UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Clarissa Maria Marques Ogeda

SUPERDOTAÇÃO E TDAH: ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE

MARÍLIA
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA

SUPERDOTAÇÃO E TDAH: ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

MARÍLIA
2025

O34s

Ogeda. Clarissa Maria Marques

Superdotação e TDAH : adaptação transcultural e validação de um instrumento de identificação da dupla excepcionalidade / Clarissa Maria Marques Ogeda. -- Marília, 2025

255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Sadao Omote

1. Superdotação. 2. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. 3. Dupla excepcionalidade. 4. Transculturação. 5. Etudos de validação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A Superdotação e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são condições que podem coexistir em um mesmo indivíduo, o que resulta em uma combinação única de habilidades e desafios. Por meio da utilização de um instrumento que identifica essa Dupla Excepcionalidade, os profissionais da área da Saúde e da Educação podem melhor compreender e identificar indivíduos com ambas as condições, permitindo uma intervenção precoce e personalizada, o que tem potencial para impactar positivamente tanto a prática clínica, quanto a educacional, uma vez que a intervenção adequada e precoce pode melhorar significativamente a qualidade de vida e o desempenho acadêmico e social desses indivíduos.

Nesse contexto, a adaptação transcultural do instrumento e o estudo de suas evidências de validade permitem que este seja utilizado em diferentes contextos culturais, ampliando seu escopo de uso. Isso é especialmente importante, considerando a diversidade cultural existente em nosso mundo atual.

Assim, este estudo visa a contribuir para a realização de pesquisas com coletas de dados mais sistemáticas e confiáveis que unicamente relatos orais ou percepções e observações dos professores ou dos pesquisadores, o que poderá auxiliar na mensuração dos fatores contemplados no instrumento.

Destaca-se que a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales*, a qual se refere esta Tese, tem sido utilizada, tanto em pesquisas, quanto na prática clínica e educacional, em países hispanohablantes da América do Sul, Central, do Norte e Europa, como Chile, Guatemala, Espanha e México. No entanto, até o momento, não foram realizadas adaptações transculturais, nem estudos de evidências de validade nesses contextos.

Trata-se de uma escala multidimensional, composta por 39 itens e quatro dimensões. Ressalta-se que ela não deve ser utilizada como um único instrumento de diagnóstico e deve ser interpretada em um contexto mais amplo, mas, é capaz de alertar para a possibilidade dessa Dupla Excepcionalidade, em crianças e adolescentes de seis a 18 anos.

Para além desses aspectos, esta investigação poderá servir de modelo para o desenvolvimento de novos estudos de transculturação e de investigação de evidências de validade de instrumentos de pesquisa, principalmente na área da Educação Especial, além de disponibilizar, em acesso aberto, uma importante e inédita ferramenta

para profissionais da Educação que lidam com estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH.

Destaca-se a relevância da realização do intercâmbio realizado na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, no Chile[1], durante a coleta de dados e escrita desta Tese, para conhecer e compreender de maneira mais aprofundada o contexto cultural relacionado à elaboração do instrumento aqui mencionado, e para a formação de uma rede de pesquisas internacional sobre as temáticas da Educação Especial, Superdotação e Dupla Excepcionalidade. Ao manter o contato com o grupo de pesquisas no Chile após o intercâmbio, são ampliadas as possibilidades de compartilhamento dos resultados, além do fortalecimento do vínculo acadêmico e da colaboração em futuros projetos de pesquisa.

[1] O presente trabalho foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are conditions that can coexist in the same individual, resulting in a unique combination of abilities and challenges. By utilizing an instrument designed to identify this Twice-Exceptionality , professionals in the fields of Health and Education can better understand and recognize individuals with both conditions, enabling early and personalized intervention. Such interventions have the potential to positively impact both clinical and educational practices, as appropriate and timely support can significantly enhance these individuals' quality of life, as well as their academic and social performance.

In this context, the cross-cultural adaptation of the instrument and the study of its validity evidence allow for its application in diverse cultural settings, expanding its scope of use. This is particularly important given the cultural diversity present in today’s world.

Thus, this study aims to contribute to research efforts by facilitating more systematic and reliable data collection compared to solely relying on oral reports, teacher perceptions, or researcher observations. This, in turn, can support the measurement of the factors addressed by the instrument.

It is noteworthy that the Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales, which is the focus of this dissertation, has been used in both research and clinical and educational practice in Spanish-speaking countries across South America, Central America, North America, and Europe, including Chile, Guatemala, Spain, and Mexico. However, to date, no cross-cultural adaptations or validity evidence studies have been conducted in these contexts.

It is a multidimensional scale composed of 39 items and four dimensions. It is emphasized that it should not be used as a sole diagnostic instrument and must be interpreted within a broader context. However, it can serve as an alert to the possibility of Dual Exceptionality in children and adolescents aged six to 18 years.

Beyond these aspects, this research may serve as a model for the development of new studies on cross-cultural adaptation and the investigation of validity evidence in research instruments, particularly in the field of Special Education. Additionally, it will provide an important and unprecedented open-access tool for Education professionals working with students with Twice-Exceptionality —Giftedness and ADHD.

The significance of the exchange program conducted at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso in Chile[2] during data collection and the writing of this dissertation is also emphasized. This experience allowed for a deeper understanding of the cultural context related to the development of the instrument discussed in this study and facilitated the establishment of an international research network focused on Special Education, Giftedness, and Twice-Exceptionality . Maintaining contact with the research group in Chile after the exchange program further enhances opportunities for sharing results and strengthens academic ties, fostering collaboration in future research projects.

2 This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

La Superdotación y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) son condiciones que pueden coexistir en un mismo individuo, lo que resulta en una combinación única de habilidades y desafíos. Al utilizar un instrumento diseñado para identificar esta Doble Excepcionalidad, los profesionales en los campos de la Salud y la Educación pueden comprender y reconocer mejor a los individuos con ambas condiciones, lo que permite una intervención temprana y personalizada. Dichas intervenciones tienen el potencial de impactar positivamente tanto la práctica clínica como la educativa, ya que un apoyo adecuado y oportuno puede mejorar significativamente la calidad de vida, así como el rendimiento académico y social de estos individuos.

En este contexto, la adaptación transcultural del instrumento y el estudio de sus evidencias de validez permiten su aplicación en diversos entornos culturales, ampliando su alcance de uso. Esto es especialmente importante dada la diversidad cultural presente en el mundo actual.

Así, este estudio tiene como objetivo contribuir a los esfuerzos de investigación al facilitar una recopilación de datos más sistemática y confiable en comparación con la dependencia exclusiva de informes orales, percepciones de los docentes u observaciones de los investigadores. Esto, a su vez, puede apoyar la medición de los factores abordados por el instrumento.

Cabe destacar que la Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales, que es el foco de esta tesis, ha sido utilizada tanto en la investigación como en la práctica clínica y educativa en países hispanohablantes de América del Sur, América Central, América del Norte y Europa, incluidos Chile, Guatemala, España y México. Sin embargo, hasta la fecha, no se han realizado adaptaciones transculturales ni estudios de evidencia de validez en estos contextos.

Se trata de una escala multidimensional, compuesta por 39 ítems y cuatro dimensiones. Se destaca que no debe ser utilizada como un único instrumento de diagnóstico y debe ser interpretada en un contexto más amplio, pero puede alertar sobre la posibilidad de esta Doble Excepcionalidad en niños y adolescentes de seis a 18 años.

Más allá de estos aspectos, esta investigación puede servir como modelo para el desarrollo de nuevos estudios sobre adaptación transcultural y la investigación de evidencias de validez en instrumentos de investigación, particularmente en el ámbito

de la Educación Especial. Además, proporcionará una herramienta de acceso abierto, importante e inédita, para los profesionales de la Educación que trabajan con estudiantes con Doble Excepcionalidad: Superdotación y TDAH.

También se enfatiza la importancia del programa de intercambio realizado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile[3] durante la recopilación de datos y la redacción de esta tesis. Esta experiencia permitió una comprensión más profunda del contexto cultural relacionado con el desarrollo del instrumento discutido en este estudio y facilitó el establecimiento de una red internacional de investigación centrada en la Educación Especial, la Superdotación y la Doble Excepcionalidad. Mantener el contacto con el grupo de investigación en Chile después del programa de intercambio amplía aún más las oportunidades para compartir resultados y fortalece los lazos académicos, fomentando la colaboración en futuros proyectos de investigación.

3 Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA

SUPERDOTAÇÃO E TDAH: ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

_____

Prof.ª Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

_____

Prof.ª Dra. Camila Mugnai Vieira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

_____

Prof.ª Dra. Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto

_____

Prof.ª Dra. Ketilin Mayra Pedro
Universidade Federal de São Carlos

Marília, 28 de fevereiro de 2025.

À minha mãe Ana Luiza Cesar Marques Cavalcante,

À minha tia Enid Cesar Marques,

Ao meu pai, Jesus Ogeda,

... *in memorian¸*

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Mateus Marques Artero Ferrari,

ao meu companheiro Mateus Artero Ferrari,

ao meu orientador Sadao Omote,

ao grupo de pesquisas “Diferença, Desvio e Estigma”,

ao grupo de pesquisas “*Alta Capacidade Chile*”,

à Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso,

à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em especial à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

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

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional. Nas últimas décadas, constatou-se um tímido aumento no número de investigações empíricas sobre a relação entre a Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Com base nesse duplo diagnóstico, esta pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica, a qual teve por objetivo adaptar transculturalmente uma escala inédita em contexto brasileiro, a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores, bem como investigar qualidades psicométricas, baseando-se nos estudos de evidências de validade de itens e da estrutura interna. Com o intuito de atingir os objetivos, a presente investigação foi dividida em quatro estudos: o primeiro teve por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura internacional; o segundo, adaptar transculturalmente a escala; o terceiro, efetuar o estudo de validade de itens da versão adaptada, enquanto, finalmente, o quarto estudo objetivou investigar evidências de validade, baseando-se na estrutura interna do instrumento. Os procedimentos metodológicos contemplaram a tradução para o português e a retrotradução para o espanhol, a adequação semântica, idiomática e conceitual pelos especialistas, e a verificação de clareza e compreensão, por meio da avaliação da população-alvo e, assim, o estudo-piloto. Participaram das fases de tradução, retrotradução, adequação semântica e conceitual, harmonização e avaliação pela população-alvo um total de 48 indivíduos, incluindo tradutores, pesquisadores da temática, especialistas em adaptação de instrumentos e representantes da população-alvo. Posteriormente, o instrumento foi aprovado pelos autores do modelo original e foi realizado o estudo piloto, aplicando-o em uma amostra não probabilística, selecionada por conveniência, de 271 professores de escolas vinculadas à Diretoria de Ensino, Regional de Marília, que cumpriam um dos seguintes critérios de inclusão: a) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Dupla Excepcionalidade; b) professores que atuam ou atuaram com estudantes com TDAH ou c) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Superdotação. Concluiu-se, após as análises estatísticas, que houve a necessidade de redução no número de itens do instrumento, de 39 para 32. A redução do instrumento resultou na diminuição dos resíduos (erros de mensuração) e na melhoria dos índices de validade e precisão. Vale ressaltar que a estrutura do modelo original não foi modificada em seus fatores, e os itens que não se ajustaram foram eliminados do instrumento e não realocados para outro fator. O novo modelo teve um melhor ajuste, com excelentes indicadores, embora com resíduos, o que pode indicar a necessidade de novos estudos de validação. A análise das cargas fatoriais do modelo reduzido indicou que o problema não está nos itens do instrumento, mas pode estar relacionado à amostragem ou a possíveis vieses de resposta. Isso sugere que a formação docente insuficiente sobre a temática pode ter influenciado os resultados. Concluiu-se também que o instrumento foi capaz de diferenciar os três fenômenos investigados – Superdotação, TDAH e Dupla Excepcionalidade, ou seja, apresentou evidência de validade discriminante, o que demonstra sua utilidade prática na identificação e no acompanhamento desses estudantes.

Palavras-chave: superdotação; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; dupla excepcionalidade; transculturação; estudos de validação.

ABSTRACT

Twice-Exceptionality can be defined as the presence of high performance, ability, talent, or potential occurring alongside a psychiatric, neurological, behavioral, sensory, physical, or educational disorder. In recent decades, there has been a modest increase in empirical research on the relationship between Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Based on this dual diagnosis, this study consisted of a cross-sectional, exploratory, methodological investigation aimed at cross-culturally adapting a novel scale for the Brazilian context, the Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales – teacher version, as well as investigating its psychometric properties by examining validity evidence related to item analysis and internal structure. To achieve these objectives, the study was divided into four phases: the first phase aimed to conduct an integrative review of the international literature; the second phase involved the cross-cultural adaptation of the scale; the third phase focused on item validity analysis of the adapted version; and finally, the fourth phase investigated validity evidence based on the instrument's internal structure. The methodological procedures included translation into Portuguese and back-translation into Spanish, semantic, linguistic, and conceptual adaptation by experts, and an assessment of clarity and comprehension through evaluation by the target population, followed by a pilot study. A total of 48 individuals participated in the translation, back-translation, semantic and conceptual adaptation, harmonization, and target population evaluation phases. This group included translators, researchers in the field, specialists in instrument adaptation, and representatives of the target population. Subsequently, the instrument was approved by the authors of the original model, and a pilot study was conducted with a non-probabilistic convenience sample of 271 teachers from schools affiliated with the Regional Directorate of Education in Marília. Participants met at least one of the following inclusion criteria: a) teachers who work or have worked with students with Twice-Exceptionality ; b) teachers who work or have worked with students with ADHD; or c) teachers who work or have worked with students with Giftedness. Statistical analyses indicated the need to reduce the number of items in the instrument from 39 to 32. This reduction decreased residuals (measurement errors) and improved validity and reliability indices. It is noteworthy that the structure of the original model was not modified in terms of its factors, and misfitting items were eliminated rather than reassigned to other factors. The revised model demonstrated a better fit with excellent indicators, although residuals remained, suggesting the need for further validation studies. The analysis of factor loadings in the reduced model indicated that the issue did not stem from the instrument's items but may be related to sampling or response biases. This suggests that insufficient teacher training on the topic may have influenced the results. Additionally, the instrument successfully distinguished among the three investigated phenomena – Giftedness, ADHD and Twice-Exceptionality, demonstrating evidence of discriminant validity and reinforcing its practical utility in identifying and monitoring these students.

Keywords: giftedness; attention deficit hyperactivity disorder; twice-exceptionality; transculturation; validation studies.

RESUMEN

La Doble Excepcionalidad puede definirse como la presencia de un alto rendimiento, habilidad, talento o potencial que ocurre junto con un trastorno psiquiátrico, neurológico, conductual, sensorial, físico o educativo. En las últimas décadas, ha habido un modesto aumento en la investigación empírica sobre la relación entre la Superdotación y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Basado en este doble diagnóstico, este estudio consistió en una investigación metodológica, transversal y exploratoria, cuyo objetivo fue adaptar transculturalmente una escala inédita en el contexto brasileño, la Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales – versión para docentes, así como investigar sus propiedades psicométricas mediante el análisis de evidencias de validez relacionadas con los ítems y la estructura interna. Para alcanzar estos objetivos, el estudio se dividió en cuatro fases: la primera fase tuvo como propósito realizar una revisión integrativa de la literatura internacional; la segunda fase implicó la adaptación transcultural de la escala; la tercera fase se centró en el análisis de validez de los ítems de la versión adaptada; y finalmente, la cuarta fase investigó evidencias de validez basadas en la estructura interna del instrumento. Los procedimientos metodológicos incluyeron la traducción al portugués y la retrotraducción al español, la adaptación semántica, lingüística y conceptual por expertos, y la evaluación de la claridad y comprensión a través de la población objetivo, seguida de un estudio piloto. Un total de 48 individuos participaron en las fases de traducción, retrotraducción, adaptación semántica y conceptual, armonización y evaluación por parte de la población objetivo. Este grupo incluyó traductores, investigadores en el área, especialistas en adaptación de instrumentos y representantes de la población objetivo. Posteriormente, el instrumento fue aprobado por los autores del modelo original y se realizó un estudio piloto con una muestra no probabilística por conveniencia de 271 docentes de escuelas vinculadas a la Dirección Regional de Educación de Marília. Los participantes cumplieron al menos uno de los siguientes criterios de inclusión: a) docentes que trabajan o han trabajado con estudiantes con Doble Excepcionalidad; b) docentes que trabajan o han trabajado con estudiantes con TDAH; o c) docentes que trabajan o han trabajado con estudiantes con Superdotación. Los análisis estadísticos indicaron la necesidad de reducir el número de ítems del instrumento de 39 a 32. Esta reducción disminuyó los residuos (errores de medición) y mejoró los índices de validez y confiabilidad. Cabe destacar que la estructura del modelo original no se modificó en términos de sus factores, y los ítems que no se ajustaron fueron eliminados en lugar de ser reasignados a otros factores. El modelo revisado presentó un mejor ajuste con excelentes indicadores, aunque aún quedaron residuos, lo que sugiere la necesidad de nuevos estudios de validación. El análisis de las cargas factoriales en el modelo reducido indicó que el problema no se debía a los ítems del instrumento, sino que podría estar relacionado con el muestreo o sesgos de respuesta. Esto sugiere que la formación docente insuficiente sobre la temática podría haber influido en los resultados. Además, el instrumento logró diferenciar los tres fenómenos investigados – Superdotación TDAH y Doble Excepcionalidade, demostrando evidencia de validez discriminante y reforzando su utilidad práctica en la identificación y seguimiento de estos estudiantes.

Palabras-clave: superdotación; trastorno por déficit de atención con hiperactividad; doble excepcionalidad; transculturación; estudios de validación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE ILUSTRAÇÕES DA INTRODUÇÃO

Figura 1 – Alguns tipos de Dupla Excepcionalidade.....28
Figura 2 – Fluxograma das etapas do estudo.....47

LISTA DE ILUSTRAÇÕES DO ESTUDO 1

Figura 1 – Nuvem de palavras.....69

LISTA DE ILUSTRAÇÕES DO ESTUDO 4

Figura 1 – Resultados comparativos entre a Dimensão social e os Anos escolares.183
Figura 2 – Resultados comparativos entre os Fenômenos.....186

LISTA DE TABELAS

LISTA DE TABELAS DO ESTUDO 4

Tabela 1 – Pontos de corte dos índices de ajuste.....172
Tabela 2 – Perfil sociodemográfico dos professores participantes.....174
Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos estudantes avaliados.....175
Tabela 4 – Resultados estatísticos entre os Gêneros.....175
Tabela 5 – Resultados estatísticos entre as Redes de ensino.....176
Tabela 6 – Resultados estatísticos entre os Fenômenos.....176
Tabela 7 – Resultados estatísticos entre os Anos escolares.....176
Tabela 8 – Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo original.177
Tabela 9 – Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo reduzido.....179
Tabela 10 – Resultados da MANOVA.....181
Tabela 11 – Pressupostos da ANOVA.....181
Tabela 12 – Resultados dos modelos univariados.....182

LISTA DE QUADROS

LISTA DE QUADROS DA INTRODUÇÃO

Quadro 1 – Dimensões e itens do instrumentos original separados por fenômenos..43

LISTA DE QUADROS DO ESTUDO 1

Quadro 1 – Publicações levantadas.....66

LISTA DE QUADROS DO ESTUDO 2

Quadro 1 – Etapa, quantidade e critérios de inclusão dos colaboradores e participantes 85

Quadro 2 – Caracterização dos tradutores da fase de tradução.....90

Quadro 3 – Síntese das traduções.....91

Quadro 4 – Caracterização dos tradutores da fase de retrotradução.....97

Quadro 5 – Síntese das retrotraduções.....97

Quadro 6 – Caracterização das juízas da fase de adequação semântica.....104

Quadro 7 – Qualidade da adaptação dos itens.....105

Quadro 8 – Clareza e compreensão dos itens.....107

Quadro 9 – Adequação dos itens.....108

Quadro 10 – Necessidade de modificação dos itens.....109

Quadro 11 – Caracterização das juízas da fase de adequação conceitual.....111

Quadro 12 – Qualidade da adaptação dos itens.....112

Quadro 13 – Relevância dos itens.....113

Quadro 14 – Necessidade de modificação dos itens.....114

Quadro 15 – Caracterização dos juízes da fase de harmonização.....116

Quadro 16 – Síntese da tradução, adequação semântica, adequação conceitual e harmonização.....125

LISTA DE QUADROS DO ESTUDO 3

Quadro 1 – Clareza dos itens.....143

Quadro 2 – Adequação dos itens.....146

Quadro 3 – Compreensão dos itens.....148

Quadro 4 – Necessidade de modificação dos itens.....151

Quadro 5 – Síntese das traduções e adaptações.....153

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
APÊNDICE B – Carta de autorização.
APÊNDICE C – Questionário Sociodemográfico.
APÊNDICE D – Versão pós-tradução.
APÊNDICE E – Versão pós-adequação semântica.
APÊNDICE F – Versão pós-adequação conceitual.
APÊNDICE G – Versão pós-harmonização.
APÊNDICE H – Versão pós-avaliação pela população-alvo.
APÊNDICE I – Versão final.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – *Escala para la identificación estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH).*
ANEXO B – Autorização Diretoria de Ensino.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2e Dupla Excepcionalidade

ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder

AFC Análise Fatorial Confirmatória

AFE Análise Fatorial Exploratória

ANID *Agência Nacional de Investigación y Desarrollo*

ANOVA Análise de variância

APA *American Psychiatric Association*

BCa *Bias Corrected accelerated*

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID Classificação Internacional de Doenças

DSM *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

DP Desvio Padrão

EIDEAH/TDAH Escala para Identificação do(a) estudante Duplamente Excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

ERIC *Educational Resources Information Center*

FONIDE *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*

FONDECYT *Fondo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico*

FONDEF *Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico*

HTPCG Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral

IQR Intervalo Interquartil

ITC *International Test Commission*

IVC Índice de Validade de Conteúdo

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LILACS Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

M Média

Md Mediana

MANOVA Análise multivariada de variância

MINEDUC *Ministerio de Educación*

NAAH/S Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEA *National Education Association*

OMS Organização Mundial da Saúde

PePSIC Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Redalyc Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

SciELO Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SD Superdotação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO 20

A Superdotação.....20

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).....24

A Dupla Excepcionalidade.....26

Os instrumentos de coleta de dados.....36

O contexto de elaboração da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales*.....39

REFERÊNCIAS 49

2 ESTUDO 1 – Dupla Excepcionalidade: uma revisão integrativa da literatura sobre Superdotação e TDAH 59

INTRODUÇÃO.....61

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....64

RESULTADOS E DISCUSSÕES.....66

CONCLUSÕES.....75

REFERÊNCIAS.....77

3 ESTUDO 2 – Adaptação transcultural de um instrumento de identificação da Dupla Excepcionalidade **–** Superdotação e TDAH.....81

INTRODUÇÃO.....83

PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....84

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....84

RESULTADOS E DISCUSSÕES.....90

CONCLUSÕES.....130

REFERÊNCIAS.....132

4 ESTUDO 3 – Avaliação pela população-alvo da Escala para Identificação do(a) estudante Duplamente Excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH).....135

INTRODUÇÃO.....137

PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....139

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....139

RESULTADOS E DISCUSSÕES.....143

CONCLUSÕES.....160
REFERÊNCIAS.....161
5 ESTUDO 4 – Evidências de validade da Escala para Identificação do(a) estudante Duplamente Excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH) 163
INTRODUÇÃO.....165
PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....168
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....168
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....174
CONCLUSÕES.....189
REFERÊNCIAS.....191
6 CONCLUSÕES GERAIS 195
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 197
REFERÊNCIAS.....199
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....215
APÊNDICE B – Carta de autorização.....216
APÊNDICE C – Questionário Sociodemográfico. 217
APÊNDICE D – Versão pós-tradução.....218
APÊNDICE E – Versão pós-adequação semântica. 222
APÊNDICE F – Versão pós-adequação conceitual.....226
APÊNDICE G – Versão pós-harmonização.....230
APÊNDICE H – Versão pós-avaliação pela população-alvo.....234
APÊNDICE I – Versão final.....238
ANEXO A – *Escala para la identificación estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH*).....242
ANEXO B – Autorização Diretoria de Ensino.....245

APRESENTAÇÃO[4]

Nasci e cresci em uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. Desde pequena sempre fui uma aluna dedicada e curiosa, mas a adaptação à escola não foi fácil para mim. E se alguém tivesse me dito, quando criança, que minha vida tomaria este rumo, eu não acreditaria. Mas aqui estou, refletindo sobre as escolhas que fiz e os tantos passos traçados até chegar ao Doutorado em Educação...

Durante toda minha passagem pela escola me sentia perdida e isolada, e o ambiente escolar me deixava ansiosa e insegura, a ponto de me sentir incapaz de acompanhar o fluxo natural do processo, o que me fazia questionar minha inteligência. Com o tempo, conforme as demandas escolares aumentavam, aprendi a lidar com minhas dificuldades, a pedir ajuda quando necessário e a organizar melhor minha rotina. O apoio por parte dos professores e da minha família, grande parte dela formada também por professores, foram fundamentais para superar os obstáculos, que na minha infância e adolescência, pareciam só existir para mim. Hoje, embora reconheça minhas limitações, me sinto orgulhosa de ter conseguido vencer as barreiras que julgava intransponíveis, e chegar até aqui. Isso me ensinou que, com persistência e paciência, qualquer desafio pode ser superado.

A trajetória da minha vida foi marcada por uma série de transformações, sendo a mais significativa a maternidade. Quando Mateus nasceu, aos meus 23 anos, a vida me mostrou que alguns sentimentos podem ultrapassar a tão valorizada liberdade. Esse profundo amor revelou em mim uma capacidade e um potencial inesperados, desafiando tudo o que eu pensava saber, sobre mim e sobre o mundo. Como mãe, fui impulsionada a investigar mais sobre a infância, e o curso de Pedagogia na UNESP de Marília me proporcionou essa oportunidade, levando-me a explorar o potencial humano e, mais especificamente, a Superdotação.

[4] Justifica-se a utilização de primeira pessoa, por ser essa uma apresentação de cunho extremamente pessoal.

Há exatos dez anos, em 2015, comecei a colaborar com o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS[5]), a convite do Prof. Dr. Miguel Chacon, que mais tarde se tornou meu orientador na Iniciação Científica. Permaneci no PAPCS até o término do projeto em 2018, e sou profundamente grata à equipe, por todo o aprendizado e pelo ambiente colaborativo que fez com que esses anos fossem mais leves e enriquecedores. Foi um período de intenso aprendizado e novas experiências, e o contato com o universo acadêmico despertou em mim uma nova paixão. Decidi então concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação, na mesma universidade.

Durante as oficinas de enriquecimento e nas reuniões com os pais dos estudantes, no âmbito do projeto, constatamos, junto a equipe multidisciplinar, que diversos eram os relatos de um diagnóstico, ou de uma suspeita diagnóstica anterior, de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ao nos aprofundarmos na literatura sobre a temática, em busca de levantar as semelhanças e diferenças entre os dois fenômenos nos estudantes, nos deparamos com o fato de que esses não seriam diagnósticos excludentes. Assim, fomos apresentados à Dupla Excepcionalidade, que veio a se tornar meu objeto de estudo no Mestrado e no Doutorado.

Eu tinha consciência que não seria fácil e isso me desafiava ainda mais, no entanto, nunca imaginei que seria tão difícil... Esse processo coincidiu com um momento de grande dor pessoal. Em maio de 2017, perdi meu pai, e, dois meses depois, minha mãe também faleceu. Apesar da tristeza e da insegurança, continuei em frente, também por eles. Fui aprovada e comecei minha jornada no Mestrado, defendendo minha dissertação com a presença da Prof.ª Dra. Cristina Delou e do Prof. Dr. Sadao Omote.

---

[5] Programa de enriquecimento vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que exerceu suas atividades até 2018, sob a coordenação do Professor Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon. No programa, eram oferececidos atendimentos gratuitos aos estudantes precoces com comportamento superdotado das escolas públicas e privadas de Marília e região. Através de oficinas inter e multidisciplinares, os estudantes participavam de atividades de enriquecimento e caminhavam na busca do conhecimento, de acordo com suas potencialidades e áreas de domínio. Também os pais/responsáveis participavam de um grupo à parte e eram integrados às atividades oferecidas pelo programa, sendo discutidas informações ligadas ao manejo e enriquecimento desses estudantes. Os estudantes eram encaminhados para o projeto, por meio da Secretaria de Educação de Marília ou por demanda espontânea dos pais. Após uma primeira avaliação com os estudantes e as famílias, feita pelo coordenador, os estudantes passavam a integrar as oficinas semanalmente e, nessas, era observada a presença dos indicadores da Superdotação.

Após o Mestrado, colhi frutos valiosos, publiquei um livro e vários artigos em periódicos científicos, e senti que minha trajetória acadêmica estava se concretizando, e o melhor, na mesma temática que me inspirou desde a Graduação.

Decidi que não pararia por ali, e, para minha surpresa, fui agraciada com uma oportunidade incrível, que eu mal ousaria sonhar. Me tornei orientanda, no Doutorado, de uma das pessoas que eu mais admiro, cuja trajetória na Psicologia Social e suas contribuições para a Educação Especial são notáveis. Agradeço profundamente ao Prof. Dr. Sadao Omote por seu acompanhamento, apoio, orientação, encorajamento e compreensão, fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico nos últimos quatro anos e minha trajetória até aqui.

Aos colaboradores desta pesquisa, como tradutores, participantes ou juízes do instrumento, que generosamente compartilharam suas experiências: minha eterna gratidão, pois o tempo e o conhecimento são os bens mais valiosos que alguém pode oferecer.

Gratidão também aos membros do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”, em especial as amigas Adriana Alonso Pereira, Aline Novaes Conceição, Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu, Cristiane Fonseca Janes, Dayse Carla Montanha Cordeiro Cardoso e Maewa Martina de Sousa, pelas trocas sempre valiosas e que contribuíram de forma significativa para a construção desta pesquisa, desde a concepção do projeto.

À Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso e aos colegas do grupo de pesquisa “*Alta Capacidad Chile*”, aqui nomeadamente representados pela sua líder, e minha supervisora no exterior, Prof.ª Dra. Maria Leonor Conejeros-Solar, obrigada pela acolhida, preocupação e carinho durante meu período do estágio no exterior. Agradeço também a Prof.ª Dra. Kátia Sandoval Rodriguez, pelas trocas e compartilhamentos, imprescindíveis para a conclusão desta tese.

Aos estatísticos que me auxiliaram nas análises quantitativas: Bruno Damásio, da *Psicometria Academy*, pelo apoio e suporte desde o início do delineamento dessa pesquisa e da coleta de dados; e, Pablo Cáceres, membro do grupo de pesquisas “*Alta Capacidad Chile*” pela revisão cuidadosa de todo o processo de adaptação e análise do instrumento.

Agradecimento especial às professoras das bancas da qualificação e da defesa, Prof.ª Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Prof.ª Dra. Camila Mugnai Vieira, Prof.ª Dra. Carina Alexandra Rondini e Prof.ª Dra. Ketilin Mayra Pedro,

referências em Educação Especial. Agradeço pelas contribuições, essenciais para o aprimoramento e para a conclusão desta Tese.

Ao meu companheiro Mateus Artero Ferrari e ao meu filho Mateus Marques Artero Ferrari que são, sem dúvida nenhuma, o meu alicerce nesse mundo.

Finalmente, à UNESP, que me acolheu e me fez sentir o verdadeiro "orgulho unespiano", um sentimento que não se explica, mas que se sente.

A todos, meu sincero agradecimento e o registro de seus nomes não só nesta Tese, mas também nas minhas memórias e no meu coração. Agradeço por terem colaborado com este sonho e com o processo desta investigação científica, sem vocês nada disso seria possível. Ninguém faz nada sozinho.

O caminho da pesquisa pode ser solitário, mas minha rede de apoio foi e sempre será fundamental. Paulo Freire afirma que "A educação não transforma o mundo, educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo", Edgar Morin reforça o poder transformador da educação ao afirmar que "É necessário que os homens se transformem para que o mundo possa se transformar". E em meio a tantas duvidas e inquietações, que sempre permearam minha existência, uma das poucas certezas que tenho é a de que a educação na minha vida foi transformadora. Agradeço imensamente aos professores que mediaram minha formação, me inspiraram, acreditaram no meu potencial e iluminaram meu caminho.

Reconheço que as dificuldades por mim enfrentadas me fortaleceram de maneiras que nunca imaginei... A cada página da vida que era virada, novos caminhos eram desenhados, e hoje, longe de querer um roteiro pré-definido, mas impulsionada pelas minhas experiências, acadêmicas e pessoais, sou capaz de alçar voos ainda maiores.

Cada passo, cada obstáculo, me trouxe mais perto de quem sou e do que ainda quero ser, e o Doutorado em Educação não foi apenas um marco acadêmico, mas uma confirmação de que, mesmo diante das adversidades, a persistência e o amor pelo que faço me conduziram a um lugar onde posso, finalmente, sentir que meu trabalho tem propósito.

Com gratidão a cada um que me apoiou, aos que acreditaram em mim, e a cada experiência que me permitiu crescer, sigo em frente, sabendo que a jornada nunca é linear, mas é sempre repleta de aprendizados, e, espero eu, que esteja longe de acabar.

INTRODUÇÃO

A Superdotação

Os estudantes superdotados manifestam traços comportamentais e de personalidade distintos dos seus pares com desenvolvimento típico para a idade. Segundo a teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986), a partir de um conjunto de traços, é possível inferir as características desses estudantes. Para o autor, esses indivíduos se destacam por apresentarem habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Entretanto, a manifestação dessas características pode ser influenciada por fatores como o ambiente em que o estudante está inserido e sua personalidade, o que nos direciona a uma interpretação dinâmica desses comportamentos.

Na visão de Renzulli (1988), os comportamentos associados a essa condição são habilidades que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em momentos específicos e sob circunstâncias particulares. Isso é reforçado pelos documentos oficiais, os quais destacam a complexidade do fenômeno, ao afirmarem que as diversas características dos estudantes que evidenciam comportamentos superdotados se revelam de maneiras distintas (Brasil, 2006).

Entre os indicadores mais comuns, apontados nesse documento brasileiro, pode-se realçar o elevado grau de curiosidade, uma excelente capacidade mnemônica, foco nas áreas de interesse, perseverança, independência e autonomia, interesse em diversos temas, facilidade de aprendizado, criatividade, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a idade cronológica, capacidade de se expressar verbalmente com riqueza de detalhes, apresentação clara e fluente de ideias, habilidade para analisar diferentes pontos de vista, facilidade para se relacionar com pessoas mais velhas ou adultos, habilidade para lidar com ideias abstratas, clareza na detecção de discrepâncias entre conceitos e ideias divergentes, paixão por questões literárias e outras fontes de informação, altos níveis de energia, preferência por situações ou objetos novos, senso de humor mordaz, por vezes sarcástico, e uma capacidade incomum para resolver problemas (Brasil, 2006).

Vale destacar que Terrassier (1999) criou o conceito de “dissincronia”, que caracteriza a criança intelectualmente precoce, a qual experimenta um desenvolvimento heterogêneo específico. Sua evolução intelectual ocorre de forma tão rápida que outras áreas da realização humana ficam “atrasadas” e se

desenvolvem de maneira semelhante às de seus pares. Pode haver, assim, uma defasagem entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor, entre as diferentes funções cerebrais e entre a inteligência e o campo socioemocional. Além da dissincronia interna, o autor aborda o conceito sob a ótica contextual, a denominada dissincronia social. Esse fenômeno pode levar ao desestímulo escolar e a problemas de comportamento, fazendo com que a escola seja, para parte dessa população, um gerador de desajustes e, em muitos casos, de fracasso escolar (Terrassier, 1999).

Outro conceito, não especificamente formulado para essa área, mas que se aplica à Superdotação, é o da sobre-excitabilidade (SE). Dessa maneira, foram identificadas, nesses indivíduos, cinco áreas de SE: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional (Dabrowski, 1964). Desde então, esta vem sendo considerada uma característica compartilhada por muitos superdotados e, embora não seja um comportamento exclusivo desses indivíduos, funciona como um catalisador, um combustível que nutre e fortalece o desempenho de sujeitos superdotados (Oliveira; Barbosa; Alencar, 2015). Segundo esses autores, é importante observar que nem todas as formas de SE possibilitam maior desenvolvimento ou trazem benefícios, e que muitas vezes isso ocorre de modo inverso, podendo levar esses indivíduos a apresentarem uma série de questionamentos e conflitos acerca de si mesmos e de seus potenciais.

Destaca-se que, em especial, a SE psicomotora e imaginativa, comuns em estudantes com Superdotação, podem ser confundidas com hiperatividade e desatenção patológicas (Ourofino; Fleith, 2005).

A Superdotação é um campo de estudo enquadrado na Educação Especial, a qual, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Brasil, 1996), no artigo 58, é uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades ou Superdotação”. Portanto, esses estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Delou (2007) salienta que, em 1971, foi criado um projeto prioritário (nº 35/1971), o qual estabelecia que a educação dos superdotados era área inclusa na Educação Especial; assim, pela primeira vez, foram definidos os princípios para a educação desses estudantes, partindo-se do conceito de que crianças superdotadas eram

> [...] as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (Delou, 2007, p. 29).

Isso converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que reforça a necessidade do AEE e que tem esses estudantes como seu público-alvo, considerando indivíduos com Altas habilidades/Superdotação aqueles

> [...] estudantes que apontam um considerável 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).

Mettrau e Reis (2007), ao dissertar acerca dos tipos mencionados neste documento, e referidos acima, destacam que o “tipo intelectual” apresenta flexibilidade, rapidez, independência e fluência de pensamento; capacidade de abstração para realizar associações e julgamento crítico; compreensão e memória elevadas; além de habilidade para resolver problemas. O “tipo acadêmico”, por sua vez, evidencia aptidão acadêmica específica, como atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, capacidade de produção e interesse pelas disciplinas acadêmicas de sua preferência; bem como habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento.

Em relação ao “tipo criativo”, afirmam que este está associado à originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma inovadora e sensibilidade às situações ambientais, podendo reagir e produzir de maneira diferenciada, e até extravagante, com um sentimento de desafio diante da desordem. Esse tipo também se destaca pela facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Quanto aos estudantes do “tipo social”, as autoras apontam que eles revelam capacidade de liderança, persuasão e influência no grupo, além de demonstrarem sensibilidade interpessoal, cooperação, boa sociabilidade e comportamento diplomático. Caracterizam-se ainda pela percepção acurada das dinâmicas grupais.

Por fim, sobre o “tipo psicomotor”, destacam que esses indivíduos apresentam habilidades e interesses na área psicomotora, evidenciando um desempenho

excepcional em termos de velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

As autoras complementam com o “tipo talento especial”, que pode se destacar em áreas como artes plásticas, música, teatro, literatura ou habilidades técnicas.

A LDB (Brasil, 1996) prevê especificidades de ensino para atender estudantes com Superdotação, incluindo enriquecimento e aceleração de estudos, práticas que podem ser combinadas em função das condições de atendimento da escola.

Conforme Alencar e Fleith (2001), para estudantes que já enriqueceram seus conhecimentos além do nível da turma, a aceleração de estudos pode ser necessária para seu ajustamento social e escolar. A aceleração pode ser feita de diversas formas, como entrar na escola adiantado ou pular séries. Já no enriquecimento, é possível incluir novas unidades de estudo ou projetos em áreas do conhecimento específicas. A segregação, separando estudantes mais capazes dos de nível mediano, pode ser vista como polêmica, mas também é capaz de facilitar o trabalho do professor com um grupo menor e mais homogêneo. É preciso levar em conta a maturidade física, social e emocional dos estudantes, ao se optar por algum desses métodos (Alencar; Fleith, 2001).

No Brasil, o número de estudantes identificados e oficialmente registrados no Censo escolar é notavelmente reduzido, em relação a estimativas probabilísticas. De acordo com estas, existem em torno de 3 a 5% desses estudantes na população escolar mundial (Marland, 1972), enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou Superdotação.

No que diz respeito ao cenário nacional, conforme o Censo Escolar MEC/Inep de 2022, são 26.815 os estudantes com Superdotação matriculados na Educação Básica. Nessa perspectiva, considerando-se mais de 47 milhões de estudantes, nessa etapa (Brasil, 2022), cerca de 2,3 milhões deveriam estar registrados, o que está longe de ser a realidade do país.

Apesar do aumento progressivo que vinha sendo observado desde que estes estudantes foram incluídos nos dados do Censo escolar, destaca-se que, no ano de 2020, houve uma diminuição no número de matrículas, quando comparado ao ano anterior. Nesse sentido Brero e Rondini (2022) objetivaram refletir, por meio de um ensaio teórico, sobre as possíveis causas dessa redução. Constataram uma redução nas matrículas em 14 estados, enquanto no Acre não houve alteração no número de estudantes. Por outro lado, 11 estados e o Distrito Federal registraram aumento nas

matrículas. Entre os estados com diminuição, destacam-se a Paraíba, com uma queda de 79,17%, e São Paulo, que apresentou uma impressionante redução de 1.053,29%. Estes dois estados são considerados os principais responsáveis pela brusca diminuição do total de estudantes superdotados matriculados em 2020. Assim, os autores afirmam que os resultados evidenciam a fragilidade dos sistemas de ensino no que diz respeito à identificação e atendimento às necessidades específicas desses estudantes.

Ainda problematizando os dados coletados pelo Censo escolar, nota-se explosivo aumento do número de matrículas de estudantes superdotados em 2019, quando comparado ao ano de 2018. Nesse contexto, Oliveira (2024) tem como objetivo entender as causas desse aumento. O autor afirma, com base nos dados estatísticos, que o número de matrículas desse público no Estado de São Paulo, em 2019, não foi de 32.638 registros, mas de apenas 1.932. Assim, o número dessas matrículas para o Brasil, no mesmo ano, não foi 54.359 e, sim, 23.653 registros. Alerta para o fato de que este superdimensionamento ocorreu por problemas no cômputo dos dados pelas Diretorias de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, e que as correções ainda não tinham sido realizadas, até a publicação do artigo, no início de 2024, o que revela fragilidades e problemas também com os sistemas de coleta e de registros de dados nacional.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

Quando se versa sobre o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), este é clínico e comportamental. Usualmente, é apoiado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e na Classificação Internacional de Doenças (CID).

A CID – 11 (OMS, 2018) classifica o TDAH junto aos distúrbios do desenvolvimento neurológico, nos transtornos mentais, comportamentais e do neurodesenvolvimento. O transtorno é definido como um padrão persistente, com duração mínima de seis meses, de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, com início típico na primeira metade da infância. O grau de desatenção e hiperatividade-impulsividade demonstrado encontra-se fora dos limites esperados para a idade e nível intelectual e interfere significativamente no desempenho acadêmico, ocupacional ou social.

Desatenção refere-se às dificuldades significativas em manter a atenção em tarefas que não oferecem alta estimulação ou recompensas frequentes, enquanto hiperatividade concerne a atividades motoras excessivas e dificuldade em se manter parado, evidente principalmente em situações estruturadas que exijam autocontrole comportamental. Impulsividade está relacionada à tendência de agir em resposta imediata a estímulos, sem consideração dos riscos e consequências (OMS, 2018).

As manifestações específicas das características variam ao longo do desenvolvimento do indivíduo e, para um diagnóstico preciso, o padrão de comportamento deve ser claramente observável em mais de um contexto (APA, 2014; OMS, 2018).

Para definir os critérios de diagnóstico, o TDAH foi subdividido em três tipos e pode caracterizar o indivíduo como predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo ou com o tipo combinado (APA, 2014).

Segundo Rohde *et al.* (2000), o tipo predominantemente desatento é mais frequentemente identificado em meninas e se associa com um grau mais elevado de prejuízo acadêmico; estudantes com o predomínio do tipo hiperativo/impulsivo tendem à agressividade e se relacionam com impopularidade e rejeição pelos pares; já os estudantes com o tipo combinado experienciam prejuízos ligados às características dos dois outros grupos.

O TDAH é apontado como um dos temas mais estudados em crianças em processo de escolarização e como o principal motivo de encaminhamento de crianças ao sistema de saúde, além de ser o transtorno de comportamento com maior número de diagnósticos (Rodhe *et al.,* 2000). Para Althoff, Rettew e Hudziak (2003) o TDAH, junto com o Transtorno Desafiador Opositivo e o Transtorno de Conduta, está entre os três transtornos mais frequentemente encontrados na prática profissional de pediatras, psicólogos e psiquiatras. A *American Psychiatric Association* (APA, 2014) ressalta que a prevalência do transtorno é de 5% nas crianças e 2,5% nos adultos. O que revela uma certa compensação, ao longo do tempo.

Ao analisar os indicadores dos fenômenos da Superdotação e do TDAH, constata-se que ambos exibem um elevado nível de atividade, entre outros comportamentos em comum, o que pode acarretar erros graves de diagnóstico. Há dificuldades atinentes tanto à identificação dos estudantes com TDAH quanto à dos estudantes com Superdotação, devido à ambiguidade, heterogeneidade e subjetividade intrínseca nos fenômenos inseridos nessa pesquisa, de sorte que não

reconhecer a coexistência dessas duas condições pode facilmente conduzir a uma identificação imprecisa e problemas na atuação junto a esses estudantes.

Indivíduos superdotados exibem um alto nível de atividade quando estão entusiasmados com tópicos de interesse, o que pode levá-los a explorar diferentes estratégias para alcançar seus objetivos. Eles também podem mostrar uma agitação excessiva, quando já estão familiarizados com o conteúdo ensinado em sala de aula ou quando concluem suas tarefas e ficam sem nenhuma atividade para realizar (Delou, 2001), acarretando dificuldades de se adequar a um ambiente escolar normativo, o qual não supre suas necessidades educativas.

A Dupla Excepcionalidade

Para além das pesquisas sobre erros no diagnóstico, o diagnóstico duplo também precisa ser considerado, a Dupla Excepcionalidade, que tem apresentado validade nas investigações internacionais e, mais atualmente, nacionais.

O primeiro autor a empregar o termo Dupla Excepcionalidade[6] foi Gallagher, em 1975. Desde então, a terminologia tem sido utilizada, por pesquisadores internacionais e nacionais, para se referir a estudantes com Superdotação que tenham, concomitantemente, alguma deficiência, transtorno, síndrome ou distúrbio (NEA, 2006). Anteriormente a esse fato, Leta Hollingworth, em 1923, com a publicação de *Special Talents and Defects: their significance for education,* relatou a existência de estudantes que se destacavam por seu alto potencial com déficits em leitura, aritmética, caligrafia e ortografia (Baldwin *et al.*, 2015).

Massuda e Rangni (2017) identificaram, na literatura, uma ambiguidade: ao mesmo tempo que o termo “excepcionalidade” pode ser usado para quem está acima da média, também o pode ser para quem está aquém. As autoras enfatizam que, na legislação brasileira, até 1971, este foi empregado para versar sobre aqueles que estão fora da média (tanto para mais, quanto para menos), mas é observado que, após a LDB desse ano, essa nomenclatura começa a cair em desuso. Nesse contexto, ressaltam que o termo deve usado no sentido de exceção e que este não é adotado entre os educadores brasileiros, atualmente, devido ao estigma que carrega.

