim (PÉREZ, 2009; HAZIN, et al., 2009; MENDONÇA, 2015; LOPES; GIL, 2016; NAKANO; CAMPOS; SANTOS, 2016). Como citado, para uso exclusivo de psicólogos, são utilizados testes de avaliação de inteligência, como o WISC-IV e o Teste de Matrizes Progressivas de Raven e para a avaliação de criatividade, são aplicados o Teste do Pensamento Criativo de Torrance e o Teste de Criatividade Figural Infantil. Para a mensuração do desempenho escolar, tem o Teste de Desempenho Escolar – TDE. No entanto, de acordo com estudos, o instrumento se encontra desatualizado, necessitando de atualizações (ATHAYDE, et al., 2014; LUCIO; PINHEIRO, 2014).

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) realizaram a identificação inicial de alunos com AH/SD em 259 alunos do ensino fundamental, utilizando o TDE, as Matrizes Progressivas de Raven e indicação pelos professores dos alunos com habilidades acima da média. Foram identificados 81 alunos que corresponderam aos critérios estipulados pelo estudo que deveriam ser submetidos, posteriormente, a uma avaliação mais acurada para a confirmação da presença de AH/SD.

Diante das limitações dos instrumentos validados no Brasil para a identificação de AH/SD, Nakano e Primi (2012) buscaram desenvolver uma bateria de instrumentos que contemplem a avaliação de desempenho intelectual e criativo do aluno, bem como

uma escala a ser respondida pelos professores, sobre o comportamento em sala de aula, inteligência geral e habilidades acadêmicas do avaliando.

Guimarães e Ourofino (2007) reforçam sobre a importância da utilização de testes psicométricos, mas alertam sobre não se limitar apenas ao escore obtido como uma medida diagnóstica fechada e nem como uma garantia de habilidades futuras a serem desenvolvidas e, sim, como uma ferramenta importante de rastreamento na avaliação, intervenção e pesquisa. Além da utilização de testes, as autoras citam outros instrumentos que podem ser utilizados para a identificação, como as escalas de características, questionários, observação de comportamento e entrevistas com a família e professores.

Tendo em vista a relevância do papel do professor na identificação e desenvolvimento de alunos com AH/SD, estudos buscaram estruturar ferramentas, como listas, questionários e escalas que possam auxiliar o docente no processo de identificação destes alunos (RENZULLI; REIS, 1997; DELOU, 2001; GUENTHER, 2006; PÉREZ, 2009; PÉREZ; FREITAS, 2016).

Para a identificação de pessoas com AH/SD é de grande importância o papel de informantes no contexto familiar e/ou escolar. A indicação para maiores investigações de pessoas com potenciais de destaque em alguma área é o primeiro passo para a confirmação das altas habilidades. A presente pesquisa tem como foco as indicações no contexto escolar para a avaliação destas crianças, portanto, destaca-se o papel do professor como informante.

1.3.1. O professor como informante

Ao se referir à Educação Especial, conforme está definido nos moldes das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entende-se como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação. Com a legislação que amplia o encaminhamento de alunos PAEE para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz com que a identificação, que antes era realizado por profissionais da saúde, hoje o professor tem espaço fundamental para esse papel. Desta forma, para a garantia dos direitos dos alunos, cabe ao professor o papel de identificar, informar e tomar as medidas para ao atendimento e inclusão destes alunos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; MENDONÇA, 2015).

O professor, por meio do seu contato diário com seus alunos, tem a possibilidade de perceber indicadores de um potencial superior, passos iniciais para o processo de identificação de alunos com AH/SD. Além disso, com as relações estabelecidas com os alunos de sua sala, o professor tem o papel fundamental para o desenvolvimento deles (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; TIRRI, 2017; STERNBERG, 2017; BERGAMIN, 2018).

É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 5).

As AH/SD acadêmicas, por serem habilidades desenvolvidas e manifestadas em sala de aula, são as mais identificadas neste contexto pelos professores (HUNSAKER, et al., 1997; RENZULLI, 2005; AMBROSE; MACHEK, 2015). No entanto, diversas vezes os professores acabam nomeando alunos que se dedicam aos trabalhos propostos em sala de aula, em detrimento daqueles alunos com alto potencial, mas pouco engajamento escolar (SIEGLE; POWELL, 2004). Desta forma, é necessário o conhecimento do professor sobre o conceito de AH/SD e as suas diferentes formas de manifestação, para que a identificação seja mais precisa.

No estudo de Maia-Pinto e Fleith (2002) foi realizado um levantamento sobre a percepção dos professores em relação às AH/SD. Os resultados apontaram para falta de preparo dos profissionais e que não contavam com orientações específicas para a identificação destes alunos.

Um estudo de caso teve como objetivo avaliar se os instrumentos disponíveis para a utilização do professor são confiáveis para a identificação (BERGAMIN et al., 2017). Para isso, foram aplicadas duas baterias de exames, a avaliação pedagógica - aplicada pelo professor, avaliação psicológica - instrumentos psicométricos utilizados por um psicólogo. Na avaliação pedagógica, contaram com o diário de campo (registros de observação em sala de aula preenchido pelo professor); Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994); Questionário para identificação de

indicadores de AH/SD – Auto nomeação (PÉREZ; FREITAS, 2016); Questionário de Nomeação por Pares – QSNQ - desenvolvido por RENZULLI e REIS (1997); Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000). E para avaliação psicológica foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV (WESCHSLER, 2013) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN; COURT, 1988). Os resultados indicaram que os instrumentos utilizados pelo professor são confiáveis, na medida em que obtiveram os mesmos resultados de alunos indicados pela avaliação psicológica.

Portanto, tendo confirmada a importância do professor no processo de identificação de alunos com AH/SD, estudos foram dedicados para o desenvolvimento de instrumentos, como escalas, listas e questionários, que possam auxiliar os docentes neste processo. Na literatura nacional, encontram-se alguns instrumentos que podem ser respondidos e utilizados pelos professores, sendo eles:

- Lista de Observação em sala de aula (GUENTHER, 2006);
- Lista Base de Indicadores de Superdotação - Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula (DELOU, 2001);
- A Ficha Complementar de Características Artísticas e Esportivas (FCCAE) tem a função específica de investigar as AH/SD nessas áreas e complementa o Questionário do Aluno de 4ª a 9ª séries (PÉREZ, 2009);
- Auto nomeação e nomeação por colegas (RENZULLI; REIS, 1997), desenvolvido para ser utilizado como triagem para o processo de identificação;
- Ficha Complementar de Características Artísticas e Esportivas (ABSDRS, 2001)
- Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para Educação Infantil (LIVIAHSD-EI), para professor regente ou professor de disciplina (LIVIAHSD), para professor de educação artística (LIVIAHSD-AA) e para professor de Educação Física (LIVIAHSD-ACC), estes três últimos para o ensino fundamental, médio e superior (PÉREZ; FREITAS, 2016);
- Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para os Responsáveis de alunos da Educação Infantil (QIIAHSD-R-EI), para professores da Educação Infantil (QIIAHSD-Pr-EI), para alunos do ensino fundamental e médio (QIIAHSD-A), para responsáveis dos alunos do ensino fundamental e médio (QIIAHSD-R), para professores do ensino fundamental, médio e superior (QIIAHSD-Pr) e para adultos (QIIAHSD-Adultos) (PÉREZ; FREITAS, 2016).

- Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas (QCCAE) - respondido por professores destas áreas de alunos do 5º ao 9º ano e do ensino médio (PÉREZ; FREITAS, 2016).
- Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada (REZZULLI, et al., 2013).

Zenita Guenther (2006), idealizou o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET, que tem por objetivo a construção de um ambiente propício para a manifestação e desenvolvimento de potenciais de alunos com indicadores de AH/SD. Tendo em vista a importância do papel do professor para a identificação de alunos com potenciais acima da média, foi desenvolvida a Lista de Observação de Talentos em Sala de aula (GUENTHER, 2000; 2006). O instrumento é composto por 26 itens o qual o professor deve nomear dois alunos por tópico. A autora sugere que sejam aplicados em professores do Ensino Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Após o 6º ano, devido às alterações das disciplinas, é sugerido aplicar em professores de diferentes disciplinas. A autora utiliza o instrumento como um rastreamento de alunos acima da média nas escolas, a partir desta lista, os alunos em destaque são convidados a desenvolverem seus potenciais no CEDET.

Desta forma, o papel do professor e da escola na identificação do aluno com AH/SD é de fundamental importância. Por meio do contato diário com o aluno, o professor pode perceber indicativos de habilidades superiores e, assim, identificá-los (TIRRI, 2017). Devido a isso, é necessário estar atento às manifestações destes alunos. Neste estudo, é direcionado para variáveis como o desempenho intelectual, desempenho escolar e criatividade.

1.3.2. Avaliação do desempenho intelectual

A inteligência vem fascinando a humanidade a tempos, bem como o interesse em desenvolver instrumentos que possam mensurá-las. Ao longo do tempo, o conceito passou por mudanças e uma delas refere-se à alteração de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional da inteligência (ALENCAR, 1986b). Esta concepção multidimensional do constructo passou a ser vista como uma construção não só individual, mas cultural, social e histórica (STERNBERG, 2004).

Galton (1869) foi um dos pioneiros a desenvolver medidas de habilidade intelectual. Influenciado pelas teorias evolucionistas de Darwin, publicou em 1869 seu livro *Hereditary Genius*, produto de seu estudo quantitativo para provar a hereditariedade da inteligência e como produto de processos adaptativos. Além disso, Galton também investigou, por meio de testes psicomotores simples, a relação entre inteligência e sensorialidade, pois acreditava que o conhecimento era advindo da percepção sensorial do meio, ou seja, bons sentidos equivalem a um bom intelecto.

Diferente de Galton, que avaliou funções sensoriais e psicológicas simples, Binet investiu em seus estudos nas habilidades mentais superiores, como processos de pensamento, englobando a abstração, imaginação, atenção, tempo de reação e memória. O Ministério da Educação da França necessitava de um método para auxiliar as escolas a identificar alunos com dificuldades de aprendizagem, assim, Binet e Simon desenvolveram um instrumento para esse fim. Com isso, sua maior contribuição foi considerar a "inteligência como uma capacidade que aumenta com a idade, mas em ritmo individual e variável" (SILVA, 2010, p. 52). Em 1905 desenvolveu sua primeira escala de avaliação de inteligência em crianças, *Escala de Binet-Simon*, composta por tarefas que envolviam raciocínio, compreensão, atenção, percepção, memória, raciocínio espacial e matemático. A revisão que ampliou a divulgação da escala, foi a adaptação realizada por Terman e Yerkes, ambos da Universidade de Stanford, os quais utilizaram o instrumento para aplicação coletiva e desenvolveram uma versão para adultos, esta versão ficou conhecida como *Stanford-Binet*.

Terman (1925) foi um dos pioneiros a estudar AH/SD e utilizar métodos para identificação desta população. O pesquisador acreditava que a superdotação era definida apenas pelo alto desempenho intelectual, por sua vez, utilizou a Escala de Binet-Simon para identificação de indivíduos com AH/SD (STERNBERG, 2017).

Dois pesquisadores, Thorndike e Spearman, dedicaram seus estudos à análise fatorial da inteligência e divergiam em suas teorias quanto à estrutura e definição das capacidades intelectuais.

Em 1920, Edward Thorndike propôs três aspectos clássicos de inteligência, a definindo como inteligência abstrata ou verbal, aptidão lógica-matemática e inteligência social (AFONSO, 2007). Além disso, Thorndike propõe uma visão holística do constructo, ao considerar pessoas com alto grau de inteligência como aquelas com a capacidade de formar conexões entre um elevado número de informações.

Spearman (1928) contribuiu com a Teoria Bifatorial, o qual teve como objetivo estabelecer correlações entre as capacidades avaliadas nos instrumentos de inteligência, como a memória, verbal, lógica e percepção (SCHELINI, 2006). De acordo com suas observações, os indivíduos que obtinham alta pontuação em alguma categoria, provavelmente apresentaria pontuação elevada em outra e com isso, criou a hipótese que a existência de uma inteligência geral, nomeando-a de *fator g*, que é composto por funções específicas, denominadas como *fator s*. As Matrizes Progressivas de Raven segue este modelo teórico, configurado com um conteúdo figurativo-abstrato, focado na avaliação dos processos de raciocínio (ALMEIDA, 2002).

David Wechsler, acreditava que a inteligência não poderia ser uma simples soma de competências intelectuais, no entanto, a única forma de avaliar quantitativamente seria por meio de testes para mensurar diferentes aptidões (FIGUEIREDO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 1998). Assim, desenvolveu ao longo de seu percurso profissional, diversas escalas para avaliação de inteligência. Sua primeira escala, *Wechsler-Bellevue Scale (W-B)* (WECHSLER, 1939) foi desenvolvida com o objetivo de auxiliar no diagnóstico de pessoas “subnormais” ou “psicóticas”. Como esta escala avalia habilidades cognitivas, foi estendida e adaptada para a avaliação de inteligência de crianças e adolescentes, surgindo a primeira versão da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC (1949).