Na literatura, também são relacionados à Dupla Excepcionalidade os termos "dupla necessidade educacional especial" (Costa; Rangni, 2010), "dupla condição" (Rocha, 2015) e "duplo estigma" (Rangni; Costa, 2014).

[6] Em inglês “Twice-Exceptionality ”.

Pereira e Rangni (2023) objetivaram identificar as definições do termo Dupla Excepcionalidade na literatura internacional e caracterizar a produção científica brasileira de 2000 a 2020. Os resultados apontaram que a produção científica brasileira é escassa; há implicações na tradução desse termo para o Português, além de flutuações terminológicas, fragilidades teóricas e ausência de definição nas produções. As autoras alertam sobre a necessidade de se elaborar uma definição compatível com as investigações internacionais.

Ainda com relação à terminologia, Pfeiffer (2015) afirma que “complexidade” talvez seja um conceito mais útil do que “comorbidade”, quando se considera o estudante duas vezes excepcional. Em suma, encará-los a partir de uma perspectiva de "mistura de casos complexos", uma vez que a Superdotação não é doença, contudo, uma característica relevante do indivíduo, a qual pode contribuir para tornar o caso mais difícil de manejar.

Para Reis, Baum e Burke (2014) estudantes duas vezes excepcionais são aqueles que demonstram potencial para grandes realizações ou produtividade criativa em um ou mais domínios, como matemática, ciências, tecnologia, artes sociais, artes visuais, espaciais ou cênicas ou outras áreas da produtividade humana, e que manifestem uma ou mais deficiências que podem incluir dificuldades específicas de aprendizado; distúrbios de fala e linguagem; distúrbios emocionais/comportamentais; deficiências físicas; Transtornos do Espectro do Autismo (TEA); ou, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Para Pfeiffer (2013), a Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional.

Dadas as muitas combinações possíveis, há diferentes tipos e graus de Dupla Excepcionalidade, formando um grupo bastante heterogêneo (Prior, 2013). Alguns dos tipos de associações possíveis estão dispostos na Figura 1.

Figura 1 – Alguns tipos de Dupla Excepcionalidade

Fonte: elaboração própria.

Reis, Baum e Burke (2014) afirmam que o número de estudantes identificados com Dupla Excepcionalidade em populações superdotadas havia dobrado, nas últimas décadas. Eles advertem para o fato de que esses estudantes estão mais propensos a enfrentar dificuldades sociais, emocionais e a terem baixo desempenho escolar. Por isso, sugerem uma definição clara para que os profissionais possam identificar esses estudantes e criar programas específicos para atender às suas necessidades. Além disso, defendem a ideia de que é importante focar nos pontos fortes e desenvolver o potencial dos estudantes, ao invés de apenas realçar os aspectos negativos.

A *National Educational Association* (NEA, 2006) reconhece a existência da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. Postula que esses estudantes vivenciam discrepâncias em suas potencialidades e salienta dois problemas principais: a inadequada identificação e a falta de acesso a experiências educacionais significativas.

No âmbito escolar, os problemas de identificação desses estudantes se põem como barreiras para o atendimento adequado, posto que os erros diagnósticos podem levar ao atendimento de somente uma condição ou, na pior das hipóteses, de nenhuma, quando, na verdade, esses estudantes precisam de apoios educacionais, que satisfaçam as duas condições (Gómez-Arizaga, 2016).

Uma avaliação completa e ampla deve ser realizada, levando-se em conta diferentes instrumentos e fontes de informação, considerando-se os fatores e necessidades de diversos ambientes. Essa identificação deve ser baseada em um diagnóstico médico, avaliação psicológica e pedagógica, com a análise e comparação dos dados em relação às características de Superdotação, TDAH e Dupla Excepcionalidade (Massuda, 2019; Ourofino; Fleith, 2005; Prior, 2013).

Como exemplo, no âmbito das investigações acadêmicas, na pesquisa de mestrado da autora desta Tese (Ogeda, 2020), que buscou sinalizar a presença da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, foram utilizados vários instrumentos, a saber: Questionário de Avaliação Sociodemográfica e Socioemocional, Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS), Escala de Avaliação de Sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (MTA-SNAP IV), um roteiro de entrevista semiestruturada e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SRSS (na versão para autorrelato, e na versão para avaliação por pais/responsáveis), instrumentos que foram aplicados em 12 estudantes, com o diagnóstico de TDAH ou Superdotação e seus respectivos pais/responsáveis, num total de 36 participantes. Diante disso, afirma que, apesar de não garantir que a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH esteja ocorrendo, deve ser levada em consideração, em avaliações próximas, em dois casos.

Chae, Kim e Noh (2003) se valeram de uma amostra de 177 sujeitos. Com os objetivos de avaliar a correlação entre inteligência e um teste de desempenho contínuo que avalia o TDAH em crianças, e investigar características de atenção em estudantes superdotados com TDAH. Foram utilizados Teste de Variáveis de Atenção (TOVA), a Escala de Avaliação das Caraterísticas Comportamentais dos Alunos Superiores (SRBCSS), Lista de Verificação de Comportamento Infantil – versão para professores (CBCL), Formulário de Relatório do Professor (TRF) e a Escala de Inteligência para crianças (KEDI-WISC).

O estudo de Silva *et al.* (2021), que objetivou relatar um caso de avaliação neuropsicológica na fase adulta, utilizou como instrumentos: um roteiro de entrevista

semiestruturada, a Escala de Inteligência Wechsler para adultos – Terceira Edição (WAIS-III), a Escala de Avaliação de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS), o Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal (RAVLT), o Teste de Figuras Complexas de Rey, a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), o Teste de Tarefa de Leitura e Palavras e Pseudopalavras (TLPP), o Teste da Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras (TEPP) e a Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – Versão Adolescentes e Adultos (ETDAH-AD), de modo que o identificou com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH.

Por outro lado, Ourofino e Fleith (2005), objetivando analisar comparativamente 114 estudantes (com Superdotação, TDAH ou Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH), aplicou nos estudantes o teste Matrizes Progressivas Coloridas Raven Escala Especial, a Escala de Autopercepção para Crianças (SPPC), o Teste Torrance do Pensamento Criativo (TTCT), o Inventário de Estilos de Aprendizagem e a Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (ETDAH) – versão para professores.

Pereira (2021) propôs um modelo para a identificação, no contexto escolar, de indicadores da Dupla excepcionalidade. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, de delineamento de estudos de casos múltiplos de três estudantes, juntamente com três familiares e três professores, indicados por duas escolas do interior da Bahia. Foram utilizados instrumentos como questionários, checklists, testes e escalas; técnicas de entrevista semiestruturada e observação das aulas; bem como relatórios escolares para a coleta de dados.

Por meio desses dados, constata-se que não há um protocolo único sendo utilizado para avaliação da Dupla Excepcionalidade e as pesquisas utilizam diferentes instrumentos e métodos de avaliação. Destaca-se ainda que, nem um protocolo único, ou mesmo um instrumento específico, não é capaz de identificar sozinho todos os tipos de Dupla Excepcionalidade, devido à heterogeneidade e complexidade apresentada nesses casos, mas podem sinalizar para a sua ocorrência.

Conforme Neihart (2008), a literatura evidencia três grupos de estudantes duplamente excepcionais, cada grupo com seus desafios de identificação e intervenção. No primeiro grupo, inserem-se aqueles cujas fortes habilidades linguísticas permitem que obtenham boas notas, durante os anos iniciais, e cujos níveis de sucesso caem, à medida do aumento das demandas curriculares, principalmente na área de baixa realização.

No segundo grupo estão os estudantes cujas dificuldades de aprendizagem são detectadas precocemente, contudo, os comportamentos superdotados passam despercebidos e não são estimulados. Assim, muitas vezes, são encaminhados a fim de receber atendimentos que visam à remediação e compensação, sem que sejam ofertadas oportunidades avançadas de aprendizagem e enriquecimento.

Por fim, o último grupo elencado por Neihart (2008) inclui aqueles estudantes que parecem ser medianos, porque suas dificuldades mascaram seus talentos e seus talentos mascaram suas dificuldades. Nesse sentido, Mullet e Rinn (2016) alertam para o fato de os professores, diante de um caso de Dupla Excepcionalidade, tenderem a identificar o Transtorno em detrimento da Superdotação.

Com relação à incidência de estudantes com Dupla Excepcionalidade, na população escolar, Ourofino e Fleith (2005) verificaram que 12% dos estudantes com Superdotação examinados tinham indicadores de TDAH e, nos estudantes com TDAH, 22% tinham indicadores de Superdotação.

Chae, Kim e Noh (2003) notaram uma incidência de 9,4% de estudantes com TDAH, em um grupo de superdotados, enquanto a pesquisa de Antshel *et al.* (2008) sugeriu que 10% dos indivíduos com TDAH são também superdotados.

Devido à carência de estudos nacionais sobre essa Dupla Excepcionalidade, principalmente acerca de sua identificação, ainda é desconhecida sua prevalência na população brasileira (Germani, 2006; Massuda, 2019). Nos Estados Unidos, a NEA, em 2006, estimou serem 360.000 os estudantes com Dupla Excepcionalidade. Dare e Nowick (2015) estimam que até 7% das crianças em idade escolar podem apresentar tal condição, enquanto, para Mullet e Rinn (2015), aproximadamente 10% dos indivíduos com TDAH podem indicar casos de Superdotação.

> As pesquisas que analisaram estudos sobre o diagnóstico equivocado, identificação e diagnóstico duplo de Superdotação e TDAH destacam que a identificação da Dupla Excepcionalidade deve ser feita levando-se em conta um conjunto de características e sua interação, que, juntos, formam a base para o diagnóstico, pois existe um mascaramento de mão dupla, quando nas duas condições (Mullet; Rinn, 2015; Pfeiffer, 2013; Rommelse *et al.* 2016).
>
> A identificação da Dupla Excepcionalidade requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo a análise integrada de múltiplas características, como desempenho acadêmico, perfis comportamentais e avaliações psicométricas.

Para Dias, Busatto e Trevisan (2021), indivíduos com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH – tendem a revelar um perfil de funcionamento mais similar ao TDAH, estando presentes comprometimentos comportamentais, cognitivos, sociais e funcionais.

Segundo esses mesmos autores, após uma avaliação multidisciplinar, as abordagens mais indicadas são a terapia cognitivo-comportamental, adaptações e estratégias escolares, psicoeducação e intervenção para habilitação neuropsicológica.

É importante destacar que a Dupla Excepcionalidade não se manifesta apenas pela soma das características de dois grupos, mas apresenta características próprias. Além disso, não existe um perfil exclusivo para esses estudantes, o que evidencia sua complexidade, tanto na identificação quanto no atendimento. Para realizar uma avaliação multidisciplinar mais abrangente, é essencial que sejam utilizadas avaliações tanto subjetivas quanto objetivas, com a combinação de instrumentos quantitativos padronizados e qualitativos não padronizados (Foley-Nicpon; Assoluine, 2015).

Pfeiffer (2015) argumenta que a Dupla Excepcionalidade se manifesta por meio de características sociais, emocionais e comportamentais específicas, como um perfeccionismo exagerado, má gestão de emoções, baixa autoestima, falta de autoconfiança, intolerância à frustração, disposição para desistir diante de tarefas acadêmicas difíceis e sentimentos de baixa autoeficácia, características essas que demandam abordagens multidisciplinares para diagnóstico e atendimento. A esse respeito, foram relatados casos de estudantes com Dupla Excepcionalidade que sofrem de depressão e até de tentativas de suicídio, pela falta de compreensão de si mesmo.

Ourofino (2007) aponta que os estudantes com a Dupla Excepcionalidade aqui relatada apresentam características como habilidades gerais acima da média, criatividade e hiperfoco, alternando entre períodos de atenção concentrada e difusa. Eles também costumam experienciar um senso de alienação, isolamento social, rejeição e frustração em relação aos pares. Seus comportamentos incluem fala contínua, autoconceito instável e fortes reações emocionais, além de taxas mais elevadas de depressão. Muitas vezes, esses estudantes tentam ocultar suas dificuldades de aprendizagem e se esforçam consideravelmente para manter avaliações acadêmicas positivas. Além disso, podem apresentar comportamentos

disruptivos, são conscientes de suas discrepâncias, tem uma percepção aguçada das características do transtorno, e enfrentam dificuldades em lidar com a gestão do tempo e em direcionar seus comportamentos para atingir metas específicas.

A Dupla Excepcionalidade afeta a motivação acadêmica geral, devido a situações como problemas de distração e tédio nas tarefas. Pesquisas indicam que a incompreensão por parte dos professores apenas complica a situação, gerando maior desmotivação (Fugate; Gentry, 2015).

Mullet e Rinn (2015) asseveram que podem ser adotados manejos para as duas condições de maneira isolada, que pode ser uma combinação de intervenções comportamentais e tratamento medicamentoso, indicando que o Metilfenidato, utilizado para o TDAH, pode também ser empregado para os casos de Dupla Excepcionalidade, com cautela. Nesse aspecto, Antshel *et al.* (2008) alertam para o fato de que, muitas vezes, as recomendações para um dos quadros podem ser contrárias às recomendações fornecidas ao outro.

Dias, Busatto e Trevisan (2021) ressaltam que o transtorno é bastante heterogêneo em relação ao perfil neuropsicológico e tem origem multifatorial. Corroborando os achados de Antshel *et al.* (2007), esses autores enfatizam que esses estudantes tendem a apresentar maior número de repetências escolares, demandar maior apoio acadêmico e demonstrar maiores taxas de comorbidade, como transtorno de humor e ansiedade, quando esse grupo é comparado com estudantes que apresentam a Superdotação de maneira isolada.

Também é relatado por esses autores que, no grupo de estudantes duplamente excepcionais, assim como no TDAH, de maneira isolada, são identificados déficits nas funções executivas, incluindo memória de trabalho e velocidade do pensamento, além de prejuízos na organização e manutenção da atenção, bem como no gerenciamento de emoções.

Dito isso, alerta-se que há, na literatura, um aumento de interesse em pesquisas, tanto sobre o fenômeno da Superdotação quanto do TDAH, mas, apesar desse interesse, há escassez de pesquisas sobre a Dupla Excepcionalidade. Como consequência, constata-se que os documentos legislativos sobre a Educação não citam a Dupla Excepcionalidade (Brasil, 2001, 2008, 2009, 2011, 2014).

Os problemas interpessoais das crianças com TDAH e Superdotação podem ser considerados os aspectos mais salientes e preocupantes do seu comportamento. Há necessidade de um olhar multidisciplinar na avaliação dessa Dupla

Excepcionalidade, o que amplia o diálogo sobre esses estudantes, ante essa realidade tão paradoxal e com traços aparentemente contraditórios.

A falta de formação docente sobre a temática pode resultar em diagnósticos equivocados, o que gera impacto negativo no capital intelectual do país e de toda a sociedade. Não se trata somente de identificar o déficit, mas, principalmente, de desenvolver os talentos, sustentando-se nos potenciais, interesses e motivações pessoais (Conejeros-Solar *et al.,* 2018a).

Uma identificação precisa e a adoção de estratégias pedagógicas eficientes devem fazer com que os estudantes se sintam aceitos e seguros para manifestar suas características de alta potencialidade, reconhecer e superar suas dificuldades, sem patologizá-las. Não se trata de avaliar para rotular, mas para melhor entender e agir, quer reforçando os pontos fortes, quer atenuando seus pontos fracos, pois essas características podem se manifestar de maneiras distintas. O objetivo da identificação deve ser, sempre, no sentido da inclusão do estudante, independentemente de suas especificidades.

Como dito, para além de uma sobreposição de comportamentos, as características vão interagir de forma complexa, e o uso de estratégias baseadas nas potencialidades e interesses desses estudantes pode favorecer seu hiperfoco e colaborar para as metas de aprendizagem, além da adoção de atividades mais visuais, as quais incluam movimento, uso de computador e tenham objetivos claros (Mullet; Rinn, 2015).

Segundo esses mesmos autores, também convém a preparação de tarefas mais complexas, porém, mais curtas, mais orientações, mais *feedbacks* sobre seu desempenho, uso de organizadores visuais e maior tempo para conclusão das tarefas, podendo esses estudantes atuarem ainda como ajudantes de sala ou tutores, de sorte a canalizar a energia física e mental.

Coutinho-Souto (2023) realizou um estudo de caso múltiplo, com o objetivo de analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de estudantes superdotados, estudantes com TDAH e estudantes com Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, tendo em vista a percepção de gestores, professores, familiares e dos próprios estudantes.

Participaram da pesquisa seis estudantes com idade entre 12 e 17 anos, os quais frequentavam a sala de recursos a estudantes com Superdotação, ou a sala de apoio à aprendizagem para atendimento a estudantes com transtornos funcionais

específicos. Eram duas estudantes superdotadas, dois com TDAH e dois com a Dupla Excepcionalidade (um menino e uma menina), que, junto com os outros informantes, totalizaram 20 participantes.

Foram realizadas entrevistas com todos os participantes, que posteriormente foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a adoção de práticas educacionais inclusivas dependem de uma multiplicidade de fatores para a sua concretização, a saber: implementação de políticas públicas, oferta de AEE, suporte acadêmico e socioemocional ao estudante superdotado com TDAH e à estudante com TDAH, adoção da avaliação formativa e de práticas compensatórias para o estudante superdotado com TDAH e a estudante com TDAH, formação continuada de professores e envolvimento de toda a comunidade escolar e da família.

Ademais, verificou-se que a sala de recursos de Altas habilidades/Superdotação favorece o desenvolvimento do potencial superior dos dois grupos de superdotados investigados, bem como oferece apoio às suas necessidades socioemocionais. Constatou-se ainda que o estudante com TDAH apresenta maiores limitações do que o estudante com Superdotação com TDAH, quanto ao desempenho acadêmico, às funções executivas e às questões socioemocionais.

Costa *et al.* (2019) ressaltam que são necessárias individualizações curriculares, aceleração curricular, estimulação da criatividade e originalidade, além de oportunidades de interações em pequenos grupos. Os autores afirmam que focar em atividades específicas pode ser mais proveitoso que engajar o estudante em multitarefas. Também reforçam a necessidade da realização de atividades avaliativas em ambientes com menos estímulos, sendo que essas devem ser periódicas e processuais, a fim de investigar o desempenho irregular que esses estudantes podem apresentar.

Os estudantes com a Dupla Excepcionalidade aqui enfocada, quando não atendidos em suas necessidades, tendem a mostrar comportamentos socialmente inadequados e déficit em habilidades sociais, o que dificulta o convívio com pais, pares e professores e leva, muitas vezes, a encaminhamentos para atendimento psicossocial, tratamentos psicoterápicos e farmacológicos (Chae; Kim; Noh, 2003; Conejeros-Solar *et al.*, 2018a; Luque-Parra; Luque-Rojas; Diaz, 2017).

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), as habilidades sociais revelam uma alta probabilidade de maximizar reforçadores e minimizar estimulação aversiva

para o indivíduo. Entre esses comportamentos estão os de empatia, afetividade, cooperação, desenvoltura social, assertividade, responsabilidade, civilidade e autocontrole.

A pesquisa de Conejeros-Solar *et al.* (2021) objetivou investigar as percepções que amigos próximos de estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou TDAH, têm sobre a relação de amizade. Foram entrevistados 17 estudantes; os resultados evidenciaram um relacionamento profundo, baseado na empatia, nos interesses comuns e na conexão no enfrentamento das adversidades, assumindo uma ótica mais positiva, baseada nos pontos fortes dos estudantes e não focando apenas nas dificuldades.

A investigação de Zaia *et al.* (2020), com o objetivo de traçar um perfil cognitivo, criativo e socioemocional de estudantes com Dupla Excepcionalidade e relacioná-los com o de estudantes com Superdotação, não encontrou diferenças significativas entre os grupos. Uma hipótese levantada pelas autoras é que a identificação da Superdotação e, consequentemente, o atendimento adequado às suas necessidades específicas, pode estar atuando como fator de proteção para esses estudantes.

Um dos desafios atuais, no âmbito pedagógico, é a necessidade de se considerar a diversidade dos estudantes, suas barreiras e facilidades de aprendizagem. As evidências aqui explanadas indicam que transtornos e deficiências não excluem a presença de Superdotação, denotando a complexidade que subjaz a Dupla Excepcionalidade e sua necessidade de caracterização, visibilidade e atenção psicoeducativa, aspectos desafiadores para aqueles que trabalham com esses estudantes.

Dito isso, verifica-se que há pesquisas recentes que discutem a problemática de forma mais sistemática, mas essa ainda necessita de maior exploração e merece atenção, por causa de sua complexidade no processo de identificação, sendo que a validação de instrumentos de coleta de dados para uso no contexto brasileiro é necessária.

Os instrumentos de coleta de dados

Embora muitos instrumentos de coleta de dados utilizados no Brasil sejam apenas traduzidos para nosso idioma, há pesquisas que alertam para a importância de se valorizar e realizar as corretas etapas, na sua adaptação, fazendo com que aumente a veracidade dos dados coletados (Nakano; Negreiros, 2024; Pedro; Ogeda,

2023). Nesse certame, o rigor metodológico no processo de adaptação de instrumentos deve ocupar destaque nessa prática (Reichenheim; Moraes, 2007).

Nakano e Negreiros (2024) objetivaram investigar a qualidade dos instrumentos de rastreio, utilizados para identificação da Superdotação. Realizaram uma revisão crítica das propriedades psicométricas de escalas, levantadas por meio de pesquisas em quatro bases de dados. Foram encontradas dezessete escalas, das quais quatro eram adaptações e 13 foram desenvolvidas no Brasil. Observa-se que as dimensões avaliadas seguem uma perspectiva multidimensional, como proposto pelo Ministério da Educação, mas há uma carência de estudos com foco na investigação das evidências de validade e precisão, uma vez que a maioria das pesquisas se concentra na análise do conteúdo. Assim, os resultados indicam que os instrumentos utilizados no país necessitam de investigações adicionais para seu aprimoramento, garantindo que os resultados obtidos sejam interpretados de forma adequada.

O manual de boas práticas elaborado por Wild *et al.* (2005) destaca alguns dos problemas principais encontrados nessas investigações, a saber: falta de consistência na terminologia e nos métodos, lacunas em áreas relevantes, pouca informação sobre a importância dos passos e ênfase em ideias teóricas para a tradução e adaptação, ao invés do que é mais viável para a prática de pesquisa.

Segundo Roberts *et al.* (2006), os estudos de validade verificam se o instrumento mede exatamente o que propõe, se este é preciso. A fragilidade metodológica, no que se refere à aplicação de instrumentos, é apontada por autores de diferentes áreas de conhecimento (Marques *et al.*, 2008, Minayo, 2017). No campo da Educação Especial, o cenário se repete, de modo que fragilidades metodológicas e a descontinuidade nos temas de pesquisa também são apontadas pela literatura (Glat; Omote; Pletsch, 2014; Omote, 2014).

Pedro e Ogeda (2023) em uma revisão sobre os instrumentos de coleta de dados, verificaram que não há produção acadêmica expressiva na área da Educação Especial, o que pode indicar uma carência de instrumentos validados e fidedignos nesse contexto. Alexandre e Coluci (2011) reforçam a necessidade de estudos dessa natureza e realçam sua escassez, principalmente na América Latina e no Caribe.

Pfeiffer e Prado (2021), deram ênfase aos desafios diagnósticos, no âmbito da Dupla Excepcionalidade, salientando a necessidade de se utilizar testes confiáveis, precisos e bem calibrados, quando se pretende formular um diagnóstico. Os autores frisam a importância de focar nos pontos fortes, sem deixar de lado os déficits.

No que diz respeito à adaptação transcultural, esta envolve uma série de etapas, como a tradução do instrumento de pesquisa para o idioma e posteriormente a adaptação para a cultura de destino, validação do conteúdo do instrumento pelos comitês de especialistas, avaliação da compreensão e da aceitabilidade do instrumento pela população-alvo, bem como análises estatísticas dos dados coletados em uma amostra relevante, para validar os fatores e a consistência interna do instrumento. Esse processo é fundamental para se obter dados precisos e confiáveis, com vistas à interpretação correta dos resultados.

Diante dessa problemática, há a necessidade de pesquisas com instrumentos que permitam coletar dados confiáveis sobre os fenômenos e realizar uma identificação mais precisa, tanto da Superdotação e do TDAH quanto da Dupla Excepcionalidade, como a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales*.

A escolha desse instrumento como base para a adaptação transcultural e validação psicométrica no Brasil foi fundamentada primeiramente, devido ao fato de já estar disponível, em acesso aberto, desde 2018 e ser o único identificado na literatura que avalia especificamente a Dupla Excepcionalidade Superdotação e TDAH, suprindo uma lacuna significativa na identificação desses estudantes. É importante salientar que a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* tem sido utilizada, tanto em pesquisas, quanto na prática clínica e educacional, em países hispanohablantes da América do Sul, Central, do Norte e Europa, como Chile, Guatemala, Espanha e México. No entanto, até o momento, não foram realizadas adaptações transculturais, nem estudos de evidências de validade nesses contextos.

Em segundo lugar, sua concepção foi embasada em uma sólida fundamentação teórica, desenvolvido por um renomado grupo de pesquisadores chilenos com vasta produção acadêmica na área. O estudo de validade de conteúdo do instrumento contou com a colaboração de especialistas de diferentes partes do mundo, incluindo Susan Baum, uma das maiores autoridades na área.

Por fim, trata-se de um instrumento objetivo e de fácil aplicação, com um número de itens razoável, tornando-se uma ferramenta viável para o contexto escolar e passível de ser utilizada por professores na identificação de estudantes com essas características. Assim, a adaptação e validação desse instrumento para uso no contexto brasileiro representa um avanço na área, permitindo maior precisão na

identificação e, consequentemente, no atendimento de alunos com Dupla Excepcionalidade no país.

O contexto de elaboração da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales*[7]

Foi realizado um estágio no Chile, com duração de três meses, o que possibilitou conhecer e compreender, de maneira mais aprofundada, o contexto cultural e acadêmico relacionado à elaboração do instrumento mencionado nesta Tese.

A educação de estudantes superdotados, no Chile, tem sido um tema de crescente atenção, nos últimos anos, à medida que se reconhece a importância de se atender à diversidade, no sistema educacional chileno. Mas, apesar da criação de programas específicos e normativas que buscam promover a inclusão e o apoio a esses estudantes, persistem desafios significativos na implementação de políticas efetivas que garantam seu desenvolvimento integral (Gómez-Arizaga *et al.,* 2024).

Em 2001, foi criado oficialmente o primeiro programa extracurricular do país e, após essa iniciativa, foram lançados outros programas extracurriculares, em todo o Chile, os quais se tornaram a principal oferta formal para satisfazer as necessidades educacionais dos estudantes superdotados. No entanto, embora a existência desses programas tenha ajudado enormemente a atender uma população historicamente invisível, eles conseguem atingir apenas cerca de 1% da população escolar total, que é de 3.626.310, no país (Gómez-Arizaga *et al.,* 2024).

Embora não se reconheça, explicitamente, que os estudantes superdotados – ou com Dupla Excepcionalidade, tenham necessidades educativas especiais, e estes não sejam contemplados como público da Educação Especial no país (MINEDUC, 2009), duas normativas-chave podem oferecer possíveis caminhos para a inclusão e o apoio educacional desse público: o Decreto n° 332/2011 e o Decreto n° 83/2015.

O Decreto n° 332/2011 regula a opção de aceleração, permitindo a entrada antecipada na educação primária para crianças menores de seis anos. Isso ocorre com base em fundamentos suficientes, como relatórios neurológicos, psicológicos e

[7] Os dados apresentados nesse tópico foram compartilhados pela professora supervisora do estágio no exterior, Dra. Maria Leonor Conejeros-Solar, líder do grupo de pesquisas *"Alta Capacidad Chile*", vinculado a Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso – Chile.

pedagógicos, sempre fundamentados em evidências da capacidade psicológica e da maturidade da criança (MINEDUC, 2011).

O Decreto n° 83/2015, por sua vez, tem como objetivo responder à necessidade de uma educação diversificada, com foco na flexibilização curricular (MINEDUC, 2015). Mesmo concentrado na deficiência, também pode ser aplicado à Superdotação, tendo em vista as necessidades de aprendizagem únicas desses estudantes e de um currículo mais flexível, para enriquecer sua aprendizagem. Isso requer que as instituições educativas e os docentes efetuem os ajustes relevantes e razoáveis, assegurando que todos os estudantes, inclusive os superdotados, possam acessar e progredir, em sua educação.

Quanto às pesquisas acadêmicas, García-Cepero *et al.* (2012) versam que porcentagem considerável dos estudos realizados no Chile é conduzida em universidades e cidades onde existem programas de atendimento. Atualmente, podem ser identificados três tipos de pesquisas: aquelas que fazem parte das pesquisas de Graduação e Pós-Graduação em Educação ou Psicologia; os estudos que integram os processos de melhoria dos programas de talento; e aqueles financiados por organizações externas a esses programas, como fundos destinados a promover a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico, no país, administrados principalmente pela *Agência Nacional de Investigación y Desarrollo* (ANID) do Chile, como o *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación* (FONIDE), *Fondo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico* (FONDECYT), *Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico* (FONDEF)[8], entre outros.

O único programa de formação centrado exclusivamente na Superdotação, até o momento, é um diploma oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Esse programa tem uma duração de seis meses e 120 horas, e oferece capacitação em várias áreas, como identificação, intervenção e características socioemocionais dessa população (Gómez-Arizaga *et al.,* 2024).

A falta de legislação e políticas educativas voltadas para a educação de superdotados levou famílias e outros grupos a se organizarem, de forma privada, construindo caminhos alternativos para esses estudantes. Existem sete programas de

[8] Em português: Agência Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (ANID); Fundo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (FONIDE); Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT); e, Fundo de Fomento ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDEF).

enriquecimento universitário que atendem aproximadamente 2.500 estudantes, em todo o país. Em nível escolar, nos últimos 15 anos, também foram criadas algumas iniciativas (Gómez-Arizaga *et al.,* 2024).

Apesar das lacunas na área, principalmente na América Latina, tem havido um movimento, nos últimos anos, que começa a reconhecer que muitos estudantes com elevadas capacidades intelectuais não recebem uma educação que considere suas diferenças, nos processos de aprendizagem, e que têm necessidades educativas especiais, o que representa uma ameaça para as políticas de equidade, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), das quais o Brasil e o Chile são signatários.

Portanto, é importante enfatizar que alguns sistemas educativos estão realizando esforços significativos para atender à diversidade de seus estudantes, incluindo aqueles com capacidades intelectuais superiores à média, que requerem estratégias e oportunidades específicas para desenvolver plenamente seu potencial.

No contexto chileno, tal qual no Brasil, é vital que as políticas educativas reconheçam a diversidade dos potenciais e implementem estratégias que não apenas fomentem o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar emocional e social dos estudantes. A formação de educadores e a criação de ambientes inclusivos são passos fundamentais para apoiar o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Além disso, a formação de docentes, no uso de escalas de avaliação, é importante para construir uma cultura educativa que compreenda e valorize a diversidade de potenciais. Isso tanto beneficia os estudantes superdotados como enriquece o ambiente escolar, promovendo um ensino mais inclusivo.

O projeto "*Niños y niñas doblemente excepcionales: identificación y caracterización en los contextos escolar y familiar y aportes para su atención psicoeducativa"*[9]*,* que deu origem ao instrumento de pesquisa referido nesta Tese, teve a duração três anos, foi iniciado em 2015 e encerrado em 2017, sendo executado pelo grupo de pesquisas *"Alta Capacidad Chile*", com financiamento da FONDECYT.

De maneira geral, o projeto objetivou compreender como se expressa a Dupla Excepcionalidade nos contextos individual, familiar e escolar, e gerar diretrizes para sua caracterização e atendimento psicoeducacional. Sendo que, um dos objetivos

[9] Em português: "Meninos e meninas duplamente excepcionais: identificação e caracterização nos contextos escolar e familiar e contribuições para seu atendimento psicoeducacional".

específicos, é voltado a gerar critérios que permitam a avaliação da Dupla Excepcionalidade (Superdotação associada ao TEA ou ao TDAH), nesses contextos.

Na primeira e segundas etapas foram realizados um *screening* para levantamento da amostra de estudo e estudos de caso.

Na primeira etapa, a população do estudo foi composta por meninos e meninas da região de Valparaíso, diagnosticados com TDAH ou TEA, conforme critérios pré-definidos. A escolha dessa região se justifica pelo fato de Valparaíso ser a segunda mais populosa do país.

As idades variavam de 9 a 12 anos, correspondendo ao 4º ao 8º Ano Básico. A escolha dessa faixa etária está relacionada ao momento em que os problemas de ajustamento se tornam mais evidentes na escola, possibilitando diagnósticos mais precisos. Assim, a amostra foi de aproximadamente 500 estudantes, que foram avaliados para identificação da Dupla Excepcionalidade.

Durante essa fase, os diagnósticos dos estudantes foram obtidos por meio de profissionais de saúde, centros de desenvolvimento cognitivo ou serviços especializados em autismo. Após isso, foi aplicado o Teste de Matrizes Progressivas de Raven (Raven; Court; Raven, 1984) a toda a amostra no contexto escolar. Foram considerados os estudantes que obtiverem resultados acima do percentil 90, conforme os critérios normativos do teste, e aproximadamente 10% da amostra original, ou cerca de 50 participantes, foram identificados.

Posteriormente, foram realizadas duas sessões nos estabelecimentos de ensino para a aplicação de instrumentos de avaliação específicos à amostra de Dupla Excepcionalidade. Na primeira foram aplicadas a Escala Verbal WISC III (Ramirez; Rosas, 2007) e as Escalas de Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida (Atienza *et al.,* 2000); e, na segunda, foram aplicadas a Escala Manual WISC III (Ramirez; Rosas, 2007) e a Escala de Sensibilidade Emocional (Guarino; Roger, 2005).

As análises realizadas durante o primeiro ano do projeto tiveram caráter exploratório e multidimensional, com o objetivo de descrever os atributos medidos e caracterizar de forma diferencial os transtornos, bem como a Dupla Excepcionalidade, o que possibilitou a determinação da prevalência do fenômeno em nível regional, além da elaboração de um quadro descritivo dos atributos cognitivos, sociais e emocionais de estudantes com a Superdotação associada ao TEA e ao TDAH.

Na segunda etapa, a fase qualitativa, foram selecionados em média 20 casos de estudantes identificados com a Dupla Excepcionalidade. Foi aprofundado o

entendimento sobre suas experiências e necessidades, nos contextos familiar e escolar, por meio de entrevistas qualitativas com os estudantes, pais e/ou responsáveis, colegas próximos e professores. Além disso, foram feitas observações nas salas de aula, bem como pais e/ou responsáveis, e professores responderam à Escala de Funções Executivas BRIEF (Gioia *et al.* 2000).

O objetivo dessa fase foi aprofundar, de forma compreensiva e interpretativa, os traços que caracterizam esses estudantes, explorando como a Dupla Excepcionalidade se relaciona com os laços familiares e escolares, com o intuito de fornecer evidências empíricas sobre o fenômeno.

Na terceira etapa foi realizada a elaboração dos produtos psicoeducacionais, relacionados aos dois tipos de Dupla Excepcionalidade (TEA ou TDAH). Nessa fase o trabalho desenvolvido foi formalizado, e gerou produtos acadêmicos e de investigação a partir das análises realizadas anteriormente. Esses produtos incluíram dois guias de orientação psicoeducacional sobre Dupla Excepcionalidade, um dirigido aos pais e outro aos profissionais do âmbito psicoeducacional; e dois instrumentos de heterorrelato – um protocolo de identificação para professores e um instrumento a ser aplicado por profissionais da área psicoeducacional; bem como um guia de observação para pais ou responsáveis.

Todos os materiais são de acesso aberto, e estão disponíveis no manual de aplicação (em Conejeros-Solar *et al.* (2018a), hospedado no site https://www.2e.cl/). Destaca-se que, nesta Tese, foram realizados estudos específicos do instrumento de identificação da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH – versão para professores.

Destaca-se que a escala original é composta por 39 itens, com indicadores relacionados à Superdotação e ao TDAH, divididos em quatro dimensões. Como explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões e itens do instrumentos original separados por fenômenos

Dimensões	Superdotação	TDAH
Acadêmica	1	3
	2	5
	4	-
	6	-
	8	-
	1	2
	7	3
	8	4

Cognitiva	9	5
	10	6
	11	-
	12	-
	13	-
	14	-
	15	-
	16	-
	17	-
	18	-
Emocional/comportamental	1	2
	3	6
	4	7
	5	-
	8	-
Social	1	2
	3	4
	-	5

Fonte: elaboração própria, com base em Conejeros-Solar *et al.* (2018a) .

A partir de 2022, o grupo de pesquisas *"Alta Capacidad Chile*", deu início a um projeto intitulado "*Estudio de la trayectoria de niños con precocidad intelectual desde el nivel de transición 1 hasta el término del primer año de Educación Básica*"[10], também financiado pela FONDECYT, o qual está previsto para ser concluído em 2026. Foi o acompanhamento da execução desse projeto que a autora desta Tese pôde realizar, durante o período do estágio.

De maneira geral, o projeto tem como objetivo compreender a trajetória e a transição vividas pelas crianças com Precocidade intelectual, desde o Nível de Transição I até a conclusão do primeiro ano da Educação Básica, fornecer diretrizes para a identificação e o acompanhamento educacional desses estudantes, e contribuir para as políticas públicas, tanto sob a ótica da legislação quanto da prática inclusiva.

A população-alvo é composta por estudantes da região de Valparaíso, com idade entre 4 e 6 anos, matriculadas no Nível de Transição 1 (Pré-escola) de escolas municipais, particulares subsidiadas[11] e particulares pagas. A inclusão do Nível de Transição 1 é relevante, devido à importância da atenção precoce às necessidades educacionais das crianças e ao alto número de estudantes potencialmente diagnosticáveis com Precocidade intelectual.

[10] Em português: "Estudo da trajetória de crianças com precocidade intelectual desde o nível de transição 1 até o final do primeiro ano da Educação Básica".
[11] Instituições de ensino administradas por entidades privadas que recebem subsídios do governo para oferecer educação gratuita ou a baixo custo aos estudantes.

Inicialmente, foi cumprida uma etapa de nominação e identificação dos estudantes.

Foram participantes da primeira fase 33 escolas e um total de 1268 estudantes, 726 professores, 541 pais, dentre os quais 481 foram os que responderam aos dois instrumentos: a Escala de Avaliação de Superdotação – versão para professores (GRS-P), elaborada por Pfeiffer e Jarosewich (2003), e a Escala para Identificação de Estudantes Superdotados (SIGS-2) – versão para pais, elaborada por Kepler (2005).

Após a tabulação e análise dos dados, foram encaminhados para a segunda etapa, que se refere à caracterização dos estudantes, 139 estudantes, de 24 escolas distintas, e que obtiveram resultados acima do percentil 90, nos instrumentos utilizados na primeira etapa. Foram aplicados quatro testes nos estudantes: Teste de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil (TADI) elaborado por Edwards e Pardo (2013); Teste de Avaliação Neurológica Infantil (TENI), o qual avalia funções executivas e cognição (Delgado *et al.,* 2012); Teste de Competência Matemática Básica (TEMA III), elaborado por Ginsburg e Baroody (1990); Autorreporte do Bem-estar Socioemocional (Lira; González, 2005); e, o Teste de Vocabulário em Imagens (TEVI-R), de Echeverria, Herrera e Segure (2015).

A terceira (e última) etapa, que estava ocorrendo na época do estágio, foi composta por 56 estudantes, e estavam sendo realizadas as entrevistas com os pais ou responsáveis, professores e com os próprios estudantes, bem como as observações nas escolas e salas de aulas.

Vale destacar que, quanto à identificação, García-Cepero *et al.* (2012) alertam sobre a necessidade de diversificar as formas de nomeação usadas nos programas de talento, o que, como descrito, é realizado no projeto que originou o instrumento, evitando se basearem apenas na indicação dos docentes. São implementados no projeto, também, mecanismos de autonomeação e nomeação por pais, bem como avaliações não padronizadas.

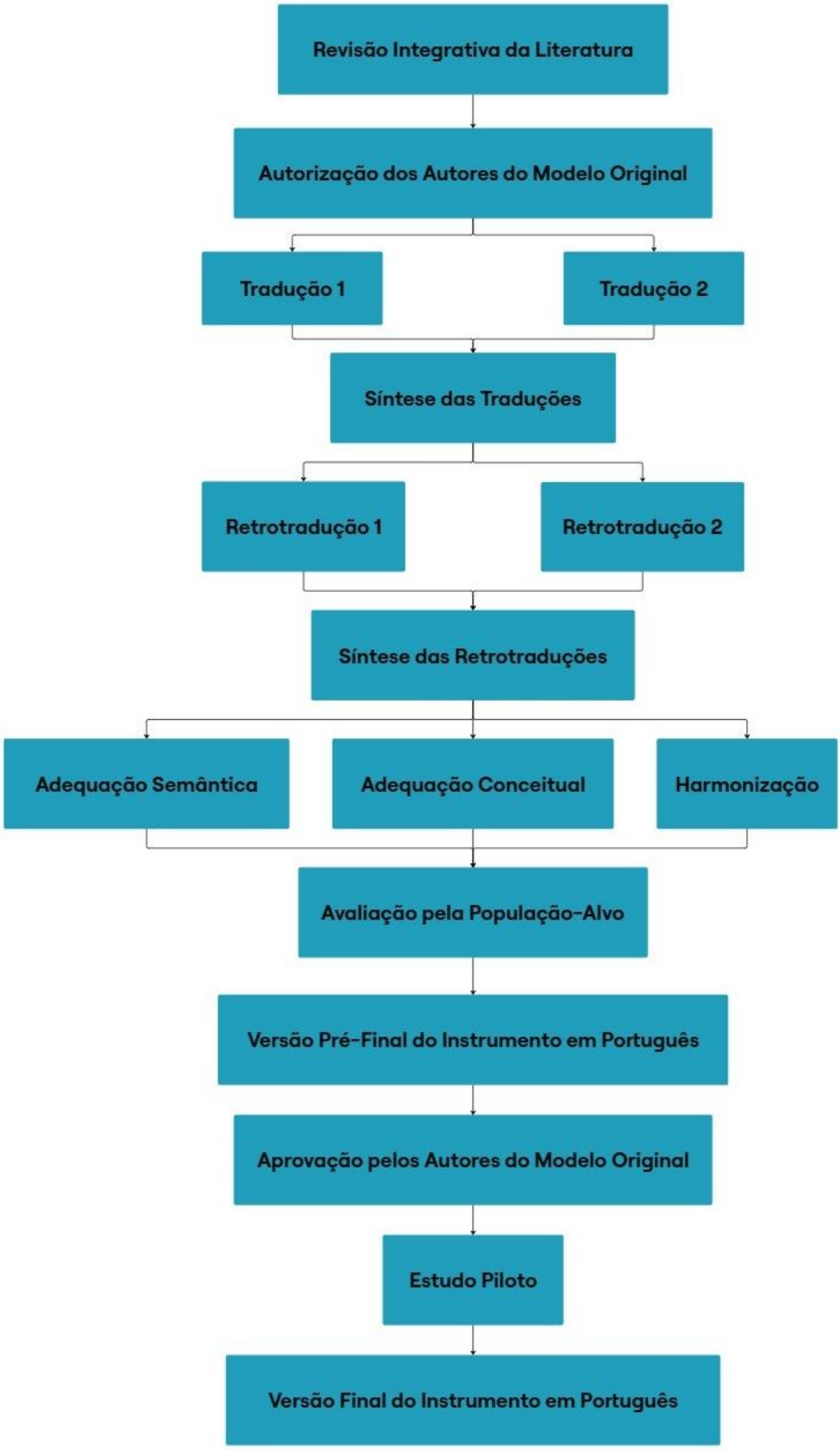
Apresentado o contexto de elaboração do modelo original, levanta-se o questionamento:

Como a adaptação transcultural da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* para o contexto brasileiro impacta suas qualidades psicométricas, especialmente em relação à validade de itens, estrutura interna e validade discriminante?

Dito isso, pensada a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, esta pesquisa foi delineada e se debruça nas etapas previstas para a elaboração de versão adaptada e validada de um instrumento de identificação. Em face desse contexto, propõe-se um estudo transversal, exploratório, de natureza metodológica, cujo objetivo consistiu em adaptar transculturalmente uma escala inédita em contexto brasileiro, a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores, bem como investigar qualidades psicométricas, baseando-se nos estudos de evidências de validade de itens e da estrutura interna.

Destaca-se que todo o processo de construção desta tese foi realizado de acordo com as Diretrizes do *International Test Commission* (ITC) para Tradução e Adaptação de Testes – Segunda Edição (ITC, 2017), e segue também a recomendação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que, na Resolução 002 de março de 2003, prevê que a utilização de testes estrangeiros, independentemente de sua natureza, requer estudos com as populações brasileiras, a fim de garantir que a validade, a precisão e os dados normativos sejam compatíveis com o contexto original do instrumento (CFP, 2003). O fluxograma do estudo está apresentado na Figura 2.

Figura 1 – Fluxograma das etapas do estudo



Fonte: elaboração própria.

Com o intuito de atingir os objetivos, a presente investigação foi dividida em quatro estudos: o primeiro teve por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura internacional; o segundo, adaptar transculturalmente a escala; o terceiro, efetuar o estudo de validade de itens da versão adaptada, enquanto, finalmente, o quarto estudo objetivou investigar as evidências de validade, baseando-se na estrutura interna da escala.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva,* v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2024.

ALTHOFF, R. R.; RETTEW, D. C.; HUDZIAK, J. J. Attention-deficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. *Psychiatric Annals*, v. 33, n. 4, p. 245-252, 2003. Disponível em: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, and Conduct Disorder | Psychiatric Annals. Acesso em: 28 fev. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, Quinta Edição (DSM – V). Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* v. 48, n. 7, p. 687-694, 2007. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17593149/. Acesso em: 18 jan. 2024.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Temporal stability of ADHD in the high-IQ population: Results from the MGH Lo*ngitudinal Family Studies of ADHD. Journal of the American* Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 47, n. 7, p. 817-825, 2008. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18520956/. Acesso em: 18 abr. 2024.

ATIENZA, F. L. *et al.* Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, v. 12, n. 2, p. 314-319, 2000. Disponível em: https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597. Acesso em: 14 nov. 2024.

BALDWIN, L. *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1076217515597277. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em:

http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo *Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.* Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão:* desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 146 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF:MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. A. Subnotificação censitária de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 2020: desorganização ou descaso?. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 476-486, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400476&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAE, P. K.; KIM, J. H.; NOH, K. S. Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quartely,* v. 47, n. 3, p. 192-201, 2003. Disponível em: https://www.deepdyve.com/doc-view?docId=10.1177/001698620304700303&fieldName=journal_doi&affiliateId=sage. Acesso em: 13 jan. 2021.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al. Doble Excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas.* Escuela de Pedagogía. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Comisión Nacional de Investigación Científica e Tecnológica. 2018a. Disponível em: https://www.2e.cl/publicaciones/. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al.* The Other side of the coin: perceptions of twice-exceptional students by the close friends. *Original Research,* v. 11, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211022234. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Resolução nº 002 de março de 2003.* Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/05/resoluxo022003.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

COSTA, D. *et al.* Aprendizagem de A Students Z: superdotados. São Paulo, SP: Person. 2019.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484. Acesso em: 18 abr. 2024.

COUTINHO-SOUTO, W. K. S. *Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio*. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/47903. Acesso em: 18 abr. 2024.

DABROWSKI, K. *Positive disintegration.* Boston: Little Brown, 1964.

DARE, L.; NOWICKI, E. Twice-Exceptionality : parent's perspectives on identification. Roeper *Review,* v. 37, n. 4, p. 208-218, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification. Acesso em: 18 abr. 2024.

DELGADO, M. T. *et al. Test de Evaluación Neuropsicológica Infantil* – Manual de Administração e Correção. Santiago: CEDETI. 2012.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. *In:* FLEITH, Denise de Souza (org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, p. 2, 2007. p. 25-40. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Faltashab2.pdf&psig=AOvVaw15-Y2u1H12CuRg8X3YiLl8&ust=1706624982483000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAgQrpoMahcKEwiI4NSj2oKEAxUAAAAAHQAAAAAQBA. Acesso em: 24 de jan. 2024.

DELOU, C. M. C. Lista *base de indicadores de Superdotação* – parâmetros para observação de alunos em sala de aula. 2001. Disponível em: https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/02/LBISD_2015.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais*: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

DIAS, N. M.; BUSATTO, L. M.; TREVISAN, B. T. Dupla Excepcionalidade no Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In:* ALVES, R. J.; NAKANO, T. C. (Orgs.). *Dupla excepcionalidade:* Altas Habilidades/Superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. 1 ed. São Paulo: Vetor Editora. 2021. p. 69-83.

ECHEVERRIA, R.; HERRERA, J.; SEGURE, J. *Teste de Vocabulário em Imagens (TEVI-R)*. 3. ed. Concepción: Editorial Universidad de Concepción, 2015.

EDWARDS, M.; PARDO, M. *TADI: Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil.* Santiago: Universidad De Chile. 2013.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOLUINE, S. G. Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Counseling the Gifted Individual:* Theory & practice, v. 39, n. 2, p. 202-211, 2015. Disponível em: Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client | Request PDF. Acesso em: 28 fev. 2024.

FUGATE, M.; GENTRY, M. Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, v. 12, n. 25, p. 3-16, 2015. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1117940. Acesso em: 18 abr. 2024.

GARCÍA-CEPERO, M. C. *et al.* Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica,* v. 11, n.4, p. 1327-1340. 2012. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3423/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20desde%20sus%20potencialidades%20y%20talentos%20acad%C3%A9micos%20en%20la%20regi%C3%B3n%20de%20Antofagasta%2C%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 nov. 2024.

GERMANI, L. M. B. *Características de Altas Habilidades/Superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade:* uma contribuição à família e à escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17500?show=full. Acesso em: 18 abr. 2024.

GINSBURG, H. P.; BAROODY, A. J. *Test of Early Mathematics Ability* – Third Edition (TEMA-III). Austin: Pro-Ed, Inc., 1990.

GIOIA, G. A. *et al*. Test review behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology,* v. 6, n. 3, p. 235-238, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gerard-Gioia/publication/233366509_TEST_REVIEW_behavior_rating_inventory_of_executive_function/links/5bfac72792851ced67d6f109/TEST-REVIEW-behavior-rating-inventory-of-executive-function.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. *In:* OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 25-44.

GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472016000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2023.

GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Gifted education in Chile: analyses from a learning-resource perspective, *Cogent Education,* v. 11, n.1, p. 2397217, 2024. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2397217. Acesso em: 06 nov. 2024.

GUARINO, L. R.; ROGER, D. Construcción y validación de la Escala de Sensibilidad Emocional (ESE). Un nuevo enfoque para medir neuroticismo. *Psicothema*, v. 17, n. 3, p. 465-470, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/727/72717317.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

INTERNATIONAL TEST COMMISSION. *The ITC guidelines for translating and adapting tests (Second edition)*. 2017. Disponível em: https://www.intestcom.org/. Tradução autorizada pelo Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Acesso em: 02 jan. 2025.

KEPLER, R. M. *Scales for Identifying Gifted Students (SIGS) (2. ed.)*. Itasca: Riverside Publishing, 2005.

LIRA, I.; GONZÁLEZ, M. *Autorreporte del Bienestar Socioemocional:* Instrumento de evaluación socioemocional en niños de Prekinder a 2º básico (4-7/8 años). Santiago: CEDEP, 2005.

LUQUE-PARRA, D. J.; LUQUE-ROJAS, M. J.; DIAZ, R. H. Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional:* formación de profesores, v. 56, n. 1, p. 164-182, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5828789. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARLAND, S. P. *Education of the gifted and talented*: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARQUES, L. P. *et al.* Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 251–272, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/KcdBYJMmkpgvtp8yNbb5xTk/. Acesso em: 18 abr. 2024.

MASSUDA, M. B. Desatentas, hiperativas ou com Altas Habilidades? A medicalização de crianças brilhantes. *In:* RANGNI. R A. (org.). *Altas Habilidades:* sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EDUFSCAR, 2019. p. 145-162.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades ou Superdotação e Dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.;

COSTA, M.P.R. (Orgs.). *Altas habilidades/Superdotação:* temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 89-125.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: Altas Habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/46VNwfzHwsZdsn5dQC3WJTp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias*. Revista pesquisa qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree Nº 170. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* 2009. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17433. Acesso e: 10 dez. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree N° 332. *Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de Adecuaciones de Aceleración Curricular*. 2011. Disponível em: https://nuevo.leychile.cl/servicios/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar_formato=pdf&nombrearchivo=Decreto-332_05-ENE-2012&exportar_con_notas_bcn=True&exportar_con_notas_originales=True&exportar_con_notas_al_pie=True&hddResultadoExportar=1035868.2015-01-30.0.0%23. Acesso em: 06 nov. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree Nº 83/2015. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuacion curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educacion parvularia y educacion basica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2015. Disponível em: https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/. Acesso em: 06 nov. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Apuntes 18*: Resumen Estadıstico de la Educacion 2021. Centro de Estudios. 2022. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18906. Acesso em: 06 nov. 2024.

MULLET, D.; RINN, A. N. Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review,* v. 37, n. 4, p. 195-207, 2015. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1079092. Acesso em: 20 abr. 2024.

MULLET, D.; RINN, A. N. What Parents Should Know about AH/G. *Parenting for High Potential,* v. 5, n. 2, p. 10-13, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299344724_Parenting_for_High_Potential_What_Parents_Should_Know_about_ADHD. Acesso em: 12 fev. 2023.

NAKANO, T. C.; NEGREIROS, J. R. Escalas de identificação das Altas habilidades /Superdotação no Brasil: análise crítica. *Revista Olhares*, v. 12, n. 1, p. 1-27, 2024. Disponível em: https://yu3.io/8rkys4. Acesso em: 16 ago. 2024.

NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION (NEA). The twice-exceptional dilema. Washington, DC: NEA, 2006. Disponível em: https://www.giftedpage.org/wp-content/uploads/2016/11/twiceexceptional.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In:* PFEIFFER, S. I. (ed.). *Handbook of giftedness in children:* Psychological theory, research and best practices. New York: Springer. 2008. p. 115-137. Disponível em: https://s553687eba46de629.jimcontent.com › name. Acesso em: 06 nov. 2024.

OGEDA, C. M. M. O. *Superdotação e Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:* um estudo de indicadores e habilidades sociais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/195/689/1026?inline=1. Acesso em: 11 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, v. 33, p. 1-9. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/?format=pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

OLIVEIRA, L. L. S. Uma correção nos dados de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação de 2019: propostas para melhorar os registros. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 378–392, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75111. Acesso em: 16 ago. 2024.

OMOTE, S. Produção acadêmica em Educação Especial. *In:* OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. O.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 13-24.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca, España. 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos: atendendo às necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unesco.org. Acesso em: 14 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de* Doenças – CID – 11. 2018. Disponível em: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de* Doenças – CID – 11. 2018. Disponível em: https://icd.who.int/pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas Habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). *Desenvolvimento*

de talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Grupo A, 2007. p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade Superdotação/hiperatividade. *Revista Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008. Acesso em: 08 mar. 2022.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. Adaptação transcultural e validação de instrumentos de coleta de dados na Educação Especial. *Revista Teias*, v. 24, n.73, p. 85–97. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74245. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, J. D. S. *Altas habilidades ou superdotação e o TDAH*: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15532/Tese%20de%20Josilene.vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jan. 2025.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, E. A. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 1, p. 41-58, 2023. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899. Acesso em: 18 abr. 2024.

PFEIFFER, S. I. *Gifted students with a coexisting disability*: The twice exceptional. Florida State University, Department of Educational Psychology and Learning Systems, v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/. Acesso em: 18 abr. 2024.

PFEIFFER, S. I.; JAROSEWICH, T. *Gifted Rating Scales–Preschool (GRS–P) manual*. San Antonio: Pearson, 2003.

PFEIFFER, S. I.; PRADO, R. M. Diagnostic Challenges in Working With the Twice-Exceptional Student. *In*: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. C. (Org.). *Autismo, Superdotação e Dupla-Excepcionalidade*. 1ed.Curitiba: Juruá, 2021, v. 1, p. 95-108.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational pratice*. New York, NY: Routledge. 2013.

PRIOR, S. Transition and students with Twice-Exceptionality . *Australian Journal of Special Education,* v. 37, n. 1, p. 19-27. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259433964_Transition_and_Students_With_Twice_Exceptionality. Acesso em: 18 abr. 2024.

RAMIREZ, V.; ROSAS, R. Standarization of WISC-III in Chile: Test Description, Factorial Structure, and Internal Consistency of the Scales. *Psykhe*, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2007. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2024.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 187-199, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/. Acesso em: 10 abr. 2024.

RAVEN, J.C.; COURT, J.H.; RAVEN, J. *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*, Coloured Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co., Ltda. 1984.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, p. 665-73, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/ZL8GFt3jxcFfHW3HzJjnyRn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214534976. Acesso em: 18 abr. 2024.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In:* RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (ed.). *The triad reader.* Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, J. S. *Technical report of research studies related to the enrichment triad /revolving door model.* 3ª ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

ROBERTS, P. *et al.* Reliability and validity in research. *Nursing Standart,* v. 20, n. 44, p. 41-45, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16872117/. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROCHA, A. L. C. *Altas Habilidades/Superdotação e surdez:* identificação e reconhecimento da dupla condição. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/808. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* São Paulo, v. 22 (Supl II), p. 7-11, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/. Acesso em: 12 jan. 2023.

ROMMELSE, N. *et al.* An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 71, p. 21-47, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27590827/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, M. R. V. C.; ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. C.; RECH, B. D. Identificação da dupla excepcionalidade em adulto: um caso de Altas Habilidades/Superdotação e TDAH. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 26, p. 26-42, 2021. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8567. Acesso em: 14 dez. 2024.

TERRASSIER, J. C*. Les Enfants surdoues ou la precocite embarrassante*. Paris: ESF. 1999.

WILD, D. *et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15804318/. Acesso em: 05 maio 2024.

ZAIA, P. *et al*. Dupla-excepcionalidade e Altas Habilidades/Superdotação sob olhar da psicologia positiva. *Psicologia, saúde & doenças*, v. 22, n. 1, p. 62-75, 2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/02/LIVRO-2-1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

ESTUDO 1

DUPLA EXCEPCIONALIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE SUPERDOTAÇÃO E TDAH

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional. Este estudo trata especificamente da associação da Superdotação com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Objetivou-se identificar e caracterizar as produções científicas que abordam a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. Para isso, foram consultadas quatro bases de dados: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (*Redalyc*), *PubMed, Dialnet* e a base de dados *Education Resources Information Center* (*ERIC*). Foram empregadas duas estratégias de busca, uma em espanhol e uma em inglês, a saber: (superdotado OR "*altas capacidades*") *AND* (*hiperactividad OR trastorno por déficit de atención con hiperactividad OR tdah*) *AND* (“*doble excepcionalidad”*), nas bases de dados *Dialnet* e *Redalyc*. Nas bases de dados *ERIC* e *PubMed*, foi utilizada a estratégia: (*gifted OR "high abilities") AND* (*hyperactivity OR attention deficit/hyperactivity disorder OR adhd*) *OR "twice exceptional*". Foram adotados, como critérios de inclusão, a circunstância de o trabalho ser caracterizado como relato de pesquisa e estar relacionado à temática da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. Não foi estabelecido recorte temporal, com a finalidade de levantar um maior número de produções. Foi realizada a leitura dos resumos, em busca dos elementos centrais, como objetivo, procedimentos metodológicos, principais resultados e conclusões. Quando necessário, foi realizada a leitura do artigo na íntegra. Assim, foram localizadas 15 produções, alocadas em cinco categorias temáticas: Identificação, Avaliação, Percepção de Professores, Atendimento e Formação de Professores. Essas categorias foram delineadas com base nos objetivos das produções levantadas. Verificou-se que há uma produção incipiente na área, de modo que a maioria das pesquisas se ocupa dos processos de identificação e avaliação da Dupla Excepcionalidade, em detrimento das temáticas que contemplam a atenção educacional especializada, a qual deve ser direcionada para essa população, bem como a capacitação docente.

Palavras-chave: educação especial; superdotação; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; dupla excepcionalidade; revisão de literatura.

ABSTRACT

Twice-Exceptionality can be defined as the presence of high performance, ability, talent, or potential occurring alongside a psychiatric, neurological, behavioral, sensory, physical, or educational disorder. This study specifically addresses the association between Giftedness and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). The objective was to identify and characterize scientific publications addressing Twice-Exceptionality – Giftedness and ADHD. To achieve this, four databases were consulted: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), PubMed, Dialnet, and the Education Resources Information

Center (ERIC) database. Two search strategies were employed, one in Spanish and one in English, as follows: (superdotado OR "altas capacidades") AND (hiperactividad OR trastorno por déficit de atención con hiperactividad OR tdah) AND ("doble excepcionalidad") for the Dialnet and Redalyc databases. For the ERIC and PubMed databases, the strategy used was: (gifted OR "high abilities") AND (hyperactivity OR attention deficit/hyperactivity disorder OR adhd) OR "twice exceptional." The inclusion criteria required that studies be classified as research reports and dire1ctly related to the theme of Twice-Exceptionality – Giftedness and ADHD. No time restrictions were set to ensure the broadest possible collection of studies. Abstracts were reviewed to extract key elements, including objectives, methodological procedures, main results, and conclusions. When necessary, full-text articles were analyzed. As a result, 15 studies were identified and categorized into five thematic groups: Identification, Assessment, Teacher Perception, Educational Support, and Teacher Training. These categories were defined based on the objectives of the identified studies. The findings indicate a limited body of research in this field, with most studies focusing on the identification and assessment processes of Twice-Exceptionality , rather than addressing specialized educational support tailored to this population or teacher training.

Keywords: special education; giftedness; attention deficit hyperactivity disorder; twice-exceptionality; literature review.

INTRODUÇÃO

No campo da Educação Especial e da Neurociência, a compreensão da diversidade humana tem-se expandido significativamente, nas últimas décadas (Chacon; Paulino, 2011; Gama; Castro, 2019). Uma área particularmente emergente de estudo é a Dupla Excepcionalidade, na qual indivíduos demonstram tanto habilidades extraordinárias quanto desafios significativos, em diferentes áreas de funcionamento.

Para Pfeiffer (2013), a Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional.

No que se refere à produção acadêmica na área de Educação Especial, Omote (2014) evidencia, em seu estudo, a fragilidade metodológica e a descontinuidade nos temas de pesquisa, destacando a importância dos estudos de revisão de literatura para a consolidação e avanços das investigações científicas.

Rommelse *et al.* (2016) incluíram estudos cognitivos e comportamentais em sua revisão sistemática da literatura. Abordaram um conjunto específico de critérios para validar o TDAH, no contexto da Superdotação. Os resultados disponíveis sugerem que o TDAH é um construto válido no contexto de alta inteligência,

apresentando características clínicas. É importante ressaltar que o TDAH e o QI estão negativamente correlacionados em quase todos os construtos cognitivos, enfatizando-se a necessidade de se levar em conta o QI como moderador em potencial nos estudos sobre TDAH e de estudar mais sistematicamente o TDAH, na população superdotada.

Conejeros-Solar *et al. (*2018b) realizaram uma revisão da literatura, em vários bancos de dados e revistas especializadas na área da Superdotação. Foram identificadas variáveis cognitivas e socioafetivas, com base nas condições duplas de Superdotação com TDAH e Superdotação com TEA. As contribuições dos 22 estudos levantados estavam relacionadas às complexidades de compreensão de ambas as condições duais, bem como à necessidade de processos abrangentes de identificação e intervenção capazes de reconhecer as características exclusivas de cada condição. Os autores apontaram que é responsabilidade dos profissionais da Educação tornar visíveis e atender às necessidades desse grupo de estudantes que convivem com problemas de compreensão pessoal e social, em ambientes educacionais que não os reconhecem.

Ogeda (2020) realizou uma revisão sistemática em seis bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Education Resources Information Center* (*ERIC*) e *PubMed*. O recorte temporal compreendeu o período de 2008 a 2019.

Foi realizada a leitura dos resumos, em busca dos elementos centrais, como objetivo, percursos metodológicos, principais resultados e conclusões. Quando necessário, foi realizada a leitura do artigo na íntegra. No total, foram levantadas 34 publicações, sendo somente sete nacionais.

A pesquisa de Silva e Pieczarka (2020) objetivou investigar a relação entre Superdotação e o TDAH, a partir de um levantamento bibliográfico de pesquisas empíricas nacionais e internacionais. Foram selecionados dez artigos. Com base nos resultados, as autoras concluíram que existe a possibilidade de um diagnóstico equivocado, bem como o diagnóstico da Dupla Excepcionalidade. Ademais, advertiram sobre a necessidade de formação docente sobre a temática da Dupla Excepcionalidade.

Coutinho-Souto e Fleith (2020) também realizaram uma revisão sistemática de artigos empíricos sobre a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. A busca ocorreu nas bases de dados Portal de Periódicos Capes, SciELO e Periódicos eletrônicos de psicologia (PePSIC), considerando as publicações entre 2011 e 2021. Foram selecionados 27 artigos e identificadas seis categorias temáticas: aspectos socioemocionais, relações interpessoais, identificação, desatenção e hiperatividade, quociente de inteligência e práticas educativas de atendimento. Concluiu-se que estudantes com Superdotação e TDAH podem apresentar sucesso acadêmico, autoconceito positivo e bom relacionamento interpessoal, dependendo do atendimento de suas necessidades.

Na revisão de literatura efetuada por Pereira e Rangni (2021b), o objetivo foi detectar estudos brasileiros sobre a Dupla Excepcionalidade, por meio de Teses, Dissertações, artigos de periódicos e artigos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, restritos ao intervalo temporal de 2014 a 2020. As autoras levantaram 26 produções e alertaram para as flutuações nos termos e problemas conceituais. Ainda realçaram que a Superdotação associada à Síndrome de Asperger e à Deficiência Visual foram os tipos de Dupla Excepcionalidade mais estudados, no Brasil, seguidos pelos estudos da associação com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e da deficiência auditiva/surdez, sendo os tipos menos investigados os Transtornos de Aprendizagem, além das demais deficiências.

As referidas autoras, referenciando um levantamento feito nos Estados Unidos por Foley-Nicpon *et al.* (2011), afirmaram que, ao contrário do que ocorre nacionalmente, os tipos mais investigados de Dupla Excepcionalidade são a Superdotação com os Transtornos de Aprendizagem e com o TDAH. Isso acontece, segundo Pereira e Rangni (2021b), devido ao fato de esses dois grupos serem público-alvo da Educação Especial, no país.

Já Pereira e Rangni (2021a) realizaram um levantamento com foco nas práticas de atendimento socioemocional, para estudantes com Dupla Excepcionalidade. Ao efetuarem uma revisão integrativa da literatura internacional, valendo-se do intervalo temporal de 2018 a 2020, foram levantados 13 artigos, sendo apenas quatro de pesquisas empíricas. Os resultados apontaram que: os estudantes com Dupla Excepcionalidade necessitam de diversos apoios, na escola e na família, visando ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional; há poucas evidências empíricas sobre

intervenções específicas para esse público; e, as intervenções, no âmbito socioemocional, são necessárias não só para o bem-estar socioemocional dos estudantes, como também para a melhoria do desempenho acadêmico. Nesta pesquisa, as intervenções que se mostraram mais efetivas estavam focadas nos talentos e nos potenciais e, ao mesmo tempo, oferecimento de apoio para as necessidades acadêmicas e socioemocionais. Conclui-se que há necessidade de pesquisas empíricas interventivas, as quais estabeleçam relações causais entre as estratégias e os resultados para o desenvolvimento socioemocional desses estudantes.

Nakano, Batagin e Fusaro (2021), em seu levantamento, também denunciaram a falta de pesquisas na área e salientaram que foram levantados 19 artigos nas bases de dados selecionadas, sendo identificadas lacunas em relação a estudos empíricos e que abordem as diversas combinações da Dupla Excepcionalidade. As temáticas mais comumente associadas à Superdotação nos estudos levantados foram transtornos específicos de aprendizagem, TDAH, Síndrome de Asperger e TEA.

Nesse âmbito, na pesquisa de Medeiros, Pancieira e Pavão (2024), foram levantados três estudos que se relacionaram à Superdotação a Síndrome de Asperger e dois que versam sobre a associação com o TDAH e com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando que essas foram as temáticas mais estudadas, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e indexadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Nos referidos estudos, não foi delimitado recorte temporal, mas não foram encontradas pesquisas anteriores a 2015, sendo que foram levantados 11 estudos publicados em sete anos.

Diante do exposto, objetivou-se, neste estudo, identificar e caracterizar as produções científicas que abordam a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracterizou-se como uma revisão integrativa da literatura, a qual representa uma abordagem que consolida, analisa e avalia, de forma crítica, estudos publicados relacionados a um tema específico. Seu propósito é amalgamar uma variedade de evidências, abrangendo tanto pesquisas quantitativas quanto qualitativas, para oferecer uma compreensão do panorama atual do conhecimento em

uma determinada área. Esse processo identifica lacunas no conhecimento, inconsistências e pontos de convergência entre os estudos, contribuindo para o avanço teórico e a definição de diretrizes para pesquisas futuras (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para alcançar o objetivo do estudo, foram consultadas quatro bases de dados: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (*Redalyc*), *Pubmed, Dialnet* e a base de dados *Education Resources Information Center* (*ERIC*).

As bases de dados foram selecionadas por alocarem uma grande quantidade de produções internacionais, visto que já havia revisões de produções brasileiras recentes e buscou-se levantar produções por meio de critérios distintos.

Por serem essas produções revisadas por pares, as submissões passam por uma avaliação mais rigorosa, o que visa a garantir que os artigos publicados atendam a elevados padrões acadêmicos e colaborem para o corpo de conhecimento na área.

Foram utilizadas duas estratégias de busca, uma em espanhol e uma em inglês, a saber: (superdotado OR "altas capacidades") AND (hiperactividad OR "trastorno por déficit de atención con hiperactividad" OR tdah) AND ("doble excepcionalidad") nas bases de dados *Dialnet* e *Redalyc*.

Nas bases de dados *ERIC* e *PubMed*, foi empregada a estratégia: (*gifted OR "high abilities"*) *AND (hyperactivity OR attention deficit/hyperactivity disorder OR adhd) OR "twice exceptional*".

Foram adotados, como critérios de inclusão, o texto ser caracterizado como relato de pesquisa e estar relacionado à temática da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH.

Não foi estabelecido recorte temporal, com a finalidade de levantar um maior número de produções.

As produções científicas foram organizadas com o auxílio de planilha construída no *Software Microsoft Office Excel*, contendo título, autor da produção, ano de publicação e palavras-chave.

Após realizar a organização das produções, seguiram-se as seguintes etapas para refinar os dados: 1. Ordenaram-se alfabeticamente as produções obtidas, por meio da mesma estratégia de busca em diferentes bases de dados; 2. Excluíram-se as produções duplicadas; 3. Verificou-se a ocorrência de resultados falsos positivos; 4. Compararam-se os resultados dos diferentes levantamentos feitos; 5.

Selecionaram-se as produções que estavam diretamente associadas com a temática da presente pesquisa; por fim, 6. Elegeram-se cinco categorias temáticas de análise com base nos objetivos dos estudos, o denominado “procedimento por acervo” (Bardin, 2016). A saber: Identificação, Avaliação, Percepção de professores, Atendimento e Formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Utilizando-se o percurso metodológico descrito, foram localizadas 15 produções acadêmicas. Com relação ao recorte temporal, este compreendeu 16 anos, de 2007 a 2022. A primeira publicação levantada data de 2007, sendo que a segunda ocorreu somente no ano 2012, cinco anos depois. Os anos de 2013, 2015, 2016, 2017 tiveram uma publicação cada, seguido por 2018, com duas. O pico de publicações se deu em 2019, ainda assim com somente três estudos, em 2020 e 2022 foram levantados dois estudos em cada. Nenhuma publicação foi levantada nos anos de 2023 e 2024.

Com relação às bases de dados, *PubMed* foi a base com maior número de artigos (nove), seguido por *Dialnet*, com sete, e *Redalyc* e *ERIC*, com dois artigos cada, destaca-se que há artigos que se repetiam e foram eliminados.

Constatou-se que, que o *International Journal for Talent Development and Creativity,* que divulga artigos específicos das áreas da Criatividade e Superdotação, foi o único periódico a publicar dois artigos. Os demais foram disseminados em veículos diferentes, de diversas áreas, incluindo Psicologia, Psiquiatria, Neuropsicologia e Educação.

A categorização e a análise das pesquisas revelaram que a categoria **Identificação** contou com seis produções, **Avaliação**, cinco produções, **Percepção de Professores**, duas, enquanto **Atendimento** e **Formação de Professores** tiveram uma única publicação cada.

Mais dados das publicações estão expostos no Quadro1.

Quadro 1 – Publicações levantadas

Categoria	Autoria	Título	Periódico	País	Ano
	ÁLVAREZ-CÁRDENAS, F. *et al.*	Altas Capacidades y TDAH: uma dobre excepcionalidade poco abordada.	*International Journal of Developmental and Educational Psychology*	Espanha	2019

Identificação	ANTSHEL, K. M. *et al.*	Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD.	*Journal of Child Psychology and Psychiatry*	Reino Unido	2007
	BARROSO, A. S.; VARGAS, J. P.; LÓPEZ, J. C.	Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.	*Revista de Estudios Campogibraltareños*	Espanha	2019
	GÓMEZ-LEÓN, M. I	Psicobiología de la alta capacidad intelectual y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad	*Psiquiatría biológica*	Espanha	2020
	LUQUE-PARRA, D. J.; LUQUE-ROJAS, M. J.; DIAZ, R. H.	Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso.	*Perspectiva Educacional: formación de profesores*	Chile	2017
	SILVA, D. M.; ROHDE, L. A.	Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: a study of symptom frequency and minor physical anomalies	*Brazilian Journal of Psychiatry*	Brasil	2015
Avaliação	CADENAS, M. *et al*.	Cognitive correlates of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with high intellectual ability.	*Journal of neurodevelopmental disorders*	Reino Unido	2020
	FRANÇOIS-SÉVIGNY, J.; PILON, M.; GAUTHIER, L.	Differences in Parents and Teachers' Perceptions of Behavior Manifested by Gifted Children with ADHD Compared to Gifted Children without ADHD and Non-Gifted Children with ADHD Using the Conners 3 Scale.	*Brain Sciences*	Suiça	2022
	GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.*	Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en	*Revista de Psicología*	Colômbia	2016

		estudiantes chilenos.			
	SIERRA, M. D. V. *et al.*	Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH.	*Electronic Journal of Research in Education Psychology*	Espanha	2018
	WHITAKER, A. M. *et al.*	A neurodevelopmental approach to understanding memory processes among intellectually gifted youth with attention-deficit hyperactivity disorder.	*Applied Neuropsychology: Child*	Estados Unidos	2015
Percepção de Professores	KRAYEM, M.; AL-HROUB, A.	Gender Differences in Teachers' Recognition of Overexcitabilities among Gifted Adolescent: An Experimental Vignette Study of Twice-Exceptionality.	*International Journal for Talent Development and Creativity*	Canadá	2019
	AL-HROUB, A.; KRAYEM, M.	Teachers' Knowledge and Perceptions on ADHD and Overexcitabilities in Gifted Learners.	*International Journal for Talent Development and Creativity*	Canadá	2018
Atendimento	GRIZENKO, N. *et al.*	Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum.	*Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*	Canadá	2012
Formação de Professores	MARTÍNEZ-RANGEL, A. Y.; CASTELLANOS-SIMONS, D.; LÓPEZ-AYMES, G.	Preparación de docentes en la atención educativa a escolares doblemente excepcionales.	*Revista ConCiencia EPG*	Perú	2022

Fonte: elaboração própria.

Foi elaborada uma nuvem de palavras na plataforma *Mentimeter* (Figura 1), com 95 inserções de palavras-chave que constavam nas produções. As palavras com maior número de inserções foram “TDAH”, com nove, e “doble excepcionalidad” e “dotado”, com quatro inserções, “altas capacidades”, com três, e “alta capacidade”, com duas inserções. Também tiveram destaque alguns termos que fazem referência à temática, como “conhecimento”, “inteligência” e “overexcitabilities”.

Figura 1 – Nuvem de palavras

Fonte: elaboração própria, com auxílio da plataforma Mentimeter.

Na categoria **Identificação,** o estudo de Barroso, Vargas e López (2019) dissertou sobre a epidemiologia do TDAH e Superdotação nos estudantes em um Centro de Atendimento à Superdotação (*Centro Andaluz para la Diferenciación e Intervención en Niños y Niñas Superdotados – CADIZ*), em Sevilha e no Campo de Gibraltar. Foram participantes estudantes de idades entre sete e 12 anos, os quais exerciam alguma atividade no centro. Foi utilizado um teste que avaliou as atitudes perceptivas e atencionais mediante 60 itens gráficos; com isso, foram mensurados os índices atencionais e de impulsividade. Os resultados revelaram que 15% dos estudantes apresentaram dificuldades perceptivo-atencionais.

Luque-Parra e Luque-Rojas e Díaz (2017) abordaram as definições de Superdotação e TDAH e realizaram um estudo de caso de um estudante de sete anos com Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, objetivando refletir sobre suas necessidades educacionais específicas. Por meio de uma intervenção, verificaram melhora na atenção e redução do comportamento hiperativo, sendo que o estudante observado apresentou desempenho superior nas tarefas da sala de aula, em atividades na área da linguagem – corporal, verbal, artística e escrita, além do autoconhecimento, autonomia e conhecimento do meio ambiente. No entanto, demonstrou dificuldades associadas às relações sociais com pares, expressão de

emoções e controle do comportamento. Foram discutidas estratégias para pais e professores, no manejo dos comportamentos indesejáveis e do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Os autores ressaltaram a necessidade de um ambiente acolhedor, uma metodologia flexível, a qual inclua pesquisa e cooperação, de sorte a aprimorar o pensamento divergente, por meio da criação de múltiplas soluções e ideias originais e do desenvolvimento do pensamento crítico. Salientaram, também, a necessidade de um programa para desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante.

Gómez-León (2020) analisou as evidências empíricas que mostram a coexistência, ou não, de ambos os diagnósticos: Superdotação e TDAH. Os resultados não permitiram afirmar que o TDAH seja um construto válido, no contexto da Superdotação. Nota-se que crianças superdotadas podem apresentar sintomas clínicos de TDAH, na ausência dos marcadores neurais específicos desse transtorno; na verdade, parecem seguir uma trajetória de desenvolvimento diferente. A autora revela que urge a necessidade de utilizar abordagens neurocientíficas e objetivas que ajudem a compreender a Superdotação e o TDAH, de maneira multifacetada, o que é mais do que um simples reflexo de suas partes separadas ou a soma de sintomas específicos.

Álvarez-Cárdenas *et al.* (2019) efetuaram uma análise dos estudos empíricos de 2014 a 2019, que se concentraram na Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, em crianças do Ensino Fundamental. Foram selecionados dez artigos que abordavam essa temática e identificadas características e sintomas-chave para o diagnóstico diferencial dessa Dupla Excepcionalidade, assim como se descreveu o desenvolvimento desses indivíduos, nos âmbitos social, emocional, familiar e educacional, além de suas limitações e suas estratégias de enfrentamento. A revisão possibilitou constatar a escassez de estudos sobre esse tema, principalmente na América Latina, fato reforçado por Conejeros-Solar *et al.* (2018b).

Antshel (2007) afirma que o diagnóstico de TDAH em crianças com alto quociente intelectual (QI) e/ou Superdotação é controverso, existindo muitas opiniões em ambos os lados do debate. Dados que sustentam a validade do TDAH na população com QI alto ou Superdotação são discutidos com comparações feitas com o QI médio do TDAH. Foram expostas as implicações educacionais de se ter TDAH, no contexto de um QI elevado ou Superdotação.

Silva e Rohde (2015) avaliaram a frequência e o padrão de características de TDAH em indivíduos superdotados e sua relação com anomalias físicas menores. Os indivíduos pesquisados foram membros da Mensa Brasil. Foi identificada uma frequência de 37,8% de TDAH, e o número de anomalias físicas menores foi significativamente associado ao TDAH. Nesse fato, o autor sustentou a tese de que o TDAH é um transtorno de neurodesenvolvimento.

Os resultados dessas pesquisas fornecem informações relevantes que apontam para a complexidade e a importância de uma avaliação abrangente e individualizada, levando-se em consideração não apenas os sintomas manifestos, mas também as características específicas da Superdotação e as necessidades educacionais e emocionais desses indivíduos. Identificar, com vistas a melhorar a compreensão e o apoio a esses estudantes, pode contribuir para o seu desenvolvimento integral e sucesso acadêmico e social.

Sobre as produções da categoria **Avaliação**, a investigação de Sierra *et al.* (2018) analisou o desempenho de estudantes superdotados e estudantes com TDAH, em atenção sustentada e impulsividade. Participaram 25 crianças com Superdotação, com idade média de 6,15 anos, assim como 25 crianças com TDAH, com idade média de 6,96 anos, avaliadas pelo Teste de Desempenho Contínuo II de *Conner* para *Windows* (CPT II). Foram encontradas diferenças significativas nas omissões, no tempo de reação, no erro de tempo de reação e no tempo de reação do estímulo à mudança de intervalo entre os estímulos. Os resultados indicaram que as crianças com Superdotação têm consistência significativamente melhor na velocidade de resposta, melhor consistência nos tempos de reação, em intervalos entre estímulos, porém, cometem mais erros de omissão, em comparação com estudantes com TDAH. As crianças com Superdotação têm desempenho significativamente mais rápido, quando respondem corretamente, durante o teste. Testes de desempenho, como o CPT-II, para medir a atenção e a impulsividade, representam uma avaliação diagnóstica alternativa e diferencial entre essas populações.

Gómez-Arizaga *et al.* (2016) exploraram a construção da autoimagem e o tipo de experiências com colegas e professores, na condição de Dupla Excepcionalidade. Foram analisados quatro casos de estudantes de 8 a 15 anos de idade com Superdotação e TDAH e Superdotação e TEA. Os resultados indicaram que os estudantes tinham uma noção da discrepância de sua condição, apesar de não terem consciência disso; estavam motivados para aprender, mas ficavam entediados com

tarefas repetitivas ou pouco desafiadoras; tinham bons relacionamentos com professores e colegas, todavia, para o grupo de estudantes com Superdotação e TEA, havia uma conotação negativa de si mesmos.

A pesquisa de Cadenas *et al.* (2020) investigou os correlatos cognitivos do TDAH em crianças e adolescentes superdotadas com TDAH. Para tal, se valeram de duas amostras independentes, com seus respectivos grupos-controle (*n* = 204 e *n* = 84): (1) crianças e adolescentes com alto quociente de inteligência (QI) (QI ≥ 120) com TDAH, cuidadosamente combinadas em termos de idade, sexo, gravidade do TDAH e QI com participantes de controle com alta inteligência, e (2) participantes com TDAH com inteligência média (QI = 90-110) e participantes de controle com inteligência média. Foram encontradas diferenças significativas entre o grupo-controle e o de TDAH, no desempenho cognitivo para os grupos de inteligência alta e média. Os pequenos efeitos moderadores observados apontaram principalmente problemas cognitivos um pouco mais leves, em indivíduos altamente inteligentes com TDAH. De modo geral, as crianças e os adolescentes altamente inteligentes com TDAH apresentaram desempenho no nível do grupo-controle com inteligência média. As análises evidenciaram que o perfil cognitivo do TDAH é semelhante em indivíduos com TDAH de inteligência alta e média, embora os déficits cognitivos relacionados ao TDAH possam ser facilmente ignorados na população de alta inteligência, quando comparados ao grupo-controle com desenvolvimento típico.

Whitaker *et al.* (2013) estudaram os processos de memória verbal estratégica entre jovens intelectualmente superdotados com e sem TDAH, para esclarecer esse aspecto específico do funcionamento neuropsicológico, nessa população. Cento e vinte e cinco jovens realizaram avaliações neuropsicológicas, incluindo a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – Quarta Edição (WISC-IV) e o *California Verbal Learning Test* – Versão para Crianças (CVLT-C). Os resultados revelaram novas evidências sobre o papel da Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, na memória verbal estratégica, e implicações importantes para pais, educadores, psicólogos e neuropsicólogos e outros profissionais de saúde mental que trabalham com essa população.

A investigação de François-Sévigny, Pilon e Gauthier (2022) examinou as respostas dos pais e professores à escala de classificação comportamental *Conners* 3 de estudantes superdotados com TDAH, em comparação com estudantes superdotados sem TDAH e estudantes não superdotados com TDAH. Noventa e duas

crianças com idades entre 6 e 16 anos foram incluídas no estudo. Com base em avaliações clínicas que utilizaram uma escala para avaliação de transtornos afetivos e esquizofrenia (K-SADS), o WISC-V e outros testes neurocognitivos, os estudantes foram divididos em três grupos: superdotados com TDAH (n = 35), TDAH (n = 35) e superdotados (n = 22).

Os resultados revelaram que as respostas das mães, dos pais e dos professores à escala de classificação de *Conners* 3 diferenciavam bem o grupo de superdotados dos outros dois grupos, contudo, não entre os grupos de superdotados/TDAH e TDAH. As dificuldades de aprendizagem observadas pelos professores foram o elemento mais significativo que diferenciou os estudantes superdotados/TDAH dos estudantes não superdotados com TDAH. Outros resultados demonstraram que as mães e os pais relataram mais problemas de desatenção em seus filhos superdotados/TDAH do que os professores. Além disso, as mães tenderam a perceber mais problemas de aprendizagem e de função executiva em seus filhos superdotados/TDAH do que os professores. Essas descobertas destacaram a importância de vários informantes, no processo de avaliação do TDAH, em um contexto de Superdotação, a fim de neutralizar o efeito de mascaramento entre a Superdotação e o TDAH.

Essas pesquisas realçam a importância de se entender as complexidades e desafios enfrentados por estudantes com Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. Os resultados mostram que há diferenças significativas no desempenho cognitivo, atenção sustentada e impulsividade, ressaltando a necessidade de avaliações diferenciadas para essas populações.

Para além, apontam para a importância de se considerar as percepções dos pais e dos professores na avaliação e intervenção desses estudantes, enfatizando a relevância de múltiplos informantes na avaliação, para se obter uma visão mais abrangente das dificuldades enfrentadas, em ambientes diferentes.

Na categoria **Percepção de Professores**, foram alocados dois estudos. O primeiro, de Al-Hroub e Krayem (2018), teve por objetivo examinar o conhecimento e as percepções dos professores jordanianos a respeito da sobre-excitabilidade e do TDAH em estudantes superdotados. Doze entrevistas semiestruturadas em profundidade foram feitas com professores do Ensino Médio, incluindo um orientador escolar. As entrevistas evidenciaram que os professores não tinham conhecimento sólido sobre as características do TDAH, o que dificultava a identificação das

diferenças entre a Superdotação e a Dupla Excepcionalidade, enfatizando a necessidade de oferta de formações em serviço sobre a temática.

O segundo estudo, de Krayem e Al-Hroub (2019), examinou as diferenças de gênero no reconhecimento da sobre-excitabilidade pelos professores, entre adolescentes superdotados na Jordânia. Os participantes incluíram 46 professores do Ensino Médio (32 mulheres e 14 homens) que lecionavam da 9ª à 12ª série na *Jubilee School for Gifted and Talented Students*, na Jordânia. Os resultados do estudo indicaram que as professoras foram consideravelmente mais capazes de identificar a sobre-excitalibilidade emocional, imaginativa e sensorial, em adolescentes superdotados, do que os professores do sexo masculino. No entanto, ambos os gêneros de professores reconheceram a sobre-excitabilidade emocional como o comportamento mais intenso, e a imaginativa como a menos intensa.

Os dois estudos mencionados abordam a percepção dos professores em relação aos estudantes superdotados e suas necessidades específicas, como a sobre-excitabilidade e o TDAH. Fica evidente a necessidade de formação quanto às especificidades desse grupo, para que possam oferecer um apoio mais eficaz e adequado. Além disso, os resultados do segundo estudo ressaltam a importância de se considerar as diferenças de gênero na percepção e identificação das necessidades dos superdotados, a fim de garantir que todos os estudantes recebam o suporte necessário para desenvolver seu pleno potencial.

A categoria **Atendimento** contou com uma produção. A pesquisa de Grizenko *et al.* (2012) avaliou se crianças com TDAH com QI limítrofe, QI normal e QI elevado respondem de forma diferente ao tratamento com psicoestimulantes. Participaram da pesquisa 502 crianças, com idades entre seis e 12 anos, com QI entre 70 e 150, integrando um estudo cruzado de duas semanas, duplo-cego, controlado por placebo, com metilfenidato (MPH). Os resultados levaram a descobrir que, além das diferenças no histórico socioeconômico e na educação dos pais, as crianças com QI mais alto apresentavam sintomas menos graves. Não foram encontradas diferenças significativas quanto à resposta ao tratamento. Todas as crianças com TDAH dentro dos níveis normais e altos de funcionamento intelectual responderam igualmente ao tratamento com psicoestimulantes, sendo necessário o gerenciamento adequado da medicação para todas as crianças com o transtorno.

O resultado reforça a importância de se ter em vista a inteligência dos estudantes, na abordagem do TDAH, aspecto relevante para auxiliar os profissionais

de saúde na tomada de decisão sobre o tratamento medicamentoso do transtorno. É imperioso considerar que cada criança é única e o tratamento deve ser personalizado de acordo com suas necessidades específicas.

Na categoria **Formação de Professores** foi alocado o estudo de Martínez-Rangel, Castellanos-Simons e Aymes (2022), o qual analisou o nível de conscientização e preparação dos professores para identificar e oferecer atenção educacional aos estudantes com Dupla Excepcionalidade, a fim de determinar suas necessidades de orientação e treinamento, em uma escola primária do setor privado. Com base no conhecimento prévio dos participantes, foi elaborado e implementado um programa de intervenção. O processo formativo foi caracterizado por uma reflexão compartilhada sobre a necessidade de oferecer atenção educacional, conforme as características e necessidades dos estudantes, a partir de uma abordagem baseada no reconhecimento de seus pontos fortes, de sorte a promover um ambiente de desenvolvimento para todos. Os dados de pesquisa apontaram que os professores assumiram uma postura autocrítica e se conscientizaram de seu papel, no desenvolvimento do potencial dos estudantes.

A postura autocrítica assumida pelos professores revela um avanço significativo na compreensão do papel fundamental que desempenham, no desenvolvimento do potencial desses estudantes. A reflexão compartilhada sobre a necessidade de se oferecer atenção educacional articulada às características e necessidades individuais e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes é essencial para se garantir um ensino de qualidade e promover uma educação verdadeiramente equitativa.

CONCLUSÕES

Ao se recuperar o objetivo do estudo, o qual consistiu em identificar e caracterizar as produções científicas que abordam a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, verificou-se que há uma produção incipiente na área, de modo que a maioria das pesquisas se ocupa dos processos de identificação e avaliação da Dupla Excepcionalidade, em detrimento das temáticas que contemplam a atenção educacional especializada, a qual deve ser direcionada para essa população, bem como a necessidade de capacitação docente.

As pesquisas levantadas destacaram avanços e lacunas no conhecimento, e evidenciaram a complexidade do fenômeno, o que reafirma a necessidade de

diagnósticos e intervenções individualizadas. Destaca-se, também, a necessidade de ampliar a formação de professores para o trabalho na diversidade, com vistas a promoção do desenvolvimento integral desses indivíduos, garantindo uma educação que seja capaz de potencializar suas habilidades, sem negligenciar suas demandas emocionais e comportamentais.

Em virtude da natureza do fenômeno, que começou a ser mais investigado e disseminado, nas últimas décadas, realizar uma revisão da literatura criteriosa é fundamental para se identificar lacunas na área de conhecimento, sinalizando para pesquisas futuras, além de sintetizar evidências ou discrepâncias nos resultados, o que os torna mais claros e cientificamente respaldados, com vistas a ações práticas e a pesquisas empíricas. Porém, aponta-se, como limitação deste estudo, o baixo número de produções encontradas, o que impede grandes generalizações. Assim, indica-se a necessidade de novas pesquisas, por meio de outras estratégias de busca, as quais ampliem o alcance linguístico e temporal do levantamento.

REFERÊNCIAS

AL-HROUB, A.; KRAYEM, M. Teachers' Knowledge and Perceptions on ADHD and Overexcitabilities in Gifted Learners. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 6, p. 123-131, 2018. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296852.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

ÁLVAREZ-CÁRDENAS, F. *et al.* Altas Capacidades y TDAH: uma dobre excepcionalidade poco abordada. *International Journal of Developmental and* Educational Psychology, v. 4, n, p. 417- 428, 2019. Disponível em: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1621. Acesso em: 18 abr. 2024.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* v. 48, n. 7, p. 687-694, 2007. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17593149/. Acesso em: 18 jan. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROSO, A. S.; VARGAS, J. P.; LÓPEZ, J. C. Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Almoraima. *Revista de Estudios Campogibraltareños*, n. 50, p. 181-186, 2019. Disponível em: https://institutoecg.es/almoraima/index.php/revista/article/download/1404/1356. Acesso em: 19 fev. 2025.

CADENAS, M. *et al*. Cognitive correlates of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with high intellectual ability. *Journal of neurodevelopmental disorders*, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32039694/. Acesso em: 12 abr. 2023.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 40, p. 181-193, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. *et al.* Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, v. 42, n. 2, p. 645-676, 2018b. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00645.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

COUTINHO-SOUTO, W. K. S; FLEITH, D. S. Giftedness and ADHD: A systematic literature review. *Revista de Psicología,* v. 40, n. 2, p. 1175-1211, 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v40n2/0254-9247-psico-40-02-1175.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

FOLEY-NICPON, M. F. *et al*. Empirical Investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 3-17,

2011. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986210382575. Acesso em: 11 abr. 2023.