O WISC passou por atualizações ao longo do tempo, sua primeira revisão (WISC-R) foi realizada em 1974, com alterações na faixa etária de cinco para 16 anos para seis a 17 anos (WECHSLER, 1974). Na terceira versão do instrumento, WISC-III, passou por alterações nos subtestes que avaliam o QI Verbal, o QI de Execução e o QI total. A quarta versão, WISC-IV, com validação brasileira (WECHSLER, 2013), instrumento utilizado na atualidade para avaliação de desempenho intelectual de crianças e adolescentes, foi reestruturado, passando de 13 subtestes para 15 (dez principais e cinco complementares) e de três índices para cinco, sendo eles: ICV - Índice de Compreensão Verbal; IOP - Índice de Organização Perceptual; IMO - Índice de Memória Operacional; IVP - Índice de Velocidade e Processamento.

Outra teoria de destaque é a proposta por Cattell, que propõe que a inteligência teria dois componentes diferentes, sendo eles a inteligência fluida (*Gf*) e a inteligência cristalizada (*Gc*). A inteligência fluida pode ser entendida como a capacidade do sujeito de executar operações mentais diante de uma tarefa que não pode ser

realizada automaticamente, tal componente está fortemente associado com fatores biológicos e genéticos (ALMEIDA, et al., 2008). O segundo componente, a inteligência cristalizada (Gc) é desenvolvida pelas experiências culturais e educacionais, representando as capacidades exigidas nas soluções de problemas cotidianos, assim, pode-se considerar como uma inteligência social.

Esta teoria proposta por Cattell, posteriormente foi assumida, revisada e complementada por Horn e Carroll, passando a ser conhecida como teoria C-H-C (Cattell-Horn-Carroll). Nela são apresentadas 11 habilidades específicas (inteligência fluida e cristalizada, visual, auditiva, recuperação de curto prazo, recuperação a longo prazo, velocidade de processamento e de decisão, conhecimento quantitativo, leitura e escrita). Tais habilidades são compreendidas dentro de três estratos, representados por diferentes níveis (CARROLL, 2005). Estes três estratos são: o Estrato I composto por 65 fatores específicos, que respondem aos formatos avaliados por instrumentos psicométricos; Estrato II contém oito fatores amplos (raciocínio, linguagem, memória, percepção visual, percepção auditiva, produção de ideias, velocidade de processamento cognitivo e de decisão) e por último, o Estrato III se refere ao *fator g*, indicando a existência de operações cognitivas comuns às atividades mentais (PRIMI, 2002; MCGREW; WENDLING, 2010).

A Teoria Triárquica da Inteligência Humana, de Sternberg (1990), é composta por três subcategorias que integram a inteligência. O autor ressalta que os indivíduos, sobretudo aqueles com AH/SD não apresentam apenas uma entre as subcategorias, mas um balanceamento entre as três habilidades, sendo elas:

- A subcategoria analítica, a qual se refere aos mecanismos do comportamento inteligente que são compostos por dois componentes, o de execução, sendo constituído por estratégias reguladoras do funcionamento cognitivo e o componente de aquisição, responsável pela organização do conhecimento via codificação, combinação e comparação das informações recebidas. São geralmente observadas em indivíduos com bom desempenho em testes de inteligência.
- A segunda subcategoria, sintética, diz respeito à interação entre a inteligência e o ambiente inserido, ou seja, como um indivíduo se comporta diante de um determinado meio, podendo ser experienciada de uma forma nova, exigindo um acesso a novas informações para poder realizar a tarefa, ou também situações cotidianas, que demandam pouco conhecimento para realização de

atividades mais automatizadas. Tal categoria é apresentada por pessoas criativas e intuitivas, com facilidade em lidar com situações novas.

- A terceira categoria, prática, considera a inteligência individual em relação à cultura e o ambiente, buscando compreender como o sujeito se adapta às transformações do ambiente, como transforma seu meio e como seleciona e substitui atividades por outra mais satisfatória. Pessoas com maior habilidade nesta categoria apresentam maior facilidade em solução de problemas.

Seguindo a concepção de inteligência como um constructo de natureza sistêmica, Sternberg (1990) sinaliza os problemas de avaliação por meio exclusivos dos testes de inteligência. O pesquisador pontua duas questões: a inteligência como capacidade que pode ser desenvolvida, o que problematiza uma avaliação somente com testes de inteligência (STERNBERG, 2017); e tais instrumentos mensuram competências exigidas no contexto acadêmico, desfavorecendo pessoas com aptidões em outras habilidades não correlacionadas com o contexto escolar (STERNBERG, 1990).

Com o objetivo de abranger a definição de inteligência, colocando em questão a definição de inteligência como única, questionando as teorias desenvolvimentistas que não incluíam habilidades como artes e música, Gardner (1995) iniciou seus estudos ao refutar o que se compreendia por inteligência e cognição. Para isso, propôs a teoria de Múltiplas Inteligências (MI), e que desafia a teoria de *fator g* de Spearman. Para ele, inteligência é “potencial biopsicológico para processar a informação, podendo ser ativado no contexto cultural para resolver problemas ou criar produtos que são valorizados pela cultura” (GARDNER, p.34, 1999).

Desta forma, as teorias propostas, principalmente as de Sternberg e Gardner, trouxeram contribuições acerca da concepção de inteligência. Consideram o fenômeno como flexível e dinâmico, podendo se expressar por meio de diferentes habilidades, assim, não existe uma forma ideal de se medir a inteligência.

Neste sentido, a avaliação de desempenho intelectual tem tomado conta de pesquisas que se pautaram na avaliação deste constructo como parte da identificação de pessoas com AH/SD. A seguir serão apresentados estudos com os instrumentos mais utilizados.

- Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III e WISC-IV)

O teste foi foco de estudos que tiveram como objetivo a investigação de suas propriedades e além disso, é muito utilizado em pesquisas para identificação e

avaliação de alunos com AH/SD (SWEETLAND; REINA; TATTI, 2006; HAZIN, et al., 2009; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010; AL-HROUB, 2014; ALVES; NAKANO, 2015; LOPES; GIL, 2016). Em sua versão atualizada, WISC-IV (WECHSLER, 2013), bem como sua versão anterior, foram realizados estudos sobre suas propriedades avaliativas e identificação de AH/SD do WISC-IV (LIRATNI; PRY, 2012; ROWE, et al., 2014; MOLINERO, et al., 2015; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; TOFFALINI; PEZZUTI; CORNOLDI, 2017; MACEDO; MOTA; METTRAU, 2017).

Liratni e Pry (2012) investigaram a interpretabilidade do QI total e o perfil de 60 crianças identificadas com AH/SD, avaliadas pelo WISC-IV. Seus resultados apontaram para uma heterogeneidade nos perfis, no entanto, 77% das crianças apontaram melhores desempenhos no Índice de Compreensão Verbal (ICV). O estudo questiona a confirmação das AH/SD somente pelo QI e a dificuldade de traçar um perfil, devido aos vieses na identificação destas crianças.

Na mesma linha, Rowe, et al. (2014) e Molinero et al (2015) realizaram uma análise fatorial exploratória e uma análise fatorial confirmatória em crianças com AH/SD. Seus resultados apontaram para escores “média superior” e “superior” nos subtestes avaliados, com maiores pontuações no ICV e encontraram diferenças substanciais entre os índices. Desta forma, discute-se a utilização de somente escores cognitivos para representar o desempenho de alunos com AH/SD.

Em um estudo de caso com objetivo de diagnosticar uma criança com síndrome de Asperger e indicativos de AH/SD, Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) utilizaram uma bateria de instrumentos e questionários, dentre eles, o WISC-IV. As autoras ressaltam a importância de um trabalho multidisciplinar para a avaliação de casos com dupla excepcionalidade, para abarcar as diversas necessidades e características destes indivíduos.

Toffalini, Pezzuti e Cornoldi (2017) investigaram a relação entre superdotação e distúrbios de aprendizagem, utilizando como instrumento o WISC-IV. Em seus resultados apontaram que não há índice maior de crianças com AH/SD e distúrbios de aprendizagem em relação às crianças com AH/SD com desenvolvimento típico.

Um estudo brasileiro que avaliou a validade do WISC-IV para grupos especiais superdotados (MACEDO; MOTA; METTRAU, 2017), comparou o instrumento com os resultados obtidos pela Escala de Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (SRCBSS-R) – versão para professores. Os dados

apontam para uma consistência na avaliação de inteligência com as áreas apontadas no SRCBSS-R, no entanto, assim como os estudos mencionados, ressaltam a importância da confirmação diagnóstica não utilizar exclusivamente instrumentos para avaliação de inteligência.

- Matrizes Progressivas de Raven

É um instrumento de avaliação de desempenho intelectual que tem como objetivo avaliar a inteligência não verbal e é utilizado amplamente em estudos de avaliação de alunos com AH/SD (MILLS; ABLARD, K.; BRODY, 1993; OUROFINO; FLEITH, 2005; LOHMAN; KORB; LAKIN, 2008; PASSOS; BARBOSA, 2011; TENTES, 2011; MENDONÇA; ROLIM; CAPELLINI, 2017). De acordo com Mills, Ablard, Brody (1993), este teste é importante para avaliar indivíduos com habilidades espaciais, bem como é utilizado para avaliar o desempenho cognitivo de pessoas com dificuldades com a linguagem, que teriam dificuldade em responder aos instrumentos que exigem competências verbais.

Ourofino e Fleith (2005) investigaram as relações entre a inteligência, autoconceito, criatividade e comportamento de grupos de superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos. Para a avaliação de inteligência, utilizaram as Matrizes Progressivas de Raven e em seus resultados encontraram maiores desempenhos nos grupos de alunos com AH/SD e superdotação/hiperatividade. As autoras enfatizam a importância de uma avaliação que contemple uma perspectiva interdisciplinar, devido as características encontradas nas AH/SD e na Hiperatividade.

Um estudo que teve como objetivo identificar alunos com AH/SD acadêmica em inglês por meio de testes de inteligência não verbais (LOHMAN; KORB; LAKIN, 2008). Para isso, comparou os resultados de três instrumentos, Matrizes Progressivas de Raven, *Naglieri Nonverbal Ability Test* (NNAT) e *Form 6 of the Cognitive Abilities Test* (CogAT) em 1198 crianças. Os dados obtidos relacionados ao desempenho das crianças avaliadas no Raven indicam que o instrumento superestima o número de crianças com alto índice de pontuação. Os autores concluem que nenhum dos testes utilizados são adequados para avaliação de alunos com AH/SD acadêmica em inglês.

As medidas de avaliação de inteligência como forma de identificação de pessoas com AH/SD ainda são inconclusivas. A maioria dos autores afirmam que considerar somente o desempenho intelectual exclui grande parte desta população, desta forma, deve-se olhar para outras habilidades.

1.3.3. Avaliação do desempenho acadêmico

Em relação ao desempenho acadêmico, depara-se com estudos que investigam o fenômeno da aprendizagem no contexto escolar. Tal aprendizagem é fundamentada pelo modelo formal de ensino o qual pode ser entendida como um conjunto de conteúdos organizados em currículos relacionados à escrita, leitura e cálculos matemáticos.

Para compreender a aprendizagem, Renzulli (2004) descreve dois modelos, o modelo dedutivo e o indutivo. O modelo Dedutivo, mais familiarizado pelos educadores, tem por objetivo inserir no repertório dos alunos, conteúdos do ensino formal, organizados por currículos de aprendizagem. Por sua vez, o modelo Indutivo consiste na aprendizagem além do conteúdo programado, relacionadas ao aprendizado de habilidades referentes a vida real.

Uma das variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos é a motivação. De acordo com Boruchovitch (2006), a motivação para a aprendizagem é definida como comportamentos com objetivo de atingir uma determinada meta. Assim, a importância de proporcionar um ambiente desafiador para os alunos empregarem as estratégias de aprendizagem. Assim como diversos autores, Boruchovitch (2006), Renzulli (2014a) e Csikszentmihalyi e Wong (2014) ressaltam a importância da motivação como requisito necessário para a aprendizagem do conteúdo de interesse do sujeito.

Silva e Mettrau (2010) apontam a importância da avaliação da Motivação em alunos, em especial os alunos com AH/SD e a relação com o desempenho acadêmico. O estudo das autoras constatou que o desempenho escolar está fortemente relacionado com o nível de motivação que envolve os alunos, uma vez que estes apresentam como característica o prazer em estudar.

Além da motivação, o ambiente escolar é tido como componente importante para o desempenho escolar dos alunos. Candian e Rezende (2013) afirmaram que, quando os alunos sentem prazer em frequentar o ambiente escolar, por proporcionar experiências positivas e contexto propício para a aprendizagem, afeta diretamente no desempenho em sala de aula. Fatores como segurança da escola, monitoramento do progresso dos alunos, boas relações entre a escola e os pais e clima escolar demonstraram estar relacionados com o desempenho escolar (DOYAL, 2009; CANDIAN, RESENDE, 2013).

Em um estudo sobre o desempenho acadêmico em alunos do ensino superior, Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012) analisaram as variáveis que estavam relacionadas com o desempenho acima da média em alunos de engenharia. A motivação foi o fator principal apontado como relacionado com o rendimento destes alunos.