FRANÇOIS-SÉVIGNY, J.; PILON, M.; GAUTHIER, L. Differences in Parents and Teachers' Perceptions of Behavior Manifested by Gifted Children with ADHD Compared to Gifted Children without ADHD and Non-Gifted Children with ADHD Using the Conners 3 Scale. *Brain Sciences*, v. 12, n. 11, p. 1571, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36421895/. Acesso em: 18 abr. 2024.

GAMA, D. T.; CASTRO, M. F. Neurociência na Educação Especial: dos neuromitos às práticas pedagógicas baseadas em evidências. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 2, p. 285-296, 2019.Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13101. Acesso em: 18 abr. 2024.

GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472016000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2023.

GÓMEZ-LEÓN, M. I. Psicobiología de la alta capacidad intelectual y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Diagnóstico diferencial. *Psiquiatría biológica,* v. 27, n. 3, p. 96-104, 2020. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-FGT-5853. Acesso em: 18 abr. 2024.

GRIZENKO, N. *et al.* Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 21, n. 4, p. 282, 2012. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23133462/. Acesso em: 18 maio 2024.

KRAYEM, M.; AL-HROUB, A. Gender Differences in Teachers' Recognition of Overexcitabilities among Gifted Adolescent: An Experimental Vignette Study of Twice-Exceptionality. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 7, n. 1-2, p. 113-124, 2019. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297322.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

LUQUE-PARRA, D. J.; LUQUE-ROJAS, M. J.; DIAZ, R. H. Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional:* formación de profesores, v. 56, n. 1, p. 164-182, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5828789.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARTÍNEZ-RANGEL, A. Y.; CASTELLANOS-SIMONS, D.; LÓPEZ-AYMES, G. Preparación de docentes en la atención educativa a escolares doblemente excepcionales. *Revista ConCiencia EPG,* v. 7, n. 1, p. 15-35, 2022. Disponível em: https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/191. Acesso em: 18 abr. 2024.

MEDEIROS, R. V.; PANCIEIRA, R, J.; PAVÃO, S. M. O. Dupla excepcionalidade: o que está sendo pesquisado no Brasil? *In:* MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, A. M. O.;

NEGRINI, T. *Dupla excepcionalidade e Altas Habilidades/Superdotação*: entre pesquisas e práticas. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024. p. 44-62. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/02/LIVRO-2-1.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

NAKANO, T. C.; BATAGIN, L. R.; FUSARO, L. H. Dupla excepcionalidade: panorama das pesquisas brasileiras. *In*: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. C. *Dupla excepcionalidade:* Altas habilidades/Superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021. p. 29-40.

OGEDA, C. M. M. O. *Superdotação e Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:* um estudo de indicadores e habilidades sociais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/195/689/1026?inline=1. Acesso em: 11 jan. 2021.

OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. *In:* OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. *Ciência e Conhecimento em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 13-24.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Atendimento às necessidades socioemocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: revisão integrativa da literatura internacional. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação,* v. 15, n. 26, p. 115-139, 2021a. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10042. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Produções brasileiras sobre Dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021b. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104. Acesso em: 18 abr. 2024.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted:* evidence-based clinical and psychoeducational pratice. New York, NY: Routledge. 2013.

ROMMELSE, N. *et al.* An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 71, p. 21-47, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27590827/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SIERRA, M. D. V. *et al.* Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Education Psychology,* v. 16, n. 46, p. 503-516, 2018. Disponível em: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2232. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, D. M.; ROHDE, L. A. Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: a study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Brazilian Journal of Psychiatry,* v. 37, p. 289-295, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/gHL8QrzCfHGFtwSDfptvxJF/?lang=en. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, N. A.; PIECZARKA, T. Altas habilidades e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Incógnito*, v. 2, n.2, p. 240-262, 2020. Disponível em: https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/35. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*. v. 8, n. 1, p. 102-106. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2024.

WHITAKER, A. M. *et al.* A neurodevelopmental approach to understanding memory processes among intellectually gifted youth with attention-deficit hyperactivity disorder. *Applied Neuropsychology*: Child, v. 4, n. 1, p. 31-40, 2015. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24191777/. Acesso em: 18 abr. 2024.

ESTUDO 2

ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE – SUPERDOTAÇÃO E TDAH

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional. Este estudo trata especificamente da associação da Superdotação com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Com base nesse duplo diagnóstico, esta pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica, a qual almejou adaptar transculturalmente a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores. Essa escala possui 39 itens, divididos em quatro dimensões: dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional/comportamental e dimensão social. Os procedimentos metodológicos contemplaram a tradução para o português e a retrotradução para o espanhol, além da adequação semântica, idiomática e conceitual, efetuada por um comitê de especialistas. Foram 18 os participantes das fases de tradução, retrotradução, adequação semântica, adequação conceitual e harmonização, entre os quais se contou com tradutores, pesquisadores da temática e especialistas em adaptação e validação de instrumentos. Com a finalidade de verificar como os itens se comportavam, tendo por base os resultados da adequação semântica, foi calculada a porcentagem de concordância, quanto à qualidade da adaptação, clareza e compreensão, adequação e necessidade de modificação. Na adequação conceitual foi calculado o índice de validade de conteúdo (IVC), com base nas avaliações sobre a qualidade da adaptação, relevância do item e necessidade de modificação. As sugestões de modificação foram incorporadas e discutidas na fase de harmonização e nenhum item foi eliminado. Conclui-se que o objetivo da pesquisa foi atingido e a transculturação do instrumento *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* foi uma iniciativa bem-sucedida, a qual trouxe resultados significativos para a obtenção de informações mais precisas e relevantes sobre os estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, no contexto cultural brasileiro.

Palavras-chave: educação especial; superdotação; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; dupla excepcionalidade; transculturação.

ABSTRACT

Twice-Exceptionality can be defined by the presence of high performance, ability, talent, or potential that coexists with a psychiatric, neurological, behavioral, sensory, physical, or educational disorder. This study specifically addresses the association between Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Based on this dual diagnosis, this research consisted of a cross-sectional, exploratory, methodological investigation aimed at the cross-cultural adaptation of the Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales Scale – teacher version. This scale comprises 39 items divided into four dimensions: academic dimension, cognitive dimension, emotional/behavioral dimension, and social dimension. The methodological procedures included translation into Portuguese and back-translation

into Spanish, as well as semantic, idiomatic, and conceptual adjustments carried out by a committee of experts. A total of 18 participants took part in the translation, back-translation, semantic adaptation, conceptual adaptation, and harmonization phases, including translators, researchers in the field, and experts in instrument adaptation and validation. To assess how the items performed based on the results of the semantic adaptation, the percentage of agreement regarding adaptation quality, clarity and comprehension, adequacy, and need for modification was calculated. For conceptual adaptation, the content validity index (CVI) was calculated based on evaluations of adaptation quality, item relevance, and need for modification. Modification suggestions were incorporated and discussed in the harmonization phase, and no items were eliminated. It is concluded that the research objective was achieved, and the cross-cultural adaptation of the Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales Scale was a successful initiative. This process provided significant results for obtaining more precise and relevant information about students with Twice-Exceptionality – Giftedness and ADHD – in the Brazilian cultural context.

Keywords: special education; giftedness; attention deficit hyperactivity disorder; double exceptionality; transculturation.

INTRODUÇÃO

Internacionalmente, a literatura tem proposto normas metodologicamente corretas para a adaptação transcultural de instrumentos de coleta de dados, sendo uma tendência de padronização dessas normas. De acordo com alguns desses protocolos, os seguintes passos se fazem essenciais, durante esse processo: tradução inicial, síntese, tradução de volta para a língua original/retrotradução, revisão por um comitê de especialistas e realização do pré-teste/estudo piloto (Beaton *et al.,* 2000; Guillemin; Bombardier; Beaton, 1993).

Destaca-se que esse processo é primordial, pois permite uma avaliação válida e segura de diferentes populações, posto que a variedade cultural afeta a maneira como as pessoas compreendem e comunicam conceitos, emoções e atitudes, exigindo uma adaptação dos instrumentos para que sejam pertinentes e aceitos pela população-alvo.

Segundo Beaton *et al.* (2000), há consenso de que é a melhor maneira de se obter medidas equivalentes nos estudos transnacionais e evitar amostragens que prejudicam indivíduos que não são capazes de preencher o instrumento devido às limitações linguísticas e culturais. A adaptação adequada de uma escala permite que os pesquisadores obtenham dados mais precisos e confiáveis sobre culturas diversas, ajudando na redução de possíveis vieses de seleção e possibilitando pesquisas comparativas.

Hutchinson, Bentzen e Konig-Zanhn (1996) afirmam que, para se proceder à adaptação transcultural, é sugerido um comitê multidisciplinar, nesse caso, composto por pessoas bilíngues e especialistas na área do construto a ser avaliado, divididas nos procedimentos de tradução, retrotradução, adequação semântica e análise de conteúdo.

A abordagem utilizada nesta pesquisa ensejou a adaptação do instrumento às especificidades do país, levando em conta suas particularidades e necessidades, tornando-o mais efetivo e adequado à realidade local. Para isso, são considerados aspectos linguísticos, semânticos e conceituais que possam influenciar os resultados do estudo.

A transculturação é, portanto, uma estratégia preciosa para se garantir a validade e a confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados, cooperando para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, e evitando resultados imprecisos ou enviesados, porque os indivíduos podem não compreender as perguntas da maneira como foram pensadas pelos pesquisadores ou podem ter dificuldades em escolher as opções apresentadas.

Nesse contexto, este trabalho consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica, a qual teve por objetivo adaptar transculturalmente a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todos os aspectos éticos foram respeitados. O projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, obtendo-se o parecer favorável, liberado em 22/02/2023, sob o número 5.905.978.

O contato com os autores do instrumento original, com a finalidade de solicitar autorização para tradução e validação, para uso no contexto brasileiro, foi realizado e a autorização concedida, como sugerido por Wild *et al.* (2005).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Os participantes do estudo estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapa, quantidade e critérios de inclusão dos participantes

Etapa	Quantidade	Critérios de inclusão
Tradução espanhol–português	02	- Um tradutor juramentado em espanhol-português, nativo da língua-alvo da tradução, ou seja, o português. - Uma Doutora em Educação, que realiza pesquisas na área da Superdotação. Ambos fluentes em espanhol e em português.
Retrotradução português–espanhol	02	- Um tradutor juramentado em espanhol-português, nativo da língua-alvo da tradução, ou seja, o espanhol. - Uma Doutora em Educação, que realiza pesquisas na área da Superdotação. Ambos fluentes em espanhol e em português, diferentes da primeira etapa da tradução.
Adequação semântica	05	Comitê de especialistas formado por Doutoras, com experiência em adaptação e validação de instrumentos.
Adequação conceitual	03	Comitê de especialistas formado por Doutoras, pesquisadoras da temática da Superdotação.
Harmonização	06	Comitê de especialistas formado por Doutores, membros do Grupo de pesquisas “Diferença, desvio e estigma”.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o Quadro 1, são 18 os colaboradores das etapas de tradução, retrotradução, adequação semântica, adequação conceitual e harmonização. Vale destacar que os especialistas são avaliadores do processo de adaptação dos itens e realizam sugestões, mas não têm autonomia para excluir ou inserir novos itens.

Material

O instrumento original – *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores (Anexo A) – foi construído por pesquisadores renomados na área da Dupla Excepcionalidade, apresenta boas capacidades psicométricas e é validado para uso em contexto chileno, conforme o manual de aplicação que se refere ao estudo de validação por juízes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

A validação por juízes foi realizada após a definição inicial do construto, dos 43 itens iniciais e das quatro dimensões do instrumento pelo grupo de pesquisas “*Alta Capacidad Chile*”. A análise por parte dos juízes foi realizada com 16 profissionais, todos com título de Doutorado, chilenos e internacionais, e com experiência na área da Dupla Excepcionalidade.

Foram solicitadas as análises de pertinência, relevância e compreensão de cada item. A análise dos dados foi realizada por meio do coeficiente *Kappa*, que fornece um valor de concordância (Picado, 2008), acompanhado por coeficientes de validade de conteúdo (razão de validade de conteúdo e índice de validade de

conteúdo), para obter o grau de significância (Lawshe,1975). Com base nessas análises, foram selecionadas as afirmações com melhor desempenho do ponto de vista dos juízes. Por fim, 39 itens obtiveram índices aceitáveis, sendo excluídos quatro da proposta inicial, sendo que nesse processo não foi alterado o número de dimensões.

Segundo o mesmo manual, esse instrumento visa a efetivar uma avaliação rápida e precisa de estudantes com suspeita de Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, tendo surgido como produto dos resultados do programa "*Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa*"[12], desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, em parceria com a Universidade de Los Andes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

O instrumento é composto por uma escala ordinal de frequência de comportamentos de quatro pontos: N = Nunca, O = Ocasionalmente, F = Frequentemente e S = Sempre. A escala é dividida em quatro fatores: 1) Dimensão acadêmica (oito itens), 2) Dimensão cognitiva (18 itens), 3) Dimensão emocional/comportamental (oito itens) e, por fim, 4) Dimensão social (cinco itens). Assim, os itens desses quatro fatores somam 39.

1) Dimensão acadêmica: as características acadêmicas compreendem o desempenho acadêmico do estudante – motivação, disciplina, responsabilidade, eficácia etc. São aspectos que influenciam e são necessários para a aprendizagem escolar, pois ajudam a organizar e completar as tarefas escolares (Barrios; Frias, 2016).

2) Dimensão cognitiva: habilidades ou capacidades intelectuais superiores que o estudante possui, em algumas áreas de conhecimento, necessárias a um trabalho intelectual (Blanco, 2001) e não acadêmico, como nas artes (Berninger; Abbott, 2013).

3) Dimensão emocional/comportamental: compreende os sentimentos e emoções do estudante, os quais derivam em diversos comportamentos e podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento pessoal e do talento, posto que o afetivo está fortemente relacionado ao cognitivo (Landau, 2008; Martínez; Castelló, 2004). Com relação às habilidades emocionais, pode-se destacar a consciência de si, o

[12] Em português: "Meninos e meninas duplamente excepcionais: identificação e caracterização nos contextos escolar e familiar e contribuições para seu atendimento psicoeducacional".

autocontrole, a adaptabilidade e a autovalorização (Bisquerra; Pérez, 2007; Goleman; Boyatzis; Mckee, 2002).

4) Dimensão social: refere-se à capacidade de um indivíduo para participar e influenciar socialmente, com vistas a alcançar metas interpessoais, de maneira culturalmente aceitável (Oyarzún; Goic; Astete, 2012).

Vale frisar que essa escala de identificação não pode ser utilizada como um único instrumento de diagnóstico e deve ser interpretada em um contexto mais amplo. Todavia, é capaz de alertar para a possibilidade dessa Dupla Excepcionalidade (Conejeros-Solar *et al.,* 2018a), em crianças e adolescentes de seis a 18 anos.

A escala tem sido utilizada, tanto em pesquisas, quanto na prática clínica e educacional, em países hispanohablantes da América do Sul, Central, do Norte e Europa, como Chile, Guatemala, Espanha e México. No entanto, ainda não foram realizadas adaptações transculturais, nem estudos de evidências de validade nesses contextos.

Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos foram implementados remotamente, com o auxílio de ferramentas como *Whatsapp, e-mail*, Planilhas no *Software Microsoft Office Excel* e reunião por meio do *Google Meet*.

Procedimentos de análise de dados

Há autores para os quais não há consenso quanto aos procedimentos metodológicos, no processo de transculturação, de modo que isso dependerá das características, dos contextos de aplicação, e da população a quem se destina. No entanto, recomenda-se fortemente que esse processo vá além da mera tradução, a qual não garante a validade do construto e a confiabilidade da medida (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012).

Portanto, é imprescindível que, além da tradução, sejam realizados procedimentos que garantam a equivalência semântica dos itens e demonstrem as evidências psicométricas (Beaton *et al.*, 2000; Borsa; Damásio; Bandeira, 2012).

TRADUÇÃO

Para a fase de tradução o instrumento foi traduzido por um tradutor juramentado em espanhol-português, nativo da língua-alvo da tradução, ou seja, o

português; e uma Doutora em Educação, a qual promove pesquisas na área da Superdotação, ambos fluentes em espanhol e em português.

Seguindo esses pressupostos, as versões foram comparadas pela autora da pesquisa e ajustadas em uma terceira versão em português, síntese das primeiras traduções. A escolha dos melhores conceitos e terminologias foi feita com base na literatura relacionada à temática e comparando-se com o instrumento original.

RETROTRADUÇÃO

Para a retrotradução, foram convidados a participar dois tradutores diferentes dos primeiros, colaboradores da tradução, entretanto, com os mesmos critérios: um tradutor juramentado em espanhol-português, nativo da língua-alvo da tradução, ou seja, o espanhol; e uma Doutora em Educação, a qual realiza pesquisas na área da Superdotação, ambos fluentes em espanhol e em português. Nesse processo, foi verificada a existência de palavras que não ficaram claras ou erros conceituais.

Seguindo esses pressupostos, as versões foram comparadas pela autora da pesquisa e ajustadas em uma terceira versão em espanhol, síntese das primeiras traduções. A escolha dos melhores conceitos e terminologias foi feita com base na literatura relacionada à temática e comparando-se com o instrumento original.

ADEQUAÇÃO SEMÂNTICA

A planilha para avaliação, enviada aos juízes nessa fase, construída no *Software Microsoft Office Excel*, continha a versão original e traduzida do instrumento e quatro questionamentos, seguidos por uma coluna para sugestões: O item está bem adaptado? (Sim/Não), A linguagem está adequada? (Sim/Não), As expressões utilizadas são claras e compreensíveis para professores da Educação Básica? (Sim/Não), O item precisa ser modificado? (Sim/Não) e sugestões de alteração. Portanto, diante dos itens, as juízas deveriam informar se concordam ou discordam (com possíveis sugestões) com a versão traduzida e conciliada.

Com base nos resultados, foi calculada a porcentagem de concordância em relação aos itens, quanto à qualidade da adaptação, clareza e compreensão, adequação e necessidade de modificação. Alexandre e Coluci (2011) dão destaque a uma fórmula para calcular a porcentagem de concordância intrajuízas:

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

Segundo esses autores, deve-se ter cautela para itens que apresentem menos de 90% de concordância.

ADEQUAÇÃO CONCEITUAL

Na adequação conceitual a planilha para avaliação, enviada aos juízes foi construída no *Software Microsoft Office Excel*, continha a versão original, traduzida e adaptada transculturalmente do instrumento. Foi avaliada a qualidade de adaptação dos itens, por meio do questionamento: “O item está bem adaptado”? (1-5). A avaliação da relevância do item para o instrumento, foi feita com base no questionamento: “O item é realmente relevante para o instrumento?” (1-5). Destaca-se que para a análise da necessidade de modificação do item, os escores foram contabilizados de modo inverso, pois maiores escores significavam maior necessidade de modificação e não maior relevância ou maior escore na adaptação. Os resultados foram levantados a partir do questionamento: “O item precisa ser modificado?” (1-5). Também foram solicitadas sugestões de alteração, caso necessário.

Foi calculado o índice de validade de conteúdo (IVC), com base na avaliação da qualidade da adaptação, relevância e necessidade de modificação do item. O IVC é uma medida de validade amplamente aceita e divulgada na literatura. Segundo Yusoff (2019) e Alexandre e Colluci (2011), esse índice mede a proporção ou porcentagem de concordância em relação a determinado item do instrumento.

Após a tabulação dos dados, soma-se o número de respostas “4” ou “5” e se divide pelo número total de respostas. Valores recomendados devem ser de 0,90 ou mais (Polit; Beck, 2006).

$$\text{IVC} = \frac{\text{Número de respostas “4” ou “5”}}{\text{Número de respostas}}$$

HARMONIZAÇÃO

Essa fase foi realizada junto a um grupo focal formado por Doutores, membros do grupo de pesquisa “Diferença, desvio e estigma”, por meio de reunião *on-line* na plataforma *Google Meet,* com duração de duas horas e gravada para consulta posterior. Com vistas à harmonização, foram apresentadas as versões original, pós-tradução, pós-adequação semântica e pós-adequação conceitual, a fim de que assim fossem feitas as discussões e a elaboração da versão pós-harmonização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

TRADUÇÃO

Desenvolver a tradução por dois tradutores independentes possibilita sua comparação, auxiliando a detectar equívocos e interpretações diferentes, no caso de itens ambíguos, o que reduz o viés do instrumento (Beaton *et al.*, 2000; Wild *et al.*, 2005).

Portanto, essa etapa pode resolver discrepâncias entre as traduções independentes, buscando uma reconciliação (Beaton *et al.*, 2000; Wild, *et al.*, 2005).

A descrição dos participantes da fase da tradução encontra-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização dos tradutores da fase de tradução

Tradutor 1	Empresa de Tradução e Digitação localizada na capital do Estado de São Paulo, Brasil.
Tradutor 2	Graduada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação. Doutorado em Educação com estágio no exterior na Universidade de Barcelona / Espanha, Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: elaboração própria.

Foi enviado um *e-mail* de contato com um documento contendo as instruções para a tradução, juntamente com os itens do instrumento a serem traduzidos.

Instruções: *Os itens abaixo buscam avaliar a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, em crianças e adolescentes. Por favor, realize o processo de tradução, buscando atentar para as normas linguísticas, semânticas e idiomáticas do português brasileiro. Caso algum termo não se aplique diretamente a esta língua, por favor, tente*

utilizar um termo mais próximo possível, o qual não leve a mudança no sentido do item.

Por fim, foi realizada a elaboração da versão conciliada das traduções.

Quadro 3 – Síntese das traduções

Item	Versão original	Tradutor 1	Tradutor 2	Tradução consensual
Título	Escala para la identificación estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH).	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional **alta capacidade** com transtorno por déficit de atenção (TDAH).	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional **altas habilidades** com transtorno de déficit de atenção (TDAH).	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional **altas habilidades** com transtorno de déficit de atenção (TDAH).
Dados iniciais	Escala de profesores Nombre del estudiante: Fecha de hoy: Fecha de nascimiento: Edad: Sexo: Curso: Colegio: Persona que está completando el formulario, escriba nombre y relación com el estudiante: Instrucciones Lea cada uma de las afirmaciones y decida qué tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese ¿Hasta qué punto (nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo com otros estudiantes de su misma edad? Es muy importante que responda todas	Escala de professores Nome do estudante: Data de hoje: Data de nascimento: Idade: Sexo: Curso: Colégio: Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante: Instruções Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade? É muito importante responder todas as perguntas da	Escala de professores Nome do estudante: Data de hoje: Data de nascimento: Idade: Sexo: Curso: Colégio: Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante: Instruções Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade? É muito importante responder todas as perguntas da	Escala de professores Nome do estudante: Data de hoje: Data de nascimento: Idade: Sexo: Curso: Colégio: Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante: Instruções Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade? É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo

	las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en (nombre del estudiante) mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde. N si la conducta nunca la há evidenciado O si la conducta en ocasiones la ha evidenciado F si la conducta frecuentemente la ha evidenciado S si la conducta siempre está presente N= NUNCA; O= EN OCASIONES; F= FRECUENTEMENTE; S= SIEMPRE.	melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente. N se nunca evidenciou esse tipo de conduta O se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões F se evidencia com frequência esse tipo de conduta S se esse tipo de conduta está sempre presente N = NUNCA; O = OCASIONALMENTE; F = FREQUENTEMENTE; S = SEMPRE.	melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente. N se nunca evidenciou esse tipo de conduta O se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões F se evidencia com frequência esse tipo de conduta S se esse tipo de conduta está sempre presente N = NUNCA; O = OCASIONALMENTE; F = FREQUENTEMENTE; S = SEMPRE	em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente. N se nunca evidenciou esse tipo de conduta O se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões F se evidencia com frequência esse tipo de conduta S se esse tipo de conduta está sempre presente N = NUNCA; O = OCASIONALMENTE; F = FREQUENTEMENTE; S = SEMPRE.
Dimensões	Dimensión académica, dimensión cognitiva, dimensión emocional/conductual, dimensión social.	Dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional**/de conduta,** dimensão social.	Dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional/**comportamental,** dimensão social.	Dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional**/comportamental,** dimensão social.
	Dimensão acadêmica			
Item 1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse.
Item 2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.
Item 3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis.	Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis.	Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis.
Item 4	Presenta un rendimento escolar sobressaliente en algunas áreas y deficitário en otras.	Apresenta um rendimento escolar **excelente** em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar **notável** em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar **notável** em algumas áreas e deficitário em outras.

Item 5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	Apresenta um rendimento acadêmico **deficiente** naquelas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras.	Apresenta rendimento acadêmico **deficitário** nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras.	Apresenta rendimento acadêmico **deficitário** nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras.
Item 6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em **assuntos** ou áreas específicas.	Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em **temas** ou áreas específicas.	Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em **temas** ou áreas específicas.
Item 7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus pares.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus pares.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus pares.
Item 8	Tiende a buscar nuevos desafios académicos.	Tende a **procurar** novos desafios acadêmicos.	Tende a **buscar** novos desafios acadêmicos.	Tende a **buscar** novos desafios acadêmicos.
	Dimensão cognitiva			
Item 1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	Lê oralmente de forma fluída e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente de forma fluída e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente de forma fluída e retém informação de seu interesse.
Item 2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura compresiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.
Item 3	Presenta dificultades en la fluidez para ler (lee entrecortado, no respeta signos de pontuación, etc.).	Apresenta dificuldade na **fluidez para ler** (lê **pausando**, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na **fluência da leitura** (lê **entrecortado**, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na **fluência da leitura** (lê **entrecortado**, não respeita sinais de pontuação, etc.).
Item 4	No cumple o tende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	Não cumpre ou tende a esquecer **reiteradamente** o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre ou tende a esquecer, **repetidamente**, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre ou tende a esquecer, **repetidamente**, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.
Item 5	Se distrae facilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	**Distrai-se** com facilidade durante as instruções dadas pelos professores.	**Se distrai** facilmente durante as instruções dadas pelos professores.	**Se distrai** facilmente durante as instruções dadas pelos professores.

Item 6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.
Item 7	Recuerda detalles de lo aprendido.	**Lembra** detalhes do que **foi aprendido.**	**Recorda** detalhes do que **aprendeu.**	**Recorda** detalhes do que **aprendeu.**
Item 8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	**Lembra de informações**, **mesmo não as tendo** escrito ou guardado de **forma** física.	**Recorda informação**, **apesar de não ter** escrito ou guardado de **maneira** física.	**Recorda informação**, **apesar de não ter** escrito ou guardado de **maneira** física.
Item 9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	**Evidencia** uma **aguda** memória visual (detalhes).	**Demonstra** uma **aguçada** memória visual (detalhes).	**Demonstra** uma **aguçada** memória visual (detalhes).
Item 10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	**Evidencia** uma **aguda** memória auditiva (detalhes).	**Demonstra** uma **aguçada** memória auditiva (detalhes).	**Demonstra** uma **aguçada** memória auditiva (detalhes).
Item 11	Se expresa através de un amplio vocabulário, usando palabras poco comunes para su edad.	**Expressa-se** através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	**Se expressa** através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	**Se expressa** através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.
Item 12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nível comprensivo y expresivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.
Item 13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	Analisa **diversas** soluções **para** um problema **estabelecido**.	Analisa **diferentes** soluções **frente a** um problema **apresentado**.	Analisa **diferentes** soluções **frente a** um problema **apresentado.**
Item 14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafios propuestos por los docentes.	Reflete **em torno das** aprendizagens e desafios propostos pelos professores.	Reflete **sobre as** aprendizagens e os desafios propostos pelos professores	Reflete **sobre as** aprendizagens e os desafios propostos pelos professores.
Item 15	Relaciona con efectividad conocimientos prévios e conocimientos nuevos.	Relaciona **efetivamente** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **con efetividade** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **efetivamente** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.
Item 16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente nova informação**	Evidencia uma capacidade superior para aprender **de forma efetiva novas**	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente nova informação** em

	información en algunas asignaturas o áreas específicas.	em algumas disciplinas ou áreas específicas.	**informações** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	algumas disciplinas ou áreas específicas.
Item 17	És capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse.	É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse.	É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse.
Item 18	Se adelanta a sus pares em algunas áreas de desarrollo.	**Adianta-se em relação aos** seus pares em algumas áreas de desenvolvimento.	**Está à frente de** seus pares em algumas áreas de desenvolvimento.	**Está à frente de** seus pares em algumas áreas de desenvolvimento.
	Dimensão emocional/comportamental			
Item 1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.
Item 2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	**Mostra-se impaciente** e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	**Se mostra inquieto** e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	**Se mostra inquieto** e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.
Item 3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	É sensível **diante de** problemas ou conflitos dos outros.	É sensível **frente aos** problemas ou conflitos dos outros.	É sensível **diante de** problemas ou conflitos dos outros.
Item 4	Espera frecuentemente obtener êxito en las tareas u acciones que empreende.	Espera frequentemente obter **sucesso** nas tarefas ou ações que **empreende**.	Espera, frequentemente, obter **êxito** nas tarefas ou ações em que **se compromete**.	Espera, frequentemente, obter **êxito** nas tarefas ou ações em que **se compromete**.
Item 5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr um buen resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para **obter** um bom resultado.	Considera que suas ações frente a uma tarefa não são suficientes para **alcançar** um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para **obter** um bom resultado.
Item 6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	**Sente-se** inferior perante seus pares (menos capaz).	**Se sente** inferior em relação aos seus pares (menos capaz).	**Se sente** inferior em relação aos seus pares (menos capaz).
Item 7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	Expressa inconformidade **perante** as tarefas realizadas.	Expressa inconformidade **frente** as tarefas realizadas.	Expressa inconformidade **frente** as tarefas realizadas.
Item 8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.

	Dimensão social			
Item 1	Expresa su inconformidade frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	Expressa sua inconformidade **perante** situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa sua inconformidade **frente a** situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa sua inconformidade **frente a** situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.
Item 2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridade.	Frequentemente **se depara em** conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente **enfrenta** conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente **enfrenta** conflitos com figuras de autoridade.
Item 3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	**Sentem-se prejudicados perante** situações de injustiça social.	**São afetados por** situações de injustiça social.	**Sentem-se afetados por** situações de injustiça social.
Item 4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	Apresenta dificuldade ao estabelecer **relacionamentos** de amizade entre pares.	Apresenta dificuldade em estabelecer **relações** de amizade entre pares.	Apresenta dificuldade em estabelecer **relações** de amizade entre pares.
Item 5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	Demonstra dificuldade **de** trabalhar em grupos de trabalhos entre pares.	Demonstra dificuldade **ao** trabalhar em grupos de trabalhos entre pares.	Demonstra dificuldade **ao** trabalhar em grupos de trabalhos entre pares

Fonte: elaboração própria.
Notas: Dados iniciais: Consenso entre os tradutores.
Dimensão acadêmica: Os itens 1, 2, 3 e 7 foram consenso entre os tradutores.
Dimensão cognitiva: Os itens 1, 2, 6, 12 e 17 foram consenso entre os tradutores.
Dimensão emocional/comportamental: Os itens 1 e 8 foram consenso entre os tradutores.

A versão conciliada do instrumento foi comparada com a versão retrotraduzida na próxima etapa.

RETROTRADUÇÃO (tradução reversa)

O objetivo principal da retrotradução é servir como uma etapa que controla a qualidade e mostra que a qualidade da tradução é boa a tal ponto, que o mesmo significado é atribuído quando retorna ao idioma original (Beaton *et al.*, 2000; Wild *et al.*, 2005).

Para Beaton *et al.* (2000), a concordância entre a retrotradução e a versão original não garante uma tradução satisfatória, porém, garante que ela seja mais consistente. Os autores afirmam que esse é apenas um tipo de verificação de validade, capaz de destacar inconsistências grosseiras e erros conceituais, na tradução.

A descrição dos participantes está alocada no Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização dos tradutores da fase de retrotradução

Tradutor 1	Tradutor Público e Intérprete Comercial Espanhol – Português, localizado na capital do Estado de São Paulo. Brasil.
Tradutor 2	Professora na Universidad Internacional de La Rioja (UNIR – Espanha). Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação Especial. Doutora em Psicologia e Doutora em Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Altas Habilidades/Superdotação, formação de professores, aspectos socioemocionais, programas de atendimento, vulnerabilidade social e resiliência.

Fonte: elaboração própria.

Foi enviado um *e-mail* de contato com um documento contendo as instruções para a tradução, juntamente com os itens do instrumento a serem traduzidos.

Instruções: *Os itens abaixo buscam avaliar a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, em crianças e adolescentes. Por favor, realize o processo de tradução, buscando atentar para as normas linguísticas, semânticas e idiomáticas do espanhol. Caso algum termo não se aplique diretamente a esta língua, por favor, tente utilizar um termo mais próximo possível, que não leve a mudança no sentido do item.*

Por fim, foi realizada a elaboração da versão conciliada das retrotraduções.

Quadro 5 – Síntese das retrotraduções

Item	**Versão original**	**Versão utilizada na retrotradução**	**Tradutor 1**	**Tradutor 2**	**Tradução consensual**
Título	Escala para la identificación estudiante **doblemente excepcional alta capacidad con** trastorno por déficit de atención (TDAH).	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção (TDAH).	Escala para la identificación del alumno **doble excepcional de altas capacidades con** trastorno por déficit de atención (TDAH).	Escala para la identificación del alumno **con doble excepcionalidad: altas capacidades y** trastorno por déficit de atención **e hiperactividad** (TDAH).	Escala para la identificación del alumno **con doble excepcionalidad: altas capacidades y** trastorno por déficit de atención **e hiperactividad** (TDAH).
Dados iniciais	Escala de **profesores** Nombre del **estudiante**: Fecha de hoy: Fecha de nascimiento: Edad: **Sexo**: **Curso**:	Escala de professores Nome do estudante: Data de hoje: Data de nascimento: Idade: Sexo: Curso:	Escala de **profesores** Nombre del **alumno**: Fecha del día: Fecha de nacimiento: Edad: **Sexo**: **Carrera**:	Escala del **profesorado** Nombre del **alumno**: Fecha de hoy: Fecha de nacimiento: Edad: **Género**: **Año escolar**:	Escala de **profesores** Nombre del **alumno**: Fecha de hoy: Fecha de nacimiento: Edad: **Género**: **Año escolar**:

	Colegio: Persona que está completando el formulario, escriba nombre y relación com el estudiante: Instrucciones Lea cada **una de las afirmaciones** y **decida qué tan a menudo el estudiante exhibe** cada comportamiento. Al **responder**, **pregúntese** ¿Hasta qué punto (nombre del **estudiante**) presenta este comportamiento **si lo comparo** com otros **estudiantes** de su misma edad? Es muy importante **que responda** todas las preguntas **lo mejor que pueda**, **tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas.** Piense en (nombre del **estudiante**) mientras lee estos enunciados y **marque con un círculo la celda que corresponde**. N si **la conducta nunca la há evidenciado** O **si la conducta en ocasiones la ha evidenciado** F **si la conducta frecuentement**	Colégio: Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante: Instruções Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade? É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente. N se nunca evidenciou esse tipo de conduta O se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões F se evidencia com frequência esse tipo de conduta S se esse tipo de conduta está sempre presente N = NUNCA; O = OCASIONALME	**Escuela**: Persona completando el formulario, ponga su nombre y relación con el alumno: Instrucciones Lea cada **una de las declaraciones** y **decida con que frecuencia el alumno presenta** cada comportamiento. Al **contestar preguntarse**, ¿En qué medida presenta (nombre del **alumno**) este comportamiento, **en comparación** con otros **alumnos** de la misma edad? Es muy importante **contestar** a todas las preguntas **lo mejor posible**, **reflexionando en cada una de ellas**. Piense en (nombre del **alumno**) al leer las preguntas y **circule el campo competente**. N si **nunca ha evidenciado este tipo de conducta** O **este tipo de conducta se ha evidenciado en algunas ocasiones** F **este tipo de conducta se**	**Colegio**: Persona que está contestando a esta escala, ponga su nombre y relación que tiene con el alumno: Instrucciones Lea cada **afirmación** y **elija con que frecuencia el alumno presenta** cada comportamiento. Al **contestar pregúntese** a sí mismo, ¿Hasta que punto (nombre del **alumno**) presenta este comportamiento **cuándo lo comparo** con los otros **alumnos** con la misma edad? Es muy importante **contestar** a todas las preguntas **de la mejor forma posible**, **reflexionando acerca de ellas**. Piense en (nombre del **alumno**) mientras lee las preguntas y **circule la respuesta correspondiente**. N si **nunca constató ese tipo de comportamiento** O **si constató ese tipo de comportamiento en algunas ocasiones** F **si constata a menudo ese tipo de** comportamiento S si **ese tipo de comportamiento**	**Colegio**: Persona completando el formulario, ponga su nombre y relación con el alumno: Instrucciones Lea cada **una de las afirmaciones** y **decida con que frecuencia el alumno presenta** cada comportamiento. Al **contestar preguntarse,** ¿Hasta qué punto (nombre del **estudiante**) presenta este comportamiento, **en comparación** con los **alumnos** de la misma edad? Es muy importante **contestar** a todas las preguntas **de la mejor forma posible**, **reflexionando en cada una de ellas.** Piense en (nombre del **alumno**) mientras lee las preguntas y **circule la respuesta correspondiente**. N si **nunca ha evidenciado este tipo de conducta** O **este tipo de conducta se ha evidenciado en algunas ocasiones** F **este tipo de conducta se presenta con frecuencia**

	e la ha evidenciado S si **la conducta siempre está presente** N = NUNCA; O = **EN OCASIONES**; F = **FRECUENTEMENTE**; S = SIEMPRE.	NTE; F = FREQUENTEMENTE; S = SEMPRE.	**presenta con frecuencia** S si **este tipo de conducta está siempre presente** N = NUNCA; O = **OCASIONALMENTE**; F = **A MENUDO**; S = SIEMPRE.	**está siempre presente** N = NUNCA; O = **OCASIONALMENTE**; F = **FRECUENTEMENTE**; S = SIEMPRE.	S si **este tipo de conducta está siempre** presente N = NUNCA; O = **OCASIONALMENTE**; F = **FRECUENTEMENTE**; S = SIEMPRE.
Dimensões	Dimensión académica, dimensión cognitiva, dimensión emocional/**conductual,** dimensión social.	Dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional/comportamental, dimensão social.	Dimensión académica, dimensión cognitiva, dimensión emocional**/comportamental**, **dimensión** social.	A nivel académico, a nivel cognitivo, a nivel emocional **o de comportamento**, **a nivel** social.	Dimensión académica, dimensión cognitiva, dimensión emocional**/comportamenta**l, **dimensión** social.
	Dimensão acadêmica				
Item 1	**Presenta** iniciativa **al aprender actividades de su** interés.	Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse.	**Muestra** iniciativa **en actividades de aprendizaje de** interés.	**Presenta** iniciativa **para aprender actividades de su** interés.	**Presenta** iniciativa **para aprender actividades de su** interés.
Item 2	Presenta iniciativa **en el** auto-aprendizaje.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Presenta iniciativa **en** auto-aprendizaje.	Presenta iniciativa **en el** auto-aprendizaje.	Presenta iniciativa **en el** auto-aprendizaje.
Item 3	Prefiere desarrollar tareas **que le son más** fáciles.	Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis.	Prefiere desarrollar tareas **más** fáciles.	Prefiere desarrollar tareas **que le son más** fáciles.	Prefiere desarrollar tareas **que le son más** fáciles.
Item 4	Presenta un rendimento escolar **sobressaliente** en algunas **áreas** y **deficitário** en otras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Presenta rendimiento escolar **notable** en algunas **áreas** y **déficit** en otras.	Presenta rendimiento escolar **notable** em algunas **asignaturas** y **déficit** en otras.	Presenta rendimiento escolar **notable** em algunas **asignaturas** y **déficit** en otras.
Item 5	**Presenta un rendimento académico deficiente** en **aquellas áreas** que **implican** el desarrollo **de** habilidades **lectoras**.	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras.	**Muestra rendimiento académico deficiente** en **áreas** que **involucran** el desarrollo **de** habilidades **lectoras**.	**Presenta déficit en el rendimiento** en **las asignaturas** que **implican** el desarrollo de habilidades **de lectura**.	**Presenta déficit en el rendimiento** en **las asignaturas** que **implican** el desarrollo de habilidades **de lectura**.
Item 6	**Demuestra** interés y buenos resultados académicos em	Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em	**Muestra** interés y buenos resultados académicos en	**Demuestra** interés y buenos resultados académicos en **temas** o	**Demuestra** interés y buenos resultados académicos en **temas** o

	temas o **áreas** específicas.	temas ou áreas específicas.	**áreas** o **temas** específicos.	**asignaturas** específicas.	**asignaturas** específicas.
Item 7	**Obtiene** un rendimiento académico **por encima del promedio** de sus **pares**.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus pares.	**Obtiene** un rendimiento académico **superior al promedio** de sus **compañeros**.	**Detén** un rendimiento académico **arriba de la media** de sus **pares**.	**Obtiene** un rendimiento académico **superior al promedio** de sus **compañeros**.
Item 8	**Tiende a buscar** nuevos **desafios académicos**.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	**Tiende a buscar** nuevos **retos académicos**.	**Busca** nuevos **retos en el ámbito académico.**	**Tiende a buscar** nuevos **retos académicos**.
	Dimensão cognitiva				
Item 1	Lee oralmente **de forma fluida** y retiene información de su interés.	Lê oralmente de forma fluída e retém informação de seu interesse.	Lee oralmente **con fluidez** y retiene información de interés.	Lee oralmente **con fluidez** y retiene información de interés.	Lee oralmente **con fluidez** y retiene información de interés.
Item 2	**Posee** dificultades **en el procesamiento de la** lectura **compresiva.**	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	**Tiene** dificultades **para procesar la** lectura compresiva**.**	**Tiene** dificultades **en el procesamiento de la** lectura**.**	**Tiene** dificultades **para procesar la** lectura **compresiva.**
Item 3	**Presenta** dificultades **en la fluidez para ler** (lee **entrecortado**, no respeta signos de pontuación, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	**Presenta** dificultades **en la fluencia lectora** (lee **cortemente**, no respeta los signos de pontuación, etc.).	**Tiene** dificultades **de fluidez lectora** (lee **entrecortadamente**, no respeta los signos de pontuación, etc.).	**Presenta** dificultades **en la fluencia lectora** (lee **cortemente**, no respeta los signos de pontuación, etc.).
Item 4	No cumple o tende a olvidar **reiteradamente** el material solicitado para el desarrollo de las clases.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	No cumple o tiende a olvidar **repetidamente** el material solicitado para el desarrollo de las clases.	No cumple o tiende a olvidar, **reiteradamente**, el material solicitado para el desarrollo de las clases.	No cumple o tiende a olvidar **repetidamente** el material solicitado para el desarrollo de las clases.
Item 5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los **docentes**.	Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos professores.	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los **maestros**.	Se distrae fácilmente durante las instrucciones de los **profesores**.	Se distrae fácilmente durante las instrucciones de los **profesores**.
Item 6	**Retiene** poca información cuando los contenidos no **resultan ser de su** interés.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	**Conserva** poca información cuando los contenidos no **son de** interés.	**Retiene** poca información cuando el contenido no **es de su** interés.	**Retiene** poca información cuando los contenidos no **son de su** interés.

Item 7	Recuerda detalles de lo **aprendido.**	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recuerda detalles de lo **que aprendió.**	Recuerda detalles de lo **que ha aprendido**.	Recuerda detalles de lo **que aprendió**.
Item 8	Recuerda información, a pesar de no **haberla escrito o guardado de manera física.**	Recorda informação, apesar de não ter escrito ou guardado de maneira física.	Recuerda **la** información, a pesar de no **haberse escrito o almacenado fisicamente.**	Recuerda información, a pesar de no **haberla anotado ni conservado de forma física**.	Recuerda información, a pesar de no **haberla anotado ni conservado de forma física**.
Item 9	**Evidencia** una **aguda memoria visual** (detalles).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	**Muestra** una **memoria visual aguda** (detalles).	**Demuestra** una **aguda memoria visual** (detalles).	**Demuestra** una **aguda memoria visual** (detalles).
Item 10	**Evidencia** una **aguda memoria auditiva** (detalles).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	**Muestra** una **memoria auditiva aguda** (detalles).	**Demuestra** una **aguda memoria auditiva** (detalles).	**Demuestra** una **aguda memoria auditiva** (detalles).
Item 11	Se expresa **através** de un amplio vocabulário, **usando** palabras poco comunes para su edad.	Se expressa através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	Se expresa **mediante** un vocabulário amplio, **utilizando** palabras poco comunes para su edad.	Se expresa **con** un vocabulário amplio, **utilizando** palabras poco comunes para su edad.	Se expresa **con** un vocabulário amplio, **utilizando** palabras poco comunes para su edad.
Item 12	**Demuestra** un amplio dominio del lenguaje oral a nível comprensivo y expresivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.	**Muestra** un amplio dominio del linguaje oral a nivel com comprensivo **y** expresivo.	**Muestra** un amplio dominio de la lengua oral, **tanto** a nivel comprensivo **como** expresivo.	**Muestra** un amplio dominio de la lengua oral, a nivel comprensivo **y** expresivo.
Item 13	**Analiza distintas** soluciones **frente** a un problema **planteado**.	Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Analiza distintas** soluciones a un problema **presente**.	**Puede analizar diferentes** soluciones a un problema **que se le presente**.	**Analiza distintas** soluciones a un problema **presente**.
Item 14	Reflexiona **en torno a los aprendizajes** y **desafios** propuestos por los **docentes**.	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos professores.	Reflexiona **sobre los aprendizajes** y **desafios** propuestos por los **maestros**.	Reflexiona **sobre el aprendizaje** y **los retos** propuestos por los **profesores**.	Reflexiona **sobre los aprendizajes** y **los desafios** propuestos por los **profesores**.
Item 15	Relaciona **con efectividad** conocimientos **prévios** e conocimientos nuevos.	Relaciona efetivamente conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **efectivamente** conocimientos **anteriores** y conocimientos nuevos.	Relaciona **eficazmente los** conocimientos **previos** y los nuevos.	Relaciona **efectivamente** conocimientos **previos** y conocimientos nuevos.
Item 16	**Evidencia** una capacidad superior para aprender **de forma efectiva** nueva información en algunas	Evidencia uma capacidade superior para aprender efetivamente nova informação em algumas disciplinas ou	**Evidencia** una capacidad superior para aprender **efectivamente** nueva información en algunas	**Muestra** una capacidad superior para aprender **eficazmente** nueva información en algunas **materias**	**Evidencia** una capacidad superior para aprender **efectivamente** nueva información en algunas

	asignaturas o áreas específicas.	áreas específicas.	**asignaturas** o áreas específicas.	o áreas específicas.	**asignaturas** o áreas específicas.
Item 17	És capaz de aprender de **forma rápida** información **de su interés**.	É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse.	Es capaz de aprender **rápidamente** información **de interés**.	Es capaz de aprender **rápidamente la** información **que le interesa**.	Es capaz de aprender rápidamente la información **que le interesa**.
Item 18	**Se adelanta a** sus **pares** em algunas áreas de desarrollo.	Está à frente de seus pares em algumas áreas de desenvolvimento.	**Está por adelantado a** sus **compañeros** en algunas áreas de desarrollo.	**Está por delante de** sus **compañeros** em algunas áreas de desarrollo.	**Está por adelantado a** sus **compañeros** en algunas áreas de desarrollo.
	Dimensão emocional/comportamental				
Item 1	Considera su **condición** como algo negativo o como un defecto.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera su **estado** como negativo o defectuoso.	Considera su **condición** como algo negativo o como un defecto.	Considera su **condición** como algo negativo o como un defecto.
Item 2	**Se muestra inquieto** y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	**Se inquieta** y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	**Muestra inquietud** y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	**Muestra inquietud** y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.
Item 3	Es sensible **frente** a los problemas o conflictos de los demás.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	Es sensible a los problemas o conflictos de los demás.	Es sensible a los problemas o conflictos de los demás.	Es sensible a los problemas o conflictos de los demás.
Item 4	**Espera frecuentemente obtener** êxito en las tareas **u** acciones **que empreende.**	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	**Con frecuencia espera tener** éxito en las tareas **o** acciones **en las que se compromete.**	**Con frecuencia espera tener** éxito en las tareas **o** acciones **que emprende.**	**Con frecuencia espera tener** éxito en las tareas **o** acciones **en las que se compromete.**
Item 5	Considera que sus acciones **frente a** una tarea no son suficientes para **lograr** un buen resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que sus acciones **ante** una tarea no son suficientes para **obtener** un buen resultado.	Considera que sus acciones **hacia** una tarea no son suficientes para **obtener** un buen resultado.	Considera que sus acciones **ante** una tarea no son suficientes para **obtener** un buen resultado.
Item 6	Se siente inferior **frente a** sus **pares** (menos capaz).	Se sente inferior em relação aos seus pares (menos capaz).	Se siente inferior **en relación a** sus **compañeros** (menos capaz).	Se siente inferior **en relación con** sus **compañeros** (menos capaz).	Se siente inferior **en relación a** sus **compañeros** (menos capaz).
Item 7	Expresa **inconformidad frente a** las tareas realizadas.	Expressa inconformidade frente as tarefas realizadas.	Expresa **disconformidad ante** las tareas realizadas.	Expresa **su desacuerdo con** las tareas realizadas.	Expresa **su desacuerdo con** las tareas realizadas.