Em relação ao critério de avaliação por notas, nada garante que um aluno saiba mais que outro por ter tirado uma nota superior. Porém, a repetição de boas notas é um indicativo de retenção e conhecimento do conteúdo avaliado. Desta forma, o desempenho acadêmico pode ser entendido como grau de desenvolvimento e habilidades do indivíduo em um determinado nível educacional (ORTIZ; HOYOS; LÓPEZ, 2004).

Com a finalidade de avaliar a qualidade da educação ofertada e contribuir para a melhoria do ensino, tem sido realizado no Brasil, um conjunto de avaliações externas de ampla escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O primeiro conjunto de avaliação é composta por provas desenvolvidas para aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de ser utilizado para o ingresso em universidades, tem por objetivo avaliar o desempenho acadêmico dos alunos ao final da Educação Básica (INEP, 2016).

Estudos que investigam a relação do desempenho acadêmico com AH/SD, deparam-se com alunos com potenciais superiores, no entanto, com baixa performance acadêmica (OUROFINO; FLEITH, 2011). Estes alunos fazem parte de uma subcategoria das AH/SD, os *underachievers*, e tem sido um desafio para os pesquisadores, pois, a falta de uma definição mais precisa, dificulta a identificação. Os fatores associados à essa discrepância entre o potencial e o desempenho, se deve à falta de interesse escolar, baixa qualidade do ensino, relações familiares e auto estima (MONTGOMERY, 2009).

Como mencionado neste tópico, o desempenho acadêmico tem sido foco de estudos. No entanto, no Brasil, a experiência com instrumentos de avaliação padronizada relativos ao desempenho escolar é limitada e a maior parte das pesquisas, abordando a temática, tem utilizado um instrumento proposto e padronizado por Stein (1994), o Teste de Desempenho Escolar – TDE, destinado à avaliação dos níveis de escrita, leitura e aritmética em alunos do ensino fundamental.

Na literatura, encontra-se estudos de identificação de alunos com AH/SD que consideraram como critério o desempenho acadêmico, e para mensurar essa variável, fizeram uso do TDE (COSTA; CIA; BARHAM, 2007; BERGAMIN, et al., 2017; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). Apesar de ser um teste utilizado em avaliações e pesquisas, depara-se com algumas críticas referente ao instrumento, que, apesar das evidências de validade, é necessária atualização de seu conteúdo e correspondência com o novo formato de ensino fundamental (ATHAYDE, et al., 2014; LUCIO; PINHEIRO, 2014).

As AH/SD acadêmicas se manifestam, muitas vezes, no contexto escolar. Assim, a importância de rever as práticas que desenvolvam o desempenho acadêmico nos alunos, bem como medidas atualizadas para a avaliação. Além do desempenho intelectual e acadêmico, pesquisadores dedicam a investigar a criatividade e a sua relação com as AH/SD.

1.3.4. Criatividade

Envolvida por crenças, a criatividade que nos primórdios da humanidade era concebida como dom divino para poucos, passou a ser perseguida como loucura no século XVI, sendo considerado então, ameaça e, os muito criativos passaram a serem excluídos da sociedade. Com o avanço da ciência, voltou a concepção da criatividade enquanto intuição e dom concedido para um grupo restrito de pessoas. Desde então, estudos sobre o constructo ganharam espaço no campo científico (WECHSLER, et al., 2010).

Na primeira metade do século XX, a inteligência era o conceito que ganhou espaço no campo da Psicologia. Os pesquisadores acreditavam que a inteligência abrangia todas as pessoas e, em contrapartida, acreditavam que a criatividade era para poucos privilegiados. Por muito tempo, criatividade estava atrelada ao dom divino para poucos sujeitos e nada poderia ser feito para treinar o desenvolvimento criativo (ALENCAR, 1986b; DIAS; ENUMO; AZEVEDO-JUNIOR, 2004).

A ênfase em estudos sobre a Criatividade ganhou força a partir da década de 50, sob influência dos estudos de Guilford, que em seus trabalhos relacionou com o constructo da inteligência. Além disso, o movimento humanista dominava as pesquisas sociais, a qual priorizava investigar os “problemas” essencialmente humanos, assim, o pensamento criativo tem papel importante na resolução de

problemas na sociedade contemporânea (ALENCAR, 1986b; ALENCAR; BRUNO-FARIA, 2010).

Em meados da década de 70, o conceito de criatividade passou a ser alterado. A visão unidimensional do fenômeno começou a ser contrariado, na medida em que a combinação de aspectos cognitivos e afetivos passaram a ser integrados em sua definição. Neste período, estudos que investigaram a criatividade em contextos educacionais e organizacionais ganharam destaque (WECHSLER, 1998; ALENCAR; BRUNO-FARIA, 2010). Desta forma, os objetivos dos estudos passaram de um delineamento do perfil criativo para a investigação de fatores sociais, culturais e históricos (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Com as pesquisas de Torrance (1972), observa-se um movimento do prisma teórico para o pragmático, que se dedicou estudos com ênfase nos resultados e não mais nas causas. O autor considera a criatividade como um processo o qual se inicia quando o indivíduo se torna sensível o suficiente para perceber o que está acontecendo em uma determinada situação. Assim, começa então a identificar formas para a solução do problema e por último, formular e testar hipóteses, utilizando o imaginar, intuir e prever como instrumentos para a executar a resolução.

Torrance (1972) desenvolveu um modelo para avaliação da criatividade figurativa que aborda aspectos cognitivos e emocionais do constructo. Desta forma, de acordo com o autor, as características criativas encontradas em desenhos são definidas como: Fluência; Flexibilidade (categorias de ideias); Originalidade; Elaboração; Sensibilidade emocional; Movimento (expressividade de ações nos desenhos); Perspectiva interna; Uso de contextos; Fantasia; Títulos expressivos e Combinação (síntese de ideias). Tais características fundamentam o Teste de Criatividade Torrance. Derivado deste modelo, um instrumento, foi elaborado no Brasil, o Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011).

Na década de 80, seguindo a tendência da década anterior, a produção científica buscou compreender o desenvolvimento da criatividade por meio de uma abordagem sistêmica do fenômeno, no sentido de que consideram o processo criativo como influenciado por variáveis externas, como o contexto social. Nesta linha, se destacam três teorias, o Modelo Componencial de Criatividade de Amabile (1983), a Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi (1996) e a Teoria do Investimento em Criatividade (STERNBERG; LUBART; 1996; STERNBERG, 2006).

O Modelo Componencial de Criatividade, desenvolvido por Amabile (1983) define o constructo a partir dos aspectos como a originalidade, adequação da resposta e os caminhos construídos para a solução do problema. Em sua teoria, discute a influência de variáveis como processos cognitivos, personalidade, fatores sociais e motivação. Além disso, o comportamento criativo seria composto pela interação de três componentes, sendo eles as habilidades de domínio, processos criativos relevantes e a motivação intrínseca (FLEITH, et al., 2003). Nesta linha, se fortalece a elaboração da definição da criatividade enquanto fenômeno sob influências não só individuais, e sim, sociais.

Nesta perspectiva, de estudos que consideram fatores sociais no estudo da criatividade, Csikszentmihalyi (1996) desenvolveu a teoria da Perspectiva de Sistemas. Nesta teoria, é defendida a criatividade como foco nos sistemas sociais, não ao sujeito, cuja proposta consiste em investigar onde a criatividade se encontra e em que medida os fatores sociais, ambientais e culturais estão relacionados com a produção criativa (ALENCAR; FLEITH, 2003). Csikszentmihalyi (1996) ainda afirma que não é possível compreender a criatividade ao se isolar o sujeito, desconsiderando o meio em que ele está inserido.

Com o avanço das pesquisas sobre o constructo, foram divididas em quatro linhas principais de estudo: relacionados ao sujeito, ao processo, às propriedades do produto criativo e ao contexto (ALENCAR; BRUNO-FARIA, 2010). A primeira frente de estudo, referente ao sujeito, investiga as habilidades cognitivas, personalidade, motivação intrínseca e extrínseca, estilos de aprendizagem e criatividade. Os estudos que investigam o processo, exploram as estratégias utilizadas pelo indivíduo para a resolução de problemas e novas ideias. A linha de estudos relacionada às propriedades de um produto criativo, buscando descrever quais fatores estão relacionados com o grau de originalidade e relevância. Por último, as pesquisas relacionadas ao contexto, abordam a cultura, ou seja, valores e normas da sociedade, que envolvem o ambiente em questão como fator associado à manifestação e desenvolvimento da criatividade (ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010).

Sobre as características de pessoas consideradas criativas, estão envolvidos fatores biológicos, psicológicos, socioculturais e cognitivas. Além disso, estão relacionadas com a habilidade em uma determinada área de conhecimento, afetividade, motivação e persistência (OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016). Ainda sobre os aspectos encontrados em pessoas criativas, outros estudos

apontaram para mais uma série de características como, fluência, flexibilidade de ideias, uso de analogias e combinações, pensamento crítico, motivação, curiosidade, elevado senso de humor, impulsividade e abertura de novas ideias (FADEL; WECHSLER, 2011; RUNCO, 2007).

Gardner (1999) considera que as histórias de pessoas famosas que eram reconhecidas pelo seu “potencial criativo”. Em seu estudo, inferiu que poderia ser criativa não necessariamente em todos os campos do conhecimento, e além disso, para que o produto seja considerado criativo é necessária uma aprovação de uma determinada audiência (STERSI; HERNANDEZ, 2011). Com isso, o foco do constructo deixa de ser somente do indivíduo e passa a ser considerada a influência do ambiente.

De acordo com Kaufman e Sternberg (2006), a criatividade é um conceito multidimensional, transdisciplinar e transcultural, com a importante característica de adaptação e mudança. Tais características têm sido fundamentais para cumprir com as exigências da atual conjuntura da sociedade globalizada, tendo sido realizados estudos e implementação do desenvolvimento da criatividade em diversos contextos sociais, entre eles as escolas e empresas.

Para Sternberg e Lubart (1996), de acordo com a Teoria do Investimento Criativo, a criatividade requer a confluência de seis recursos: habilidades intelectuais, conhecimento, estilo de pensamento, personalidade, motivação e o ambiente. Para o autor, para ser criativo é necessário gerar, analisar e “vender” novas ideias, ou seja, assim como Gardner (1999), o contexto precisa reconhecer a ideia como criativa.

O contexto escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, pois ao mesmo tempo em que pode promover condições para a manifestação do constructo, ao estimular a formação do pensamento criativo pode, inclusive, diminuir sua frequência, com um modelo educacional que valorize a memorização e rigidez nas regras. Desta forma, Torrance (1980), assim como Smolucha e Smolucha (1985) e Lau Cheung (2010) apontaram a diminuição da criatividade durante a infância, voltando a aumentar durante o final da adolescência e fase adulta. David et al. (2014) encontraram dados similares ao avaliar a criatividade entre adolescentes, o qual constatou maiores medidas criativas ao final do ensino médio.

A criatividade tem se mostrado um componente importante para as AH/SD. Para Renzulli (1988), a criatividade configura-se como um dos anéis de sua teoria,

que determina o comportamento superdotado. Para o autor, a manifestação deste anel envolve aspectos como: fluência, flexibilidade, originalidade, abertura para novas experiências, sensibilidade e curiosidade.

Remoli e Capellini (2017) realizaram uma revisão de literatura nacional e internacional dos estudos que se aprofundaram na interação da criatividade e as AH/SD, cobrindo o período de 2005 a 2015. O resultado da busca apontou para uma maior preocupação em mensurar a criatividade e poucos estudos sobre programas de enriquecimento. Além disso, a revisão se deparou com uma discrepância nas medidas de avaliações, reportando uma necessidade de desenvolver novos instrumentos que padronizem a avaliação da criatividade.

1.3.5. Associação entre desempenho intelectual, desempenho acadêmico e criatividade

- **Desempenho intelectual e criatividade**

A interação entre desempenho intelectual e criatividade tem sido discutida na atualidade. Há três vertentes que pesquisam esta ligação, a primeira acredita que os elementos são distintos, mas com relação entre si, necessitando de um nível moderado de inteligência para a manifestação da criatividade (NAKANO, 2014). A segunda vertente, considera os dois itens totalmente independentes (WECHSLER, et al., 2010). A terceira teoria defende a não-linearidade entre os constructos, uma vez que pode ou não haver uma forte correlação no sentido em que, de acordo com Alencar e Fleith (2001), indivíduos altamente criativos apresentam QI elevados, no entanto sujeitos com alto QI não necessariamente manifestam comportamentos criativos.

Dentro de um contexto na qual os pesquisadores se dedicavam intensamente nos estudos sobre inteligência, em detrimento de outros fatores, Guilford (1968) foi o primeiro pesquisador a contribuir de forma notável para estudos dedicados à criatividade. Em suas pesquisas, considerava o constructo como parte da inteligência.

Existem estudos que atribuem o comportamento criativo como resultado de uma complexa interação entre o indivíduo e o ambiente. Sternberg (2006) afirma que a criatividade consiste na combinação da personalidade, inteligência e atributos cognitivos. Diante desta interação, justificaria a manifestação do comportamento criativo de múltiplas formas.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) considera a inteligência e a criatividade como fenômenos similares. Assim como Weisberg e Alba (1988) argumentam que os constructos utilizam os mesmos mecanismos para resolução de problemas. Para comprovar essa hipótese, os pesquisadores aplicaram sete experimentos em 353 universitários para verificar a relação entre a fixação (habilidades intelectuais) e insights (habilidades criativas). Concluiu-se que, para uma solução criativa, é necessário conhecimento prévio do problema, assim, os dois mecanismos estão associados.

Gonçalves e Fleith (2011) realizaram um estudo comparando a criatividade e inteligência entre um grupo com 21 alunos superdotados e 27 não-superdotados do 6º ano do ensino fundamental. Foram utilizados o instrumento Matrizes Progressivas de Raven e Teste Criativo de Torrance e os resultados não constata relação entre os constructos, tanto no grupo de superdotados, quanto no grupo não-superdotados. No entanto, as autoras sinalizam para as limitações dos instrumentos utilizados, por avaliar aspectos específicos da criatividade e inteligência, assim, ressaltam a importância de mais estudos.

Nakano e Brito (2013) compararam a inteligência com a criatividade de 135 crianças do 4º ao 6º ano do ensino fundamental. Utilizaram como instrumentos de avaliação a Bateria de Provas de Raciocínio Infantil e o Teste de Criatividade Figural Infantil. Em seus resultados apontaram para uma correlação baixa entre os instrumentos.

Como constam as vertentes que se dedicam a estudar a relação entre criatividade e inteligência, pode-se observar resultados contraditórios. Essas conclusões diversas podem ser justificadas, em parte, pela heterogeneidade das medidas aplicadas e pelo tipo de população em estudo (NAKANO, 2012).

● **Desempenho intelectual e desempenho acadêmico**

De acordo com Almeida (2012), apesar da inteligência e a aprendizagem terem uma ligação evidente, ainda não foi completamente explicada. O autor ainda aponta sobre a problematização desta associação pela falta de domínio conceitual entre os profissionais, uma vez que baixo desempenho escolar pode ser confundido com deficiência intelectual, sem muitas vezes serem questionadas as possíveis defasagens de conteúdo.

O desempenho intelectual não está ligado somente à inteligência, existem outros fatores estudados que influenciam no rendimento do aluno. As crenças em fatores externos, como a sorte ou influência de outras pessoas, desamparo aprendido, auto eficácia e atribuição causal (ALMEIDA, 2012).

No entanto, não se descarta a relação do desempenho acadêmico com o desempenho intelectual, pois, um aluno com professor melhor capacitado e mais motivado em um determinado conteúdo, apresentará desempenho mais elevado em avaliações daquele conteúdo ensinado. Para isso, sinaliza-se a importância da escola no desenvolvimento dos processos cognitivos (ALMEIDA, 2012).

No estudo de Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) foram avaliados o desempenho intelectual e acadêmico dos alunos de uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo, bem como identificados aqueles com desempenho acima da média em relação aos seus pares. Para essa avaliação, foram aplicados o Teste de Desempenho Escolar - TDE e as Matrizes Progressivas de Raven e posteriormente a identificação pelos professores dos alunos com desempenhos acima da média. Constaram incongruências entre os instrumentos, ainda que apresentassem altos índices no Raven, os alunos demonstraram baixo rendimento no TDE. Uma das hipóteses levantadas no texto para essa diferença nos resultados seria qualidade do ensino ofertado na escola.

Ainda no contexto escolar, outros estudos buscaram investigar quais variáveis estão relacionadas com o desempenho escolar dos alunos. Oliveira e Soares (2011) encontraram o desempenho intelectual e a motivação como fatores fortemente associados ao desempenho acadêmico. Lemos et al. (2008) correlacionaram os resultados obtidos nas Bateria de Provas de Raciocínio: versão BPR5/6, versão BPR7/9 e versão BPR10/12 com o rendimento acadêmico dos alunos em uma escola de Portugal e obtiveram correlações positivas entre as díades em seu estudo. Apesar da correlação positiva, observaram uma redução do coeficiente de correlação na medida em que se avança na escolaridade. Uma das hipóteses se deve para as características da bateria de avaliação de inteligência, na qual as aptidões avaliadas se distanciam dos conteúdos acadêmicos.

Na revisão de literatura realizada por Valentini e Laros (2014), foram encontrados diversos estudos em que se obtiveram correlação positiva entre desempenho intelectual e acadêmico. Os estudos indicaram que a inteligência é um fator importante para a compreensão do desempenho acadêmico, no entanto, são

necessários mais estudos para se aprofundar nessas relações, devido à sua complexidade.

- **Criatividade e desempenho acadêmico**

A criatividade ocupa um papel relevante no contexto escolar, pois é crucial não só para o desenvolvimento de competências, mas como provedora de bem-estar no meio educativo. Em virtude das demandas da sociedade atual, exige-se habilidades relacionadas à resolução de problemas e pensamento flexível. Neste contexto, a escola se torna um ambiente que deve promover e estimular tais habilidades (ALENCAR; FLEITH, 2008).

Devido à importância observada entre a criatividade e desempenho acadêmico, estudos se dedicaram a investigar essas relações. No entanto, nem sempre os resultados das pesquisas são concordantes entre si.

Estudos como Ai (1999) sugerem uma relação entre desempenho acadêmico e criatividade. A dimensão da elaboração da criatividade demonstrou estar positivamente associada às áreas escolares como espanhol e inglês. Além disso, a flexibilidade se relacionou com todas as disciplinas acadêmicas avaliadas.

De acordo com Wechsler (2002), a criatividade está relacionada com o desempenho acadêmico na medida em que a aprendizagem está relacionada com a motivação do aluno. Os modelos apresentados em sala de aula para o ensino do conteúdo devem promover contextos prazerosos para desenvolver seus conteúdos acadêmicos e assim, os processos criativos.

Miranda e Almeida (2014) investigaram as relações entre o desempenho acadêmico e a criatividade em 240 alunos do 6º ano do ensino fundamental. Com a análise dos resultados dos instrumentos utilizados (Teste de Pensamento Criativo de Torrance para avaliação da criatividade e somatório nas classificações das disciplinas curriculares para avaliação do desempenho acadêmico), os dados sugerem uma relação positiva e estatisticamente significativa entre os constructos. Tais dados diferem dos obtidos por Miranda e Almeida (2012), onde não constataram correlações positivas entre a criatividade e desempenho acadêmico ao investigar a relação em 139 alunos com AH/SD do 5º ao 6º ano do ensino fundamental.

No entanto, estudos como Walia (2012), não observaram relações positivas entre os constructos de desempenho acadêmico e criatividade. O autor investigou a

relação entre os fenômenos em alunos do ensino médio, e não constatou relações significativas.

Remoli (2017), buscou investigar o desenvolvimento da criatividade por meio de um programa extracurricular de ensino da língua inglesa. Para isso, participaram do grupo de intervenção 12 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, divididos em um grupo de alunos com AH/SD e um grupo sem diagnóstico. Os resultados apontaram que o ensino da segunda língua favoreceu ao desenvolvimento da criatividade, com ênfase ao grupo sem AH/SD.

Diante da diversidade dos resultados encontrados nos estudos que investigam a relação entre criatividade e desempenho acadêmico, David, et al. (2014) consideram a complexidade em avaliar a criatividade como um dos fatores. Além disso, deve-se considerar as características atreladas ao contexto escolar, como por exemplo, um modelo educacional moldado para a reprodução de respostas e para memorização.

Diante deste percurso, retomam-se os objetivos da presente pesquisa que eram os de verificar a compatibilidade entre as avaliações dos professores e os resultados dos instrumentos aplicados junto aos alunos. Além disso, o estudo buscou descrever o desempenho intelectual, acadêmico e criativo dos alunos indicados pelos professores; descrever o perfil dos alunos confirmados com AH/SD e correlacionar os resultados dos instrumentos aplicados destes alunos confirmados.

CAPÍTULO 2. MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa com delineamento descritivo e abordagem quantitativa (COZBY, 2003).

4.1. Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa maior², do qual este trabalho é um recorte, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru (ANEXO 2), sob o número 2.225.492.

Entre as escolas participantes do estudo de Lopes (2015) foi escolhida, para o presente projeto, aquela em que houve maior número de alunos indicados com AH/SD por seus professores. A escola foi notificada sobre a pesquisa, a qual aceitou e autorizou a realização da avaliação dos alunos dentro do ambiente escolar. Após o contato com a escola, foi encaminhado para os pais dos alunos indicados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com a ciência e autorização dos responsáveis, o próximo passo foi convidar os alunos para a participação da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborados como recomendado pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP.

4.2. Participantes

Na relação obtida do projeto original (LOPES, 2015) constavam 61 alunos (8,59%) indicados por seus professores, utilizando a Lista de Observação em Sala de Aula (GUENTHER, 2004). Devido ao tempo decorrido entre o levantamento realizado e a ocorrência desta pesquisa, houve *déficit* de alunos participantes, por motivo de transferência para outras escolas e a não autorização pelos pais para participar deste estudo. Assim, a amostra a ser analisada é composta por 30 alunos, correspondendo a 4,2% dos 710 alunos matriculados em 2017. São alunos com idades variando dos 6 aos 14 anos (mediana = 8,5 anos e amplitude interquartil = 4 anos); são 14 (46,7%) alunos do sexo feminino e 16 (53,3%) do sexo masculino (Tabela 1). Destes, apenas um é filho único, sendo a maioria, 23 (76,7%), desde segundo a oitavo filho. Apenas seis (20,0%) são primogênitos (sendo quatro meninas e dois meninos). São alunos

² “Alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação de Enriquecimento Curricular”

que, em sua maioria, 19 (63,3%), não realizam atividades complementares para além das escolares.

4.3. Local

A coleta ocorreu nas dependências da escola durante o horário letivo. No período da manhã os dados foram coletados na sala de leitura ou na sala de multimídia. No período da tarde, foi reservada uma sala de aula para a aplicação dos instrumentos.

4.4. Instrumentos

Os instrumentos utilizados pelo presente estudo foram:

- **Lista de itens para observação em sala de aula**

A Lista de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2004) (ANEXO A) tem como objetivo levantar por meio dos professores, a presença de comportamentos observados em sala de aula que podem ser considerados indicativos de AH/SD. É organizada com 26 indicadores distribuídos aleatoriamente na qual o professor deve responder nomeando dois alunos que mais se destacam em cada um dos itens. No instrumento estão presentes quatro categorias: 1) Capacidade no domínio de inteligência (inteligência geral, talento verbal e capacidade de talento abstrato/matemático); 2) Criatividade acentuada e/ou talento artístico; 3) Domínio da capacidade sócio afetiva e, 4) Domínio da capacidade sensório-motor. Os itens avaliados e o critério estão apresentados no Anexo 4. Os dados coletados são preenchidos conforme o critério de correção estabelecido para sua interpretação.

- **Matrizes Progressivas de Raven**

As Matrizes Progressivas de Raven (RAVEN, 2003) consiste testes de inteligência não verbal organizado em três formas: as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (*Coloured Progressive Matrices*); Matrizes Progressivas Standard (*Standard Progressive Matrices*) e as Matrizes Progressivas Avançadas (*Advanced Progressive Matrices*). Devido à faixa etária dos participantes, foram utilizadas as duas primeiras formas, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, que avaliam crianças de cinco a 11 anos e as Matrizes Progressivas Standard, atingindo as idades de 12 a 65 anos.

- **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (*Coloured Progressive Matrices - CPM*)**

A Escala foi desenvolvida para avaliar os processos intelectuais de crianças entre cinco a 11 anos, pessoas com deficiência intelectual e idosos. É dividida em três séries (A, AB e B), com 12 itens cada. Os itens A e B são os mesmos que apresentados na versão Standard, com a diferença de serem coloridos, mais atrativo ao público a que se destina.

- **Matrizes Progressivas Standard (*Standard Progressive Matrices - SPM*)**

É conhecida no Brasil como Escala Geral e tem como objetivo avaliar o desenvolvimento intelectual, para a faixa etária de 12 anos até 65 anos. É dividida em cinco séries (A, B, C, D e), com 12 itens cada, aumentando o nível de dificuldade progressivamente. De acordo com o manual, a classificação é definida como: Intelectualmente superior; definitivamente acima da média; intelectualmente médio; definitivamente abaixo da média; definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual e Intelectualmente deficiente.

- **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV)**

O WISC-IV (WECHSLER, 2013) é a quarta versão de um instrumento de avaliação de inteligência para crianças utilizado mundialmente com validação para a população brasileira. O instrumento avalia crianças e adolescentes de seis anos a 16 anos e 11 meses. Sua aplicação tem a duração média de uma hora e meia, o que preferencialmente deve ser aplicado em duas sessões de 45 minutos. O WISC-IV é composto por 15 subtestes, sendo 10 principais e cinco complementares com objetivo de avaliar quatro índices, além do Quociente de Inteligência total:

- 1) Índice de Compreensão Verbal (ICV) – subtestes principais (Semelhanças, Vocabulário e Compreensão) e subtestes complementares (Informação e Raciocínio de Palavras). Avalia o repertório verbal da criança e/ou adolescente;
- 2) Índice de Organização Perceptual (IOP) – subtestes principais (Cubos, Raciocínio Matricial e Conceitos Figurativos) e subteste complementar (Completar Figuras). Avalia o raciocínio lógico, além da formação de classes e compreensão de conceitos.