Item 8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser **inferior a** la realidad.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser **menor que** la realidad.	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser **inferior a** la realidad.	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser **inferior a** la realidad.
	Dimensão social				
Item 1	**Expresa su inconformidad frente a** situaciones que considera incorrectas y que **son impuestas** por una autoridad.	Expressa sua inconformidade frente a situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	**Manifesta su disconformidad ante** situaciones que considera incorrectas y que **son impuestas** por una autoridad.	**Manifesta su disconformidad ante** situaciones que considera incorrectas y que **vienem impuestas** por una autoridad.	**Manifesta su disconformidad ante** situaciones que considera incorrectas y que **son impuestas** por una autoridad.
Item 2	**Frecuentemente se enfrenta a** conflictos con figuras de autoridad.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	**Tiene experiencias frecuentes de** conflictos con figuras de autoridad.	**Se enfrenta con frecuencia a** conflictos con **las** figuras de autoridad.	**Tiene experiencias frecuentes** de conflictos con figuras de autoridad.
Item 3	**Se ven afectados ante** situaciones de injusticia social.	Sentem-se afetados por situações de injustiça social.	**Se sienten afectados por** situaciones de injusticia social.	**Se siente afectado por** situaciones de injusticia social.	**Se sientem afectados por** situaciones de injusticia social.
Item 4	**Presenta dificultad al** establecer relaciones **de amistad** entre **pares**.	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares.	**Tiene dificultad para** establecer relaciones **de amistad** entre **compañeros**.	**Tiene dificultad para** establecer relaciones **amistosas** entre **compañeros**.	**Tiene dificultad para** establecer relaciones **de amistad** entre **compañeros**.
Item 5	**Demuestra dificultad al trabajar** en grupos de trabajo entre **pares**.	Demonstra dificuldade ao trabalhar em grupos de trabalhos entre pares.	**Muestra dificultad al trabajar** en grupos de trabajo entre **compañeros**.	**Demuestra dificultades cuando trabaja** en grupos de trabajo entre **iguales**.	**Demuestra dificultad al trabajar** en grupos de trabajo entre **compañeros**.

Fonte: elaboração própria.
Notas: Dimensão cognitiva: O item 1 foi consenso entre os tradutores.
Dimensão emocional/comportamental: O item 3 foi consenso entre os tradutores.

Os processos de tradução e retrotradução apresentaram poucas discrepâncias entre os termos, obtendo-se boa resolutividade entre os tradutores e na elaboração da versão conciliada, o que pode ajudar a garantir a equivalência da tradução. A versão pós-tradução encontra-se no Apêndice D.

Nas próximas fases (adequação semântica e adequação conceitual), procura-se alcançar a equivalência semântica, idiomática, experimental e conceitual do instrumento, sendo que a equivalência semântica se refere ao significado das palavras, a idiomática concerne às expressões dos idiomas e coloquiais, a equivalência experimental aborda situações que sejam coerentes com o contexto

cultural e a equivalência conceitual se relaciona ao conceito explorado (Guillemin; Bombardier; Beaton, 1993).

Lynn (1986) recomenda que sejam colaboradores nessas etapas um mínimo de cinco e um máximo de dez pessoas (oito no caso desse estudo). Entre os critérios necessários à participação nessa etapa, a literatura destaca ser necessário pesquisar sobre o tema, ter domínio sobre o conceito envolvido e possuir também conhecimentos metodológicos sobre a construção de escalas e/ou questionários (Grant; Davis, 1997).

A avaliação por um comitê de especialistas envolve procedimentos qualitativos (adequação semântica) e quantitativos (adequação conceitual). Estes foram iniciados com o convite aos membros do comitê de juízes, tendo sido enviada uma planilha específica para cada fase, juntamente com um *e-mail* explicativo e uma introdução, desenvolvidos para cada fase da adaptação.

O papel do comitê de especialistas é consolidar as versões da escala e desenvolver aquilo que se pode considerar a versão pré-final, antes dos testes de campo, revisando as traduções e chegando a um consenso sobre as discrepâncias (Beaton *et al.*, 2000).

ADEQUAÇÃO SEMÂNTICA

A adequação semântica refere-se à tradução do instrumento original, e objetiva alcançar efeitos similares em respondentes de culturas distintas (Herdman *et al.,* 1998).

Para Hasselmann e Reichenheim (2003), o significado pode estar relacionado tanto às ideias ou objetos do mundo aos quais uma ou mais palavras fazem referência (conotativo), quanto à acepção geral de cada termo, entendida por meio do uso do instrumento original em comparação com sua tradução (referencial).

Para a adequação semântica do instrumento, foram juízas cinco Doutoras, com experiência em tradução e adaptação de instrumentos, caracterizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Caracterização das juízas da fase de adequação semântica

Juíza 1	Professora na Universidad Internacional de La Rioja (UNIR – Espanha). Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação Especial. Doutora em Psicologia e Doutora em Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Altas Habilidades/Superdotação, formação de professores, aspectos socioemocionais, programas de atendimento, vulnerabilidade social e resiliência.

Juíza 2	Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Graduada em Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestre e Doutora em Educação, na linha Educação Especial. Atualmente leciona em cursos de Graduação e Pós-Graduação, supervisiona estágios clínicos e institucionais na área da Psicopedagogia e produz conteúdo pedagógico para cursos à distância. Possui experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, psicopedagogia, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação a inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social.
Juíza 3	Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Graduada em Psicologia. Mestrado em Educação Especial. Doutorado em Educação e Pós-Doutorado em Educação. Atua com ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Psicologia, Educação e Saúde.
Juíza 4	Graduada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação, sendo o Doutorado em Educação com estágio no exterior na Universidade de Barcelona / Espanha, Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação.
Juíza 5	Graduada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação, com estágio no exterior na Universidade do Minho – Portugal. Atualmente, é professora adjunta e coordena um Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, autoeficácia docente, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e práticas educacionais inclusivas.

Fonte: elaboração própria.

Foi enviado um *e-mail* de contato com um documento contendo as instruções de preenchimento, juntamente com os itens do instrumento a serem adequados semanticamente.

Instruções: *Olá. Abaixo, você encontrará os itens de um instrumento que avalia a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, em crianças e adolescentes. Gostaríamos de saber a sua opinião sobre o processo de adaptação dos itens. Os itens foram bem adaptados? Os itens estão claros? A linguagem está adequada? Você consegue entender o que o item está perguntando? Caso seja necessário, por favor, nos informe como o item poderia ser melhorado.*

De sorte a verificar a qualidade da adaptação do item, foi feito o questionamento: O item está bem adaptado? Os resultados estão expostos no Quadro 7.

Quadro 7 – Qualidade da adaptação dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Juíza 4**	**Juíza 5**	**% concordância**
Título	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão acadêmica						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**

Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão cognitiva						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 13	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 14	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 18	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Dimensão emocional/comportamental						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão social						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**

Fonte: elaboração própria.

Quanto à qualidade da adaptação dos itens, na dimensão acadêmica, cinco itens tiveram 100% de concordância e três itens tiveram 80% (itens 2, 3 e 5).

Na dimensão cognitiva, 16 itens alcançaram 100% de concordância, ao passo que dois tiveram 80%, os itens 2 e 18. No que diz respeito à dimensão emocional/comportamental, todos os oito itens obtiveram 100% de concordância.

Já na dimensão social, quatro itens obtiveram 100% de concordância, enquanto um item (item 5) obteve 80% de concordância.

No instrumento, de modo geral, seis itens obtiveram menos que 90% de concordância: itens 2, 3 e 5 da dimensão acadêmica; itens 2 e 18 da dimensão cognitiva; e item 5 da dimensão social.

O Quadro 8 focaliza as respostas das juízas ao questionamento: As expressões usadas são claras e compreensíveis para professores da Educação Básica?

Quadro 8 – Clareza e compreensão dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Juíza 4**	**Juíza 5**	**% concordância**
Título	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão acadêmica						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 2	Sim	Sim	Sim	Não	Não	**60%**
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Não	Não	Sim	**80%**
Item 6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 7	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão cognitiva						
Item 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	**80%**
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 8	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 13	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 14	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 16	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 18	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Dimensão emocional/comportamental						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 7	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	**80%**
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão social						
Item 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	80%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Não	Não	**60%**
Item 5	Sim	Sim	Sim	Não	Não	**60%**

Fonte: elaboração própria.

Com relação à dimensão acadêmica, dois itens alcançaram 100% de concordância, os itens 4 e 8. Cinco itens obtiveram 80% (1, 3, 5, 6 e 7) e um item obteve 60%, o item 2.

No que concerne à dimensão cognitiva, 11 itens obtiveram 100% de concordância e sete (1, 2, 4, 8, 13, 16 e 18) 80% de concordância intrajuízes. Já na dimensão emocional/comportamental, seis itens alcançaram 100% (1, 2, 3, 4, 5 e 8), enquanto dois obtiveram 80%, itens 6 e 7.

Sobre a dimensão social, dois itens tiveram 100% de concordância (2 e 3), um item teve 80% de concordância (item 1) e dois itens ficaram com 60% (itens 4 e 5).

No instrumento, de modo geral, dezoito itens obtiveram menos que 90% de concordância: os itens 1, 2, 3, 5, 6 e 7 da dimensão acadêmica; 1, 2, 4, 8, 13, 16 e 18 da dimensão cognitiva, 6 e 7 da dimensão emocional/comportamental, e os itens 1, 4 e 5 da dimensão social.

O Quadro 9 contém as respostas das juízas em relação ao questionamento: A linguagem está adequada?

Quadro 9 – Adequação dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Juíza 4**	**Juíza 5**	**% concordância**
Título	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão acadêmica						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 2	Sim	Sim	Sim	Não	Não	**60%**
Item 3	Sim	Sim	Não	Sim	Não	**60%**
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Não	Não	Sim	**80%**
Item 6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 7	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão cognitiva						
Item 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	**80%**
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	**80%**
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 8	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 9	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 13	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 14	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%

Item 16	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 18	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Dimensão emocional/comportamental						
Item 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 7	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	**80%**
Item 8	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Dimensão social						
Item 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	**80%**
Item 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
Item 4	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	**80%**
Item 5	Sim	Sim	Sim	Não	Não	**60%**

Fonte: elaboração própria.

Na dimensão acadêmica, dois itens alcançaram 100% de concordância (4 e 8), quatro item obtiveram 80% (1, 5, 6 e 7) e dois itens (2 e 3) tiveram 60%. Sobre a dimensão cognitiva, doze itens tiveram 100% de concordância (3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15 e 17) e seis itens, 80% (1, 2, 8,13,16 e 18).

Na dimensão emocional/comportamental, seis itens alcançaram 100% de concordância (1, 2, 3, 4, 5 e 8) e dois obtiveram 80% (itens 6 e 7). Na dimensão social, dois itens tiveram 100% de concordância (itens 2 e 3), dois ficaram com 80% (1 e 4) e um, o item 5, obteve 60% de concordância.

No instrumento, de modo geral, dezessete itens obtiveram menos que 90% de concordância: itens 1, 2, 3, 5, 6 e 7 da dimensão acadêmica; itens 1, 2, 8, 13, 16 e 18 da dimensão cognitiva; itens 6 e 7 da dimensão emocional/comportamental; e itens 1, 4 e 5 da dimensão social.

O Quadro 10 apresenta as respostas das juízas a respeito do questionamento: O item precisa ser modificado?

Quadro 10 – Necessidade de modificação dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Juíza 4**	**Juíza 5**	**% concordância**
Título	Não	Não	Sim	Não	Não	**80%**
Dimensão acadêmica						
Item 1	Não	Não	Sim	Não	Sim	**60%**
Item 2	Não	Não	Sim	Sim	Não	**60%**
Item 3	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 5	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 6	Não	Não	Sim	Não	Não	**80%**
Item 7	Não	Não	Sim	Sim	Não	**60%**

Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Dimensão cognitiva						
Item 1	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 2	Não	Não	Não	Sim	Não	**80%**
Item 3	Não	Não	Não	Sim	Não	**80%**
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 5	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 8	Não	Não	Sim	Não	Não	**80%**
Item 9	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 10	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 11	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 12	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 13	Não	Não	Sim	Não	Não	**80%**
Item 14	Não	Não	Não	Não	Não	**80%**
Item 15	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 16	Não	Não	Sim	Sim	Não	**60%**
Item 17	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 18	Não	Não	Sim	Não	Sim	**60%**
Dimensão emocional/comportamental						
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 6	Não	Não	Sim	Não	Não	**80%**
Item 7	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Dimensão social						
Item 1	Não	Não	Não	Não	Sim	**80%**
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	100%
Item 4	Não	Não	Sim	Sim	Não	**60%**
Item 5	Não	Não	Sim	Sim	Não	**60%**

Fonte: elaboração própria.

Com relação ao título do instrumento, houve 80% de concordância.

Os itens 3, 5 e 6 da dimensão acadêmica, os itens 1, 2, 3, 5, 8, 13 e 14 da dimensão cognitiva, os itens 6 e 7 da dimensão emocional/comportamental e o item 1 da dimensão social alcançaram 80% de concordância.

Os itens 1, 2 e 7 da dimensão acadêmica, os itens 16 e 18 da dimensão cognitiva e os itens 4 e 5 da dimensão social tiveram 60% de concordância intrajuízes.

No instrumento, de modo geral, além do título, vinte itens obtiveram menos que 90% de concordância: itens 1, 2, 3, 5, 6 e 7 da dimensão acadêmica; itens 1, 2, 3, 5, 8, 13, 14, 16 e 18 da dimensão cognitiva; itens 6 e 7 da dimensão emocional/comportamental; e 1, 4 e 5 da dimensão social.

A versão pós-adequação semântica está disponível no Apêndice E.

ADEQUAÇÃO CONCEITUAL

A adequação conceitual é um passo essencial no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, pois é o início dos mecanismos de associação de conceitos abstratos com os indicadores que podem ser observados e mensurados. Embora seja uma etapa essencial, apresenta limitações, por ser um processo subjetivo (Alexandre; Coluci, 2011).

Nessa etapa, foram participantes três juízas, todas Doutoras e pesquisadoras da área da Superdotação, caracterizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Caracterização das juízas da fase de adequação conceitual

Juíza 1	Bacharel em Artes Plásticas, Especialista em Educação Especial – Área de Altas Habilidades, Mestre e Doutora em Educação. Foi sócia-fundadora e presidente da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação. É delegada pelo Uruguai perante o World Council for Gifted and Talented Children. Foi consultora da UNESCO para a Secretaria de Educação Especial do MEC, docente em cursos de extensão e Pós-Graduação. Atualmente é professora na Universidad de Montevideo e no curso de Mestrado em Educação da Universidad de la Empresa (UDE); orientadora no Mestrado em Educação da Universidad Católica del Uruguay e do Mestrado e Doutorado em Educação da UDE. Também é Coordenadora do Curso de Especialización en Educación Inclusiva para Estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación na mesma Faculdade. Líder do Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Altas Habilidades, Superdotação, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão e Políticas Públicas de Educação Especial.
Juíza 2	Pós-Doutoranda pelo Programa de Ensino e Processos Formativos da Unesp, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Educação Especial para Dotados e Talentosos, Especialista em Psicologia Clínica e Hospitalar e Graduada em Psicologia. Tem experiência nas áreas clínica, hospitalar e educacional com ênfase na Educação Especial e nas Altas Habilidades/Superdotação. Implantou e coordenou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Atualmente é docente em cursos de Pós-Graduação ministrando disciplinas relativas à Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação. Coordenadora do Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação e Ex-Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação.
Juíza 3	Docente permanente do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, pesquisadora da linha de Instrumentos e processos em avaliação psicológica. Visiting scholar na University of California – Berkeley. Pós-Doutorado na Universidade São Francisco. Mestrado em Psicologia Escolar e Doutorado em Psicologia. Pesquisadora produtividade nível 2 CNPq. Ex-presidente da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação, membro colaborador do Conselho Brasileiro para Superdotação e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Anpepp. Atua principalmente na área de Avaliação Psicológica, Criatividade, Altas Habilidades /Superdotação, Inteligência e Psicologia Positiva.

Fonte: elaboração própria.

Foi enviado um *e-mail* de contato com um documento contendo as instruções para a tradução, juntamente com os itens do instrumento a serem analisados quanto ao seu conteúdo.

Instruções: *Olá. Abaixo você encontrará os itens de um instrumento que avalia a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, em crianças e adolescentes. Gostaríamos de saber a sua opinião sobre o processo de adaptação dos itens. O item está bem adaptado? É realmente relevante para o instrumento? O item precisa ser modificado? Caso seja necessário, por favor, nos informe como o item poderia ser melhorado.*

O Quadro 12 apresenta a qualidade de adaptação do item, a qual foi avaliada por meio do questionamento: “O item está bem adaptado”?

Quadro 12 – Qualidade da adaptação dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Número de respostas “4” ou “5”**	**IVC**
Título	5	5	5	3	1,00
Dimensão acadêmica					
Item 1	2	5	5	2	**0,67**
Item 2	5	5	3	2	**0,67**
Item 3	2	5	3	1	**0,33**
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	5	5	3	2	**0,67**
Item 8	5	5	5	3	1,00
Dimensão cognitiva					
Item 1	5	5	5	3	1,00
Item 2	5	5	5	3	1,00
Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	5	5	5	3	1,00
Item 8	2	5	3	1	**0,33**
Item 9	5	5	5	3	1,00
Item 10	5	5	5	3	1,00
Item 11	4	5	5	3	1,00
Item 12	4	5	5	3	1,00
Item 13	5	5	5	3	1,00
Item 14	5	5	5	3	1,00
Item 15	5	5	5	3	1,00
Item 16	5	5	5	3	1,00
Item 17	5	5	5	3	1,00
Item 18	5	5	2	2	**0,67**
Dimensão emocional/comportamental					
Item 1	5	5	5	3	1,00
Item 2	5	5	5	3	1,00
Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	1	5	5	2	**0,67**
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	5	5	2	2	**0,67**
Item 8	5	5	5	3	1,00
Dimensão social					
Item 1	5	5	5	3	1,00
Item 2	5	5	5	3	1,00

Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00

Fonte: elaboração própria.

Os itens 3 da dimensão acadêmica e 8 da dimensão cognitiva tiveram um IVC de 0,33, ao passo que os itens 1, 2 e 7 da dimensão acadêmica, item 18 da dimensão cognitiva e itens 4 e 7 da dimensão emocional/comportamental obtiveram um IVC de 0,67. Ambos os escores são considerados baixos. Já 32 itens tiveram IVC de 1,00.

No instrumento, de modo geral, oito itens obtiveram escores menores que 0,90 no IVC: os itens 1, 2, 3 e 7 da dimensão acadêmica; os itens 8 e 18 da dimensão cognitiva; e os itens 4 e 7 da dimensão emocional/comportamental.

Com relação à relevância do item para o instrumento, os resultados estão reunidos no Quadro 13 e foram elaborados com base no questionamento: “O item é realmente relevante para o instrumento?”.

Quadro 13 – Relevância dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Número de respostas “4” ou “5”**	**IVC**
Título	5	5	5	3	1,00
Dimensão acadêmica					
Item 1	5	5	5	3	1,00
Item 2	5	5	1	2	**0,67**
Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	5	5	5	3	1,00
Item 8	5	5	5	3	1,00
Dimensão cognitiva					
Item 1	5	5	5	3	1,00
Item 2	1	5	5	2	**0,67**
Item 3	1	5	5	2	**0,67**
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	1	5	5	2	**0,67**
Item 8	5	5	5	3	1,00
Item 9	5	5	5	3	1,00
Item 10	5	5	5	3	1,00
Item 11	5	5	5	3	1,00
Item 12	5	5	5	3	1,00
Item 13	5	5	5	3	1,00
Item 14	5	5	5	3	1,00
Item 15	5	5	5	3	1,00
Item 16	5	5	5	3	1,00
Item 17	5	5	5	3	1,00
Item 18	5	5	5	3	1,00
Dimensão emocional/comportamental					
Item 1	1	5	5	2	**0,67**
Item 2	5	5	5	3	1,00

Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	3	5	5	2	**0,67**
Item 5	5	5	5	3	1,00
Item 6	5	5	5	3	1,00
Item 7	5	3	5	2	**0,67**
Item 8	4	5	5	3	1,00
Dimensão social					
Item 1	5	3	5	2	**0,67**
Item 2	2	5	5	2	**0,67**
Item 3	5	5	5	3	1,00
Item 4	5	5	5	3	1,00
Item 5	5	5	5	3	1,00

Fonte: elaboração própria.

O item 2 da dimensão acadêmica, os itens 2, 3 e 7 da dimensão cognitiva, os itens 1, 4 e 7 da dimensão emocional/comportamental e os itens 1 e 2 da dimensão social obtiveram um IVC de 0,67.

No instrumento, de maneira geral, nove itens obtiveram escores menores que 0,90 no IVC: o item 2 da dimensão acadêmica; itens 2, 3 e 7 da dimensão cognitiva; itens 1, 4 e 7 da dimensão emocional/comportamental; e itens 1 e 2 da dimensão social.

Para a análise da necessidade de modificação do item, os escores foram contabilizados de modo inverso aos itens, pois maiores escores significavam maior necessidade de modificação e não maior relevância ou maior escore na adaptação. Os resultados estão apresentados no Quadro 14 e foram levantados a partir do questionamento: “O item precisa ser modificado?”.

Quadro 14 – Necessidade de modificação dos itens

	Juíza 1	**Juíza 2**	**Juíza 3**	**Número de respostas “1” ou “2”**	**IVC**
Título	1	1	1	3	1,00
Dimensão acadêmica					
Item 1	5	1	1	2	**0,67**
Item 2	5	1	4	1	**0,33**
Item 3	5	1	3	1	**0,33**
Item 4	1	1	1	3	1,00
Item 5	1	1	1	3	1,00
Item 6	1	1	1	3	1,00
Item 7	1	1	4	2	**0,67**
Item 8	1	1	1	3	1,00
Dimensão cognitiva					
Item 1	1	1	1	3	1,00
Item 2	5	1	1	2	**0,67**
Item 3	5	1	1	2	**0,67**
Item 4	1	1	1	3	1,00
Item 5	1	1	1	3	1,00
Item 6	1	1	1	3	1,00

Item 7	1	1	1	3	1,00
Item 8	5	1	3	1	**0,33**
Item 9	1	1	1	3	1,00
Item 10	1	1	1	3	1,00
Item 11	5	1	1	2	**0,67**
Item 12	5	1	1	2	**0,67**
Item 13	1	1	3	2	**0,67**
Item 14	1	1	1	3	1,00
Item 15	1	1	2	3	1,00
Item 16	1	1	2	3	1,00
Item 17	1	1	1	3	1,00
Item 18	5	1	4	1	**0,33**
Dimensão emocional/comportamental					
Item 1	5	1	1	2	**0,67**
Item 2	1	1	1	3	1,00
Item 3	5	1	1	2	**0,67**
Item 4	5	1	1	2	**0,67**
Item 5	1	1	1	3	1,00
Item 6	1	1	1	3	1,00
Item 7	1	4	4	1	**0,33**
Item 8	5	1	5	1	**0,33**
Dimensão social					
Item 1	1	4	1	2	**0,67**
Item 2	5	1	1	2	**0,67**
Item 3	4	1	1	2	**0,67**
Item 4	1	1	1	3	1,00
Item 5	1	1	1	3	1,00

Fonte: elaboração própria.

O IVC sobre a necessidade de modificação do item, nos itens 2 e 3 da dimensão acadêmica, itens 8 e 18 da dimensão cognitiva, e itens 7 e 8 da dimensão emocional/comportamental, obtiveram índice de 0,33. Já os itens 1 e 7 da dimensão acadêmica, itens 2, 3, 11, 12 e 13 da dimensão cognitiva, itens 1, 3 e 4 da dimensão emocional/comportamental e itens 1, 2 e 3 da dimensão social alcançaram IVC de 0,67.

No instrumento, de forma geral, dezenove itens obtiveram escores menores que 0,90 no IVC: itens 1, 2, 3 e 7 da dimensão acadêmica; itens 2, 3, 8, 11, 12, 13 e 18 da dimensão cognitiva; itens 1, 3, 4, 7 e 8 da dimensão emocional/comportamental; e os itens 1, 2 e 3 da dimensão social.

Assim, seguindo os pressupostos utilizados na pesquisa, não foram retirados itens na adequação semântica e conceitual, mas, os itens com menos de 90% de concordância, foram analisados com maior cautela, retornando-se ao instrumento original, na fase da harmonização. As sugestões de alterações foram analisadas e devidamente incorporadas na versão preliminar do instrumento. Assim, foi dado início à fase de harmonização.

A Versão pós-adequação conceitual está disponível no Apêndice F.

HARMONIZAÇÃO

Nessa fase, realizou-se um procedimento de harmonização do instrumento, com vistas à padronização dos itens e última tomada de decisões, antes dos estudos de campo. Essa etapa foi implementada com a finalidade de detectar qualquer discrepância nas traduções e nas diferentes versões da adaptação, o que oferece maior controle da qualidade ao instrumento (Wild *et al.*, 2005).

Foram participantes seis profissionais, caracterizados no Quadro 15:

Quadro 15 – Caracterização dos juízes da fase de harmonização

Juiz 1	Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, Livre-docência em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista e provimento do cargo de Professor Titular mediante concurso público. Aposentado em 2005, foi contratado em regime de CLT, como Professor Adjunto, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, no mesmo ano, ministrando disciplinas em cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP e professor voluntário na Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Juíza 2	Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Graduada em Psicologia. Mestrado em Educação Especial. Doutorado em Educação e Pós-Doutorado em Educação. Atua com ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Psicologia, Educação e Saúde.
Juíza 3	Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Graduada em Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestre e Doutora em Educação, na linha Educação Especial. Atualmente leciona em cursos de Graduação e Pós-Graduação, supervisiona estágios clínicos e institucionais na área da Psicopedagogia e produz conteúdo pedagógico para cursos à distância. Possui experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, psicopedagogia, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação a inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social.
Juíza 4	Diretora e idealizadora de uma Microempresa especializada no Atendimento Educacional e Comportamental de Crianças e Adolescentes com necessidades especiais por meio de técnicas alternativas. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Filosofia, na área de concentração Filosofia da Mente e Ciência Cognitiva, pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial no Brasil, pela mesma universidade. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e com supervisão do Prof. Dr. Sadao Omote. Atualmente desenvolve atendimentos educacionais, estudos e pesquisas sobre saberes, práticas e culturas escolares alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.
Juíza 5	Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, Graduação em Psicologia – Faculdades Metropolitanas Unidas, mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Marília/SP. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem

	experiência na área de Psicologia e Pedagogia com ênfase em Educação Especial e Educação Infantil, com trabalhos voltados a ações docentes para a inclusão de estudantes com deficiência, informática na Educação Especial e políticas públicas. Membro do Observatório Nacional da Educação. Foi coordenadora do Pibid Pedagogia, Educação Especial da UFV e, atualmente é Coordenadora da Ludoteca UFV e Coordenadora Institucional da Residência Pedagógica da UFV.
Juíza 6	Graduada em odontologia pela Universidade Santo Amaro – SP, especialista em Educação Especial (práticas Inclusivas) com ênfase em Deficiência Auditiva pela Universidade do Sagrado Coração-Bauru/SP, mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília/SP e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Marília/SP. Atualmente é docente de Libras no Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM) e na Faculdade João Paulo II (FAJOPA), Marília/SP. Possui uma empresa de tradução e interpretação em Libras, presta serviço à Câmara Municipal de Assis/SP, e é intérprete voluntária da comunidade Éfeta de Marília que pertence a Pastoral dos surdos da mesma cidade.

Fonte: elaboração própria.

Será feita, neste ponto, a explicitação dos motivos das escolhas na redação depois da harmonização do instrumento.

Conciliação da adequação semântica, adequação conceitual e harmonização[13]

Título

Com relação ao título, no instrumento original “Escala para la Identificación Estudiante Doblemente Excepcional Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención (TDAH)”, e traduzido para “Escala para a Identificação do Estudante Duplamente Excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH)”, na versão pós-adequação semântica, depois da sugestão de uma das juízas do comitê de especialistas da supressão da sigla TDAH, este se configurou como: “Escala para a Identificação do Estudante Duplamente Excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, sendo realizado o flexionamento de gênero pós-harmonização e adicionada a sigla e o hífen, configurando-se em: “Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH)”.

Uma das juízas da adequação semântica sugeriu que se retirasse o termo duplamente excepcional, mas esse foi mantido, por julgar que esse seria um termo central, importante para o título do instrumento.

[13] Uma das juízas da adequação semântica não adicionou considerações, nem sugestões de alteração à nível semântico.

Dimensão acadêmica

Com relação à Dimensão acadêmica, o Item 1, no instrumento original “Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés “, e traduzido para “Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse”, uma das juízas da avaliação semântica sugeriu que “para aprender” seria mais adequado para a população-alvo e para o contexto escolar, configurando-se como item final “Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse”.

Uma das juízas da adequação semântica sugeriu alterar para o singular: "atividade", porém decidiu-se por manter o plural, como no instrumento original.

O item 2, no instrumento original “Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje “, traduzido para “Apresenta iniciativa na autoaprendizagem”, foi sugerido por três das juízas da avaliação semântica que fosse mais bem explicitado o termo autoaprendizagem, por considerarem o termo pouco familiar aos professores da Educação Básica. Assim, decidiu-se por acrescentar, após a avaliação semântica, no final do item, entre colchetes, “aprender sozinho” (“Apresenta iniciativa na autoaprendizagem [aprender sozinho]”), bem como, na adequação conceitual, se sugeriu que fosse flexionado o gênero, configurando-se, após essa fase, em “Apresenta iniciativa na autoaprendizagem [aprender sozinho(a)]”.

Porém, na harmonização do instrumento, realizada junto ao grupo de pesquisa, essa sugestão foi retirada, com a finalidade de primeiro testar o IVC dos itens na população-alvo, para depois inserir mais informações ou não, segundo a necessidade apontada pela análise desse coeficiente, ficando o item, depois dessa fase, configurado como “Apresenta iniciativa na autoaprendizagem”.

O Item 3 da dimensão acadêmica, no instrumento original “Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles“, traduzido por “Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis”, na adequação semântica, foi substituído por “Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis”, devido a observação de uma das juízas, que afirma que o sentido original parece se remeter a atividades mais fáceis para ele e não que por si só tenho como atributo/característica serem mais fáceis.

O item 4, no instrumento original, “Presenta un rendimento escolar sobressaliente en algunas áreas y deficitário en otras”, na versão pós-tradução, o “un” foi ocultado, resultando em “Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras”, o que foi mantido nas próximas versões.

O item 5, no original “Presenta um rendimento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras”, traduzido para “Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras”, também teve o artigo “un” ocultado. Ainda sobre esse item, na adequação semântica, uma das juízas sugeriu alterar “habilidades leitoras” por “habilidades de leitura”, por entender que o adjetivo “leitoras” não é tão difundido nacionalmente, o que foi mantido nas outras fases de adequação, sendo que o item final foi redigido como “Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura”.

Ainda sobre a dimensão acadêmica, o item 6, traduzido do instrumento original “Demuestra interés y buenos resultados académicos em temas o áreas específicas” para “Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em temas ou áreas específicas”, foi modificado na adequação semântica para “Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas”, o que foi mantido até a versão final. Essa modificação ocorreu devido ao fato de uma das juízas sinalizar que o termo “desempenho acadêmico” seria mais adequado do que “bons resultados acadêmicos”, tendo em vista os referenciais teóricos da área da Superdotação.

Com relação ao item 7, no original “Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares” e traduzido para “Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus pares”, temos que, na adequação semântica, foi sugerido por duas das juízas a colocação do termo “colegas”, no final do item, em função do fato de “pares” ser desconhecido para muitos professores. Ficando a versão adaptada semanticamente configurada como “Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus pares [colegas]”.

Uma outra juíza, também pertencente ao comitê de especialistas, que atuou na fase de adequação conceitual, sugeriu que fosse inserido o termo “turma”, configurando a redação do item final como “Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus pares [colegas/turma]. Porém, como no item 2, na fase de harmonização do instrumento, realizada junto ao grupo de pesquisa, maiores inserções foram retiradas, ficando o item final definido como “Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus colegas”.

O item 8, no instrumento original “Tiende a buscar nuevos desafios académicos”, foi traduzido para “Tende a buscar novos desafios acadêmicos“, e não sofreu nenhuma alteração, até a fase de harmonização.

Dimensão cognitiva

O item 1, no instrumento original “Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés”, traduzido para “Lê oralmente de forma fluída e retém informação de seu interesse”, na fase de adequação semântica, recebeu sugestão de alteração de uma das juízas, por considerar o termo “fluente” mais adequado que “fluída” e se configurou como “Lê oralmente de forma fluente e retém informação de seu interesse”.

Porém, na fase de harmonização, foi sugerida a troca do termo “de forma fluente” por “com fluência”, devido ao comitê de juízes, nessa fase, entender que este é o termo mais adequado para professores. O item final, depois das alterações, se configurou como “Lê oralmente com fluência e retém informação de seu interesse”.

O item 2, no instrumento original: Posee dificultades en el procesamiento de la lectura compressiva, traduzido para “Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva”. não recebeu sugestões de alteração e se manteve inalterado, desde a fase de tradução.

O item 3, no instrumento original “Presenta dificultades en la fluidez para ler (lee entrecortado, no respeta signos de pontuación, etc.)”, traduzido para “Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.)”, se manteve até a versão pós-harmonização.

Quanto ao item 4, no original “No cumple o tende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases“, traduzido por “Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas”, na adequação semântica, uma das juízas afirmou que não estava claro o que não é cumprido, sendo constatada a necessidade de incluir, entre colchetes, “as atividades”, configurando o item como: “Não cumpre [as atividades] ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas”.

Porém, na fase de harmonização do instrumento junto ao grupo de pesquisa, segue-se a recomendação de não inserir novas informações antes da análise da porcentagem de concordância com os itens, portanto, o item final se configurou como: “Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas”.

O item 5, traduzido de “Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes”, para “Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos

professores“, não recebeu sugestões, sendo realizada uma única alteração na versão final, pós-harmonização do instrumento, no que se refere ao flexionamento de gêneros se configurando em “Distrai-se facilmente durante as instruções dadas pelos(as) professores(as)”.

Os itens 6 e 7, “Retém pouca informação, quando os conteúdos não são de seu interesse” e “Recorda detalhes do que aprendeu”, traduzidos dos originais “Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés” e “Recuerda detalles de lo aprendido”, respectivamente, não receberam sugestões de alteração e se mantiveram inalterados desde a fase de tradução.

O item 8, traduzido como “Recorda informação, apesar de não ter escrito ou guardado de maneira física”, traduzido de “Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física”, na adequação semântica, recebeu duas sugestões de redação, sendo que, após incorporar a sugestão de uma das juízas na adequação conceitual, ficou definido como “Recorda informações, apesar de não ter anotado ou registrado de outras formas [desenhos, esquemas etc.], por considerar que existem outras formas de registro que podem ser utilizadas pelo estudante. Todavia, na fase de harmonização do instrumento, a informação entre colchetes foi retirada, devido aos juízes entenderem que estava modificando demasiadamente o item original.

Os itens 9 e 10 traduzidos de “Evidencia una aguda memoria visual (detalles)“, e, “Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles)” para “Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes)” e “Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes)”, não receberam sugestões após a versão traduzida.

O item 11, do original “Se expresa através de un amplio vocabulário, usando palabras poco comunes para su edad” traduzido para “Se expressa através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade”, versão mantida pós-avaliação semântica, recebeu a sugestão de substituição da palavra “através” pelo termo “por meio de,” na fase da adequação conceitual. Portanto, o item final se configurou em: “Se expressa por meio de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade”.

O item 12, no original, ”Demuestra un amplio domínio del linguaje oral a nível comprensivo y expressivo” e, na versão traduzida, “Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo”, recebeu uma sugestão de alteração na adequação conceitual: substituir “no nível” por “em nível”, se

configurando em “Demonstra um amplo domínio da linguagem oral em nível compreensivo e expressivo”.

No item 13, do original “Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado” traduzido por “Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado”, uma das juízas da adequação semântica sugeriu trocar o termo “analisa” por “pensa”, mas, na harmonização pelo grupo de pesquisa, essa modificação foi considerada equivocada, por questões conceituais, sendo retornado o termo “analisa” ao item: “Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado”.

No item 14, do original “Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafios propuestos por los docentes“, traduzido para “Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos professores”, foi realizado o flexionamento de gêneros na harmonização em “pelos professores”, ficando o item final definido por “Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos(as) professores(as)”.

O item 15, do original “Relaciona con efectividad conocimientos prévios e conocimientos nuevos“, traduzido como “Relaciona efetivamente conhecimentos prévios e conhecimentos novos”, na adequação conceitual recebeu a sugestão de alteração do termo “efetivamente” por de “forma efetiva”, o que foi mantido até a versão final do item: “Relaciona de forma efetiva conhecimentos prévios e conhecimentos novos”.

O item 16, do original “Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas“, na versão traduzida, “Evidencia uma capacidade superior para aprender efetivamente nova informação em algumas disciplinas ou áreas específicas”, recebeu, como no item anterior, na adequação conceitual, a sugestão de alteração do termo “efetivamente” por “de forma efetiva”, o que foi mantido até a versão final do item. Também recebeu a sugestão de substituição do termo “nova informação” por “informações novas”, na adequação semântica, ficando o item final como “Evidencia uma capacidade superior para aprender de forma efetiva informações novas em algumas disciplinas ou áreas específicas”.

O item 17, do original “Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés”, traduzido para “É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse”, recebeu duas sugestões de alteração na adequação semântica: substituir “de forma rápida” por “rapidamente” e “do seu interesse” por “que são do seu

interesse", o que, após incorporado ao item final, não recebeu mais sugestões e se configurou como "É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse".

No item 18, do original "Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo" configurado na versão pós-tradução em "Está à frente de seus pares em algumas áreas de desenvolvimento", na versão pós-adequação semântica foi inserido o termo "colegas" entre colchetes e, na adequação conceitual, o termo "turma", ficando o item, depois dessa fase: "Apresenta desempenho superior que seus pares [colegas/turma] em algumas áreas de desenvolvimento".

Porém, na harmonização do instrumento, os colchetes explicativos foram excluídos dos itens, assim como a palavra "pares" foi substituída por "colegas". Na fase de adequação conceitual, ainda foi sugerida a substituição de "Está à frente" por "Apresenta desempenho superior", configurando-se o item final como "Apresenta desempenho superior que seus colegas em algumas áreas de desenvolvimento".

Dimensão emocional/comportamental

No que se refere aos itens 1 e 2, dos originais "Considera su condición como algo negativo o como un defecto", traduzido para "Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito" e "Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés", traduzido para "Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse" não receberam sugestões após a versão traduzida e se mantiveram após a fase de harmonização.

Também se mantiveram os itens 3, 4 e 5, no original "Es sensible frente a los problemas o conflitos de los demás", traduzido para "É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros"; "Espera frecuentemente obtener êxito en las tareas u acciones que empreende", traduzido para "Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete"; e, "Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado", traduzido para "Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado", respectivamente.

O item 6, no instrumento original "Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz)", traduzido por "Se sente inferior em relação aos seus pares (menos capaz)", teve o termo "colegas/turma" inserido entre colchetes na fase de adequação semântica e adequação conceitual, mas, na harmonização do instrumento junto ao

grupo de pesquisa, optou-se novamente por excluir informações adicionais e alterar o termo pares por colegas, configurando-se então o item final como “Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus colegas”.

Com respeito ao item 7, no original “Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas”, o qual, depois da tradução, se configurou em “Expressa inconformidade frente às tarefas realizadas”, duas juízas acrescentaram a mesma sugestão, uma da adequação semântica e uma da adequação conceitual, que seria substituir o termo “inconformidade”. Uma delas sugeriu o termo “inconformismo” e outra um dos termos "não se conforma/inconformismo/contestação/oposição/conflito/divergência", o que foi acatado, tendo o termo inconformismo incorporado na versão final: “Expressa inconformismo frente às tarefas realizadas”.

O item 8, último item da dimensão emocional/comportamental, foi traduzido do original “Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad“ para “Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade”, teve uma sugestão na adequação conceitual, a qual foi inserir a crase, configurando-se o item final como “Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade”.

Dimensão social

A dimensão social é composta por 5 itens. Em seu item 1, do original “Expresa su inconformidade frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad”, traduzido como “Expressa sua inconformidade frente a situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade”, teve a mesma sugestão do item 7 da dimensão anterior, bem como sugeriu-se substituir “Frente a” por “Diante de”, ambas sugestões na fase de adequação semântica. configurando-se o item final como “Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade”.

O item 2, do original “Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad”, traduzido para “Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade”, teve uma sugestão de alteração, após a tradução (*Enfrenta conflitos com figuras de autoridade com frequência*), mas essa não foi julgada necessária.

No item 3, traduzido do original “Se ven afectados ante situaciones de injusticia social“, para “Sentem-se afetados por situações de injustiça social”, não recebeu alterações de nível semântico, porém, na fase de adequação conceitual, foi

padronizado o verbo no singular, portanto, o item final ficou redigido como “Sente-se afetado por situações de injustiça social”.

O item 4, no original “Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares” traduzido para “Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares”, teve o termo “colegas” inserido entre colchetes, na avaliação semântica, sendo que, na adequação conceitual, foi inserido o termo “turma”, ficando o item, após essa fase, configurado como “Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares [colegas/turma]”. Como em outros itens já destacados nesta análise, no processo de harmonização, os colchetes foram retirados e serão reinseridos, se houver necessidade demonstrada pelo estudo-piloto com a população-alvo, bem como o termo pares foi substituído por colegas. Assim, o item final foi redigido como “Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre colegas”.

No que concerne ao item 5, último item da dimensão social, o original “Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares”, foi traduzido para “Demonstra dificuldade ao trabalhar em grupos de trabalhos entre pares”, e recebeu as mesmas considerações do item anterior, se configurando, na versão pós-harmonização, como: “Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalho entre colegas”.

A síntese dessas versões está exposta no Quadro 16.

Quadro 16 – Síntese da tradução, adequação semântica, adequação conceitual e harmonização

Item	Versão original	Versão pós-tradução	Versão pós-adequação semântica	Versão pós-adequação conceitual	Versão pós-harmonização
Título	Escala para la identificación estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH).	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção **(TDAH).**	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção**/hiperatividade.**	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção**/hiperatividade.**	Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional **–** altas habilidades com transtorno de déficit de atenção**/hiperatividade (EIDEAH/TDAH).**

Dimensão acadêmica					
Item 1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	Apresenta iniciativa **ao** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.
Item 2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem **[aprender sozinho].**	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem **[aprender sozinho(a)].**	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.
Item 3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	Prefere desenvolver tarefas que **são mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**
Item 4	Presenta un rendimento escolar sobressaliente en algunas áreas y deficitário en otras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.
Item 5	Presenta un rendimento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de **habilidades leitoras.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de **habilidades de leitura.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de **habilidades de leitura.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de **habilidades de leitura.**
Item 6	Demuestra interés y buenos resultados académicos em temas o áreas específicas.	Demonstra interesse e **bons resultados acadêmicos** em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho acadêmico** em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho acadêmico** em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho acadêmico** em temas ou áreas específicas.
Item 7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus **pares**.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **pares [colegas].**	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **pares [colegas/turma].**	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **colegas.**
Item 8	Tiende a buscar nuevos desafios académicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.
Dimensão cognitiva					
Item 1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	Lê oralmente **de forma fluída** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **de forma fluente** e retém	Lê oralmente **de forma fluente** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **com fluência** e retém informação de seu interesse.

			informação de seu interesse.		
Item 2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura compresiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processament o da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.
Item 3	Presenta dificultades en la fluidez para ler (lee entrecortado, no respeta signos de pontuación, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).
Item 4	No cumple o tende a olvidar reiteradament e el material solicitado para el desarrollo de las clases.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolviment o das aulas.	Não cumpre **[as atividades]** ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimen to das aulas.	Não cumpre **[as atividades]** ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.
Item 5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores**.	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores.**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores.**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos(as) professores(as).**
Item 6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.
Item 7	Recuerda detalles de lo aprendido.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.
Item 8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	Recorda informação, apesar de não ter **escrito ou guardado de maneira física.**	Recorda informação, apesar de não ter **anotado ou registrado por escrito.**	Recorda informações, apesar de não ter **anotado ou registrado de outras formas [desenhos, esquemas, etc.].**	Recorda informações, apesar de não ter **anotado ou registrado de outras formas.**
Item 9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).