- 3) Índice de Memória Operacional (IMO) – subtestes principais (Dígitos, Sequência de Números e Letras) e subteste complementar (Aritmética). Avalia o raciocínio lógico-matemático e memória.
- 4) Índice de Velocidade e Processamento (IVP) – subteste principal (Código e Procurar Símbolos) e subteste complementar (Cancelamento). Avalia a velocidade em que o avaliando processa as informações e emite a resposta.
- 5) Quociente Intelectual Total (QIt).

A correção do instrumento consiste na avaliação baseada pela idade, e é gerado um percentil dos resultados. Com este percentil é indicado, além do QI total da criança e/ou adolescente, o desempenho nos demais índices avaliados. Os resultados gerados pelo instrumento podem ser classificados como *extremamente baixo, limítrofe, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior*. Na presente pesquisa, foram aplicados somente os dez subtestes principais para a correção do instrumento.

● **Teste de Desempenho Escolar - TDE**

O TDE é um instrumento psicométrico com objetivo de oferecer uma avaliação das capacidades básicas para o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental da 1ª série à 6ª série (2º ao 7º ano do ensino fundamental) (STEIN, 1994). O instrumento consiste em três subtestes: a) escrita: escrita do próprio nome e de palavras mencionadas em forma de ditado; b) Aritmética: solução oral de problemas e cálculo aritmético por escrito e, c) Leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto. Há, também, um resultado geral.

Os subtestes do TDE são organizados em uma escala crescente de dificuldade, que são apresentados para o aluno, o qual responde até não ser possível obter uma resposta correta. A duração da aplicação se dá em média de 20 a 30 minutos. A pontuação é realizada com a somatória dos acertos das respostas realizadas. Com os *scores* brutos, a pontuação é convertida para o percentil da série em que o aluno se encontra. A classificação é obtida conforme as pontuações seriadas, podendo ser *Superior, Médio e Inferior*.

● **Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI**

O TCFI foi elaborado por Nakano, Wechsler e Primi (2011) e validado para uso de avaliação da criatividade em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da

1ª a 8ª série (atualmente 2º e 9º ano). A aplicação pode ser tanto individual, quanto coletiva, com a duração média de 25 minutos.

A estrutura do instrumento é composta por três atividades, respondidas sob forma de desenho, a partir de estímulos pouco definidos. A sua correção avalia quatro habilidades categorizada por fatores:

Fator 1 - Enriquecimento de ideias (habilidade de ver as coisas sob diferentes perspectivas);

Fator 2 – Emotividade (habilidade de expressar emoções e usá-las de forma a compreender melhor o problema);

Fator 3 - Preparação Criativa (desenvolvimento da ideia de forma a torna-la mais complexa e atrativa);

Fator 4 - Aspectos Cognitivos (habilidade de buscar melhores resoluções de problemas) e,

Fator Geral - corresponde à soma dos quatro fatores.

Dentre os quatros fatores é possível obter: total dos resultados brutos; conversão para resultado padronizado e conversão para percentil. O teste ainda permite a obtenção do resultado final, que é a soma das pontuações obtidas pelo estudante nos quatro fatores. O percentil obtido em cada fator e na pontuação total classifica o desempenho do estudante, identificando o nível de criatividade, como sendo: inferior (abaixo de 20); abaixo da média (20 a 34); média (35 a 64); acima da média (65 a 80) e superior (acima de 81).

• **Protocolo para confirmação das AH/SD**

Para a confirmação dos alunos com indicativos de AH/SD, foi desenvolvido um protocolo para confirmação diagnóstica no qual os alunos deveriam alcançar dois dos seguintes critérios:

- A) QI 120 ou mais em, pelo menos, uma das dimensões do WISC-IV (*superior e muito superior*) ou Percentil acima de 90 no Raven (*superior e definitivamente acima da média*)
- B) Pelo menos um resultado *superior* no TDE;
- C) Resultado em criatividade *acima da média* ou *superior* em pelo menos dois fatores.

4.5. Procedimento de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados, a direção da instituição foi consultada e esclarecida sobre os objetivos da pesquisa. Após o consentimento e autorização foi realizado o levantamento dos alunos inicialmente indicados, com o número da sala e o ano escolar. O próximo passo realizado foi entregar os TCLE para os pais e/ou responsáveis dos alunos indicados. Após a devolução dos TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis e o esclarecimento e consentimento do próprio estudante por meio da assinatura do TALE, foi iniciada a avaliação.

A aplicação dos instrumentos foi realizada durante o horário letivo, com as devidas autorizações dos docentes para a retirada dos alunos da sala de aula. A aplicação dos instrumentos TCFI, TDE e Matrizes Progressivas de Raven duraram, em média, 20 minutos por sessão de cada aluno. Para a aplicação do WISC-IV, foram necessárias duas sessões com duração média de 45 minutos para cada participante.

Após a aplicação e correção dos instrumentos nos alunos indicados, foi realizada a confirmação diagnóstica seguindo um conjunto de critérios, propostos para esta pesquisa. Para ser confirmado com AH/SD, o aluno deveria alcançar pelo menos dois dos seguintes critérios:

4.6. Procedimento de análise de dados

Os instrumentos foram corrigidos e analisados conforme as orientações de seus manuais. Foram descritas as áreas indicadas pela Lista de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2006), em seguida a descrição do desempenho dos alunos indicados nos instrumentos aplicados. Para aqueles alunos que foram confirmados com AH/SD, foram realizadas correlações estatísticas de seus resultados nos testes.

As análises foram realizadas por meio do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para Windows versão 21. e pelo *BioEstat* versão 5.0. O nível de significância adotado foi 5%.

Para verificar a normalidade das variáveis quantitativas foi utilizado o Teste de Shapiro-Wilk. Como forma de investigar a existência de correlação linear entre variáveis quantitativas dos resultados dos instrumentos dos alunos confirmados com AH/SD, utilizou-se o Coeficiente Linear de Spearman.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo é dedicado para apresentação, descrição e discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa. Inicialmente foram apresentados os resultados e discussão da Lista de Observação em Sala de Aula (GUENTHER, 2004) (ANEXO 3), respondidos pelos professores para a seleção de alunos com indicativos de AH/SD. Em seguida, foram descritos e analisados os resultados dos instrumentos aplicados nos alunos, os quais avaliam seu desempenho intelectual, escolar e criativo, sendo eles o Raven, WISC-IV, TDE e TCFI. A partir dos resultados alcançados nos instrumentos, aqueles que atingiram os critérios propostos pelo protocolo de avaliação foram confirmados como alunos com AH/SD, e por fim, foram correlacionados os desempenhos nos instrumentos destes alunos confirmados.

Os professores do 1º ao 9º ano responderam a Lista de Observação em Sala de Aula (ANEXO 3) e dos 30 alunos que atenderam aos critérios da lista, dez foram indicados em uma única área, os demais se destacaram em duas ou mais classificações, correspondendo assim a 89 indicações pelos professores divididas nas seis áreas (Capacidade e Inteligência Geral; Talento Verbal; Capacidade e Pensamento Abstrato; Criatividade Acentuada e ou Talento Artístico; Talento Psicossocial e Talento Psicomotor). A área Capacidade de Pensamento Abstrato 27,0% (24/89) foi a mais frequente nas indicações dos professores, seguida das áreas de Capacidade e Inteligência Geral e Talento Verbal com 22,5% das indicações (20/89) e, em terceiro lugar, a área de Criatividade Acentuada e/ou Talento Artístico com 16,8% (15/89) das indicações.

Guenther (2006) afirma que os professores, quando bem orientados, oferece informações mais confiáveis do que a avaliação por meio de instrumentos psicométricos. No entanto, outros estudos questionam a indicação pelos professores devido à fragilidade de suas formações e subjetividade em relação ao conceito, impactando assim, na qualidade da identificação (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RECH; FREITAS, 2005; PÉREZ, 2013; TIRRI, 2017).

As principais áreas indicadas são áreas referentes ao contexto acadêmico, um resultado esperado, considerando que os respondentes foram os professores. Nas suas indicações, prevaleceram aquelas habilidades que se destacam em sala de aula, como por exemplo o alto desempenho em todas as matérias, raciocínio lógico-matemático e verbal. Por sua vez, comportamentos relacionados às artes e

habilidades psicomotoras tem baixa probabilidade de se manifestar no contexto escolar. Tais resultados corroboram com a afirmação de Hunsaker, et al. (1997) e Renzulli (2005), de que a superdotação acadêmica é a mais facilmente identificada nas escolas.

Em relação ao desempenho intelectual dos alunos indicados, foram utilizados dois instrumentos para avaliar seus desempenhos, o WISC-IV e o Raven. Na Tabela 1, estão descritos os resultados obtidos no teste Matrizes Progressivas de Raven. Dos alunos avaliados, 33,3% (10/30) foram classificados como *intelectualmente superiores* (Percentil 95 ou mais); 10,0% (3/30) considerados *Definitivamente acima da média* (Percentil 90 ou mais); 23,3% (7/30) atingiram desempenho referente ao *definitivamente acima da média* (Percentil 75 ou mais) e, 33,3% (10/30) foram considerados *intelectualmente médio* (Percentil mais de 50).

Tabela 1: Classificação dos alunos no teste de Raven (n=30)

Classificação	Percentil	n	%
Intelectualmente superior	95 ou mais	10	33,3
Definitivamente acima da média	90 ou mais	3	10,0
	75 ou mais	7	23,3
Intelectualmente médio	Mais de 50	10	33,3
Total		30	100

*Fonte: Elaborada pela autora

Observou-se na Tabela 1 que 43,3% dos alunos apresentaram percentil acima de 90, resultados superiores ao encontrado por Mendonça (2015), com 22,1% de alunos com este mesmo desempenho, diferença que se deve ao fato que os participantes dessa pesquisa foram previamente indicados pelos professores. Estudos que utilizaram este instrumento o consideram adequado para a indicação de pessoas com AH/SD, no entanto, considera o teste insuficiente se utilizado como única medida (MILLS; ABLARD; BRODY, 1993; OUROFINO; FLEITH, 2005; LOHMAN; KORB; LAKIN, 2008; PASSOS; BARBOSA, 2011). Todavia, no presente estudo outras medidas foram utilizadas para a confirmação das AH/SD.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos por meio da classificação referente ao WISC-IV. Nela estão contidos os dados do desempenho dos alunos nas categorias de Índice de Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO), Índice de Velocidade e Processamento (IVP) e o QI total. Em relação ao QI total, 20,0% dos participantes apresentaram QI acima de 120, sendo 16,7% classificado como *superior* e 3,3% como *muito superior*. Os resultados se concentraram na classificação *média* e *média superior* e o índice com maior desempenho foi o ICV (20% *Superior* e 3,3% *Muito Superior*). Em IOP, dois participantes obtiveram resultados *superiores* (6,7%) e dois *Muito Superior* (6,7%).

Tabela 2: Descrição do desempenho dos alunos no WISC IV, (n =30)

Classificação	QI	ICV		IOP		IMO		IVP		QI TOTAL	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Extremamente Baixo	0 a 69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Limítrofe	70 a 79	0	0	1	3,3	1	3,3	1	3,3	0	0
Média Inferior	80 a 89	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Média	90 a 109	11	36,7	10	33,3	21	70,0	18	60,0	13	43,3
Média Superior	110 a 119	11	36,7	14	46,7	5	16,7	6	20,0	10	33,3
Superior	120 a 129	6	20,0	2	6,7	2	6,7	4	13,3	5	16,7
Muito Superior	130 ou mais	1	3,3	2	6,7	0	0	0	0	1	3,3

*Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados dos desempenhos dos alunos no WISC-IV são similares ao estudo de Rowe et al. (2014), Molinero et al. (2015) e Macedo, et al. (2017) os quais obtiveram maiores pontuações em ICV e IOP e scores menores em IMO e IVP, no

entanto, não constam hipóteses que justifiquem um melhor desempenho nestes índices.

Os resultados obtidos na correção das respostas do TDE, como pode ser observado na Tabela 3, apontaram que o subteste com melhor desempenho entre os alunos foi a *Leitura*, com classificação *superior* para 18 dos alunos, correspondente a 60,0% da amostra.

Tabela 3: Descrição das classificações dos alunos por subteste do TDE (n=30)

Classificação	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Inferior	2	6,7	8	26,7	2	6,7	2	6,7
Médio inferior	3	10,0	0	0	4	13,3	4	13,3
Médio	11	36,7	3	10,0	5	16,7	10	33,3
Médio superior	6	20,0	5	16,7	1	3,3	3	10,0
Superior	8	26,7	14	46,7	18	60,0	11	36,7

*Fonte: Elaborado pela autora

Tenório e D'Avila (2012) e Mendonça (2015) encontraram resultados semelhantes aos deste estudo também com desempenho melhor dos alunos no subteste de *Leitura*. O segundo melhor resultado foi em Aritmética, com 14 (46,7%) alunos com classificação *superior*. Por outro lado, a Aritmética foi o subteste com maior número de pontuações *inferior*, com oito (26,7%) alunos.