Ítem 10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).
Ítem 11	Se expresa através de un amplio vocabulário, usando palabras poco comunes para su edad.	Se expressa **através** de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	Se expressa **através** de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	Se expressa **por meio** de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.	Se expressa **por meio** de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.
Ítem 12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nível comprensivo y expresivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **no** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **no** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **em** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **em** nível compreensivo e expressivo.
Ítem 13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	**Analisa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Pensa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Pensa em** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Analisa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.
Ítem 14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafios propuestos por los docentes.	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos(as) professores(as).**
Ítem 15	Relaciona con efectividad conocimientos prévios e conocimientos nuevos.	Relaciona **efetivamente** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **efetivamente** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **de forma efetiva** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **de forma efetiva** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.
Ítem 16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente nova informação** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender de **forma efetiva informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender de **forma efetiva informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.
Ítem 17	És capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	É capaz de aprender **de forma rápida** informações do seu interesse.	É capaz de aprender **rapidamente** informações que são do seu interesse.	É capaz de aprender **rapidamente** informações que são do seu interesse.	É capaz de aprender **rapidamente** informações que são do seu interesse.

Item 18	Se adelanta a sus pares em algunas áreas de desarrollo.	Está à frente de seus **pares** em algumas áreas de desenvolvimento.	Está à frente de seus **pares** [**colegas**] em algumas áreas de desenvolvimento.	Apresenta desempenho superior que seus **pares** [**colegas/turma**] em algumas áreas de desenvolvimento.	Apresenta desempenho superior que seus **colegas** em algumas áreas de desenvolvimento.
Dimensão emocional/comportamental					
Item 1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.
Item 2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.
Item 3	Es sensible frente a los problemas o conflitos de los demás.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.
Item 4	Espera frecuentemente obtener êxito en las tareas u acciones que empreende.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.
Item 5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr um buen resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.
Item 6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	Se sente inferior em relação aos seus **pares** (menos capaz).	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **pares [colegas].**	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **pares [colegas/turma].**	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **colegas**.
Item 7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	Expressa **inconformidade** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.
Item 8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.

Dimensão social					
Item 1	Expresa su inconformidad e frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	Expressa sua **inconformidade** frente a situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.
Item 2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.
Item 3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	**Sentem-se** afetados por situações de injustiça social.	**Sentem-se** afetados por situações de injustiça social.	**Sente-se** afetado por situações de injustiça social.	**Sente-se** afetado por situações de injustiça social.
Item 4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares.**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares [colegas].**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares [colegas/turma].**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **colegas.**
Item 5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	Demonstra dificuldade ao trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares.**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares [colegas].**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares [colegas/turma].**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **colegas.**

Fonte: elaboração própria.

Encerradas essas fases, foi dado início à avaliação pela população-alvo, a qual será apresentada no estudo posterior, o Estudo 3.

CONCLUSÕES

Ao recuperar o objetivo da pesquisa, que consistiu em adaptar transculturalmente a *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores, conclui-se que o mesmo foi atingido e a transculturação do instrumento foi uma iniciativa bem-sucedida, sendo então nomeada como Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH) – versão para professores.

Esse processo trouxe resultados significativos para a obtenção de informações mais precisas e relevantes sobre os estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, no contexto cultural brasileiro.

O percurso metodológico delineado permitiu que a ferramenta fosse ajustada às particularidades e especificidades do país, tornando-a mais eficiente e adequada à realidade local e fazendo com ela seja mais válida e confiável.

Ao se adaptar um instrumento demonstra-se uma sensibilidade cultural e é reconhecida a relevância da diversidade, em toda a sua complexidade. Para além, isso garante que as pessoas que representam diferentes culturas, distintas dos contextos de elaboração, não sejam marginalizadas ou excluídas de um processo de identificação, o que constitui uma oportunidade para os pesquisadores firmarem compromisso com a equidade, na pesquisa educacional.

Destaca-se que, neste estudo, optou-se por não retirar nenhum item do instrumento, devido as divergências entre as avaliações dos juízes, diante da subjetividade do fenômeno, bem como para manter maior fidedignidade ao modelo original e verificar a compreensão dos professores em relação aos itens com o público-alvo, no Estudo 3, e as evidências de validade interna do instrumento, no Estudo 4.

A versão do instrumento pós-harmonização está disponível no Apêndice G.

REFERÊNCIAS

BARRIOS, M.; FRÍAS, M. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 25, n.1, p. 63-82. 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2016-15054-004. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191. 2000. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11124735/. Acesso em: 02 maio 2024.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly,* v. 57, n. 4, p. 223-233. 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3829472/. Acesso em: 05 jan. 2024.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. *Las competencias emocionales.* Educación XXI, v. 10, p. 61-82. 2007. Disponível em: https://bienestaryproteccioninfantil.es/las-competencias-emocionales-emotional-competencies/. Acesso em: 18 abr. 2024.

BLANCO, M. C. *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación primaria*. Madrid: Cisspraxis. 2001. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-la-identificacion-y-seguimiento-de-alumnos-superdotados-educacion-primaria/. Acesso em: 01 jun. 2022.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, v. 22, n. 53, 2012, p. 423-32. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt. Acesso em: 04 fev. 2023.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al. Doble Excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas.* Escuela de Pedagogía. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Comisión Nacional de Investigación Científica e Tecnológica. 2018a. Disponível em: https://www.2e.cl/publicaciones/. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONTANDRIOPOULOS A. P. *Saber preparar uma pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco; 1999.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *Primal Leadership:* Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business. 2002.

GRANT, J. S.; DAVIS, L. L. Selection and use of content experts for instrument development. *Research Nursing Health,* v. 20, n. 3, p. 269-274, 1997. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9179180/. Acesso em: 11 mar. 2022.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Jounal of Clinical Epidemiology,* v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8263569/. Acesso em: 02 jun. 2022.

HASSELMANN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural da versão em português da conflict tactics scales R (CTS-1), usada para aferir violência no casal: Equivalências semântica e de mensuração. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 4, p. 1083-1093, 2003. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2003.v19n4/1083-1093/. Acesso em 03 dez. 2024.

HERDMAN, M.; FOX- RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQol Instruments: The universalist approach*. Quality of Life Research*, n. 4, p. 323-335, 1998. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9610216/. Acesso em: 03 dez. 2024.

HUTCHINSON, A.; BENTZEN, N.; KONIG-ZANHN, C. *Cross cultural health outcome assessment*: a user's guide. The Netherlands: ERGHO; 1996.

LANDAU, E. *El valor de ser superdotado.* Nueva Librería: Buenos Aires. 2008.

LAWSHE, C. H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, n. 28, p. 563-575, 1975. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x. Acesso em: 06 nov. 2024.

LYNN, M. R. Determination and quantification of content validity. *Nursing Research,* v. 35, n. 6, p. 382-385, 1986. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3640358/. Acesso em: 02 jan. 2023.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLÓ, A. Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. *In:* CASTAÑEDA, S. (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición*. Teoría en la práctica*.* México: Manual Moderno, 2004, p. 251-266.

OYARZÚN, G; GOIC, C.; ASTETE, E. P. Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 15, n. 2, p. 21-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003. Acesso em: 20 fev. 2024.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted:* evidence-based clinical and psychoeducational pratice. New York, NY: Routledge. 2013.

PICADO, F. Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, v. 21, n. 4, p. 29-35, 2008. Disponível em: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222. Acesso em: 06 nov. 2024.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recomendationas. *Research Nursing Health,* v. 29, p. 489-497, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16977646/. Acesso em: 01 fev. 2024.

WILD, D. *et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task

Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15804318/. Acesso em: 05 maio 2024.

YUSOFF, M. S. B. ABC of content validation and content validity index calculation. *Educational Resource*, v. *11, n.* 2, p. 49-54, 2019. Disponível em: https://eduimed.usm.my/EIMJ20191102/EIMJ20191102_06.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

ESTUDO 3

AVALIAÇÃO PELA POPULAÇÃO-ALVO DA ESCALA PARA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE DUPLAMENTE EXCEPCIONAL – ALTAS HABILIDADES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (EIDEAH/TDAH)

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional. Pensando na possibilidade do duplo diagnóstico entre a Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), esta pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica, a qual teve por objetivo realizar o estudo de validade de itens da Escala para a Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH), versão adaptada transculturalmente da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores. Essa escala possui 39 itens, divididos em quatro dimensões: dimensão acadêmica, dimensão cognitiva, dimensão emocional/comportamental e dimensão social. A avaliação pela população-alvo foi realizada com a finalidade de verificar se as instruções, os itens e as alternativas estão adequados, avaliar o nível de compreensão e equivalência cognitiva da tradução, destacar qualquer item inapropriado em um nível conceitual e identificar outros problemas que possam causar confusão e que podem não ter sido resolvidos, durante o processo de tradução e adequação semântica e conceitual. Foram participantes da avaliação, pela população-alvo, 30 professores da Educação Básica, que ministram aulas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, pertencente a Diretoria de Ensino, regional de Marília, São Paulo. Foi calculado o índice de validade de conteúdo (IVC) e todos os itens atingiram o valor mínimo aceitável, decidindo-se por não realizar alterações no instrumento, pois esse apresentou ótima compreensão das frases, pelo público-alvo. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a adaptação transcultural do instrumento de avaliação foi efetiva e proporcionou uma adequação ao contexto e cultura da população-alvo. A boa compreensão das frases pelos participantes demonstra a importância da validação cultural e aplicação na população-alvo, o que contribui para a obtenção de resultados mais precisos e confiáveis. Portanto, a utilização desse instrumento adaptado pode cooperar para uma melhor avaliação dos estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. Posteriormente, o instrumento foi avaliado e aprovado pelos autores do instrumento original.

Palavras-chave: educação especial; superdotação; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; dupla excepcionalidade; transculturação; estudos de validação.

ABSTRACT

Twice-Exceptionality can be defined by the presence of high performance, ability, talent, or potential that coexists with a psychiatric, neurological, behavioral, sensory, physical, or educational disorder. Considering the possibility of a dual diagnosis between Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), this research consisted of a cross-sectional, exploratory, methodological investigation aimed at

conducting an item validity study of the Scale for the Identification of Twice-Exceptional Students – Giftedness with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (EIDEAH/ADHD), a cross-culturally adapted version of the Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales Scale – teacher version. This scale comprises 39 items divided into four dimensions: academic dimension, cognitive dimension, emotional/behavioral dimension, and social dimension. The target population evaluation was conducted to verify whether the instructions, items, and response options were appropriate, assess the level of comprehension and cognitive equivalence of the translation, highlight any conceptually inappropriate items, and identify other issues that might cause confusion and had not been resolved during the translation and semantic-conceptual adaptation process. The evaluation involved 30 Basic Education teachers who teach from the first to the ninth grade of Elementary School in a state school under the jurisdiction of the Marília Regional Board of Education, São Paulo. The content validity index (CVI) was calculated, and all items reached the minimum acceptable value, leading to the decision not to modify the instrument, as it demonstrated excellent comprehension by the target audience. Based on the obtained results, it is concluded that the cross-cultural adaptation of the assessment instrument was effective and provided suitability to the context and culture of the target population. The participants' good understanding of the statements highlights the importance of cultural validation and application within the target population, contributing to more precise and reliable results. Therefore, the use of this adapted instrument may support a better assessment of students with Twice-Exceptionality – Giftedness and ADHD. Subsequently, the instrument was reviewed and approved by the original authors.

.**Keywords:** special education; giftedness; attention deficit hyperactivity disorder; twice-exceptionality; transculturation; validation studies.

INTRODUÇÃO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional (Pfeiffer, 2013). Com base na possibilidade do duplo diagnóstico entre a Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), esta pesquisa foi delineada.

Internacionalmente, a literatura tem proposto normas metodologicamente corretas para a adaptação de instrumentos de coleta de dados, havendo uma tendência de padronização dessas normas. Segundo alguns desses protocolos, os seguintes passos se fazem essenciais, durante esse processo: tradução inicial, síntese, tradução de volta para a língua original/retrotradução, revisão por um comitê de especialistas e realização do pré-teste/estudo piloto (Beaton *et al.*, 2000; Guillemin; Bombardier; Beaton, 1993).

Nakano e Oliveira (2019) afirmam que durante o processo de elaboração de uma medida psicológica, é imprescindível a realização de diferentes estudos, que objetivem verificar as evidências de validade do instrumento a ser utilizado.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados na transculturação, foram 18 os participantes das fases de tradução, retrotradução, adequação semântica, adequação conceitual, e harmonização, entre os quais se contou com tradutores, pesquisadores da temática e especialistas em adaptação e validação de instrumentos.

Hutchinson, Bentzen e Konig-Zanhn (1996) afirmam que, para se proceder à adaptação transcultural, é sugerido um comitê multidisciplinar, nesse caso, composto por pessoas bilíngues e especialistas na área do construto a ser avaliado, divididas nos procedimentos de tradução, retrotradução, adequação semântica e adequação conceitual, o que foi efetuado no processo de tradução e adaptação transcultural do instrumento aqui referido.

A avaliação pela população-alvo foi realizada com a finalidade de verificar se as instruções, os itens e as alternativas estão adequados, avaliar o nível de compreensão e equivalência cognitiva da tradução, destacar qualquer item inapropriado em um nível conceitual e identificar outros problemas que possam causar confusão e não foram resolvidos, durante o processo de tradução e adequação semântica e conceitual (Wild *et al.,* 2005).

Portanto, a avaliação pela população-alvo auxilia os pesquisadores a reconhecer as qualidades e fragilidades do instrumento, o que possibilita a realização de ajustes e alterações necessárias para assegurar que ele seja corretamente compreendido e utilizado pelo público a quem se destina.

Esta análise pode empregar técnicas diferenciadas, tais como entrevistas individuais, grupos focais, questionários, escalas ou observações diretas. Os investigadores devem escolher a metodologia mais apropriada para a população-alvo e para os propósitos específicos de cada estudo. Nesse processo, o pesquisador deve ser sensível às diferenças culturais e linguísticas da população, e estar disposto a remover quaisquer barreiras que possam impedir uma comunicação clara e efetiva, pois é fundamental que os participantes se sintam confiantes e à vontade, a fim de fornecer um *feedback* honesto e construtivo (Wild *et al*., 2005).

Em suma, pode ajudar a garantir que os instrumentos de coleta de dados sejam relevantes para a população, com a finalidade de obter dados mais precisos e confiáveis para as futuras pesquisas.

Nesse contexto, esta pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica que teve por objetivo realizar o estudo de validade de itens da Escala para a Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH), versão adaptada transculturalmente da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todos os aspectos éticos foram respeitados. O projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, obtendo-se parecer favorável, liberado em 22/02/2023, sob o número 5.905.978. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) ocorreu juntamente com o preenchimento do instrumento.

O contato com os autores do instrumento original, com a finalidade de solicitar autorização para tradução e validação para uso, no contexto brasileiro, foi realizado e a autorização concedida, como sugerido por Wild *et al.* (2005). Também a versão final do instrumento foi enviada aos autores do instrumento original, para aprovação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

O instrumento foi aplicado em 30 professores da Educação Básica, que atuam em uma das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino, Regional de Marília.

Foi realizado o primeiro contato no primeiro semestre de 2022. Após tramitação interna, o aceite da pesquisa foi liberado e a autorização da Diretoria de Ensino concedida, no primeiro semestre de 2023.

A convidada a participar da pesquisa foi uma das escolas pertencentes a Diretoria de Ensino, regional de Marília, selecionada por conveniência, por ter sido a primeira escola a aceitar participar do estudo. Foi feito contato inicial, por meio de um *e*-mail à coordenação, explicando a finalidade e relevância da pesquisa e sublinhando

a importância de sua colaboração. Juntamente, foi enviada uma carta-padrão, disponível no Apêndice B.

Material

O instrumento original – *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores (Anexo A) – foi construído por pesquisadores renomados na área da Dupla Excepcionalidade, apresenta boas capacidades psicométricas e é validado para uso em contexto chileno, conforme o manual de aplicação que se refere ao estudo de validação por juízes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

A validação por juízes foi realizada após a definição inicial do construto, dos 43 itens iniciais e das quatro dimensões do instrumento pelo grupo de pesquisas "*Alta Capacidad Chile*". A análise por parte dos juízes foi realizada com 16 profissionais, todos com título de Doutorado, chilenos e internacionais, e com experiência na área da Dupla Excepcionalidade.

Foram solicitadas as análises de pertinência, relevância e compreensão de cada item. A análise dos dados foi realizada por meio do coeficiente *Kappa*, que fornece um valor de concordância (Picado, 2008), acompanhado por coeficientes de validade de conteúdo (razão de validade de conteúdo e índice de validade de conteúdo), para obter o grau de significância (Lawshe,1975). Com base nessas análises, foram selecionadas as afirmações com melhor desempenho do ponto de vista dos juízes. Por fim, 39 itens obtiveram índices aceitáveis, sendo excluídos quatro da proposta inicial, sendo que nesse processo não foi alterado o número de dimensões.

Segundo o mesmo manual, esse instrumento visa a efetivar uma avaliação rápida e precisa de estudantes com suspeita de Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, tendo surgido como produto dos resultados do programa "*Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa"*[14]*,* desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, em parceria com a Universidade de Los Andes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

[14] Em português "Meninos e meninas duplamente excepcionais: identificação e caracterização nos contextos escolar e familiar e contribuições para seu atendimento psicoeducacional".

O instrumento é composto por uma escala ordinal de frequência de comportamentos de quatro pontos: N = Nunca, O = Ocasionalmente, F = Frequentemente e S = Sempre. A escala é dividida em quatro fatores: 1) Dimensão acadêmica (oito itens), 2) Dimensão cognitiva (18 itens), 3) Dimensão emocional/comportamental (oito itens) e, por fim, 4) Dimensão social (cinco itens). Assim, os itens desses quatro fatores somam 39.

1) Dimensão acadêmica: as características acadêmicas compreendem o desempenho acadêmico do estudante – motivação, disciplina, responsabilidade, eficácia etc. São aspectos que influenciam e são necessários para a aprendizagem escolar, pois ajudam a organizar e completar as tarefas escolares (Barrios; Frias, 2016).

2) Dimensão cognitiva: habilidades ou capacidades intelectuais superiores que o estudante possui, em algumas áreas de conhecimento, necessárias a um trabalho intelectual (Blanco, 2001) e não acadêmico, como nas artes (Berninger; Abbott, 2013).

3) Dimensão emocional/comportamental: compreende os sentimentos e emoções do estudante, os quais derivam em diversos comportamentos e podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento pessoal e do talento, posto que o afetivo está fortemente relacionado ao cognitivo (Landau, 2008; Martínez; Castelló, 2004). Com relação às habilidades emocionais, pode-se destacar a consciência de si, o autocontrole, a adaptabilidade e a autovalorização (Bisquerra; Pérez, 2007; Goleman; Boyatzis; Mckee, 2002).

4) Dimensão social: refere-se à capacidade de um indivíduo para participar e influenciar socialmente, com vistas a alcançar metas interpessoais, de maneira culturalmente aceitável (Oyarzún; Goic; Astete, 2012).

Vale frisar que essa escala de identificação não pode ser utilizada como um único instrumento de diagnóstico e deve ser interpretada em um contexto mais amplo. Todavia, é capaz de alertar para a possibilidade dessa Dupla Excepcionalidade (Conejeros-Solar *et al.,* 2018a), em crianças e adolescentes de seis a 18 anos.

A escala tem sido utilizada, tanto em pesquisas, quanto na prática clínica e educacional, em países hispanohablantes da América do Sul, Central, do Norte e Europa, como Chile, Guatemala, Espanha e México. No entanto, até o momento, não foram realizadas adaptações transculturais, nem estudos de evidências de validade nesses contextos.

Destaca-se que a versão utilizada nessa fase do estudo, disponível no Apêndice G, é a versão adaptada transculturalmente no Estudo 2. Posteriormente, no estudo-piloto, o instrumento foi aplicado em uma amostra quantitativamente relevante, com a finalidade de analisar suas evidências de validade interna (Estudo 4).

Também foi utilizado um Questionário Sociodemográfico (Apêndice C), o qual foi respondido por todos os participantes e buscou levantar informações a respeito do respondente (professor) e do estudante.

Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos foram implementados com o auxílio de ferramentas como *Whatsapp, e-mail*, Formulário do *Google*, Planilhas no *Software Microsoft Office Excel* e reuniões presenciais.

Foram promovidas duas reuniões, nos dois Horários disponíveis para Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (HTPCG) do dia 20/06/2023.

Foi realizada a leitura conjunta, em voz alta, e item a item. Posteriormente foram avaliados, individualmente, de 1 a 5, aspectos como clareza (A linguagem está clara?), adequação da linguagem (A linguagem está adequada?), compreensão dos itens que constam no instrumento (Você entendeu a pergunta?) e a necessidade de modificação (O item precisa ser modificado?), com um campo para possíveis sugestões de alteração. Foi feita a conciliação, com cautela, para itens que apresentassem menos de 90% de concordância (Alexandre; Coluci, 2011).

Procedimentos analíticos

A literatura indica a realização de testes estatísticos para verificar a validade e a fidedignidade dos instrumentos a serem avaliados (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012; Pasquali, 2016). Na avaliação pela população-alvo, foi atribuída pontuação de um a cinco para cada item.

Foi calculado o índice de validade de conteúdo (IVC), que é uma medida de validade amplamente aceita e divulgada na literatura. Segundo Yusoff (2019) e Alexandre e Colluci (2011), esse índice mede a proporção ou a porcentagem de concordância em relação a determinado item do instrumento.

Após o preenchimento da planilha, soma-se o número de respostas “4” ou “5” e se divide pelo número total de respostas. Os valores recomendados devem ser de 0,90 ou mais (Polit; Beck, 2006).

$$IVC = \frac{\text{Número de respostas “4” ou “5”}}{\text{Número de respostas}}$$

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi formada por 30 professores do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, quatro do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Foram participantes graduados em Pedagogia, Letras, Ciências, Ciências Sociais, Matemática e Engenharia Civil.

No que diz respeito à análise dos itens do instrumento, em relação a clareza, os dados estão expostos no Quadro 1 e foram levantados a partir do questionamento “A linguagem está clara?”.

Quadro 1 – Clareza dos itens

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4
Item 5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4
Item 7	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	4
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	4
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5

Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
	16	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	Número de respostas “4” e “5”	IVC
Dimensão acadêmica		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	29	0,97
Item 4	30	1,00
Item 5	28	0,93
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Dimensão cognitiva		
Item 1	29	0,97
Item 2	29	0,97
Item 3	29	0,97
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Item 9	30	1,00
Item 10	30	1,00
Item 11	30	1,00
Item 12	30	1,00
Item 13	30	1,00
Item 14	30	1,00
Item 15	30	1,00
Item 16	30	1,00
Item 17	30	1,00
Item 18	30	1,00
Dimensão emocional/comportamental		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Dimensão social		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00

Fonte: elaboração própria.

A adequação do instrumento foi igualmente verificada, sendo avaliada por meio do questionamento “A linguagem está adequada?” Os dados estão organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Adequação dos itens

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	Número de respostas “4” e “5”	**IVC**
Dimensão acadêmica		
Item 1	29	0,97
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	29	0,97
Item 6	29	0,97
Item 7	29	0,97
Item 8	29	0,97
Dimensão cognitiva		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Item 9	30	1,00
Item 10	30	1,00
Item 11	30	1,00
Item 12	30	1,00
Item 13	30	1,00

Item 14	30	1,00
Item 15	30	1,00
Item 16	30	1,00
Item 17	30	1,00
Item 18	30	1,00
Dimensão emocional/comportamental		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Dimensão social		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00

Fonte: elaboração própria.

A compreensão do instrumento foi avaliada por meio do questionamento “Você entendeu a pergunta?” Os dados relativos a esse aspecto estão organizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Compreensão dos itens

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5
Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5

Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	16	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**
Dimensão acadêmica															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão cognitiva															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Dimensão emocional/comportamental															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Dimensão social															
Item 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Item 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	Número de respostas “4” e “5”	**IVC**
Dimensão acadêmica		
Item 1	29	0,97
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Dimensão cognitiva		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Item 9	30	1,00
Item 10	30	1,00
Item 11	30	1,00
Item 12	30	1,00
Item 13	30	1,00
Item 14	30	1,00
Item 15	30	1,00
Item 16	30	1,00
Item 17	30	1,00
Item 18	30	1,00
Dimensão emocional/comportamental		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00
Item 6	30	1,00
Item 7	30	1,00
Item 8	30	1,00
Dimensão social		
Item 1	30	1,00
Item 2	30	1,00
Item 3	30	1,00
Item 4	30	1,00
Item 5	30	1,00

Fonte: elaboração própria.

A necessidade de modificação foi verificada por meio do questionamento “O item precisa ser modificado?”. Os dados estão organizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Necessidade de modificação dos itens

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dimensão acadêmica										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Dimensão cognitiva										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 9	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 10	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 11	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 12	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 13	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 14	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 15	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 16	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 17	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 18	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão emocional/comportamental										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão social										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
	11	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**
Dimensão acadêmica										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Dimensão cognitiva										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 9	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 10	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 11	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 12	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 13	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 14	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 15	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 16	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 17	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 18	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão emocional/comportamental										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão social										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	21	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**
Dimensão acadêmica										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão cognitiva										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 9	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 10	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 11	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 12	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Item 13	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 14	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 15	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 16	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 17	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 18	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão emocional/comportamental										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 6	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 8	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Dimensão social										
Item 1	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 2	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 3	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 4	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Item 5	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: elaboração própria.

A análise dos itens revelou que, em relação à clareza, os índices obtidos foram: 1 em 34 itens, 0,97 em quatro itens e 0,93 em um item. Quanto à adequação da linguagem, obteve-se índice 1 em 34 itens e 0,97 em cinco itens. No que concerne à compreensão do item, encontrou-se índice 1 em 38 itens e 0,97 em um item. Ou seja, todos os itens atingiram o valor mínimo aceitável.

A necessidade de modificação nos itens foi apontada apenas pelos juízes 6, 8, e 14, em três itens distintos. Como o objetivo do estudo-piloto foi alcançado, o que indica ótima compreensão dos itens pelo público-alvo, decidiu-se por não realizar alterações no instrumento.

Desse modo, foi efetuada a síntese das versões pós-tradução, adequação semântica, adequação conceitual e avaliação pelo público-alvo, contemplada no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das traduções e adaptações

Item	**Versão original**	**Versão pós-tradução**	**Versão pós-adequação semântica**	**Versão pós-adequação conceitual**	**Versão pós-harmonização**	**Versão pós-avaliação pelo público-alvo**
Título	Escala para la identificación estudiante	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional	Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional	Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional –	Escala para a identificação do(a) estudante duplamente

	doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH).	altas habilidades com transtorno de déficit de atenção **(TDAH).**	altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/**hiperatividade**.	altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/**hiperatividade**.	altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/**hiperatividade (EIDEAH/TDAH).**	excepcional – altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/**hiperatividade (EIDEAH/TDAH).**
Dimensão acadêmica						
Item 1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	Apresenta iniciativa **ao** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.	Apresenta iniciativa **para** aprender atividades de seu interesse.
Item 2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem **[aprender sozinho].**	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem **[aprender sozinho(a)].**	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.	Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.
Item 3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	Prefere desenvolver tarefas que **são mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**	Prefere desenvolver tarefas que **considera mais fáceis.**
Item 4	Presenta un rendimento escolar sobressaliente en algunas áreas y deficitário en otras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.	Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.
Item 5	Presenta un rendimento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades **leitoras.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades **de leitura.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades **de leitura.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades **de leitura.**	Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades **de leitura.**
Item 6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	Demonstra interesse e **bons resultados acadêmicos** em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho** acadêmico em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho** acadêmico em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho** acadêmico em temas ou áreas específicas.	Demonstra interesse e **bom desempenho** acadêmico em temas ou áreas específicas.

Item 7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus **pares**.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **pares [colegas].**	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **pares [colegas/turma].**	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **colegas**.	Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus **colegas.**
Item 8	Tiende a buscar nuevos desafios académicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.	Tende a buscar novos desafios acadêmicos.
Dimensão cognitiva						
Item 1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	Lê oralmente **de forma fluída** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **de forma fluente** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **de forma fluente** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **com fluência** e retém informação de seu interesse.	Lê oralmente **com fluência** e retém informação de seu interesse.
Item 2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura compresiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.	Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.
Item 3	Presenta dificultades en la fluidez para ler (lee entrecortado, no respeta signos de pontuación, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).	Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).
Item 4	No cumple o tende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre **[as atividades]** ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre **[as atividades]** ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.	Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.
Item 5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores.**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores.**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos professores.**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos(as) professores(as).**	Se distrai facilmente durante as instruções dadas **pelos(as)**

						professores (as).
Item 6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.	Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.
Item 7	Recuerda detalles de lo aprendido.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.	Recorda detalhes do que aprendeu.
Item 8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	Recorda informação, apesar de não ter **escrito ou guardado de maneira física.**	Recorda informação, apesar de não ter **anotado ou registrado por escrito.**	Recorda informações, apesar de não ter **anotado ou registrado de outras formas [desenhos, esquemas, etc.].**	Recorda informações, apesar de não ter **anotado ou registrado de outras formas.**	Recorda informações, apesar de não ter **anotado ou registrado de outras formas.**
Item 9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).
Item 10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).	Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).
Item 11	Se expresa através de un amplio vocabulário, usando palabras poco comunes para su edad.	Se expressa **através** de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	Se expressa **através** de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.	Se expressa **por meio** de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.	Se expressa **por meio** de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.	Se expressa **por meio** de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.
Item 12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nível comprensivo y expresivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **no** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **no** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **em** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **em** nível compreensivo e expressivo.	Demonstra um amplo domínio da linguagem oral **em** nível compreensivo e expressivo.
Item 13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	**Analisa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Pensa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Pensa em** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Analisa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.	**Analisa** diferentes soluções frente a um problema apresentado.

Item 14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafios propuestos por los docentes.	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos professores.**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos(as) professores(as).**	Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos **pelos(as) professores (as).**
Item 15	Relaciona con efectividad conocimientos prévios e conocimientos nuevos.	Relaciona **efetivamente** conheciments prévios e conheciments novos.	Relaciona **efetivamente** conheciments prévios e conheciments novos.	Relaciona **de forma efetiva** conheciments prévios e conheciments novos.	Relaciona **de forma efetiva** conhecimentos prévios e conhecimentos novos.	Relaciona **de forma efetiva** conheciments prévios e conheciments novos.
Item 16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente nova informação** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **efetivamente informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **de forma efetiva informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para aprender **de forma efetiva informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.	Evidencia uma capacidade superior para **aprender de forma efetiva informações novas** em algumas disciplinas ou áreas específicas.
Item 17	És capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	É capaz de aprender **de forma rápida** informações **do seu interesse.**	É capaz de aprender **rapidamente** informações **que são do seu interesse.**	É capaz de aprender **rapidamente** informações **que são do seu interesse.**	É capaz de aprender **rapidamente** informações **que são do seu interesse.**	É capaz de aprender **rapidamente** informações **que são do seu interesse.**
Item 18	Se adelanta a sus pares em algunas áreas de desarrollo.	**Está à frente de** seus **pares** em algumas áreas de desenvolvimento.	**Está à frente de** seus **pares [colegas]** em algumas áreas de desenvolvimento.	**Apresenta desempenho superior que** seus **pares [colegas/turma]** em algumas áreas de desenvolvimento.	**Apresenta desempenho superior que** seus **colegas** em algumas áreas de desenvolvimento.	**Apresenta desempenho superior que** seus **colegas** em algumas áreas de desenvolvimento.
Dimensão emocional/comportamental						
Item 1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.	Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.

Item 2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.	Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.
Item 3	Es sensible frente a los problemas o conflitos de los demás.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.	É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.
Item 4	Espera frecuentemente obtener êxito en las tareas u acciones que empreende.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.	Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.
Item 5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr um buen resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.	Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.
Item 6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	Se sente inferior em relação aos seus **pares** (menos capaz).	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **pares [colegas].**	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **pares [colegas/turma].**	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **colegas.**	Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus **colegas**.
Item 7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	Expressa **inconformidade** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.	Expressa **inconformismo** frente as tarefas realizadas.
Item 8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.	Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.

Dimensão social						
Item 1	Expresa su inconformidad frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	Expressa sua **inconformidade** frente a situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.	Expressa **inconformismo** diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.
Item 2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.	Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.
Item 3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	**Sentem-se** afetados por situações de injustiça social.	**Sentem-se** afetados por situações de injustiça social.	**Sente-se** afetado por situações de injustiça social.	**Sente-se** afetado por situações de injustiça social.	**Sente-se** afetado por situações de injustiça social.
Item 4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares**.	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares [colegas].**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **pares [colegas/turma].**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **colegas.**	Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre **colegas.**
Item 5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	Demonstra dificuldade ao trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares.**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares [colegas].**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **pares [colegas/turma].**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **colegas.**	Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre **colegas.**

Fonte: elaboração própria.

Encerradas essas fases, foi dado início ao estudo de evidências de validade baseando-se na estrutura interna do instrumento, o qual será apresentado no estudo posterior, o Estudo 4.

CONCLUSÕES

Ao retomar o objetivo da pesquisa, realizar o estudo de validade de itens da Escala para a Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH), versão adaptada transculturalmente da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores, observa-se que o instrumento apresentou ótima compreensão das frases pelo público-alvo.

Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a adaptação transcultural foi efetiva e proporcionou uma adequação ao contexto e cultura da população-alvo. Os altos índices de clareza e compreensão e o baixo número de solicitações de alteração demonstram que o instrumento foi bem aceito pelo público-alvo.

A boa compreensão das frases, pelos participantes, demonstra também a importância da validação cultural e aplicação na população-alvo, o que contribui para a obtenção de resultados mais precisos e confiáveis. Portanto, a utilização desse instrumento adaptado em investigações futuras poderá cooperar para uma melhor identificação dos estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH. A versão do instrumento pós-avaliação pela população-alvo está disponível no Apêndice H.

Por fim, foi realizada a avaliação da qualidade da versão adaptada com os autores do instrumento original e, assim, dado início ao estudo-piloto, que será apresentado no estudo posterior (Estudo 3). Nesse processo, os autores aprovaram o instrumento, mas foram feitas observações em relação a dois itens: 1. Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis e 2. Apresenta desempenho superior que seus colegas, em algumas áreas de desenvolvimento. Posteriormente, optamos por não realizar alterações, pois se referiam a adaptação transcultural, que já tinha sido realizada e as observações foram efetuadas com base somente na versão final, em português.

REFERÊNCIAS

BARRIOS, M.; FRÍAS, M. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 25, n.1, p. 63-82. 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2016-15054-004. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191. 2000. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11124735/. Acesso em: 02 maio 2024.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly,* v. 57, n. 4, p. 223-233. 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3829472/. Acesso em: 05 jan. 2024.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. *Las competencias emocionales.* Educación XXI, v. 10, p. 61-82. 2007. Disponível em: https://bienestaryproteccioninfantil.es/las-competencias-emocionales-emotional-competencies/. Acesso em: 18 abr. 2024.

BLANCO, M. C. *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación primaria*. Madrid: Cisspraxis. 2001. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-la-identificacion-y-seguimiento-de-alumnos-superdotados-educacion-primaria/. Acesso em: 01 jun. 2022.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al. Doble Excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas.* Escuela de Pedagogía. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Comisión Nacional de Investigación Científica e Tecnológica. 2018a. Disponível em: https://www.2e.cl/publicaciones/. Acesso em: 18 abr. 2024.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *Primal Leadership:* Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business. 2002.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Jounal of Clinical Epidemiology,* v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8263569/. Acesso em: 02 jun. 2022.

HUTCHINSON, A.; BENTZEN, N.; KONIG-ZANHN, C. *Cross cultural health outcome assessment*: a user's guide. The Netherlands: ERGHO; 1996.

LANDAU, E. *El valor de ser superdotado.* Nueva Librería: Buenos Aires. 2008.

LAWSHE, C. H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, n. 28, p. 563-575, 1975. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x. Acesso em: 06 nov. 2024.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLÓ, A. Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. *In:* CASTAÑEDA, S (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición.* Teoría en la práctica. México: Manual Moderno, 2004, p. 251-266.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: estrutura fatorial. *Avaliação Psicológica*, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7267105.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

OYARZÚN, G.; GOIC, C.; ASTETE, E. P. Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 15, n. 2, p. 21-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003. Acesso em: 20 fev. 2024.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas. *In:* GORENSTEIN, C.; WANG, Y. HUNGERBÜHLER, I. (Orgs.) *Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 4-11.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational pratice*. New York, NY: Routledge. 2013.

PICADO, F. Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, v. 21, n. 4, p. 29-35, 2008. Disponível em: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222. Acesso em: 06 nov. 2024.

WILD, D. *et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15804318/. Acesso em: 05 maio 2024.

ESTUDO 4

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA PARA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE DUPLAMENTE EXCEPCIONAL – ALTAS HABILIDADES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (EIDEAH/TDAH)

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, que ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional. Com base na possibilidade do duplo diagnóstico entre a Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), esta pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica, a qual teve por objetivo investigar as evidências de validade, baseando-se na estrutura interna, da Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH) – versão para professores. O instrumento foi aplicado em uma amostra não probabilística, selecionada por conveniência, de 271 professores, que ministram aulas do primeiro ao nono ano, do Ensino Fundamental, em escolas estaduais, pertencentes a Diretoria de Ensino, regional de Marília, São Paulo, que cumpriam um dos seguintes critérios de inclusão: a) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Dupla Excepcionalidade; b) professores que atuam ou atuaram com estudantes com TDAH ou c) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Superdotação. Utilizou-se a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para avaliar a estrutura interna da escala, devido ao fato de os fatores do instrumento já terem sido pré-determinados pelos autores do modelo original, bem como recorreu-se aos indicadores de consistência interna alfa de *Cronbach* (α), *Ômega de McDonald* (Ω) e a Confiabilidade Composta (CC), a fim de avaliar o grau de associação entre os itens de cada fator latente que compõe a estrutura do instrumento utilizado neste estudo. Por fim, após a investigação das evidências de validade do instrumento, uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA) foi realizada, com o objetivo de investigar comparativamente os escores nas dimensões acadêmica, cognitiva, emocional/comportamental e social entre as variáveis Gênero, Ano escolar, Rede de ensino e Fenômeno. Conclui-se que houve a necessidade de redução no número de itens do instrumento, de 39 para 32. A redução do instrumento resultou na diminuição dos resíduos (erros de mensuração) e na melhoria dos índices de validade e precisão. Vale destacar que a estrutura do instrumento original não foi modificada em seus fatores, e os itens que não se ajustaram foram eliminados. O novo modelo teve um melhor ajuste, com excelentes indicadores, embora com resíduos, o que pode indicar a necessidade de novos estudos de validação. A análise das cargas fatoriais do modelo reduzido indicou que o problema não está nos itens do instrumento, mas pode estar relacionado à amostragem ou a possíveis vieses de resposta. Isso sugere que a formação docente insuficiente sobre a temática pode ter influenciado os resultados. Conclui-se também que o instrumento foi capaz de diferenciar os três fenômenos investigados – Superdotação, TDAH e Dupla Excepcionalidade, ou seja, apresentou evidência de validade discriminante, o que demonstra sua utilidade prática na identificação e no acompanhamento desses estudantes.

Palavras-chave: educação especial; superdotação; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade; dupla excepcionalidade; transculturação; estudos de validação.

ABSTRACT

Twice-Exceptionality can be defined by the presence of high performance, ability, talent, or potential that coexists with a psychiatric, neurological, behavioral, sensory, physical, or educational disorder. Based on the possibility of a dual diagnosis between Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), this research consisted of a cross-sectional, exploratory, methodological investigation aimed at examining validity evidence based on the internal structure of the Scale for the Identification of Twice-Exceptional Students – Giftedness with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (EIDEAH/ADHD) – teacher version. The instrument was applied to a non-probabilistic, convenience sample of 271 teachers who teach from the first to the ninth grade of Elementary School in state schools under the jurisdiction of the Marília Regional Board of Education, São Paulo. Participants met at least one of the following inclusion criteria: (a) teachers who currently or previously worked with Twice-Exceptional students, (b) teachers who currently or previously worked with students with ADHD, or (c) teachers who currently or previously worked with Gifted students. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to assess the internal structure of the scale, given that the instrument's factors had already been predetermined by the original model's authors. Additionally, internal consistency indicators such as Cronbach's alpha (α), McDonald's omega (Ω), and Composite Reliability (CR) were used to evaluate the degree of association among the items for each latent factor comprising the instrument's structure in this study. Finally, after investigating the validity evidence of the instrument, a Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted to compare scores in the academic, cognitive, emotional/behavioral, and social dimensions across the variables of Gender, Grade Level, School System, and Phenomenon. The results indicated the need to reduce the number of items from 39 to 32. This reduction led to a decrease in residuals (measurement errors) and an improvement in validity and reliability indices. Notably, the original instrument's factor structure was not altered, and only misfitting items were eliminated. The revised model demonstrated a better fit with excellent indicators, although some residuals remained, suggesting the need for further validation studies. The analysis of factor loadings in the reduced model indicated that the issue was not with the instrument's items but might be related to sampling or response biases. This suggests that insufficient teacher training on the topic may have influenced the results. It was also concluded that the instrument effectively differentiated the three investigated phenomena – Giftedness, ADHD and Twice-Exceptionality, thus demonstrating evidence of discriminant validity, which highlights its practical utility in identifying and monitoring these students.

Keywords: special education; giftedness; attention deficit hyperactivity disorder; twice-exceptionality; transculturation; validation studies.

INTRODUÇÃO

A Dupla Excepcionalidade pode ser definida pela existência de uma alta performance, habilidade, talento ou potencial, a qual ocorre junto a alguma desordem psiquiátrica, neurológica, comportamental, sensorial, física ou educacional (Pfeiffer, 2008).

O processo de validação de instrumentos de coleta de dados é extremamente importante, na área da Educação, já que os dados coletados são utilizados para se compreender as demandas dos estudantes, suas necessidades de aprendizado e melhorar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, além de embasar políticas educacionais e direcionar recursos.

Quanto à adaptação de instrumentos de pesquisa, internacionalmente, a literatura tem proposto normas metodologicamente corretas, de sorte que há uma tendência de padronização dessas normas. Segundo alguns desses protocolos, os seguintes passos se fazem essenciais, durante esse processo: tradução inicial, síntese, tradução de volta para a língua original/retrotradução, revisão por um comitê de especialistas e realização do pré-teste/estudo-piloto (Beaton, 1993; Beaton *et al.,* 2000; Guillemin; Bombardier; Beaton, 1993).

Essa validação visa que as informações coletadas sejam precisas e confiáveis, evitando-se que conclusões equivocadas sejam tiradas. Além disso, esse processo ajuda a reduzir possíveis vieses e a influência de fatores externos, como a cultura e o ambiente, as quais podem afetar a maneira como os dados são interpretados. Contribui também para garantir que as informações solicitadas aos respondentes sejam realmente relevantes para o objetivo da pesquisa e capturem todos os dados necessários.

Posteriormente, ao realizar o estudo de evidências de validade baseada na estrutura interna do instrumento de coleta de dados, com uma amostra quantitativamente relevante, é possível aumentar sua validade e confiabilidade, ou seja, verificar se o instrumento mede realmente o que se propõe a medir, e diminuir erros aleatórios. Em acréscimo, uma amostra maior pode permitir a realização de análises mais complexas e a identificação de relações e tendências que seriam menos perceptíveis com amostras menores.

Segundo Gonçalves *et al.* (2011), a maioria dos instrumentos utilizados no Brasil foi apenas traduzida e adaptada, sendo que nem sempre são avaliadas as qualidades psicométricas que atestem sua validade.

Martins e Oliveira (2024) objetivaram analisar a validade de um instrumento para identificar Precocidade e indicadores de Superdotação na Educação Infantil, adotando uma abordagem quantitativa e exploratória. O instrumento inclui indicadores comportamentais e cognitivos que avaliam aspectos como raciocínio lógico, criatividade, habilidades linguísticas e sociais, entre outros. Para avaliar as qualidades

psicométricas do instrumento, as autoras realizaram uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e verificaram sua consistência interna utilizando o coeficiente *Alfa de Cronbach*. Ao final das análises, a escala se configurou em 14 itens, distribuídos em três dimensões: Aprendizagem e tratamento da informação, Motivação e interesse genuíno e Aspectos com tendência à interpretação negativa. As autoras enfatizam a importância da identificação precoce, para que intervenções pedagógicas adequadas possam ser implementadas, promovendo o desenvolvimento integral dessas crianças.

Nesse sentido, o estudo de Nakano e Primi (2012) teve o objetivo de investigar evidências de validade do Teste de Criatividade Figural Infantil, que avalia 12 características criativas (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, perspectiva incomum, perspectiva interna, fantasia, movimento, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos), foi realizada uma AFE para entender o agrupamento dessas características. A pesquisa envolveu 1253 estudantes do Ensino Fundamental. A análise fatorial revelou uma estrutura composta por quatro fatores: Enriquecimento de ideias, Aspectos cognitivos, Emotividade e Preparação criativa, a qual foi adotada como modelo de interpretação, devido à sua consistência com a literatura científica, e forneceu evidências robustas da confiabilidade e adequação do instrumento para a avaliação da criatividade.

Nakano e Oliveira (2019) investigaram as qualidades psicométricas do instrumento denominado Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S), que é composto por 42 afirmativas distribuídas em cinco domínios: Capacidade intelectual geral, Habilidades acadêmicas específicas, Liderança, Criatividade e Talento artístico. A amostra foi composta por 216 avaliações realizadas por professores de estudantes com idades entre 8 e 15 anos do Ensino Fundamental. Para analisar os dados, os autores utilizaram a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), considerando que os fatores já estavam pré-determinados. Em seguida, a precisão do instrumento foi verificada por meio do cálculo dos coeficientes de *Alfa de Cronbach.* Os resultados mostraram índices de ajuste adequados, confirmando a validade do modelo teórico multidimensional do instrumento nas áreas que se propõe a avaliar.

Nesse certame, a presente pesquisa consistiu em uma investigação transversal, exploratória, de natureza metodológica cujo objetivo é investigar as evidências de validade, baseando-se na estrutura interna, da Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH) – versão para professores.

Nakano e Oliveira (2019) afirmam que durante o processo de elaboração de uma medida psicológica, é imprescindível a realização de diferentes estudos, que objetivem verificar as evidências de validade do instrumento a ser utilizado.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todos os aspectos éticos foram respeitados. A submissão do projeto desta investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP foi efetivada, obtendo-se o parecer favorável, liberado em 22/02/2023, sob o número 5.905.978. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aconteceu juntamente com o preenchimento do instrumento.

No que diz respeito as escolas pertencentes à Diretoria de Ensino, Regional de Marília, foi realizado o primeiro contato no primeiro semestre de 2022 e, após tramitação interna, o aceite da pesquisa foi liberado pela Diretoria de Ensino e a autorização recebida no primeiro semestre de 2023 (Anexo B).

O contato com os autores do instrumento original, com a finalidade de solicitar autorização para tradução e validação para uso no contexto brasileiro, foi efetuado e a autorização concedida, como sugerido por Wild *et al.* (2005). Também a versão pós-adaptação transcultural e validação dos itens com a população-alvo foi enviada aos autores do instrumento original, para aprovação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Foram convidadas a participar da pesquisa todas as escolas pertencentes a Diretoria de Ensino, regional de Marília, com a finalidade de garantir um recorte amostral representativo.