Referente aos resultados obtidos no Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), como consta na Tabela 4, tem-se uma predominância de classificação *inferior* para os Fator 1 (83,3%), Fator 3 (76,7%) e Geral (53,3%). Em contrapartida, o Fator 2 se destacou pela incidência de respostas classificadas como *superior*, com 16 alunos, correspondendo a 53,3% dos resultados da categoria, seguido pelo Fator 4, com oito alunos, 26,6% com pontuação *superior*.

Tabela 4: Resultados do desempenho dos alunos no TCFI, (n=30)

Classificação	FATOR 1		FATOR 2		FATOR 3		FATOR 4		GERAL	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inferior	25	83,3	4	13,13	23	76,7	7	23,3	16	53,3
Abaixo da média	5	16,7	2	6,7	4	13,3	3	10,0	3	10,0
Média	0	0	2	6,7	3	10,0	4	13,3	5	16,7
Acima da média	0	0	6	20,0	0	0	8	26,6	5	16,7
Superior	0	0	16	53,3	0	0	8	26,6	1	3,3

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados apresentados na Tabela 6 diferem dos de Silva e Nakano (2013) e de Silva (2012) que encontraram desempenho superior no Fator 1. Todavia, foram semelhantes aos obtidos por Silva (2012) que também apontou para desempenho superior no Fator 4.

De acordo com o critério estabelecido nesta pesquisa para a confirmação diagnóstica dos alunos indicados pelos professores, para ser considerado com AH/SD o aluno deveria apresentar dois dos seguintes critérios: QI acima de 120 em pelo menos um dos índices do WISC-IV ou apresentar percentil 90 ou mais no Raven; classificação *superior* em pelo menos um subteste do TDE e classificação *superior* ou *acima da média* em pelo menos dois dos Fatores do TCFI.

Dos 30 alunos indicados pelos professores, 20 (66,7%) foram identificados com AH/SD, como consta no Quadro 1. No estudo de Mendonça (2015), dos 268 alunos avaliados, 81 foram considerados com indicadores de AH/SD, sendo 40,7% (33/81) dos alunos indicados foram indicados pelos professores e apenas 2,5% (2/81) obtiveram resultados desejáveis nos três instrumentos utilizados (Lista de observação em sala de aula; TDE e Teste de Matrizes Progressivas de Raven).

Quadro 1: Perfil dos alunos confirmados com AH/SD

Aluno	Ano	Sexo	Raven	TDE				WISC-IV					TCFI*					**Áreas indicadas
				E	A	L	T	ICV	IOP	IMO	IVP	Total	F1	F2	F3	F4	P	
A1	1	M	99	M	M	M	M	117	120	115	121	129	I	S	I	ACM	M	1,2,3,4,5 e 6
A2	1	F	99	M	M	M	M	99	116	103	77	100	I	S	I	ACM	ACM	3
A3	1	F	95	M	M	M	M	110	114	115	100	113	I	ACM	I	ACM	I	3 e 4
A4	2	F	80	M	S	S	S	121	114	126	108	123	ABM	S	I	S	S	1
A5	2	F	80	S	S	S	S	110	114	118	105	115	ABM	S	I	M	M	2 e 3
A6	2	M	90	M	S	S	M	97	77	97	105	90	I	S	M	ACM	ABM	4
A7	2	M	80	M	M	S	M	103	112	103	97	105	I	S	ABM	I	I	2 e 3
A8	2	M	95	S	S	S	S	121	132	106	118	127	I	S	ABM	S	ACM	2
A9	2	M	95	M	S	S	S	128	88	106	108	111	I	S	I	ACM	I	3
A10	3	F	90	S	S	S	S	110	106	109	115	115	ABM	S	M	S	M	1,2,3 e 4
A11	3	M	90	M	S	S	S	123	130	109	111	126	I	S	I	S	M	3
A12	4	M	80	M	S	S	S	130	110	109	95	117	I	S	I	ACM	ABM	1 e 6
A13	4	F	95	I	S	I	M	117	106	97	103	109	I	ACM	I	I	I	2 e 3
A14	5	M	95	M	S	M	M	113	106	112	100	111	I	I	I	I	I	1
A15	5	F	99	M	S	S	S	125	128	120	129	133	I	ACM	I	I	I	2 e 4
A16	5	M	95	S	I	S	S	121	132	109	108	126	I	M	I	S	I	1,2,3,4 e 5
A17	6	F	78	S	I	S	M	104	94	109	123	107	ABM	S	ABM	ACM	ACM	1,2,3,4 e 5
A18	6	F	75	M	M	S	M	93	118	94	97	102	I	ACM	I	ABM	I	1,2,3,4 e 5
A19	7	M	50	M	I	S	I	110	106	88	92	101	I	I	I	S	I	1,3,4,5 e 6
A20	8	F	78	M	M	S	M	115	100	100	123	112	ABM	S	I	S	S	1,2,3 e 4

Legenda: *TDE e TCFI: S – superior; ACM – acima da média; M – média; ABM – abaixo da média; I – inferior.

** Resultado da aplicação da Lista de observação em sala de aula (GUENTHER, 2006): 1) Capacidade e Inteligência Geral; 2) Talento verbal; 3) Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático); 4) Criatividade acentuada e ou Talento artístico; 5) Talento Psicossocial e 6) Talento Psicomotor

Os alunos confirmados são divididos igualmente em ambos os sexos (50% sexo feminino e 50% sexo masculino). A igualdade entre os sexos difere dos achados na literatura. Alunos do sexo masculino foram majoritariamente mais indicados em relação ao sexo feminino (WINNER, 1998; MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; REIS; GOMES, 2011 OGEDA; PEDRO; CHACON, 2017). Na lista respondida pelos professores, houve maior número de meninas indicadas nas áreas de talento verbal e criatividade acentuada, dados que concordam com a literatura (SADKER, 1999; MAIA-PINTO, 2002). Além disso, as meninas foram mais indicadas inclusive na capacidade referente ao domínio matemático, resultados não encontrados em outros estudos (SADKER, 1999; PRECKEL, et al., 2008; KERR; MULTON, 2015).

A maior concentração de alunos confirmados por ano escolar se encontra no 2º ano, com seis participantes (30%). No entanto, na literatura encontram-se resultados que apontam para um aumento do desempenho progressivo com o avanço da idade (NAKANO, 2012; SILVA, 2012). Uma das hipóteses para esse resultado pode ser devido aos anos iniciais contarem com um professor para ministrar as matérias gerais, desta forma, o docente dedica mais tempo àquele ano escolar, conhecendo assim, as habilidades e interesses de seus alunos. Outro ponto o qual pode ter influenciado, é o currículo a ser cumprido, pois nos anos iniciais as exigências acadêmicas são menos complexas se comparado aos anos finais.

Em relação à avaliação de inteligência, 12 (60%) atingiram a classificação *definitivamente acima da média e superior*, com percentil 90 ou mais no Raven e no WISC-IV, sete alunos pontuaram QI superior a 120 no ICV (Índice de Compreensão Verbal). Sobre o desempenho acadêmico, 15 dos 20 indicados atingiram classificação *superior* no subteste de Leitura (75,0%), 11 (55,0%) alunos atingiram *superior* em Aritmética, apenas cinco (25,0%) *superiores* em Escrita e para concluir, dos 20 indicados, nove (45,0%) foram *superiores* no Total.

No desempenho criativo, avaliado pelo TCFI, não houve pontuação *acima da média* ou *superior* nos Fatores 1 (Enriquecimento de Ideias) e 3 (Preparação Criativa). Os melhores desempenhos se encontram nos Fatores 2 (Emotividade) e 4 (Aspectos Cognitivos). No Percentil Geral, apenas cinco (25%) alunos atingiram a classificação *acima da média e superior*.

Em relação à correspondência entre a Indicação realizada pelos professores com o desempenho obtido pelos alunos nos instrumentos aplicados, observa-se que as indicações foram adequadas. No entanto, alunos como A9 e A10 foram indicados

com habilidades criativas, mas não se destacaram no instrumento TCFI e a aluna A12, indicada com Inteligência Geral, Talento Verbal e Capacidade de Pensamento abstrato (científico-matemático) não obteve bom desempenho escolar no TDE – inclusive se encontra em ano letivo superior ao teto estipulado pelo instrumento. Os resultados obtidos mostraram a variabilidade de habilidades que podem ser apresentadas por crianças com AH/SD, o que justifica avaliações de múltiplas habilidades (RENZULLI; REIS, 1997; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; DAVIS; RIMM; SIEGLE, 2011; MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015)

Na Tabela 5, seguindo ao último objetivo proposto pela pesquisa, estão descritas as correlações entre os resultados dos instrumentos aplicados aos alunos confirmados com AH/SD.

Tabela 5: Correlações lineares de Spearman entre os instrumentos utilizados, (n=20)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1- TDE_ESC	—														
2- TDE_ARIT	,823 ^a	—													
3- TDE_LEIT	,748 ^a	,538 ^b	—												
4- TDE_Total	,960 ^a	,934 ^a	696 ^b	—											
5- TCFI_F1	,235	,035	,385	,157	—										
6- TCFI_F2	-,425	-,559 ^b	-,213	-,504 ^b	,435	—									
7- TCFI_F3	-,131	-,353	-,007	-,251	,110	,518 ^b	—								
8- TCFI_F4	,377	,103	-,387	,245	,417	,290	,241	—							
9- TCFI_Total	,133	-,065	,218	,025	,696 ^a	,671 ^a	,319	,826 ^a	—						
10- ICV	,142	,263	,478 ^b	,200	,100	-,085	-,222	,275	,168	—					
11- IOP	,007	-,007	-,037	,005	-,064	,011	,019	,181	,082	,261	—				
12- IMO	-,156	-,123	,121	-,137	,498 ^b	,200	-,072	-,008	,182	,421	,346	—			
13- IVP	,275	,325	,280	,299	,407	,319	,072	,413	,486 ^b	,374	,094	,395	—		
14- QI_Total	,111	,159	,269	,140	,255	,078	-,048	,347	,294	,748 ^a	,624 ^a	,711 ^a	,607 ^b	—	
15-RAVEN	-,445 ^b	-,224	-,378	-,374	-,231	,099	-,068	-,210	-,107	,324	,371	,353	,178	,386	—

^a p < 0,01; ^b p < 0,05 (teste bilateral)

Pela tabela de correlação dos resultados obtidos pelos instrumentos, pode-se observar que, ao correlacionar o desempenho escolar com o criativo, consta uma correlação negativa moderada entre o Fator 2 do TCFI com o subteste de Aritmética ($r_s = -0,559^b$) e o Resultado Total ($r_s = -,504^b$) do TDE, ou seja, na medida em que um instrumento apresenta uma pontuação superior, outro tende a diminuir. Em relação ao desempenho acadêmico e o intelectual, houve correlação estatisticamente significativa moderada entre o subteste de Leitura do TDE com o Índice de Compreensão Verbal do WISC-IV ($r_s = 0,478$), portanto, ambas variáveis se alteram proporcionalmente e entre o subteste de Escrita do TDE com as Matrizes Progressivas de Raven obteve uma correlação negativa moderada ($r_s = -,0445$), sendo assim, o subteste de Escrita do TDE apresenta *score* inversamente proporcional ao Raven.

O resultado da correlação entre o WISC-IV e TDE não está em concordância com a literatura. A maioria dos estudos, apesar de afirmar da falta de melhores investigações sobre os construtos, encontra-se em seus resultados, relação significativa entre eles (VALENTINI; LAROS, 2014; PRIMI, et al., 2010; LEMOS et al., 2008). Renzulli (2014) aponta que os *scores* obtidos nos testes de inteligência não devem ser considerados como indicativo de sucesso escolar. Assim, ao olhar para os resultados deste estudo o qual difere em parte com a literatura, indica um maior cuidado para investigar a relação destas variáveis.

Sobre o desempenho intelectual e criativo, foram encontradas correlações estatisticamente significantes moderada entre o TCFI Fator 1 e o Índice de Memória Operacional do WISC-IV ($r_s = 0,498$) e entre o TCFI Percentil total com o Índice de Velocidade e Processamento do WISC-IV ($r_s = 0,486$). Não constaram correlações significativas entre o instrumento de criatividade e o RAVEN.

Na literatura, não foram encontrados estudos que correlacionassem os resultados do WISC-IV com o TCFI. No entanto, existem pesquisas que analisam a relação da inteligência com a criatividade por meio de outros instrumentos. Nakano (2012) investigou a relação entre o TCFI e o Teste de Desenho da Figura Humana, e os resultados indicaram uma correlação positiva moderada entre os instrumentos.

Nakano e Brito (2013) analisaram a relação entre inteligência e criatividade utilizando a Bateria de Provas de Raciocínio Infantil e o TCFI e em seus resultados constaram uma correlação positiva fraca entre os constructos.

No presente estudo, duas correlações significativas entre os subtestes, discordando com os achados na literatura, que defendem a criatividade e inteligência como constructos, que, apesar de distintos, estão relacionadas (RUNKO; MRAZ, 1992; STERNBERG, 2006; BARROS et al., 2010; NAKANO, 2012; GUIGNARD; KERMARREC; TORDJMAN, 2016). Todavia, há que se considerar o tipo de criatividade avaliada, em desenho, que pode ou não representar o interesse e as AH/SD das crianças deste estudo.

Na revisão realizada por Valentini e Laros (2014), constatou-se que as pesquisas, em geral, apontam para a inteligência como um importante fator para o desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com os autores, a inteligência indica ser uma parte relevante para a compreensão da linguagem e matemática.

Além disso, o estudo de Primi et al. (2010) difere dos achados do presente estudo, pois em seus resultados apontaram a inteligência como variável influenciável no aumento da proficiência acadêmica no decorrer dos anos letivos. Desta forma, constaram inclusive, que o aluno com maior índice de inteligência fluída apresenta aumento no desempenho escolar. Primi et al. (2010) e Lemos et al. (2008) encontraram uma correlação positiva entre inteligência e desempenho acadêmico, no entanto, seus resultados sugerem para uma diminuição progressiva com o avanço dos níveis escolares.

Ainda no que diz respeito à superdotação criativo-produtiva, as avaliações baseadas somente em instrumentos não abrangem a totalidade destes indivíduos. Logo, muitas pessoas com AH/SD podem não ser identificadas, necessitando de outras formas de avaliação (RENZULLI, 2005; RENZULLI, 2014b; TIRRI, 2017; STERNBERG, 2017). Na mesma linha, a Lista de Observação em Sala de aula se mostrou eficaz na identificação de alunos com AH/SD, no entanto, é necessário que as habilidades sejam manifestadas e reconhecidas por aqueles que observam, no caso, os professores. Desta forma, talentos não compatíveis com o contexto escolar pode não ser identificado pelo instrumento.

A presente pesquisa pontua que, além de aprimorar instrumentos para subsidiar a identificação feita pelos professores, é necessário investir em oferecer formações sobre as AH/SD. O conhecimento sobre a temática perpassa pela identificação destes alunos, sendo fundamental para o oferecimento do AEE necessário (GUENTHER, 2006; ALENCAR, 2006; BARRETO; METTRAU, 2011; BERGAMIN, et al., 2017; BERGAMIN, 2018).

A avaliação de pessoas com AH/SD por meio de instrumentos continua sendo um desafio, pois os testes disponíveis apresentam inúmeras limitações, como deparou-se neste estudo. Os testes disponíveis desatualizam em relação aos conteúdos, como por exemplo, o TDE, que até o presente momento não consta atualização disponível.

Sobre a limitação desta pesquisa, cabe mencionar a perda de participantes, devido ao tempo transcorrido entre a indicação dos alunos pelos professores e a aplicação de testes para a avaliação multimodal. Além disso, o ambiente escolar disponível para a testagem não era adequado, com ruídos que interferiram na atenção, bem como diversas vezes os profissionais da escola e alunos utilizavam o mesmo espaço, o que pode ter afetado em algum nível as respostas emitidas nos instrumentos.

Como a literatura aponta (RENZULLI, 2005; RENZULLI, 2014b; TIRRI, 2017; STERNBERG, 2017), são necessários mais estudos que investiguem novas formas de avaliação que incluam uma gama de instrumentos, questionários, entrevistas, observações para uma avaliação cada vez mais precisa, devido à complexidade das AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo confirmar a presença de AH/SD de alunos do ensino fundamental indicados por seus professores em uma avaliação multimodal. Buscou-se inclusive, responder se a Lista de Observação em Sala de Aula é considerado um instrumento adequado para indicação de alunos com AH/SD pelos professores. Devido à importância do professor na identificação destes alunos, é necessário o investimento em formação adequada sobre o tema para que o processo de identificação e a oferta de um ensino de qualidade sejam possíveis.

Na indicação realizada pelos professores, as áreas de destaque foram de Capacidade e Inteligência Geral, Talento Verbal e Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático), que se referem às habilidades acadêmicas, tradicionalmente desenvolvidas no contexto escolar. Sobre o desempenho intelectual, avaliados pelo WISC-IV e Raven, os alunos demonstraram melhores pontuações nas habilidades verbais (ICV no WISC-IV) e de organizações não verbais (Raven e IOP no WISC-IV). Em relação aos resultados na avaliação de criatividade os alunos

apresentaram maior número de classificação *Inferior*, principalmente nos Fatores 1 e 3 e tiveram melhores scores no Fator 2. Na avaliação do desempenho escolar, obteve melhores respostas no subteste de Leitura, seguindo pelo subteste de Aritmética.

Dos 30 indicados pelos professores, 20 corresponderam aos critérios estabelecidos para a confirmação das AH/SD e apesar dos resultados demonstrarem uma indicação adequada, ainda foram observadas inconsistências entre respostas dos professores e a avaliação realizada. Destaca-se um cuidado para uma avaliação pautada em instrumentos apropriados e ressalta-se para a importância de uma formação adequada pelos professores, levando em consideração a sua participação ativa na identificação e acompanhamento destes alunos.

Dos testes utilizados, o TDE, apesar de ser o instrumento mais utilizado na literatura para avaliação do desempenho escolar, encontra-se desatualizado e não abrange todo ensino fundamental. Uma sugestão para avaliação do desempenho escolar seria o acompanhamento acadêmico por meio de notas escolares e observação em sala de aula.

O TCFI tem como objetivo avaliar a criatividade, no entanto, é um constructo subjetivo, além disso, o teste se limita a analisar por meio de desenhos, não abordando outras formas de manifestação do comportamento criativo. Tais pontuações sinalizam para uma atualização e maior variabilidade dos instrumentos para que os dados sejam mais fidedignos aos objetos de investigação.

Por fim, a avaliação dos alunos com AH/SD no contexto escolar é possível e de grande importância que ocorra, para que estes alunos tenham acesso ao ensino adequado às suas necessidades. Portanto, a presente pesquisa evidenciou a importância de uma avaliação multimodal, devido à variedade do conceito de AH/SD. Estudos devem continuar a investigação e desenvolvimento de métodos mais eficientes para a confirmação destes alunos neste contexto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. M. **Paradigmas diferencial e sistêmico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto**. 2007. 703 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

AI, X. Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. **Creativity Research Journal**, v. 12, n. 4, p. 329-337, 1999.

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986a.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e ensino. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986b.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. 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) (p. 13-24). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. O Aluno com Altas Habilidades na escola inclusiva. MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 01-08, jan./abr. 2003.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 1, p. 113-126, 2008.

ALENCAR, E.; FLEITH D. S, M. L.; VIRGOLIM A. M.R., Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. **Criatividade e educação aos superdotados**. (p. 174-205). Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

AL-HROUB, A. Identification of dual-exceptional learners. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 63-73, 2014.

ALMEIDA, L. S. et al. Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar?. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 2, p.117-125, 2008.

ALMEIDA, L. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 8, n. 3, p. 277-292, 2012.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v.28, n.2, p. 280-291, 2015.

AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization. **Journal of personality and social psychology**, v. 45, n. 2, p. 357-376, 1983.

AMBROSE, L.; MACHEK, G. R. Identifying Creatively Gifted Students: Necessity of a Multi-Method Approach. **Contemporary School Psychology**, v. 19, n. 3, p. 121-127, 2015.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS (ABSDRS). **Relatório final da pesquisa sobre portadores de altas habilidades** – Região Metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.

ATHAYDE, M. L. et al. Evidências de validade do subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 2, p. 131-140, 2014.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, 2011.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

BERGAMIN, A. C. et al. **Identificação de estudantes com Altas habilidades/superdotação: o professor consegue?**. In: VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e o IV Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD), 2017, Presidente Prudente. Anais do IV Simpósio Internacional de Educação a Distância e VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (p. 369-376). Presidente Prudente: FCT/CPIDES, 2017.

BORUCHOVITCH, E. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 145-152, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/ldb-2013-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>.

BRASIL. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>.

CANDIAN, J. F; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista do pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CARNEIRO, P. H. P. Webshow: uma proposta de intervenção com adolescentes superdotados. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10. 2011. Maringá, PR. **Anais...** Caderno dos Trabalhos Completos do X CONPE (p. 41-50), 2011.

CARROLL, J. B. The Three-Stratum Theory of Cognitive Abilities. In: FLANAGAN, D. P.; HARRISON, P. L. **Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues**. (p. 69-76). New York: Guilford Press, 2005.

COZBY, P. C. Pesquisa de levantamento: uma metodologia para estimular pessoas a falar sobre si mesmas. Cozby CP. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, p. 141-170, 2003.

COSTA, C. S. L.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 339-351, 2007.

CROSS, T. L. Walking the Straight and Narrow: The Role of School Punishment in the Emotional Decline of the Gifted Student. **Gifted Child Today**, v. 34, n.2, p. 43-44, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins. 1996

CSIKSZENTMIHALYI, M.; WONG, M. M. Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. In: **Applications of flow in human development and education**. (p. 437-465). Springer Netherlands, 2014.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DAI, D. Y.; CHEI, F. Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. **Gifted Child Quarterly**. v. 23, n. 3, p. 151-168, 2013.

DALOSTO, M. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 363-378, 2013.

DAVID, A. P. et al. Metáforas e pensamento divergente: criatividade, escolaridade e desempenho em Artes e Tecnologias. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 147-156, 2014.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B.; SIEGLE, D. Grouping, differentiation, & enrichment. **Education of the gifted & talented**, n. 14, p. 145-158, 2011.

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados**: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; AZEVEDO JUNIOR, R. R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 429-437, 2004.

DOYAL, T. S. **Is there a relationship between academic achievement and school climate at the elementary, middle, or high school grade level?** 2009. 132 f. Dissertation (Doctor of Education) - Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, 2009.

FADEL, S. J.; WECHSLER, S. Criatividade na universidade: potencialidade e possibilidade de transformação. In: WECHSLER, Solange; NAKANO, Tatiane (Org.). **Criatividade no ensino superior**: uma perspectiva internacional. (p. 202-235) São Paulo: Vetor, 2011.

FIGUEIREDO, V. L. M.; PINHEIRO, S.; NASCIMENTO, E. Teste de inteligência WISC-III adaptando para a população brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p. 101-107, 1998.

FLEITH, D.S. (Org.) **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial, 2007.

FLORES-MENDOZA, C. et al. Inexistência de diferenças de sexo no fator g (inteligência geral) e nas habilidades específicas em crianças de duas capitais brasileiras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 499-506, 2007.

FREITAS, S. N. **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFMS, 2006.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, A. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. Ed. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. (p. 113-128) Curitiba: Juruá, 2012.

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

GAGNÉ, F. **Construindo o Talento a partir da dotação**: Breve visão do DMGT 2.0. 2009. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/MDDT-2.0-PT-overview.pdf>>

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O **DMGT 2.0 de François Gagné**: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, ANEIS, Portugal, n. 11, p. 7-23, 2010.

GALTON, F. **Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences**. Macmillan, 1869.

GAMA, M. C. S. S. G. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GONÇALVES, F.C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não- superdotados em relação à inteligência e criatividade. **PsiCO**. Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n.2, p. 263-268, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento – Um programa para a escola**. São Paulo. EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Referencial e bases teóricas. In: **Coleção Debutante** – CEDET 15 anos, vol. 1. Lavras, MG, 2008. 42 p.

GUILFORD, J. P. **Intelligence, creativity, and their educational implications**. Edits Pub, 1968.

GUIGNARD, J. H.; KERMARREC, S.; TORDJMAN, S. Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 209-215, 2016.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial**, (p. 53-65), 2007.

HAZIN, I. et al. Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. **Avaliação psicológica**, v. 8, n. 2, p. 255-265, 2009.

HENFIELD, et al. Too smart to fail: perceptions of Asian American students' experiences in a collegiate honors program. **Gifted Child Quarterly**. v.58, n. 2, p. 137-148, 2014.

HUNSAKER, S. L. et al. An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. **Gifted Child Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 19-24, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio, 2012. Matriz de referência ENEM. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

JAROSEWICH, T.; PFEIFFER, S. I.; MORRIS, Jacqueline. Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 20, n. 4, p. 322-336, 2002.

KAUFMAN, J. C.; BAER, J. Do we really want to avoid Denny's? The perils of defying the crowd. **High Ability Studies**, v. 14, n. 2, p. 149-150, 2003.

KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Ed.). **The international handbook of creativity**. Cambridge University Press, 2006.

KERR, B. A.; MULTON, K. D. The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. **Journal of Counseling & Development**, v. 93, n. 2, p. 183-191, 2015.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte&Ciência, 2002.

LAU, S.; CHEUNG, P. C. Developmental trends of creativity: What twists of turn do boys and girls take at different grades?. **Creativity Research Journal**, v. 22, n. 3, p. 329-336, 2010.

LEMOS, G. et al. Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 83-99, 2008.

LIRATNI, M.; PRY, R. WISC IV psychometric profiles of 60 gifted children. **PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES**, v. 18, n. 1, p. 63-74, 2012.

LOHMAN, D. F.; KORB, K. A.; LAKIN, J. M. Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. **Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 4, p. 275-296, 2008.

LOPES, M. C. **Altas Habilidades ou Superdotação**: um estudo em uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista. 2015. 74 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Bauru, 2015.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 203-220, 2016.