De posse da definição das possíveis escolas participantes, foi feito contato inicial com a coordenação de cada uma delas, por meio de um *e-mail* explicando a finalidade e relevância da pesquisa e sublinhando a importância de sua colaboração, juntamente com uma carta-padrão, disponível no Apêndice B.

Foram participantes da pesquisa 271 Professores, que cumpriam um dos seguintes critérios de inclusão:

a) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Dupla Excepcionalidade; ou

b) professores que atuam ou atuaram com estudantes com TDAH; ou

c) professores que atuam ou atuaram com estudantes com Superdotação.

Como participantes indiretos temos os 271 estudantes, avaliados pelos professores, divididos em:

a) estudantes com Dupla Excepcionalidade;

b) estudantes com TDAH;

c) estudantes com Superdotação.

Material

O instrumento original – *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores (Anexo A) – foi construído por pesquisadores renomados na área da Dupla Excepcionalidade, apresenta boas capacidades psicométricas e é validado para uso em contexto chileno, conforme o manual de aplicação que se refere ao estudo de validação por juízes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

A validação por juízes foi realizada após a definição inicial do construto, dos 43 itens iniciais e das quatro dimensões do instrumento pelo grupo de pesquisas "*Alta Capacidad Chile*". A análise por parte dos juízes foi realizada com 16 profissionais, todos com título de Doutorado, chilenos e internacionais, e com experiência na área da Dupla Excepcionalidade.

Foram solicitadas as análises de pertinência, relevância e compreensão de cada item. A análise dos dados foi realizada por meio do coeficiente *Kappa*, que fornece um valor de concordância (Picado, 2008), acompanhado por coeficientes de validade de conteúdo (razão de validade de conteúdo e índice de validade de conteúdo), para obter o grau de significância (Lawshe,1975). Com base nessas análises, foram selecionadas as afirmações com melhor desempenho do ponto de vista dos juízes. Por fim, 39 itens obtiveram índices aceitáveis, sendo excluídos quatro da proposta inicial, sendo que nesse processo não foi alterado o número de dimensões.

Segundo o mesmo manual, esse instrumento visa a efetivar uma avaliação rápida e precisa de estudantes com suspeita de Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, tendo surgido como produto dos resultados do programa

"*Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa*"[15], desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, em parceria com a Universidade de Los Andes (Conejeros-Solar *et al.*, 2018a).

O instrumento é composto por uma escala ordinal de frequência de comportamentos de quatro pontos: N = Nunca, O = Ocasionalmente, F = Frequentemente e S = Sempre. A escala é dividida em quatro fatores: 1) Dimensão acadêmica (oito itens), 2) Dimensão cognitiva (18 itens), 3) Dimensão emocional/comportamental (oito itens) e, por fim, 4) Dimensão social (cinco itens). Assim, os itens desses quatro fatores somam 39.

1) Dimensão acadêmica: as características acadêmicas compreendem o desempenho acadêmico do estudante – motivação, disciplina, responsabilidade, eficácia etc. São aspectos que influenciam e são necessários para a aprendizagem escolar, pois ajudam a organizar e completar as tarefas escolares (Barrios; Frias, 2016).

2) Dimensão cognitiva: habilidades ou capacidades intelectuais superiores que o estudante possui, em algumas áreas de conhecimento, necessárias a um trabalho intelectual (Blanco, 2001) e não acadêmico, como nas artes (Berninger; Abbott, 2013).

3) Dimensão emocional/comportamental: compreende os sentimentos e emoções do estudante, os quais derivam em diversos comportamentos e podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento pessoal e do talento, posto que o afetivo está fortemente relacionado ao cognitivo (Landau, 2008; Martínez; Castelló, 2004). Com relação às habilidades emocionais, pode-se destacar a consciência de si, o autocontrole, a adaptabilidade e a autovalorização (Bisquerra; Pérez, 2007; Goleman; Boyatzis; Mckee, 2002).

4) Dimensão social: refere-se à capacidade de um indivíduo para participar e influenciar socialmente, com vistas a alcançar metas interpessoais, de maneira culturalmente aceitável (Oyarzún; Goic; Astete, 2012).

Vale frisar que essa escala de identificação não pode ser utilizada como um único instrumento de diagnóstico e deve ser interpretada em um contexto mais amplo. Todavia, é capaz de alertar para a possibilidade dessa Dupla Excepcionalidade (Conejeros-Solar *et al.,* 2018a), em crianças e adolescentes de seis a 18 anos.

[15] Em português: "Meninos e meninas duplamente excepcionais: identificação e caracterização nos contextos escolar e familiar e contribuições para seu atendimento psicoeducacional".

A escala tem sido utilizada, tanto em pesquisas, quanto na prática clínica e educacional, em países hispanohablantes da América do Sul, Central, do Norte e Europa, como Chile, Guatemala, Espanha e México. No entanto, até o momento, não foram realizadas adaptações transculturais, nem estudos de evidências de validade nesses contextos.

Destaca-se que a versão utilizada nessa fase do estudo, é a versão já traduzida, adaptada transculturalmente e avaliada pelo público-alvo nos Estudos 2 e 3 (Apêndice H).

Também foi utilizado um Questionário Sociodemográfico (Apêndice C), o qual foi respondido por todos os participantes e buscou levantar informações a respeito do respondente (professor) e do estudante.

Procedimento de coleta de dados

Foram 24 as escolas que aceitaram participar da pesquisa, a coleta dos dados foi realizada durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (HTPCG).

Foram explicitados e discutidos conceitos centrais dos fenômenos da Superdotação, do TDAH e da Dupla Excepcionalidade, durante 30 minutos, foram utilizados slides de apoio, reforçando-se a necessidade de os professores pensarem nas próprias experiências docentes.

Posteriormente, era encaminhada a escala e o questionário sociodemográfico ao grupo do *Whatsapp* dos professores, para que estes sanassem suas dúvidas e os respondessem, no momento da reunião. Os mesmos tinham 20 minutos para realizar esta tarefa.

Ainda assim, muitos professores acabavam não respondendo, envolvendo-se em outras atividades ou sob o argumento de que não haviam pensado em nenhum estudante, durante a formação. Participaram da formação aproximadamente 600 professores, 271 dos quais responderam aos instrumentos. Um total de 20 horas de formação sobre a temática.

Hair *et al.* (2009) sugerem que, de preferência, o tamanho da amostra deve ser maior ou igual a 100. Os autores ainda recomendam ter pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de itens, sendo que o ideal é uma proporção de dez para um. No caso do instrumento aqui utilizado temos 39 itens, aproximadamente sete sujeitos por item.

Procedimentos analíticos

A literatura indica a realização de testes estatísticos para verificar a validade e a fidedignidade dos instrumentos a serem avaliados (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012; Pasquali, 2016).

Os dados foram analisados via linguagem R de programação (*R Core Team*, 2021), por meio dos pacotes *lavaan* para a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (Rosseel *et al.*, 2012) e *psych*, para avaliar a consistência interna (Revelle, 2018).

Utilizou-se a AFC para avaliar a estrutura interna da Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH), devido ao fato de os fatores do instrumento já terem sido pré-determinados pelos autores do modelo original.

Trata-se de uma análise estatística que investiga a plausibilidade da estrutura fatorial de medidas, por meio de seis indicadores de ajuste do modelo, os quais podem ser conferidos na Tabela 1 (Brown, 2015; Byrne, 2016; Tabachnick; Fidell, 2007). Ademais, é importante ressaltar que o estimador de cálculo para a AFC[16] foi o *Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), por se tratar de uma escala likert e dados com distribuição assimétrica (Li, 2016).

Tabela 1 – Pontos de corte dos índices de ajuste

X^2	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
$p > 0,05$	3-5	0,90	0,90	0,08	0,08 (IC90% < 0,10)

Fonte: elaboração própria, com base em Brown (2015); Byrne (2016) e Tabachnick; Fidell (2007).

Posteriormente, uma vez que a estrutura fatorial do instrumento fora delimitada, recorreu-se aos indicadores de consistência interna alfa de *Cronbach* (α), *Ômega de McDonald* (Ω) e a Confiabilidade Composta (CC), a fim de avaliar o grau de associação entre os itens de cada fator latente que compõe a estrutura do instrumento utilizado neste estudo. O ponto de corte adotado para os índices de consistência interna foram

[16] A AFC é uma técnica de modelagem por equações estruturais, ou seja, que visa a modelar uma variável latente, cuja base é uma técnica de regressão simples, na qual X^2 significativo revela um ajuste absoluto do modelo (o que na prática não acontece, por isso é interpretado com seus graus de liberdade), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker Lewis Index* (TLI) são indicadores incrementais e *Standardized root mean square residuals (*SRMR) e *Root mean square error of approximation* (RMSEA) são indicadores de resíduos.

de 0,70 (Bland; Altman, 1997; Hayes; Coutts, 2020; Kline, 2016; Valentini; Damásio, 2016).

Por fim, após a investigação das evidências de validade do instrumento, uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA) foi realizada, com o objetivo de investigar comparativamente os escores nas dimensões acadêmica, cognitiva, emocional/comportamental e social entre as variáveis Gênero (masculino e feminino), Ano escolar (do 1º ao 9º ano), Rede de ensino (estadual, municipal e privada) e Fenômeno [Dupla Excepcionalidade (2e), Superdotação (SD) e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)]. A MANOVA permite analisar múltiplas variáveis dependentes simultaneamente, e é usada para avaliar se as médias de várias variáveis dependentes diferem entre grupos. Para o teste, empregou-se a técnica de *Bootstrap* com 1000 reamostragens, por meio do método *Bias Corrected accelerated* (BCa), o qual corrige a distribuição assimétrica e variância não constante (Banjanovic; Osborne, 2019).

Como teste de homogeneidade de covariâncias (homoscedasticidade), usou-se o índice M de Box para o modelo multivariado (MANOVA) e o teste de *Levene* para os modelos univariados (ANOVA), nos quais resultados não significativos ($p > 0,05$) indicam presença de homoscedasticidade (Dancey; Reidy, 2018). Além disso, o Traço de Pillai foi empregado para a avaliação das diferenças multivariadas, por ser indicado para casos nos quais os grupos apresentam número de participantes desiguais e heterocedasticidade (Hair *et al.*, 2009). O η^2 foi utilizado como medida do tamanho do efeito (Espírito Santo; Daniel, 2018), e as comparações múltiplas foram efetuadas por meio da correção de Bonferroni, um método conservador de correção para múltiplas comparações que ajusta o nível de significância (α) para controlar a taxa de erro, por ser um método rigoroso, quando comparado aos demais (Chen; Feng; Yi, 2017).

Dessa forma, foi realizado um julgamento integrado em relação às evidências empíricas e teóricas e se estas corroboram as interpretações do teste, atestando se o teste mede o que propõe e seu grau de validade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização dos professores participantes.

Contou-se com a participação de 271 professores de escolas pertencentes à Diretoria de Ensino, Regional de Marília. A maior parte da amostra foi do gênero feminino (n = 210, 77,49%), com idades entre 46 e 55 anos (n = 74, 27,31%),

Os resultados do perfil amostral podem ser conferidos na Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil sociodemográfico dos professores participantes

Variáveis		N	%
Gênero			
	Feminino	210	77,49
	Masculino	61	22,51
Idade			
	Menos de 25	9	3,32
	26-35 anos	71	26,20
	36-45 anos	72	26,57
	46-55 anos	74	27,31
	56-65 anos	40	14,76
	66 ou mais	4	1,48
	Não informado	1	0,37

Fonte: elaboração própria.

Quanto à formação dos professores participantes, verifica-se que 80 professores cursaram Pedagogia (29,5%), 33 professores, Matemática (12,1%), 28, Letras (10,3%), nove, História (3,3%), sete, Artes (2,5%), cinco, Ciências, Ciências Sociais, Educação Física e Filosofia (1,8% cada, somando-se 7,3%). Os outros 94 (34,6%) foram distribuídos entre outros cursos da área de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. O que revela a diversidade do perfil amostral.

Caracterização dos estudantes avaliados.

As idades variaram entre 6 e 15 anos (M = 11,50, DP = 2,63). A maior parte da amostra foi do gênero masculino (n = 223, 82,29%), estudantes do 8º ano (n = 54, 19,93%), de rede estadual (n = 253, 93,36%) e com a sugestão diagnostica de 2e (n = 110, 40,59%). Os resultados do perfil dos estudantes podem ser conferidos na Tabela 3.

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos estudantes avaliados

	Variáveis	N	%
Gênero			
	Feminino	47	17,34
	Masculino	223	82,29
	Não informado	1	0,37
Ano escolar			
	1º ano	22	8,12
	2º ano	16	5,90
	3º ano	24	8,86
	4º ano	13	4,80
	5º ano	11	4,06
	6º ano	45	16,60
	7º ano	33	12,18
	8º ano	54	19,93
	9º ano	53	19,56
Rede de ensino			
	Estadual	253	93,36
	Municipal	11	4,06
	Particular	7	2,58
Fenômeno			
	2e	110	40,59
	SD	87	32,10
	TDAH	74	27,31

Fonte: elaboração própria.

Resultados estatísticos entre grupos de estudantes

Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva, para descrever a amostra (frequência, variação, tendência central – mediana e dispersão – quartis e intervalo interquartílico), expostos nas Tabelas 4, 5, 6 e 7 e utilizados posteriormente nos cálculos comparativos entre os grupos. Além disso, aplicou-se a estatística inferencial para levantar hipóteses e generalizar os resultados.

Tabela 4 – Resultados estatísticos entre os Gêneros

	Acadêmica		**Cognitiva**		**Emocional**		**Social**	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
M	1,80	2,00	1,82	1,98	1,29	1,36	1,23	1,43
DP	0,89	0,81	1,00	0,76	0,76	0,67	0,90	0,81
Md	2,00	2,17	1,92	2,15	1,37	1,25	1,00	1,40
IQR	1,42	1,33	1,61	1,15	1,00	0,87	1,40	1,20

Fonte: elaboração própria.

Legenda: Fem = Feminino; Masc = Masculino; M = Média; DP = Desvio Padrão; Md = Mediana; IQR = Intervalo Interquartil.

Tabela 5 – Resultados estatísticos entre as Redes de ensino

	Acadêmica			Cognitiva			Emocional			Social		
	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P
M	1,95	2,35	2,09	1,93	2,39	2,11	1,35	1,39	1,34	1,39	1,25	1,37
DP	0,82	0,71	0,86	0,80	0,59	1,00	0,69	0,37	0,89	0,82	0,79	1,14
Md	2,17	2,67	2,33	2,08	2,61	2,54	1,25	1,50	1,37	1,20	1,20	1,20
IQR	1,33	1,00	0,58	1,38	0,50	0,61	0,87	0,69	1,19	1,20	1,00	1,40

Fonte: elaboração própria.
Legenda: E = Estadual; M = Municipal; P = Particular; M = Média; DP = Desvio Padrão; Md = Mediana; IQR = Intervalo Interquartil.

Tabela 6 – Resultados estatísticos entre os fenômenos

	Acadêmica			Cognitiva			Emocional			Social		
	2e	TDAH	SD	2e	TDAH	SD	2e	TDAH	SD	2e	TDAH	SD
M	2,18	1,29	2,29	2,11	1,31	2,30	1,51	1,30	1,18	1,72	1,22	1,11
DP	0,70	0,78	0,65	0,67	0,74	0,69	0,71	0,63	0,64	0,90	0,61	0,75
Md	2,33	1,08	2,50	2,31	1,15	2,46	1,37	1,25	1,00	1,70	1,00	1,00
IQR	0,83	1,00	0,75	1,00	1,00	0,85	0,84	0,75	0,87	1,55	0,90	1,00

Fonte: elaboração própria.
Legenda: 2e = Dupla Excepcionalidade; TDAH = Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; SD = Superdotação; M = Média; DP = Desvio Padrão; Md = Mediana; IQR = Intervalo Interquartil.

Tabela 7 – Resultados estatísticos entre os Anos escolares

Dimensões	Ano escolar	M	DP	Md	IQR
Acadêmica	1º ano	2,07	0,97	2,50	1,71
	2º ano	1,56	0,62	1,67	0,71
	3º ano	2,27	0,65	2,50	0,67
	4º ano	1,97	1,02	2,67	1,33
	5º ano	1,70	0,76	1,83	1,08
	6º ano	2,15	0,75	2,50	0,83
	7º ano	1,77	0,86	1,83	1,50
	8º ano	1,86	0,88	2,08	1,17
	9º ano	2,06	0,76	2,33	1,17
Cognitiva	1º ano	1,89	0,88	2,11	1,52
	2º ano	1,48	0,80	1,50	1,11
	3º ano	2,42	0,58	2,54	0,73
	4º ano	2,22	0,82	2,61	1,31
	5º ano	1,63	0,76	1,85	0,96
	6º ano	1,94	0,83	2,08	1,23
	7º ano	1,85	0,80	2,08	1,54
	8º ano	1,95	0,85	2,19	1,13
	9º ano	2,00	0,70	2,15	1,00
Emocional	1º ano	1,09	0,63	1,00	0,84
	2º ano	1,25	0,59	1,31	0,56
	3º ano	1,56	0,51	1,37	0,67
	4º ano	1,07	0,57	1,00	1,00
	5º ano	1,23	0,60	1,12	0,69
	6º ano	1,18	0,75	1,00	0,87
	7º ano	1,39	0,56	1,37	0,75
	8º ano	1,47	0,72	1,37	0,59
	9º ano	1,49	0,75	1,50	1,12
Social	1º ano	1,25	0,96	1,00	1,50
	2º ano	1,19	0,53	1,20	0,50
	3º ano	1,91	0,73	2,10	0,60
	4º ano	1,06	0,56	1,00	0,60

	5º ano	1,05	0,74	1,00	0,30
	6º ano	1,20	0,80	1,00	1,00
	7º ano	1,39	0,86	1,20	1,20
	8º ano	1,35	0,81	1,10	1,00
	9º ano	1,61	0,86	1,60	1,20

Fonte: elaboração própria.

Inicialmente, foi adotado o modelo de 39 itens, e a estrutura fatorial da medida foi investigada por meio de AFC. Os resultados revelaram ajuste inadequado do modelo original, na versão adaptada transculturalmente (Tabela 8) [χ^2 (696) = 2664,49, χ^2/gl = 3,83, CFI = 0,818, TLI = 0,806, SRMR = 0,139, RMSEA = 0,139, IC90% = 0,134 – 0,145][17]. Entretanto, a análise das cargas fatoriais padronizadas indicou que alguns itens das dimensões acadêmica (Q3, Q5) e cognitiva (Q10, Q11, Q12, Q13, Q14) apresentaram resultados não significativos (p > 0,05) ou com magnitude inferior ao ponto de corte delimitado pela literatura (λ ≥ |0,30|, Hair *et al.*, 2009). Assim, optou-se pela retirada dos itens supracitados, para a investigação de um modelo fatorial livre de resíduos.

É oportuno ressaltar que esse tipo de adaptação é um procedimento comum em estudos de validação de instrumentos, visando a garantir a precisão e a consistência das medidas utilizadas. Nesse sentido, a retirada dos itens não significativos ou com baixa magnitude pode colaborar para uma melhor compreensão do construto e um modelo mais robusto, destaca-se que os itens foram cortados pela magnitude, exceto o item 10, eliminado pela significância.

Tabela 8 – Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo original

Item	Acadêmica	Cognitiva	Emocional	Social	*P*
Q1	0,832				< 0,001
Q2	0,796				< 0,001
Q3	**0,014**				**0,844**
Q4	0,439				< 0,001
Q5	**-0,037**				**0,622**
Q6	0,785				< 0,001
Q7	0,793				< 0,001
Q8	0,857				< 0,001
Q9		0,670			< 0,001
Q10		**-0,143**			**0,046**

[17] Pontos de corte: X²: p> 0,05; χ^2/gl: 3-5; CFI: 0,90; TLI: 0,90; SRMR: 0,08; RMSEA: 0,08 (IC 90% < 0,10).

Q11		**-0,092**			**0,182**
Q12		**-0,028**			**0,678**
Q13		**-0,005**			**0,941**
Q14		**-0,042**			**0,524**
Q15		0,716			< 0,001
Q16		0,762			< 0,001
Q17		0,762			< 0,001
Q18		0,757			< 0,001
Q19		0,699			< 0,001
Q20		0,736			< 0,001
Q21		0,824			< 0,001
Q22		0,804			< 0,001
Q23		0,845			< 0,001
Q24		0,804			< 0,001
Q25		0,802			< 0,001
Q26		0,858			< 0,001
Q27			0,447		< 0,001
Q28			0,571		< 0,001
Q29			0,614		< 0,001
Q30			0,670		< 0,001
Q31			0,730		< 0,001
Q32			0,511		< 0,001
Q33			0,695		< 0,001
Q34			0,656		< 0,001
Q35				0,773	< 0,001
Q36				0,626	< 0,001
Q37				0,785	< 0,001
Q38				0,670	< 0,001
Q39				0,587	< 0,001
α	0,77	0,91	0,83	0,81	-
Ω	0,86	0,94	0,87	0,88	-
CC	0,89	0,95	0,82	0,82	-

Fonte: elaboração própria.

A partir disso, um modelo reduzido no contexto brasileiro foi proposto, considerando-se 32 itens e quatro fatores latentes. Os resultados do modelo reduzido mostraram indicadores de ajuste significativamente melhores que o modelo inicial [χ^2 (458) = 1155,510, χ^2/gl = 2,523, CFI = 0,960, TLI = 0,956, SRMR = 0,091, RMSEA = 0,087 (IC90%) = 0,081 – 0,093], com itens apresentando cargas fatoriais significativas e com magnitudes adequadas (Tabela 9).

Os indicadores de ajuste sugerem que o modelo se encaixa bem nos dados, com CFI e CLI considerados excelentes (> 0,90). Além disso, as cargas fatoriais dos itens são significativas e estão em níveis adequados, o que indica que os itens estão medindo adequadamente os seus respectivos fatores latentes.

Em resumo, os resultados sugerem que o modelo reduzido proposto é uma boa representação da estrutura subjacente dos dados e pode ser uma ferramenta útil, pois possui potencial para identificação da Dupla Excepcionalidade, no contexto brasileiro.

Ademais, ainda que os resultados de consistência interna da medida original tenham demonstrado valores satisfatórios, constatou-se o aumento nos resultados de alfa de *Cronbach* e ômega de *McDonald* para as dimensões acadêmica e cognitiva, indicando que a redução do modelo contribuiu para o grau de associação entre os itens. Dessa maneira, considera-se que a versão do instrumento com 32 itens é superior à versão original, para uso no contexto brasileiro, por apresentar menor nível de resíduos (erro de mensuração) e maior consistência interna.

O resultado também sugere que a redução do modelo avaliativo cooperou para melhorar a consistência interna e a associação entre os itens da dimensão acadêmica e cognitiva do instrumento de medida. Isso significa que a versão do instrumento com 32 itens possui uma menor margem de erro e uma maior confiabilidade e objetividade, na avaliação dos construtos em questão.

Essa melhora na consistência interna pode indicar que a versão reduzida do instrumento é mais precisa e confiável para medir essas dimensões, em comparação com a versão original. Isso sugere que a eliminação de itens redundantes ou menos relevantes pode ter impactado positivamente na validade do instrumento.

Tabela 9 – Resultados da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo reduzido

Itens	Acadêmica	Cognitiva	Emocional	Social	*P*
Q1	0,831				< 0,001
Q2	0,794				< 0,001
Q4	0,446				< 0,001
Q6	0,789				< 0,001
Q7	0,790				< 0,001
Q8	0,855				< 0,001
Q9		0,677			< 0,001
Q15		0,714			< 0,001
Q16		0,762			< 0,001
Q17		0,760			< 0,001

Q18		0,755			< 0,001
Q19		0,697			< 0,001
Q20		0,735			< 0,001
Q21		0,824			< 0,001
Q22		0,803			< 0,001
Q23		0,844			< 0,001
Q24		0,804			< 0,001
Q25		0,801			< 0,001
Q26		0,858			< 0,001
Q27			0,445		< 0,001
Q28			0,573		< 0,001
Q29			0,615		< 0,001
Q30			0,673		< 0,001
Q31			0,729		< 0,001
Q32			0,509		< 0,001
Q33			0,694		< 0,001
Q34			0,655		< 0,001
Q35				0,773	< 0,001
Q36				0,628	< 0,001
Q37				0,785	< 0,001
Q38				0,670	< 0,001
Q39				0,586	< 0,001
α	0,88	0,95	0,83	0,81	-
Ω	0,91	0,96	0,87	0,85	-
CC	0,89	0,95	0,83	0,82	-

Fonte: elaboração própria.

Diante dos resultados encontrados, constatou-se a necessidade de redução do instrumento, cuja estrutura final se constituiu de quatro fatores latentes: 1) Dimensão acadêmica: Q1, Q2, Q4, Q6, Q7, Q8; 2) Dimensão cognitiva: Q9, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26; 3) Dimensão emocional/comportamental: Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34; e 4) Dimensão social: Q35, Q36, Q37, Q38, Q39. Assim, o instrumento final é composto por 32 itens, tendo sido reduzido em sete itens. A redução do instrumento resultou na diminuição dos resíduos (erros de mensuração) e na melhoria dos índices de validade e precisão.

Comparação entre grupos de estudantes

Posteriormente, empregou-se a MANOVA para se comparar os níveis das dimensões do instrumento por meio das variáveis Gênero, Ano escolar, Rede de ensino e Fenômeno. Os resultados do teste M de Box apontaram a presença de

heterogeneidade de covariâncias [F (180; 6265,95) = 1,469, *p* < 0,001], ou seja, variâncias não constantes. Além disso, o teste de Shapiro-Wilk, o qual testa a normalidade dos dados, evidenciou que a distribuição dos escores das dimensões do instrumento mostrou assimetria significativa (*p* < 0,001), ou seja, não é uma distribuição normal. A partir disso, fez-se uso do teste comparativo, a partir da técnica de *bootstrap* de 1.000 reamostragens, tendo-se em vista o método BCa, para corrigir a assimetria e a variância não constante. Os resultados da MANOVA podem ser conferidos na Tabela 10, contendo diferenças multivariadas apenas para Ano escolar e Fenômeno.

Tabela 10 – Resultados da MANOVA

	Pillai	F	Gl	*P*	η²
Gênero	0,017	1,122	4;253	0,347	0,017
Ano escolar	**0,206**	**1,737**	**32;1024**	**0,007***	**0,051**
Rede de Ensino	0,016	0,525	8;508	0,838	0,008
Fenômeno	**0,421**	**16,908**	**8;508**	**< 0,001***	**0,210**

Fonte: elaboração própria.

Após a checagem das diferenças multivariadas, realizaram-se comparações em função de modelos univariados, por meio de Análises de Variância (ANOVA) para cada uma das variáveis dependentes. O teste de *Levene,* utilizado para verificar a homogeneidade das variâncias entre grupos, indicou a presença de heterocedasticidade para as dimensões cognitiva e social (*p* < 0,05), enquanto, para as dimensões acadêmica e emocional, foi possível perceber homogeneidade entre as variâncias. Os resultados estão expostos na Tabela 11.

A presença de heterocedasticidade pode ser um problema, pois significa que as variâncias dos grupos sendo comparados são diferentes, o que pode influenciar nos resultados da ANOVA. Por outro lado, a homogeneidade das variâncias nas dimensões acadêmica e emocional/comportamental é positiva, pois indica que os grupos comparados têm variações semelhantes.

Tabela 11 – Pressupostos da ANOVA

	F	Gl	*P*	Shapiro	*P*
Acadêmica	0,980	65;204	0,526	0,920	< 0,001*
Cognitiva	**1,735**	65;204	**0,002**	**0,936***	< 0,001*
Emocional/comportamental	0,982	65;204	0,523	0,981	< 0,001*
Social	**1,342**	65;204	**0,063**	**0,956***	< 0,001*

Fonte: elaboração própria.

Já quando considerados os modelos univariados, foi possível observar que os grupos de Gênero e Rede de ensino não apresentaram diferenças significativas (p > 0,05), enquanto, para Ano escolar, apenas a dimensão social revelou diferenças entre grupos. Por outro lado, para os tipos de fenômenos analisados, sendo eles SD, TDAH e 2e, os resultados apontaram diferenças significativas para todas as dimensões do instrumento analisado, conforme se verifica na Tabela 12, demonstrando que o teste está diferenciando bem os três fenômenos. Diante disso, comparações pareadas foram realizadas, considerando-se a correção de Bonferroni.

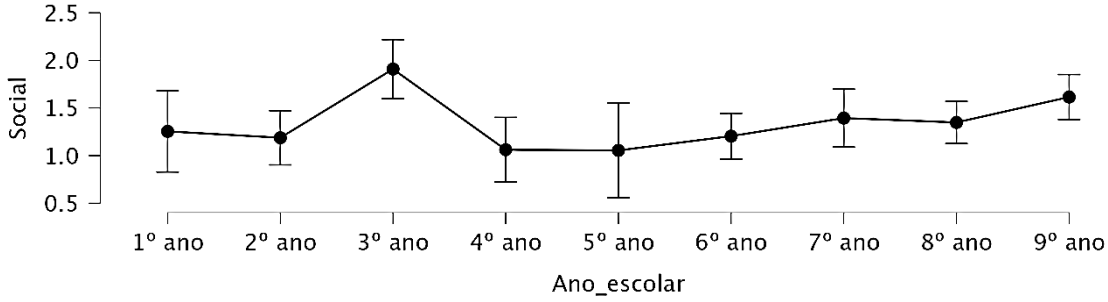
Tabela 12 – Resultados dos modelos univariados

	Acadêmico	Cognitivo	Emocional	Social
Gênero	F (1) = 2,472 p = 0,117 η^2= 0,010	F (1) = 1,390 p = 0,240 η^2= 0,005	F (1) < 0,001 p = 0,985 η^2 < 0,001	F (1) = 1,289 p = 0,257 η^2= 0,005
Ano escolar	F (8) = 1,058 p = 0,393 η^2= 0,032	F (8) = 1,498 p = 0,126 η^2= 0,048	F (8) = 1,604 p = 0,124 η^2= 0,048	**F (8) = 2,715** ***p* = 0,007*** **η^2= 0,078**
Rede de ensino	F (2) = 1,368 p = 0,182 η^2= 0,011	F (2) = 1,714 p = 0,182 η^2= 0,013	F (2) = 0,264 p = 0,768 η^2= 0,002	F (2) = 0,009 p = 0,991 η^2 < 0,001
Fenômeno	**F (2) = 39,694** ***p* < 0,001** **η^2= 0,237**	**F (2) = 36,868** ***p* < 0,001** **η^2= 0,224**	**F (2) = 5,323** ***p*= 0,005** **η^2= 0,040**	**F (2) = 15,300** ***p* < 0,001** **η^2= 0,107**

Fonte: elaboração própria.

As comparações pareadas entre os anos escolares apontaram diferenças significativas apenas para os escores da dimensão social, na qual, entre estudantes do terceiro ano, quando comparados a estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental [I-J = 0,704, p = 0,012 (IC95% = 1,330 a 0,078)], os estudantes do terceiro ano obtiveram resultados inferiores aos estudantes do sexto ano, conforme se observa na Figura 1. Esse resultado indica que os comportamentos sociais associados à Dupla Excepcionalidade são menos evidentes em estudantes do terceiro ano, quando comparados a estudantes do sexto ano, na amostra.

Figura 1 – Resultados comparativos entre a Dimensão social e os Anos escolares



Fonte: elaboração própria.

Já quando considerados os grupos de estudantes com diferentes fenômenos, constatou-se que, na dimensão acadêmica, estudantes 2e apresentaram resultados superiores, quando comparados a estudantes com TDAH [I-J = 0,887, *p* < 0,001 (IC95% = 0,630 a 1,144)], e resultados semelhantes, quando comparados a estudantes com SD [I-J = -0,117, *p* = 0,754 (IC95% = -0,363 a 0,129)]. Por sua vez, estudantes com SD alcançaram resultados superiores aos estudantes com TDAH [I-J = 1,004, *p* < 0,001 (IC95% = 0,733 a 0,125)], para a dimensão acadêmica.

Esse resultado indica que, na dimensão acadêmica, os estudantes 2e tiveram maiores escores que os estudantes com TDAH e evidenciaram resultados semelhantes aos estudantes com SD. Ou seja, academicamente, os estudantes 2e se parecem mais com estudantes com SD do que com estudantes com TDAH.

Isso revela a importância de se considerar os diferentes fenômenos nos estudantes, ao se analisar seu desempenho acadêmico, pois cada grupo pode ter necessidades e habilidades específicas que influenciam seu desempenho escolar. Essas informações podem ser úteis para a elaboração de estratégias educacionais personalizadas, as quais atendam às necessidades específicas.

Para a dimensão cognitiva, as comparações pareadas indicaram que estudantes com 2e obtiveram resultados superiores, quando comparados a estudantes com TDAH [I-J = 0,795, *p* < 0,001 (IC95% = 0,544 a 1,045)], e resultados não significativos, quando comparados a estudantes com SD [I-J = -0,191, *p* = 0,169 (IC95% = -0,431 a 0,049)]. Além disso, estudantes com SD apresentaram resultados superiores, quando comparados a estudantes com TDAH [I-J = 0,985, *p* < 0,001 (IC95% = 0,721 a 1,250)].

Esse resultado demonstra que, no que diz respeito à dimensão cognitiva, os estudantes com 2e apresentaram maiores escores que os estudantes com TDAH. Por outro lado, não houve diferença significativa nos resultados entre os estudantes com 2e e os estudantes com SD. Ademais, os estudantes com SD tiveram maiores escores, quando comparados aos estudantes com TDAH.

Esses resultados são importantes para se entender as diferenças no funcionamento cognitivo entre os estudantes com diferentes condições, e podem ter implicações na maneira como esses estudantes são apoiados, em seu desenvolvimento acadêmico.

Neves, Rahme e Ferreira (2019) ressaltam que a compreensão das especificidades de cada grupo é crucial para criar um ambiente inclusivo, onde as intervenções sejam ajustadas às particularidades de cada estudante, promovendo uma educação equitativa. De forma semelhante, Maravalhas (2023) enfatiza que a identificação das capacidades e dificuldades cognitivas dos estudantes, e o atendimento por meio de um planejamento individualizado que leve em conta conceitos da neuropsicopedagogia, permite a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Ambas as perspectivas convergem na ideia de que a flexibilização do ensino, ao considerar as características individuais dos estudantes, é fundamental para o seu pleno desenvolvimento e para a promoção de uma aprendizagem significativa.

A partir dos dados coletados, pode-se inferir que, acadêmica e cognitivamente, os estudantes 2e se parecem mais com os estudantes com SD que com TDAH, apontando que 2e e SD são diferentes dos estudantes com TDAH e semelhantes entre si.

Por outro lado, para a dimensão emocional/comportamental, os resultados apontam que estudantes com 2e apresentaram resultados superiores, quando comparados a estudantes com SD [I-J = 0,341, p = 0,001, (IC95% = 0,111 a 0,571)], e resultados não significativos, quando comparados com estudantes com TDAH [I-J = 0,208, p = 0,113, (IC95% = -0,032 a 0,449)]. Ademais, quando comparados estudantes com SD e TDAH, não foi possível observar diferenças significativas entre os grupos [I-J = -0,132, p = 0,626 (IC95% = 0,386 a 0,121)].

Esse resultado indica que, na dimensão emocional/comportamental, estudantes com 2e tiveram resultados superiores em comparação com estudantes com SD, mas não tiveram diferenças significativas em comparação com estudantes

com TDAH. Além disso, não houve diferenças significativas entre estudantes com SD e TDAH. Ou seja, emocional e comportamentalmente os estudantes 2e têm um perfil mais parecido com o estudante com TDAH, que com o estudante SD.

Essas informações podem ser úteis para a compreensão das necessidades e características emocionais dos diferentes grupos de estudantes, bem como auxiliar na elaboração de estratégias de intervenção e apoio mais personalizadas.

Fonseca (2016) em uma análise sobre a importância das emoções, ressalta que as emoções desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando tanto a motivação quanto a capacidade de concentração e retenção de informações. Assim, entender o perfil emocional dos estudantes permite que os educadores adaptem suas abordagens, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. O autor argumenta que, ao integrar as dimensões emocionais no planejamento pedagógico, é possível oferecer um apoio mais personalizado, e se atentar não apenas às dificuldades cognitivas, mas também aos aspectos emocionais que podem interferir no aprendizado. Portanto, o reconhecimento das características emocionais dos estudantes, aliado a intervenções adequadas, contribui para uma aprendizagem mais inclusiva.

Em suma, nas dimensões cognitiva e acadêmica, o grupo de estudantes 2e evidenciou diferenças significativas com os estudantes com TDAH e não mostrou diferenças com SD. Já na emocional/comportamental, 2e há diferenças com SD e não com TDAH, sendo que TDAH e SD também não se diferenciaram estatisticamente, embora os estudantes 2e tenham apresentado um perfil mais parecido com os estudantes com TDAH que com SD.

Por fim, os resultados da análise comparativa para a dimensão social revelaram diferenças significativas entre estudantes com 2e e SD [I-J = 0,597, $p < 0,001$ (IC95% = 0,332 a 0,863)] e entre estudantes com 2e e TDAH [I-J = 0,497, $p < 0,001$ (IC95% = 0,219 a 0,774)], com estudantes com 2e expressando resultados superiores aos dois grupos. Já quando comparados os grupos de estudantes com SD e TDAH, os resultados não apresentaram significância estatística [I-J = -0,101, $p = 1,000$ (IC95% = -0,393 a 0,192)]. Ou seja, 2e é diferente de TDAH e SD, porém, TDAH e SD não demonstraram diferenças significativas, sendo semelhantes entre si.

Oliveira (2010), ao discutir os pressupostos de Vygotsky sobre o aprendizado e o desenvolvimento, destaca que o processo de aprendizagem é intrinsecamente social e historicamente contextualizado, o que implica que as necessidades e

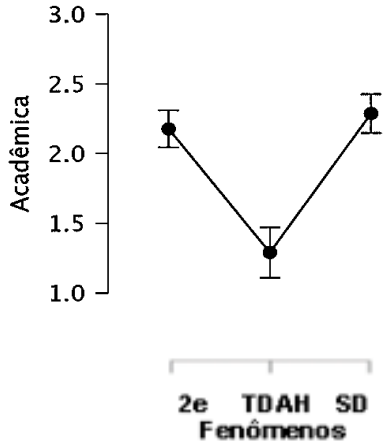
características dos estudantes são moldadas por suas experiências sociais e culturais. Nesse sentido, as informações sobre o contexto social, bem como suas interações e condições de vida, são fundamentais para compreender as dificuldades e potencialidades que eles apresentam no ambiente escolar.

A mesma autora enfatiza que a mediação social, ou seja, a interação com colegas, professores e a comunidade, é um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Ao considerar esses aspectos, os educadores podem elaborar estratégias de intervenção mais eficazes e oferecer apoio direcionado, promovendo um aprendizado mais significativo. Essa abordagem permite a construção de um ambiente educacional mais equitativo, onde as diversidades sociais são reconhecidas e valorizadas, e as práticas pedagógicas são ajustadas para atender às necessidades específicas de cada estudante, favorecendo seu desenvolvimento integral.

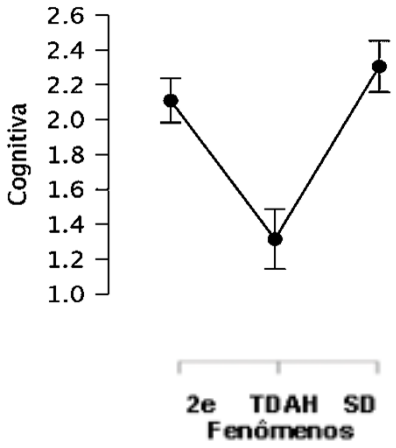
Os resultados comparativos entre os grupos aparecem na Figura 2.

Figura 2 – Resultados comparativos entre os Fenômenos

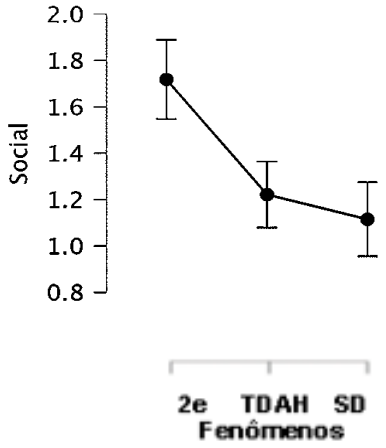
2a.



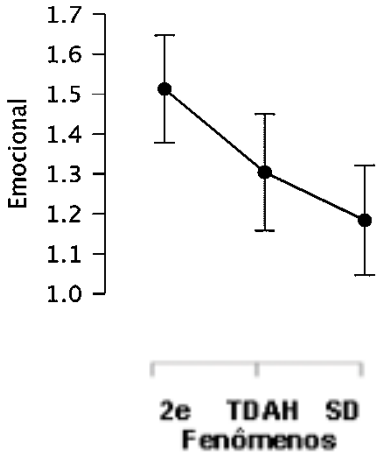
2b.



2c.



2d.



Fonte: elaboração própria.

Resumidamente, os estudantes com 2e são mais parecidos acadêmica e cognitivamente com estudantes com SD, e, por outro lado, emocional e comportamentalmente mais parecidos com estudantes com TDAH, embora, na dimensão social, tenham tido resultados mais elevados que os outros dois grupos, com SD e TDAH apresentando um perfil semelhante.

Nesse sentido, Ourofino e Fleith (2005) tiveram como objetivo comparar estudantes com SD, TDAH e SD/TDAH, em relação à criatividade, inteligência, autoconceito, déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade, comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo 114 estudantes atendidos pela rede de ensino do Distrito Federal, os quais foram avaliados por meio de análise documental, testes psicométricos e escalas de características. Para a análise de dados, foi utilizada a ANOVA. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os estudantes dos três grupos, em favor dos SD nas medidas de inteligência, autoconceito e criatividade. Por outro lado, os estudantes com TDAH obtiveram uma pontuação mais elevada, nas medidas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, em comparação com outros grupos. Os resultados revelaram também que os estudantes com TDAH alcançaram uma pontuação maior, em ambas as medidas de comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem, quando comparados aos estudantes superdotados.

Já a investigação de François-Sévigny, Pilon e Gauthier (2022) examinou as respostas dos pais e professores à escala de classificação comportamental *Conners* 3 de estudantes superdotados com TDAH, em comparação com estudantes superdotados sem TDAH e estudantes não superdotados com TDAH. Foram incluídas no estudo 92 crianças, com idades entre 6 e 16 anos. Com base em avaliações clínicas que utilizaram o K-SADS, o WISC-V e outros testes neurocognitivos, os estudantes foram divididos em três grupos: superdotados com TDAH (n = 35), TDAH (n = 35) e superdotados (n = 22). Os resultados revelaram que as respostas das mães, dos pais e dos professores à escala de classificação de *Conners* 3 diferenciavam bem o grupo de superdotados dos outros dois grupos, contudo, não entre os grupos de superdotados/TDAH e TDAH. Revelando que, comportamentalmente, os estudantes superdotados com TDAH são mais parecidos com os estudantes com TDAH.

Tais resultados, de forma geral, convergem com os achados desta pesquisa, embora as variáveis investigadas não tenham sido exatamente as mesmas deste estudo de validação.

CONCLUSÕES

Ao retomar o objetivo do estudo, que consistiu em investigar as qualidades psicométricas, baseando-se na estrutura interna, da Escala para Identificação do(a) Estudante Duplamente Excepcional – Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (EIDEAH/TDAH) – versão para professores, conclui-se que houve a necessidade de redução no número de itens do instrumento, de 39 para 32, sendo esses, 21 itens relacionados a Superdotação e 11 relacionados ao TDAH.

Vale destacar que a estrutura do instrumento original não foi modificada em seus fatores, e os itens que não se ajustaram foram eliminados do instrumento e não realocados para outro fator. O novo modelo teve um melhor ajuste, com excelentes indicadores, embora com resíduos, o que pode indicar a necessidade de novos estudos que relevem as evidências de validade do instrumento, pois validade é uma questão de grau e deve ser cumulativa.

A análise das cargas fatoriais do modelo reduzido indicou que o problema não está nos itens do instrumento, mas pode estar relacionado à amostragem ou a possíveis vieses de resposta. Isso sugere que a formação docente insuficiente sobre a temática pode ter influenciado os resultados. Os resíduos podem ter sido gerados pela variação na interpretação dos itens, o que é esperado em amostras heterogêneas, com professores com diferentes níveis de formação na temática.

Conclui-se também que o instrumento foi capaz de diferenciar bem os três fenômenos investigados – Superdotação, TDAH e Dupla excepcionalidade, ou seja, que este apresenta sensibilidade para tal, demonstrada por evidência de validade discriminante.

A última versão do instrumento (Apêndice I), bem como a forma de análise dos dados foi discutida com os autores do modelo original, incluindo um estatístico, que auxiliou na análise de conteúdo do modelo original e na elaboração do manual de aplicação.

Os estudos de evidências de validade de instrumentos de coleta de dados são processos imprescindíveis para garantir que os dados coletados sejam válidos e possam ser utilizados com confiança, em pesquisas e avaliações futuras, o que é fundamental para a obtenção de conclusões mais significativas sobre o tema estudado. Assim, é imprescindível que os pesquisadores sejam rigorosos na validação de seus instrumentos e se valham de amostras quantitativamente relevantes.

Por fim, esse processo é também essencial para a tomada de decisões educacionais informadas, e, consequentemente, garantir que as políticas educacionais sejam baseadas em informações precisas, levando a mudanças em outras instâncias e melhorias do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BANJANOVIC, E. S.; OSBORNE, J. W. Confidence intervals for effect sizes: Applying bootstrap resampling. Practical Assessment. *Research and Evaluation*, v. 21, n. 1, p. 5, 2019. Disponível em: https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=pare. Acesso em: 02 fev. 2024.

BARRIOS, M.; FRÍAS, M. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 25, n.1, p. 63-82. 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2016-15054-004. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191. 2000. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11124735/. Acesso em: 02 maio 2024.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly,* v. 57, n. 4, p. 223-233. 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3829472/. Acesso em: 05 jan. 2024.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. *Las competencias emocionales.* Educación XXI, v. 10, p. 61-82. 2007. Disponível em: https://bienestaryproteccioninfantil.es/las-competencias-emocionales-emotional-competencies/. Acesso em: 18 abr. 2024.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, v. 22, n. 53, 2012, p. 423-32. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt. Acesso em: 04 fev. 2023

BROWN, T. A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications. 2015.

BYRNE, B. M. *Structural equation modeling with Mplus:* Basic concepts, applications, and programming. Routledge. 2013.

CHEN, S. Y.; FENG, Z.; YI, X. A general introduction to adjustment for multiple comparisons. *Journal of thoracic disease*, v. 9, n. 6, p. 1725, 2017. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5506159/. Acesso em: 02 jan. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al. Doble Excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas.* Escuela de Pedagogía. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Comisión Nacional de Investigación Científica e Tecnológica. 2018a. Disponível em: https://www.2e.cl/publicaciones/. Acesso em: 18 abr. 2024.