LUCIO, P. S.; PINHEIRO, A. M. V. Novos estudos psicométricos para o subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 109 - 119, 2014.

MACEDO, M. M. F.; MOTA, M. E.; METTRAU, M. B. WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados” WISC-IV. **Psicologia e Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-2, 2017.

MAIA-PINTO, R. R; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

MAIA-PINTO, R. R; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos em psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARLAND, S. P. Jr. Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U.S. **Government Printing Office**, 1971.

MCGREW, K. S.; WENDLING, B. J. Cattell–Horn–Carroll cognitive-achievement relations: What we have learned from the past 20 years of research. **Psychology in the Schools**, v. 47, n. 7, p. 651-675, 2010.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal**. Dissertação (Mestrado) –Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

MENDONÇA, L. D.; MENINO-MENCIA, G. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 28, p. 721-734, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista de Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 203-217, 2017.

MILLIGAN, Julie Lamb. **Assessment of giftedness: A concise and practical guide**. YBK Publishers, Inc., 2010.

MILLS, C. J.; ABLARD, K. E.; BRODY, L. E. The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students. **Roeper Review**, v. 15, n. 3, p. 183-186, 1993.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. S. Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. **Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 146-164, 2012.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Relações entre a criatividade e o desempenho acadêmico: estudo das diferenças de gênero num grupo de alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Amazônica**, v. 14, n. 2, p. 27-45, 2014.

MOLINERO, C.; et al. Usefulness of WISC-IV in Determining Intellectual Giftedness. **The Spanish Journal of Psychology**. v. 18, p.1-10, 2015.

MONTEIRO, S. C.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. C. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 153-162, 2012.

MONTGOMERY, D. **Able, gifted and talented underachievers**. London: Wiley Blackwell, 2009.

NAKANO, T. C. Criatividade e Inteligência em Crianças: Habilidades Relacionadas? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28 n. 2, p. 149-159, 2012.

NAKANO, T. C. Avaliação psicométrica das habilidades cognitivas: Relação entre inteligência e criatividade. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 99-118.

NAKANO, T. C.; BRITO, M. E. Avaliação da criatividade a partir do controle do nível de inteligência em uma amostra de crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 01-15, 2013.

NAKANO, T. C.; CAMPOS, C. R.; SANTOS, M. V. Escala de avaliação de altas habilidades / superdotação - versão professor: validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares de Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 103-123, 2016.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R. A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 275-283, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. Teste de criatividade figural infantil. **São Paulo: Vetor**, 2011.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. c.; WECHSLER, S. M. Criatividade e saúde mental: uma revisão da produção científica na última década. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1493-1506, 2016.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e superdotação: um olhar para a representação feminina. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 217-230, 2017.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades. In: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

ORTIZ, M. G. R.; HOYOS, J. R. C.; LÓPEZ, M. G. R. The social networks of academic performance in a student context of poverty in Mexico. **Social networks**, v. 26, n. 2, p. 175-188, 2004.

PASSOS, C. S.; BARBOSA, A. J. G. Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. **Psico-USF**, v. 16, n. 3, p. 317-326, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista de Educação Especial**, 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.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015.

PFEIFFER, S. I.; BLEI, S. Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In: **Handbook of giftedness in children**. p. 177-198). Springer, Boston, MA, 2008.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 01, p. 134-145, 2011.

PRECKEL, F. et al. Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. **Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 146-159, 2008.

PRIMI, Ricardo. Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. **Paidéia**, v. 12, n. 23, p.57-75, 2002.

RAVEN, J. C; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAVEN, Jean et al. Raven progressive matrices. In: **Handbook of nonverbal assessment**. (p. 223-237). Springer, Boston, MA, 2003.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre os alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 02, p.503-520, 2011.

REIS, S.; RENZULLI, J. Differentiation and Enrichment. **District Administration**, v.44, n. 7, p.22-23, 2008.

REMOLI, T. C. **A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

REMOLI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 455-470, 2017.

RENTULLI, J. S. **The three ring conception of giftedness**: a developmental model for creative productivity. The University of Connecticut, 1984.

RENTULLI, J. S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. **Roeper Review**, v. 11, n. 1, p. 18-25, 1988.

RENTULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENTULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness**: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.),

Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press, 2005. pp. 246-279.

RENZULLI, J. S., et al. Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Waco, TX: Prufrock Press, 2013. RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014a.

RENZULLI, 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/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. (p. 219-264). Campinas: Papirus, 2014b.

RENZULLI, J. S.. **The Three Es of Successful Academic Achievement: A Counter Intuitive Approach to School Improvement**, 2017. Disponível em: http://confratute.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/990/2014/10/Three_Es_Successful_Academic_Achievement.pdf

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: **Creative Learning Press**, 1997.

RONDINI, C. A. **Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular**. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, 2017.

ROWE, E. W., et al. Exploratory and confirmatory factor analyses of the WISC-IV with gifted students. **School Psychology Quarterly**, v.29, n.4, p.536-552, 2014.

RUNCO, M. A. A hierarchical framework for the study of creativity. **New Horizons in Education**, v. 55, n. 3, p. 1-9, 2007.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. (p.113-128). Curitiba: Juruá, 2012.

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**. v.2, (p.69-80). Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SADKER, D. Gender equity: Still knocking at the classroom door. **Educational Leadership**, v. 56, p. 22-27, 1999.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Diário Oficial do Estado de São Paulo nº 153. São Paulo, 19 de janeiro de 2015. **Pesquisa Motiva Criação de Sala de Aula Para Alunos Superdotados**. São Paulo, 19 ago. 2015.

SCHELINI, P. W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 523-532, 2006.

SIEGLE, D.; POWELL, T. Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 21-29, 2004.

SILVA, M. C. V. M. **A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos**. 2010. 106p. Tese (Doutorado em Psicologia Social: história da Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, I.; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234, 2010.

SIMONETTI, D.C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, 2010.

SMITH, B. et al. Cyberbullying among gifted children. **Gifted Education International**, v. 28, n.1, p. 112-126, 2012.

SMOLUCHA, Larry W.; SMOLUCHA, Francine C. A fifth Piagetian stage: The collaboration between analogical and logical thinking in artistic creativity. **Visual Arts Research**, n. 2, p. 90-99, 1985.

SPEARMAN, C. The Abilities of Man; Their Nature and Measurement. **The Journal of Philosophy**, v. 25, n. 1, p.20-25, 1928.

STEIN, L. M. Teste de Desempenho Escolar (TDE). **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 1994.

STERNBERG, R. J. et al. Practical intelligence for success in school. **Educational leadership**, v. 48, n. 1, p. 35-39, 1990.

STERNBERG, R. J. Culture and intelligence. **American Psychologist**, v. 59, n. 5, p. 325-338, 2004.

STERNBERG, R. J. Creating a vision of creativity: The first 25 years. **Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts**, n. 1, p. 2-12, 2006.

STERNBERG, R. J. Does ACCEL Excel as a Model of Giftedness? A Reply to Commentators. **Roeper Review**, v. 39, n. 3, p. 213-219, 2017.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. Conceptions of giftedness. 2ª Ed. New York: **Cambridge University Press**, 2005.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E.; BUNDY, D. A. The predictive value of IQ. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 47, n. 1, p. 1-41, 2001.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. **American psychologist**, v. 51, n. 7, p. 229-232, 1996.

STERSI, F.; HENÁNDEZ, F. Alternativa de atuação na educação: um caminho para criatividade. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. de (Org.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. (p. 73-101), Campinas: Loyola, 2011.

SWEETLAND, J. D.; REINA, J. M.; TATTI, A. F. WISC-III verbal/performance discrepancies among a sample of gifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 7-10, 2006. TENÓRIO, S. M. P. C. P.; ÁVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 14, n.1, p. 30-38, 2012.

TENTES, V. T. Alves. **Superdotados e superdotados underachievers**: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TERMAN, L. M. **Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Stanford, CA: Stanford University, 1925.

THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's magazine**, 1920.

TIRRI, K. Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. **Roeper Review**, v. 39, n. 3, p. 210-212, 2017.

TOFFALINI, E.; PEZZUTI, L.; CORNOLDI, C. Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children? **Intelligence**, n. 62 p. 175-179 2017.

TORRANCE, E. Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. **The Journal of Creative Behavior**, v. 6, n. 4, p. 236-262, 1972.

TORRANCE, E. P. Growing up creatively gifted: A 22-yr longitudinal study. **Creative Child & Adult Quarterly**, n.3, p. 148-158, 1980.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D. S.; ALENCAR S. L., E. M. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia (PUCP)**, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação**. In: IV Encontro Nacional do Conbrasd, I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba, 2010. Paraná.

VIRGOLIM, A. M. R. **A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva**. In: MOREIRA, L. C.;

STOLTZ, T. (Coord.). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

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, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. Estratégias criativo-produtivas para crianças e jovens superdotados em salas de recurso. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). **Criatividade**: aplicações práticas em contextos internacionais. (p. 79-107). São Paulo: Vetor, 2015.

WALIA, P. Achievement in relation to mathematical creativity of eighth grade students. **Indian streams research journal**, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2012.

WEBB, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. In: HELLER, K. A.; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Orgs.), **International handbook of research and development of giftedness and talent**. (525-538). Oxford: Pergamon. 1993.

WECHSLER, S. M. Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, n. 2, p. 89-99. 1998.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, p. 179-188. 2002.

WECHSLER, S. M. et al. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 243-250, 2010.

WECHSLER, D. **Wechsler-Bellevue Intelligence Scale**. New York: The Psychological Corporation. 1939.

WECHSLER, D. **Wechsler intelligence scale for children**, 1949.

WECHSLER, D. **Manual for the Wechsler intelligence scale for children**, revised. Psychological Corporation, 1974.

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

WEISBERG, R. W.; ALBA, J. W. An examination of the alleged role of "fixation" in the solution of several "insight" problems. **Journal of experimental psychology: general**, v. 110, n. 2, p. 169-192, 1981.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 - Relação das escolas estaduais de Bauru, número de alunos e número de alunos com indicação de AH/SD.

Escola	Nº de alunos	Nº de alunos indicados
1	893	22
2	374	18
3	497	33
4	708	4
5	707	12
6	840	25
7	489	17
8	767	13
9	945	24
10	132	5
11	351	29
12	689	61
13	389	23
14	336	1
15	385	27
16	787	1
17	904	5
18	635	15
19	641	16
20	407	18
21	361	41
22	545	24
23	980	25
24	724	18

Fonte: Elaborado pelas autoras do Projeto "Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular".

ANEXO 2 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONFIRMAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLEMENTAÇÃO DO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 47138415.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.225.492

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se muito bem elaborado, com apresentação adequada e clara em termos de objetivo, metodologia, fundamentação e atenção às normas éticas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos principais: realizar a confirmação do diagnóstico inicial de estudantes com indicadores de superdotação (FASE 1) e planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular em sala comum ou APE para estudantes com AH/SD de formação da equipe escolar (FASE 2).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informado e adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os termos foram revistos e estão adequados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

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

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO 3 - Instrumento Lista de Observação em Sala de Aula (GUENTHER, 2004)

Senhor(a) professor(a) o presente instrumento é utilizado com os professores de Lavras/MG, através do CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), organizado por Zenita C. Guenther (CEDET, 2004), para identificar alunos com sinais de talentos.

Desta forma, solicitamos sua colaboração respondendo ao instrumento abaixo, pois em sua sala pode ter algum aluno com dotação e talento não identificado até o momento.

Escola: _____

Ano (série): _____

OBS: É importante indicar no item acima o ano e a letra da turma analisada. Exemplo: 5º A, ano 2014.

I – Indique em cada item, os dois alunos de sua turma, menino ou menina (um para cada coluna e assim serão dois em cada linha), que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

OBS: Os nomes podem se repetir e caso coloque só o primeiro, por gentileza, incluir o número da chamada, assim facilitará posterior identificação.

	1º NOME	2º NOME
1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências.		
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística.		
4. Os melhores em atividades extracurriculares.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprio.		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos.		
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente		

atrasados.		
13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.		
15. Preocupados com o bem estar dos outros.		
16. Mais seguros e confiantes em si.		
17. Mais ativos, perspicazes, observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.		
20. Que se ocupam de atividades solitárias.		
21. Mais levados, engraçados, "arteiros".		
22. Que você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.		
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.		

II – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

ANEXO 4 –Critérios para avaliação da Lista de Observação em Sala de Aula

Áreas específicas	Itens avaliados	Critério
Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22 e 25	Apresentar pelo menos 6 itens
	9, 11, 13, 17, 18, 22 e 25	Apresentar pelo menos 4 itens
Talento verbal	1, 5, 7, 18 e 22	Apresentar pelo menos 3 itens
Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático)	2, 9, 11, 18, 20 e 22	Presença de 3 ou mais itens
Criatividade acentuada e/ou talento artístico	3, 8, 10, 13, 17 e 25	Presença de pelo menos 4 itens ou 3 incluindo o nº 3 e 13
Talento psicossocial	4, 7, 14, 15, 16, 19 e 26	Apresentar pelo menos 4 itens
Talento psicomotor	4, 23 e 24	Presença de todos os itens