DANCEY, C.; REIDY, J. *Estatística Sem Matemática para Psicologia-7*. Penso Editora. 2018.

ESPÍRITO SANTO, H.; DANIEL, F. Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, v. 4, n. 1, p. 43-60, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6325689.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, 2016. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 13 nov. 2024.

FRANÇOIS-SÉVIGNY, J.; PILON, M.; GAUTHIER, L. Differences in Parents and Teachers' Perceptions of Behavior Manifested by Gifted Children with ADHD Compared to Gifted Children without ADHD and Non-Gifted Children with ADHD Using the Conners 3 Scale. *Brain Sciences*, v. 12, n. 11, p. 1571, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36421895/. Acesso em: 18 abr. 2024.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *Primal Leadership:* Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business. 2002.

GONÇALVES, T. R. *et al.* Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. 3, p. 1755-1769. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/cHhgT5Hz5ssyR9cP99wmhxS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 nov. 2024.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Jounal of Clinical Epidemiology,* v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8263569/. Acesso em: 02 jun. 2022.

HAIR, J. F. *et al. Análise multivariada de dados*. Bookman editora. 2009.

KLINE, R. B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4º ed). Guilford press. 2016.

LANDAU, E. *El valor de ser superdotado.* Nueva Librería: Buenos Aires. 2008.

LAWSHE, C.H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, n. 28, p. 563-575, 1975. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x. Acesso em: 06 nov. 2024.

LI, C. H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior research methods*, v. *48*, p. 936-949, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26174714/. Acesso em: 05 mar. 2024.

MARAVALHAS, A. L. G. Planejamento educacional individualizado: a contribuição da neuropsicopedagogia. *ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagens e*

Tecnologia, v. 22, n. 1, 2023. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2194/1028. Acesso em: 13 de nov. 2024.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLÓ, A. Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. *In:* S. CASTAÑEDA (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición.* Teoría en la práctica. México: Manual Moderno, 2004, p. 251-266.

MARTINS, B. A.; OLIVEIRA, M. P. S. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, Versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, n. 1, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/zHhPvjdRFrbxNbVhZFBQM5P/?lang=pt#. Acesso em: 13 nov. 2024.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: estrutura fatorial. *Avaliação Psicológica*, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7267105.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NStG3dHfJKHhM4s99sZqPqC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2024.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2024.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade Superdotação/hiperatividade. *Revista Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008. Acesso em: 08 mar. 2022.

OYARZÚN, G.; GOIC, C.; ASTETE, E. P. Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 15, n. 2, p. 21-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003. Acesso em: 20 fev. 2024.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas. *In:* GORENSTEIN, C.; WANG, Y. HUNGERBÜHLER, I. (Orgs.) *Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 4-11.

PFEIFFER, S. I. (ed.). Handbook of giftedness in children: Psychological theory, research and best practices. New York: Springer. 2008. p. 115-137.

PICADO, F. Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, v. 21, n. 4, p. 29-35, 2008. Disponível em: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222. Acesso em: 06 nov. 2024.

R CORE TEAM. *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Disponível em: https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01), 2021. Acesso em: 16 nov. 2023.

REVELLE, W. Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. *R package version*, v. 1, n. 10, p. 195, 2018. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

ROSSEEL, Y. *et al.* Package 'lavaan'. *Journal of Statistical Software,* v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S.; ULLMAN, J. B. *Using multivariate statistics*, v. 6, p. 497-516, Boston, MA: Pearson, 2013.

WILD, D. *et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15804318/. Acesso em: 05 maio 2024.

CONCLUSÕES GERAIS

Ao retomar o objetivo do Estudo 1, identificar e caracterizar as produções científicas que abordam a associação entre Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), conclui-se que há uma carência de pesquisas na área da Dupla Excepcionalidade, mesmo em contexto internacional.

A transculturação da *Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales* – versão para professores, objetivo do Estudo 2, foi uma iniciativa bem-sucedida e que trouxe resultados significativos para a obtenção de informações mais assertivas e relevantes sobre os estudantes com a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, no contexto cultural brasileiro.

Quanto ao Estudo 3, que objetivou examinar a validade de itens da escala, o instrumento apresentou ótima compreensão das frases pelo público-alvo.

Com base nos resultados obtidos, contatou-se que a adaptação transcultural do instrumento de avaliação foi efetiva e proporcionou uma adequação ao contexto e cultura da população-alvo. A boa compreensão das frases pelos participantes demonstra a importância da adaptação transcultural e aplicação na população-alvo dos instrumentos, cooperando para a obtenção de resultados mais fidedignos.

Ao retomar o objetivo do Estudo 4, que consistiu em investigar as evidências de validade, baseando-se na estrutura interna da escala, conclui-se que houve a necessidade de redução no número de itens do instrumento, de 39 para 32. O novo modelo teve um melhor ajuste, com excelentes indicadores. Vale destacar que seis, de um total de sete itens eliminados – na dimensão acadêmica, Q3 e Q5, e na dimensão cognitiva, Q11, Q12, Q13 e Q14 – haviam recebido sugestões de modificação pelos juízes da adequação semântica e conceitual. Q10, na dimensão cognitiva, foi o único item eliminado apesar de ter apresentado valores aceitáveis nessas fases e não ter sido apontada necessidade de modificação.

Conclui-se também que o instrumento foi capaz de diferenciar os três fenômenos investigados – Superdotação, TDAH e Dupla Excepcionalidade, ou seja, que este apresenta sensibilidade para tal, demonstrada por evidência de validade discriminante.

A última versão do instrumento, bem como a forma de análise dos dados foi discutida com os autores do modelo original, incluindo um estatístico, que auxiliou na análise de conteúdo do modelo original e na elaboração do manual de aplicação.

Destaca-se a relevância da realização do intercâmbio realizado na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, no Chile[18], durante a coleta de dados e escrita desta Tese, para conhecer e compreender de maneira mais aprofundada o contexto cultural relacionado à elaboração do instrumento aqui mencionado, e para a formação de uma rede de pesquisas internacional sobre as temáticas da Educação Especial, Superdotação e Dupla Excepcionalidade. Ao manter o contato com o grupo de pesquisas no Chile após o intercâmbio, são ampliadas as possibilidades de compartilhamento dos resultados, além do fortalecimento do vínculo acadêmico e da colaboração em futuros projetos de pesquisa.

Para adoção do instrumento, sugere-se que a escala reduzida, com 32 itens, seja a mais adequada para utilização no Brasil (Apêndice I), no âmbito das avaliações, individuais e de pequenas amostras, por ser um modelo inédito, validado e mais adequado à realidade brasileira.

Porém, destaca-se a necessidade de novos estudos de evidências de validade, com diferentes amostras, por exemplo, pode-se sugerir a aplicação da escala para professores de estudantes sem nenhuma sugestão diagnóstica, empregando-se a escala de 39 itens (Apêndice H), com a finalidade de confirmar se a estrutura do instrumento original, pós-adaptação transcultural, se mantém ou se vai haver a necessidade de retirar itens.

Como sugestão de aprofundamento do estudo, é possível apontar a realização da atualização e adaptação transcultural do manual, bem como o estudo de normatização do instrumento na população brasileira, o que não competia ao objetivo da Tese e será realizada em projeto posterior, em colaboração com o grupo de pesquisas "*Alta Capacidad Chile*".

Sugere-se também, que sejam investigadas as variáveis pessoais dos professores, pois esses aspectos podem influenciar na avaliação. Pode-se sugerir como pesquisas futuras, a aplicação do instrumento em professores de diferentes regiões e com diferentes níveis de formação, além da realização de uma análise longitudinal, para verificar sua estabilidade ao longo do tempo.

[18] "A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Códigos de Financiamento 88887.608373/2021-00 e 88881.981898/2024-01".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes que apresentam a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH podem possuir inteligência acima da média, e, simultaneamente, apresentar dificuldades em manter a atenção e o foco por um longo período, além de impulsividade, hiperatividade e desempenho inconstante.

A combinação dessas duas condições pode gerar desafios significativos, pois o comportamento hiperativo e impulsivo do indivíduo pode agir como barreira em seu desenvolvimento acadêmico, além de desencadear dificuldades em habilidades sociais. A Superdotação, por sua vez, pode oferecer soluções criativas para o indivíduo solucionar as dificuldades causadas pelo TDAH, agindo como um mecanismo de compensação.

É importante que as pessoas com essa Dupla Excepcionalidade sejam identificadas e atendidas de forma adequada, levando-se em conta tanto a Superdotação quanto o TDAH, a fim de que possam desenvolver todo o seu potencial e alcançar um desenvolvimento integral, o qual tenha em vista aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.

No que diz respeito à temática, não foram levantados estudos experimentais com grandes amostras e muitos dos que relatam a possibilidade da Dupla Excepcionalidade são resultados de observações ou estudos de caso, o que reafirma a necessidade de sistematização de um instrumento de identificação para esses estudantes, como o do estudo aqui desenvolvido.

Destaca-se que há um instrumento de identificação da Dupla Excepcionalidade em construção no contexto brasileiro, mas não é específico da Superdotação associada ao TDAH (contempla também a associação com TEA e Transtornos de Aprendizagem), bem como, até o presente momento, foi elaborada somente uma versão preliminar, na qual, após sua construção, foram verificadas as evidências de validade de conteúdo, levantadas a partir de quatro juízas, e realizado um estudo piloto com seis professoras (Fusaro, 2024). Instrumento que, quando disponível para uso, poderá ser utilizado como medida externa, para investigar as evidências de validade concorrente da escala, na ausência de um instrumento padrão-ouro que avalie especificamente a Dupla Excepcionalidade – Superdotação e TDAH, no contexto brasileiro.

A diferença nos faz únicos, e os estudantes com Dupla Excepcionalidade apresentam um potencial latente, que precisa ser expressado; assim, há a

necessidade de que, como professores, reconheçamos interesses e motivações, de forma a ampliar seus horizontes rumo ao conhecimento, de maneira que estes não fiquem restritos somente à área de interesse.

Devemos considerar que serão encontradas uma série de características que podem parecer contraditórias, revelando a complexidade do fenômeno e a necessidade de focar não somente no enfrentamento das dificuldades, mas também no desenvolvimento da Superdotação, valendo-se de práticas baseadas em evidências, e substituindo ideias estereotipadas por conhecimento técnico e científico atualizado. Um instrumento com evidências de validade concretas, que realmente mede o que se propõe medir, é o mais próximo que podemos chegar de um fenômeno não palpável, ainda que esse seja bem mais complexo do que um instrumento possa captar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva,* v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2024.

AL-HROUB, A.; KRAYEM, M. Teachers' Knowledge and Perceptions on ADHD and Overexcitabilities in Gifted Learners. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 6, p. 123-131, 2018. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296852.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

ALTHOFF, R. R.; RETTEW, D. C.; HUDZIAK, J. J. Attention-deficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. *Psychiatric Annals*, v. 33, n. 4, p. 245-252, 2003. Disponível em: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, and Conduct Disorder | Psychiatric Annals. Acesso em: 28 fev. 2024.

ÁLVAREZ-CÁRDENAS, F. *et al.* Altas Capacidades y TDAH: uma dobre excepcionalidade poco abordada. *International Journal of Developmental and* Educational Psychology, v. 4, n, p. 417- 428, 2019. Disponível em: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1621. Acesso em: 18 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, Quinta Edição (DSM – V). Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* v. 48, n. 7, p. 687-694, 2007. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17593149/. Acesso em: 18 jan. 2024.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Temporal stability of ADHD in the high-IQ population: Results from the MGH Lo*ngitudinal Family Studies of ADHD. Journal of the American* Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 47, n. 7, p. 817-825, 2008. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18520956/. Acesso em: 18 abr. 2024.

ATIENZA, F. L. *et al.* Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, v. 12, n. 2, p. 314-319, 2000. Disponível em: https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597. Acesso em: 14 nov. 2024.

BALDWIN, L. *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1076217515597277. Acesso em: 18 abr. 2024.

BANJANOVIC, E. S.; OSBORNE, J. W. Confidence intervals for effect sizes: Applying bootstrap resampling. Practical Assessment. *Research and Evaluation*, v. 21, n. 1, p. 5, 2019. Disponível em: https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1342&context=pare. Acesso em: 02 fev. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRIOS, M.; FRÍAS, M. Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 25, n.1, p. 63-82. 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2016-15054-004. Acesso em: 10 abr. 2024.

BARROSO, A. S.; VARGAS, J. P.; LÓPEZ, J. C. Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Almoraima. *Revista de Estudios Campogibraltareños*, n. 50, p. 181-186, 2019. Disponível em: https://institutoecg.es/almoraima/index.php/revista/article/download/1404/1356. Acesso em: 19 fev. 2025.

BEATON, D. E. *et al.* Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191. 2000. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11124735/. Acesso em: 02 maio 2024.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly,* v. 57, n. 4, p. 223-233. 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3829472/. Acesso em: 05 jan. 2024.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. *Las competencias emocionales.* Educación XXI, v. 10, p. 61-82. 2007. Disponível em: https://bienestaryproteccioninfantil.es/las-competencias-emocionales-emotional-competencies/. Acesso em: 18 abr. 2024.

BLANCO, M. C. *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación primaria*. Madrid: Cisspraxis. 2001. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-la-identificacion-y-seguimiento-de-alumnos-superdotados-educacion-primaria/. Acesso em: 01 jun. 2022.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, v. 22, n. 53, 2012, p. 423-32. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxjMqmbZddKpwywVM8mJv/?lang=pt. Acesso em: 04 fev. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básic*a. Resolução n.º 4, de 2 de outubro* de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em:

http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo *Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.* Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão:* desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 146 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF:MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. A. Subnotificação censitária de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 2020: desorganização ou descaso?. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 476-486, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400476&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2024.

BROWN, T. A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications. 2015.

BYRNE, B. M. *Structural equation modeling with Mplus:* Basic concepts, applications, and programming. Routledge. 2013.

CADENAS, M. *et al*. Cognitive correlates of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with high intellectual ability. *Journal of neurodevelopmental disorders*, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32039694/. Acesso em: 12 abr. 2023.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação*

Especial, v. 24, n. 40, p. 181-193, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686. Acesso em: 10 fev. 2024.

CHAE, P. K.; KIM, J. H.; NOH, K. S. Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quartely,* v. 47, n. 3, p. 192-201, 2003. Disponível em: https://www.deepdyve.com/doc-view?docId=10.1177/001698620304700303&fieldName=journal_doi&affiliateId=sage . Acesso em: 13 jan. 2021.

CHEN, S. Y.; FENG, Z.; YI, X. A general introduction to adjustment for multiple comparisons. *Journal of thoracic disease*, v. 9, n. 6, p. 1725, 2017. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5506159/. Acesso em: 02 jan. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. *et al.* Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, v. 42, n. 2, p. 645-676, 2018b. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00645.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al. Doble Excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas.* Escuela de Pedagogía. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Comisión Nacional de Investigación Científica e Tecnológica. 2018a. Disponível em: https://www.2e.cl/publicaciones/. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. C. *et al.* The Other side of the coin: perceptions of twice-exceptional students by the close friends. *Original Research,* v. 11, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211022234. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Resolução nº 002 de março de 2003.* Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/05/resoluxo022003.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

CONTANDRIOPOULOS A. P. *Saber preparar uma pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco; 1999.

COSTA, D. *et al.* Aprendizagem de A Students Z: superdotados. São Paulo, SP: Person. 2019.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484. Acesso em: 18 abr. 2024.

COUTINHO-SOUTO, W. K. S; FLEITH, D. S. Giftedness and ADHD: A systematic literature review. *Revista de Psicología,* v. 40, n. 2, p. 1175-1211, 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v40n2/0254-9247-psico-40-02-1175.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

COUTINHO-SOUTO, W. K. S. *Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio*. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/47903. Acesso em: 18 abr. 2024.

DABROWSKI, K. *Positive disintegration.* Boston: Little Brown, 1964.

DANCEY, C.; REIDY, J. *Estatística Sem Matemática para Psicologia-7*. Penso Editora. 2018.

DARE, L.; NOWICKI, E. Twice-Exceptionality : parent's perspectives on identification. Roeper *Review,* v. 37, n. 4, p. 208-218, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification. Acesso em: 18 abr. 2024.

DELGADO, M. T. *et al. Test de Evaluación Neuropsicológica Infantil* – Manual de Administração e Correção. Santiago: CEDETI. 2012.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. *In:* FLEITH, Denise de Souza (org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, p. 2, 2007. p. 25-40. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Faltashab2.pdf&psig=AOvVaw15-Y2u1H12CuRg8X3YiLl8&ust=1706624982483000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAgQrpoMahcKEwiI4NSj2oKEAxUAAAAAHQAAAAAQBA. Acesso em: 24 de jan. 2024.

DELOU, C. M. C. Lista *base de indicadores de Superdotação* – parâmetros para observação de alunos em sala de aula. 2001. Disponível em: https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/02/LBISD_2015.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais*: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

DIAS, N. M.; BUSATTO, L. M.; TREVISAN, B. T. Dupla Excepcionalidade no Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In:* ALVES, R. J.; NAKANO, T. C. (Orgs.). *Dupla excepcionalidade:* Altas Habilidades/Superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. 1 ed. São Paulo: Vetor Editora. 2021. p. 69-83.

ECHEVERRIA, R.; HERRERA, J.; SEGURE, J. *Teste de Vocabulário em Imagens (TEVI-R)*. 3. ed. Concepción: Editorial Universidad de Concepción, 2015.

EDWARDS, M.; PARDO, M. *TADI: Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil.* Santiago: Universidad De Chile. 2013.

ESPÍRITO SANTO, H.; DANIEL, F. Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e*

Social, v. 4, n. 1, p. 43-60, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6325689.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOLUINE, S. G. Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Counseling the Gifted Individual:* Theory & practice, v. 39, n. 2, p. 202-211, 2015. Disponível em: Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client | Request PDF. Acesso em: 28 fev. 2024.

FOLEY-NICPON, M. F. *et al*. Empirical Investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 3-17, 2011. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986210382575. Acesso em: 11 abr. 2023.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, 2016. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 13 nov. 2024.

FRANÇOIS-SÉVIGNY, J.; PILON, M.; GAUTHIER, L. Differences in Parents and Teachers' Perceptions of Behavior Manifested by Gifted Children with ADHD Compared to Gifted Children without ADHD and Non-Gifted Children with ADHD Using the Conners 3 Scale. *Brain Sciences*, v. 12, n. 11, p. 1571, 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36421895/. Acesso em: 18 abr. 2024.

FUGATE, M.; GENTRY, M. Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, v. 12, n. 25, p. 3-16, 2015. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1117940. Acesso em: 18 abr. 2024.

FUSARO, L. H. *Escala de triagem de dupla excepcionalidade*: construção e estudos psicométricos. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/arter/Downloads/ccv_ppgpsico_dissertacao_fusaro_lh.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

GAMA, D. T.; CASTRO, M. F. Neurociência na Educação Especial: dos neuromitos às práticas pedagógicas baseadas em evidências. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 2, p. 285-296, 2019.Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13101. Acesso em: 18 abr. 2024.

GARCÍA-CEPERO, M. C. *et al.* Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica,* v. 11, n.4, p. 1327-1340. 2012. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3423/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20desde%20sus%20potencialidades%20y%20talentos%20acad%C3%A9micos%20en%20la%20regi%C3%B3n%20de%20Antofagasta%2C%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 nov. 2024.

GERMANI, L. M. B. *Características de altas habilidades/Superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade:* uma contribuição à família e à escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17500?show=full. Acesso em: 18 abr. 2024.

GINSBURG, H. P.; BAROODY, A. J. *Test of Early Mathematics Ability* – Third Edition (TEMA-III). Austin: Pro-Ed, Inc., 1990.

GIOIA, G. A. *et al*. Test review behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology,* v. 6, n. 3, p. 235-238, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gerard-Gioia/publication/233366509_TEST_REVIEW_behavior_rating_inventory_of_executive_function/links/5bfac72792851ced67d6f109/TEST-REVIEW-behavior-rating-inventory-of-executive-function.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. *In:* OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 25-44.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *Primal Leadership:* Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business. 2002.

GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472016000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2023.

GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Gifted education in Chile: analyses from a learning-resource perspective, *Cogent Education,* v. 11, n.1, p. 2397217, 2024. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2397217. Acesso em: 06 nov. 2024.

GÓMEZ-LEÓN, M. I. Psicobiología de la alta capacidad intelectual y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Diagnóstico diferencial. *Psiquiatría biológica,* v. 27, n. 3, p. 96-104, 2020. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-FGT-5853. Acesso em: 18 abr. 2024.

GONÇALVES, T. R. *et al.* Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. 3, p. 1755-1769. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/cHhgT5Hz5ssyR9cP99wmhxS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 nov. 2024.

GRANT, J. S.; DAVIS, L. L. Selection and use of content experts for instrument development. *Research Nursing Health,* v. 20, n. 3, p. 269-274, 1997. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9179180/. Acesso em: 11 mar. 2022.

GRIZENKO, N. *et al.* Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, v. 21, n. 4, p. 282, 2012. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23133462/. Acesso em: 18 maio 2024.

GUARINO, L. R.; ROGER, D. Construcción y validación de la Escala de Sensibilidad Emocional (ESE). Un nuevo enfoque para medir neuroticismo. *Psicothema*, v. 17, n.

3, p. 465-470, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/727/72717317.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Jounal of Clinical Epidemiology,* v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8263569/. Acesso em: 02 jun. 2022.

HASSELMANN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural da versão em português da conflict tactics scales R (CTS-1), usada para aferir violência no casal: Equivalências semântica e de mensuração. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 4, p. 1083-1093, 2003. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2003.v19n4/1083-1093/. Acesso em 03 dez. 2024.

HAIR, J. F. *et al. Análise multivariada de dados*. Bookman editora. 2009.

HERDMAN, M.; FOX- RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQol Instruments: The universalist approach*. Quality of Life Research*, n. 4, p. 323-335, 1998. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9610216/. Acesso em: 03 dez. 2024.

HUTCHINSON, A.; BENTZEN, N.; KONIG-ZANHN, C. *Cross cultural health outcome assessment*: a user's guide. The Netherlands: ERGHO; 1996.

INTERNATIONAL TEST COMMISSION*. The ITC guidelines for translating and adapting tests (Second edition).* 2017. Disponível em: https://www.intestcom.org/. Tradução autorizada pelo Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Acesso em: 02 jan. 2025.

KEPLER, R. M. *Scales for Identifying Gifted Students (SIGS) (2. ed.)*. Itasca: Riverside Publishing, 2005.

KLINE, R. B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4º ed). Guilford press. 2016.

KRAYEM, M.; AL-HROUB, A. Gender Differences in Teachers' Recognition of Overexcitabilities among Gifted Adolescent: An Experimental Vignette Study of Twice-Exceptionality. *International Journal for Talent Development and Creativity*, v. 7, n. 1-2, p. 113-124, 2019. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297322.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

LANDAU, E. *El valor de ser superdotado.* Nueva Librería: Buenos Aires. 2008.

LAWSHE, C.H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, n. 28, p. 563-575, 1975. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x. Acesso em: 06 nov. 2024.

LI, C. H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior research methods*, v. *48*, p. 936-949, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26174714/. Acesso em: 05 mar. 2024.

LIRA, I.; GONZÁLEZ, M. *Autorreporte del Bienestar Socioemocional:* Instrumento de evaluación socioemocional en niños de Prekinder a 2º básico (4-7/8 años). Santiago: CEDEP, 2005.

LUQUE-PARRA, D. J.; LUQUE-ROJAS, M. J.; DIAZ, R. H. Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional:* formación de profesores, v. 56, n. 1, p. 164-182, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5828789.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

LYNN, M. R. Determination and quantification of content validity. *Nursing Research,* v. 35, n. 6, p. 382-385, 1986. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3640358/. Acesso em: 02 jan. 2023.

MARAVALHAS, A. L. G. Planejamento educacional individualizado: a contribuição da neuropsicopedagogia. *ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 22, n. 1, 2023. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2194/1028. Acesso em: 13 de nov. 2024.

MARLAND, S. P. *Education of the gifted and talented*: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARQUES, L. P. *et al.* Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 251–272, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/KcdBYJMmkpgvtp8yNbb5xTk/. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLÓ, A. Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. *In:* CASTAÑEDA, S. (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición*. Teoría en la práctica. México: Manual Moderno, 2004, p. 251-266.

MARTÍNEZ-RANGEL, A. Y.; CASTELLANOS-SIMONS, D.; LÓPEZ-AYMES, G. Preparación de docentes en la atención educativa a escolares doblemente excepcionales. *Revista ConCiencia EPG,* v. 7, n. 1, p. 15-35, 2022. Disponível em: https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/191. Acesso em: 18 abr. 2024.

MASSUDA, M. B. Desatentas, hiperativas ou com Altas Habilidades? A medicalização de crianças brilhantes. *In:* RANGNI. R A. (org.). *Altas Habilidades:* sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EDUFSCAR, 2019. p. 145-162.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades ou Superdotação e Dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M.P.R. (Orgs.). *Altas habilidades/Superdotação:* temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 89-125.

MARTINS, B. A.; OLIVEIRA, M. P. S. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, Versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, n. 1, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/zHhPvjdRFrbxNbVhZFBQM5P/?lang=pt#. Acesso em: 13 nov. 2024.

MEDEIROS, R. V.; PANCIEIRA, R, J.; PAVÃO, S. M. O. Dupla excepcionalidade: o que está sendo pesquisado no Brasil? *In:* MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, A. M. O.; NEGRINI, T. *Dupla excepcionalidade e Altas Habilidades/Superdotação*: entre pesquisas e práticas. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024. p. 44-62. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/02/LIVRO-2-1.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: Altas Habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/46VNwfzHwsZdsn5dQC3WJTp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias*. Revista pesquisa qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Apuntes 18*: Resumen Estadıstico de la Educacion 2021. Centro de Estudios. 2022. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18906. Acesso em: 06 nov. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree N° 332. *Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de Adecuaciones de Aceleración Curricular*. 2011. Disponível em: https://nuevo.leychile.cl/servicios/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar_formato=pdf&nombrearchivo=Decreto-332_05-ENE-2012&exportar_con_notas_bcn=True&exportar_con_notas_originales=True&exportar_con_notas_al_pie=True&hddResultadoExportar=1035868.2015-01-30.0.0%23. Acesso em: 06 nov. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree Nº 170. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* 2009. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17433. Acesso e: 10 dez. 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Decree Nº 83/2015. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuacion curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educacion parvularia y educacion basica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2015. Disponível em: https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/. Acesso em: 06 nov. 2024.

MULLET, D.; RINN, A. N. Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review,* v. 37, n. 4, p. 195-207, 2015. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1079092. Acesso em: 20 abr. 2024.

MULLET, D.; RINN, A. N. What Parents Should Know about AH/G. *Parenting for High Potential,* v. 5, n. 2, p. 10-13, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299344724_Parenting_for_High_Potential_What_Parents_Should_Know_about_ADHD. Acesso em: 12 fev. 2023.

NAKANO, T. C.; BATAGIN, L. R.; FUSARO, L. H. Dupla excepcionalidade: panorama das pesquisas brasileiras. *In*: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. C. *Dupla excepcionalidade:* Altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021. p. 29-40.

NAKANO, T. C.; NEGREIROS, J. R. Escalas de identificação das Altas habilidades /Superdotação no Brasil: análise crítica. *Revista Olhares*, v. 12, n. 1, p. 1-27, 2024. Disponível em: https://yu3.io/8rkys4. Acesso em: 16 ago. 2024.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: estrutura fatorial. *Avaliação Psicológica*, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7267105.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NStG3dHfJKHhM4s99sZqPqC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2024.

NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION (NEA). The twice-exceptional dilema. Washington, DC: NEA, 2006. Disponível em: https://www.giftedpage.org/wp-content/uploads/2016/11/twiceexceptional.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In:* PFEIFFER, S. I. (ed.). *Handbook of giftedness in children:* Psychological theory, research and best practices. New York: Springer. 2008. p. 115-137. Disponível em: https://s553687eba46de629.jimcontent.com › name. Acesso em: 06 nov. 2024.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 nov. 2024.

OGEDA, C. M. M. O. *Superdotação e Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:* um estudo de indicadores e habilidades sociais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/195/689/1026?inline=1. Acesso em: 11 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, v. 33, p. 1-9. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/?format=pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

OLIVEIRA, L. L. S. Uma correção nos dados de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação de 2019: propostas para melhorar os registros. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 378–392, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75111. Acesso em: 16 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. *In:* OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. *Ciência e Conhecimento em Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 13-24.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca, España. 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos: atendendo às necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unesco.org. Acesso em: 14 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de* Doenças – CID – 11. 2018. Disponível em: https://icd.who.int/pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas Habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades:* orientação a pais e professores. Porto Alegre: Grupo A, 2007. p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade Superdotação/hiperatividade. *Revista Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008. Acesso em: 08 mar. 2022.

OYARZÚN, G.; GOIC, C.; ASTETE, E. P. Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, v. 15, n. 2, p. 21-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003. Acesso em: 20 fev. 2024.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas. *In:* GORENSTEIN, C.; WANG, Y. HUNGERBÜHLER, I. (Orgs.) *Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 4-11.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. Adaptação transcultural e validação de instrumentos de coleta de dados na Educação Especial. *Revista Teias*, v. 24, n.73, p. 85–97. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74245. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Atendimento às necessidades socioemocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: revisão integrativa da literatura internacional. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação,* v. 15, n. 26, p. 115-139, 2021a. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10042. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEREIRA, J. D. S. *Altas habilidades ou superdotação e o TDAH*: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15532/Tese%20de%20Josilene.vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jan. 2025.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, E. A. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 1, p. 41-58, 2023. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Produções brasileiras sobre Dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021b. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104. Acesso em: 18 abr. 2024.

PFEIFFER, S. I. (ed.). *Handbook of giftedness in children*: Psychological theory, research and best practices. New York: Springer. 2008. p. 115-137.

PFEIFFER, S. I. *Gifted students with a coexisting disability*: The twice exceptional. Florida State University, Department of Educational Psychology and Learning Systems, v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/. Acesso em: 18 abr. 2024.

PFEIFFER, S. I.; JAROSEWICH, T. *Gifted Rating Scales–Preschool (GRS–P) manual*. San Antonio: Pearson, 2003.

PFEIFFER, S. I.; PRADO, R. M. Diagnostic Challenges in Working With the Twice-Exceptional Student. *In*: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. C. (Org.). *Autismo, Superdotação e Dupla-Excepcionalidade*. 1ed.Curitiba: Juruá, 2021, v. 1, p. 95-108.

PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational pratice*. New York, NY: Routledge. 2013.

PICADO, F. Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, v. 21, n. 4, p. 29-35, 2008. Disponível em: https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222. Acesso em: 06 nov. 2024.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recomendationas. *Research Nursing Health,* v. 29, p. 489-497, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16977646/. Acesso em: 01 fev. 2024.

PRIOR, S. Transition and students with Twice-Exceptionality . *Australian Journal of Special Education,* v. 37, n. 1, p. 19-27. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259433964_Transition_and_Students_With_Twice_Exceptionality. Acesso em: 18 abr. 2024.

RAMIREZ, V.; ROSAS, R. Standarization of WISC-III in Chile: Test Description, Factorial Structure, and Internal Consistency of the Scales. *Psykhe*, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2007. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2024.

RAVEN, J.C.; COURT, J.H.; RAVEN, J. *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*, Coloured Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co., Ltda. 1984.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 187-199, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/. Acesso em: 10 abr. 2024.

R CORE TEAM. *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Disponível em: https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01), 2021. Acesso em: 16 nov. 2023.

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, p. 665-73, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/ZL8GFt3jxcFfHW3HzJjnyRn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214534976. Acesso em: 18 abr. 2024.

RENZULLI, J. S. *Technical report of research studies related to the enrichment triad /revolving door model.* 3ª ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In:* RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (ed.). *The triad reader.* Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

REVELLE, W. Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. *R package version*, v. 1, n. 10, p. 195, 2018. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

ROBERTS, P. *et al.* Reliability and validity in research. *Nursing Standart,* v. 20, n. 44, p. 41-45, 2006. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16872117/. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROCHA, A. L. C. *Altas Habilidades/Superdotação e surdez:* identificação e reconhecimento da dupla condição. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/808. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* São Paulo, v. 22 (Supl II), p. 7-11, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/. Acesso em: 12 jan. 2023.

ROMMELSE, N. *et al.* An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 71, p. 21-47, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27590827/. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROSSEEL, Y. *et al.* Package 'lavaan'. *Journal of Statistical Software,* v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

SIERRA, M. D. V. *et al.* Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Education Psychology,* v. 16, n. 46, p. 503-516, 2018. Disponível em: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2232. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, D. M.; ROHDE, L. A. Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: a study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Brazilian Journal of Psychiatry,* v. 37, p. 289-295, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/gHL8QrzCfHGFtwSDfptvxJF/?lang=en. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, M. R. V. C.; ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. C.; RECH, B. D. Identificação da dupla excepcionalidade em adulto: um caso de Altas Habilidades/Superdotação e TDAH. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 26, p. 26-42, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8567. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, N. A.; PIECZARKA, T. Altas habilidades e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Incógnito*, v. 2, n.2, p. 240-262, 2020. Disponível em: https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/35. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*. v. 8, n. 1, p. 102-106. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2024.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S.; ULLMAN, J. B. *Using multivariate statistics*, v. 6, p. 497-516, Boston, MA: Pearson, 2013.

TERRASSIER, J. C*. Les Enfants surdoues ou la precocite embarrassante*. Paris: ESF. 1999.

WHITAKER, A. M. *et al.* A neurodevelopmental approach to understanding memory processes among intellectually gifted youth with attention-deficit hyperactivity disorder. *Applied Neuropsychology*: Child, v. 4, n. 1, p. 31-40, 2015. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24191777/. Acesso em: 18 abr. 2024.

WILD, D. *et al.* Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15804318/. Acesso em: 05 maio 2024.

YUSOFF, M. S. B. ABC of content validation and content validity index calculation. *Educational Resource*, v. *11, n.* 2, p. 49-54, 2019. Disponível em: https://eduimed.usm.my/EIMJ20191102/EIMJ20191102_06.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

ZAIA, P. *et al*. Dupla-excepcionalidade e Altas Habilidades/Superdotação sob olhar da psicologia positiva. *Psicologia, saúde & doenças*, v. 22, n. 1, p. 62-75, 2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/02/LIVRO-2-1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo adaptar transculturalmente a Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional Altas Habilidades com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – versão para professores bem como investigar as evidências de validade da escala. Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa respondendo ao instrumento. A duração média para tal é de 10 minutos. Estamos seguros que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade das pessoas participantes e de suas instituições de procedência, e que os dados coletados estarão disponíveis somente para fins científicos e didáticos. Informamos que os participantes são livres para abandonar este estudo por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos. Estaremos à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, eu:

[ ] concordo voluntariamente em participar do mesmo.

[ ] não concordo em participar do mesmo.

APÊNDICE B – Carta de autorização

Eu, _____ (nome do responsável), _____ (cargo ocupado no local onde a pesquisa será realizada), tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Superdotação e TDAH: adaptação transcultural e validação de um instrumento de identificação da Dupla Excepcionalidade” sob responsabilidade da pesquisadora doutoranda Clarissa Maria Marques Ogeda, orientada pelo prof. Dr. Sadao Omote.

(Cidade), (data).

_____

(nome do responsável e cargo ocupado)

APÊNDICE C – Questionário Sociodemográfico

Data do Preenchimento: _____/_____/_____.

Este formulário tem por finalidade obter informações sobre características suas e do seu estudante com Superdotação, TDAH ou características das duas condições (Dupla Excepcionalidade). Para isto, solicitamos sua colaboração e informamos que as informações serão utilizadas somente em publicações científicas, preservando-se o sigilo da identificação dos participantes.

Instruções

- Se você teve contato com mais de um estudante com características relacionadas aos fenômenos, responda ao instrumento quantas vezes forem necessárias, pensando em um estudante de cada vez.

IDENTIFICAÇÃO

1. Dados do respondente

1.1 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros.

Especifique: _____.

1.2 Data de Nascimento: _____/_____/19____ (____ anos).

1.3 Profissão: ( ) Profissional da Educação Básica.

1.4 Formação: _____.

2. Dados do estudante

2.1 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros.

Especifique: _____.

2.2 Idade:_____.

2.3 Ano escolar: _____.

2.4 Rede de ensino: ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Particular ( ) Federal

2.5 Apresenta comportamentos relacionados a:

( ) Superdotação ( ) TDAH ( ) Dupla Excepcionalidade

APÊNDICE D – Versão pós-tradução

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em **(nome do estudante)**, enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção (TDAH).

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	F	S
Apresenta iniciativa ao aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.				
Prefere desenvolver tarefas que são mais fáceis.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades leitoras.				
Demonstra interesse e bons resultados acadêmicos em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média dos seus pares.				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	F	S
Lê oralmente de forma fluida e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dados pelos professores.				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informação, apesar de não ter escrito ou guardado de maneira física.				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).				
Se expressa através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.				
Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.				
Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado.				
Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos professores.				
Relaciona efetivamente conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender efetivamente nova informação em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender de forma rápida informações do seu interesse.				
Está à frente de seus pares em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior em relação aos seus pares (menos capaz).				
Expressa inconformidade frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa sua inconformidade frente a situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sentem-se afetados por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares.				
Demonstra dificuldade ao trabalhar em grupos de trabalhos entre pares.				

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE E – Versão pós-adequação semântica

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	F	S
Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem [aprender sozinho].				
Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura.				
Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus pares [colegas].				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	F	S
Lê oralmente de forma fluente e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre [as atividades] ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos professores.				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informação, apesar de não ter anotado ou registrado por escrito.				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).				
Se expressa através de um amplo vocabulário, usando palavras pouco comuns para sua idade.				
Demonstra um amplo domínio da linguagem oral no nível compreensivo e expressivo.				
Pensa diferentes soluções frente a um problema apresentado.				
Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos professores.				
Relaciona efetivamente conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender efetivamente informações novas em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse.				
Está à frente de seus pares [colegas] em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus pares [colegas].				
Expressa inconformismo frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior a realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sentem-se afetados por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares [colegas].				
Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre pares [colegas].				

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE F – Versão pós-adequação conceitual

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em **(nome do estudante)**, enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do estudante duplamente excepcional altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	F	S
Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem [aprender sozinho(a)].				
Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura.				
Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus pares [colegas/turma].				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	F	S
Lê oralmente de forma fluente e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre [as atividades] ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos professores.				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informações, apesar de não ter anotado ou registrado de outras formas [desenhos, esquemas, etc.].				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).				
Se expressa por meio de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.				
Demonstra um amplo domínio da linguagem oral em nível compreensivo e expressivo.				
Pensa em diferentes soluções frente a um problema apresentado.				
Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos professores.				
Relaciona de forma efetiva conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender de forma efetiva informações novas em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse.				
Apresenta desempenho superior que seus pares [colegas/turma] em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus pares [colegas/turma].				
Expressa inconformismo frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sente-se afetado por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre pares [colegas/turma].				
Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre pares [colegas/turma].				

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE G – Versão pós-harmonização

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em **(nome do estudante)**, enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional – altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (EIDEAH/TDAH).

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	S	F
Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.				
Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura.				
Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus colegas.				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	F	S
Lê oralmente com fluência e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos(as) professores(as).				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informações, apesar de não ter anotado ou registrado de outras formas.				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).				
Se expressa por meio de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.				
Demonstra um amplo domínio da linguagem oral em nível compreensivo e expressivo.				
Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado.				
Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos(as) professores(as).				
Relaciona de forma efetiva conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender de forma efetiva informações novas em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse.				
Apresenta desempenho superior que seus colegas em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus colegas.				
Expressa inconformismo frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sente-se afetado por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre colegas.				
Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre colegas.				

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE H – Versão pós-avaliação pela população-alvo

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional – altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (EIDEAH/TDAH).

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	S	F
Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.				
Prefere desenvolver tarefas que considera mais fáceis.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Apresenta rendimento acadêmico deficitário nas áreas que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura.				
Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus colegas.				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	F	S
Lê oralmente com fluência e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos(as) professores(as).				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informações, apesar de não ter anotado ou registrado de outras formas.				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Demonstra uma aguçada memória auditiva (detalhes).				
Se expressa por meio de um amplo vocabulário, usando palavras poucos comuns para sua idade.				
Demonstra um amplo domínio da linguagem oral em nível compreensivo e expressivo.				
Analisa diferentes soluções frente a um problema apresentado.				
Reflete sobre as aprendizagens e os desafios propostos pelos(as) professores(as).				
Relaciona de forma efetiva conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender de forma efetiva informações novas em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse.				
Apresenta desempenho superior que seus colegas em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus colegas.				
Expressa inconformismo frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sente-se afetado por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre colegas.				
Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre colegas.				

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE I – Versão final

ESCALA DE PROFESSORES

Nome do estudante:

Data de hoje:

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Curso:

Colégio:

Pessoa que está preenchendo o formulário, coloque o seu nome e relação com o estudante:

INSTRUÇÕES

Leia cada uma das afirmativas e decida com que frequência o estudante apresenta cada comportamento. Ao responder, pergunte-se, até que ponto (nome do estudante) apresenta este comportamento, quando comparado com outros estudantes da mesma idade?

É muito importante responder todas as perguntas da melhor forma possível, refletindo em cada uma delas. Pense em (nome do estudante), enquanto lê as questões e circule o campo competente.

N - se nunca evidenciou esse tipo de conduta

O - se evidenciou esse tipo de conduta em algumas ocasiões

F - se evidencia com frequência esse tipo de conduta

S - se esse tipo de conduta está sempre presente

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE

F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Escala para a identificação do(a) estudante duplamente excepcional – altas habilidades com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (EIDEAH/TDAH).

N = NUNCA O = OCASIONALMENTE F = FREQUENTEMENTE S = SEMPRE.

Dimensão acadêmica	N	O	S	F
Apresenta iniciativa para aprender atividades de seu interesse.				
Apresenta iniciativa na autoaprendizagem.				
Apresenta rendimento escolar notável em algumas áreas e deficitário em outras.				
Demonstra interesse e bom desempenho acadêmico em temas ou áreas específicas.				
Obtém um rendimento acadêmico acima da média de seus colegas.				
Tende a buscar novos desafios acadêmicos.				

Dimensão cognitiva	N	O	S	F
Lê oralmente de forma fluida e retém informação de seu interesse.				
Possui dificuldades no processamento da leitura compreensiva.				
Apresenta dificuldades na fluência da leitura (lê entrecortado, não respeita sinais de pontuação, etc.).				
Não cumpre ou tende a esquecer, repetidamente, o material solicitado para o desenvolvimento das aulas.				
Se distrai facilmente durante as instruções dadas pelos(as) professores(as).				
Retém pouca informação quando os conteúdos não são de seu interesse.				
Recorda detalhes do que aprendeu.				
Recorda informação, apesar de não ter escrito ou guardado de maneira física.				
Demonstra uma aguçada memória visual (detalhes).				
Relaciona de forma efetiva conhecimentos prévios e conhecimentos novos.				
Evidencia uma capacidade superior para aprender de forma efetiva informações em algumas disciplinas ou áreas específicas.				
É capaz de aprender rapidamente informações que são do seu interesse.				
Apresenta desempenho superior que seus colegas em algumas áreas de desenvolvimento.				

Dimensão emocional/comportamental	N	O	F	S
Considera sua condição como algo negativo ou como um defeito.				
Se mostra inquieto e apresenta movimentos estereotipados em situações de estresse.				
É sensível diante de problemas ou conflitos dos outros.				
Espera, frequentemente, obter êxito nas tarefas ou ações em que se compromete.				
Considera que suas ações diante de uma tarefa não são suficientes para obter um bom resultado.				
Se sente inferior (menos capaz) em relação aos seus colegas.				
Expressa inconformismo frente as tarefas realizadas.				
Sua opinião pessoal sobre a sua capacidade tende a ser inferior à realidade.				

Dimensão social	N	O	F	S
Expressa inconformismo diante de situações que considera incorretas e que são impostas por uma autoridade.				
Frequentemente enfrenta conflitos com figuras de autoridade.				
Sente-se afetado por situações de injustiça social.				
Apresenta dificuldade em estabelecer relações de amizade entre colegas.				
Demonstra dificuldade para trabalhar em grupos de trabalhos entre colegas.				

Fonte: elaboração própria.

ANEXO A – *Escala para la identificación estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención (TDAH)*

ESCALA DE PROFESORES

Nombre del Estudiante:
Fecha de Hoy:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario, escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese ***¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?***

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en ***(Nombre del estudiante)*** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S =SIEMPRE

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S =SIEMPRE

Dimensión académica		N	O	F	S
1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	0	1	2	3
2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	0	1	2	3
3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	0	1	2	3
4	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0	1	2	3
5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	0	1	2	3
6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	0	1	2	3
7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	0	1	2	3
8	Tiende a buscar nuevos desafíos académicos.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	0	1	2	3
2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura compresiva.	0	1	2	3
3	Presenta dificultades en la fluidez para leer (lee entrecortado, no respeta signos de puntuación, etc.).	0	1	2	3
4	No cumple o tiende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	0	1	2	3
5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	0	1	2	3
6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	0	1	2	3
7	Recuerda detalles de lo aprendido.	0	1	2	3
8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	0	1	2	3
9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	0	1	2	3
10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	0	1	2	3
11	Se expresa a través de un amplio vocabulario, usando palabras poco comunes para su edad.	0	1	2	3
12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo.	0	1	2	3
13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	0	1	2	3
14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafíos propuestos por los docentes.	0	1	2	3
15	Relaciona con efectividad conocimientos previos y conocimientos nuevos.	0	1	2	3
16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas.	0	1	2	3
17	Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	0	1	2	3
18	Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo.	0	1	2	3

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S =SIEMPRE

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	0	1	2	3
2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	0	1	2	3
3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	0	1	2	3
4	Espera frecuentemente obtener éxito en las tareas u acciones que emprende.	0	1	2	3
5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado.	0	1	2	3
6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0	1	2	3
7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	0	1	2	3
8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa su inconformidad frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	0	1	2	3
2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad.	0	1	2	3
3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	0	1	2	3
4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	0	1	2	3
5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	0	1	2	3

Fonte: Conejeros-Solar *et al.* (2018a).

ANEXO B – Autorização Diretoria de Ensino.

63

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Equipe de Supervisão Marília

Em análise ao exposto, essa supervisão observa que os dados de docentes e discentes não podem ser disponibilizados e que a pesquisa não pode trazer nenhum prejuízo pedagógico. Sugerimos a pesquisadora encaminhe e-mails as escolas estaduais, dados de acesso público para adesão dos docentes a pesquisa.

Nesses temos somos pelo deferimento da solicitação da senhora CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA para realizar pesquisa junto aos professores da rede estadual da Diretoria de Ensino de Marília.

À Consideração Superior.

Marília, 08 de fevereiro de 2023.

Maria Jose Goncalves de Oliveira
Supervisor de Ensino
Equipe de Supervisão Marília

SEDUCPAR202308603A

Assinado com senha por MARIA JOSE GONCALVES DE OLIVEIRA - 08/02/2023 às 15:45:07.
Documento Nº: 64658145-2959 - consulta à autenticidade em
https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=64658145-2959