
**Evidências de Validade de Conteúdo das Subescalas Acadêmicas da SRBCSS-III: Escalas
Renzulli**

Evidence of Content Validity of the SRBCSS-III Academic Subscales: Renzulli Scales

Bianca Callegari
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Bauru, SP, Brasil
Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista – UNESP
São José do Rio Preto, SP, Brasil

Resumo

O estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na perspectiva da educação inclusiva tem gerado grandes discussões acadêmicas, em especial quanto à necessidade de sinalização desses estudantes e a falta de instrumentos validados para o contexto brasileiro. Assim, o objetivo deste trabalho pautou-se na validação de conteúdo das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS-III) – subescalas acadêmicas. Os procedimentos incluíram tradução, síntese, retrotradução, revisão por um comitê de juízes e avaliação semântica. Os resultados apontaram alto grau de concordância dos itens, medido pelo Índice de Validade de Conteúdo (88%), bem como pela Análise Semântica (85%), qualificando-o como instrumento de fácil compreensão ao seu público-alvo –, os professores.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; sinalização; validade de conteúdo.

Abstract

The study on High Abilities/Giftedness in the perspective of inclusive education has generated major academic discussions, especially regarding the need for identification of these students and the lack of validated instruments for the Brazilian context. Thus, the purpose of this paper was to validate the contents of the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-III) - academic subscales. Procedures included translation, synthesis, back-translation, review by a committee of judges and semantic evaluation. The results indicated a high degree of agreement of the items measured by the Content Validity Index (88%), as well as by Semantic Analysis (85%), which supports an easy-to-understand instrument for its target audience.

Key words: high abilities/giftedness; signaling; validity of content.

Introdução

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

As principais discussões giram em torno do processo de sinalização, identificação e avaliação dos alunos com AH/SD, as quais têm se constituído como atividades desafiadoras no meio educacional. Uma das maiores justificativas para essa questão é a falta de instrumentos normatizados para o contexto brasileiro (PÉREZ; FREITAS, 2016) e o desconhecimento, por parte dos professores, dos instrumentos existentes (OUROFINO; FLEITH, 2011). Sinalização significa o rastreio inicial de características comportamentais ligadas às AH/SD, geralmente feito pelos pais ou professores, sendo este o foco do presente trabalho; a identificação abrange uma fase mais aprofundada, realizada geralmente por uma equipe composta por psicólogos, psicopedagogos, professores, entre outros profissionais, para confirmação dessas características; e, por fim, a avaliação refere-se a uma fase final de inserção e acompanhamento em programas de intervenção (POCINHO, 2009).²

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com AH/SD são aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e das artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.15). No Brasil, a legislação consiste, entre outras, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2017) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ambas estão fundamentadas na Constituição Federal, que define a educação como direito de todos e, portanto, dá ao aluno com AH/SD garantia de um atendimento educacional especializado com programas diferenciados de ensino e aprendizagem.

A legislação brasileira vigente fundamenta-se no referencial teórico de Joseph Renzulli, psicólogo norte-americano referência na área das AH/SD e autor da escala que este trabalho propôs adaptar. Renzulli desenvolveu o “Modelo dos Três Anéis”, o qual promoveu uma concepção alargada de superdotação (RENZULLI, 1978). O conceito dos três anéis da superdotação a considera resultante de três características: 1) capacidade acima da média; 2) comprometimento com a tarefa e 3) criatividade (RENZULLI, 1978; RENZULLI, 2004; RENZULLI, 2005). O modelo é comumente representado pelo desenho de três círculos que se entrelaçam, transmitindo a ideia de uma estrutura dinâmica e interativa, que sofre influência de uma rede de fatores, como família, escola ou trabalho, fatores de personalidade e a própria sociedade, representados pelas hachuras externas aos círculos (RENZULLI, 2004). Ressalta-se que os anéis não são condições para que uma pessoa seja considerada superdotada; na realidade, é a interação entre eles que cria tais condições. As três características nem sempre estão presentes ou ausentes, igualmente, para que uma pessoa seja tida por superdotada; ao invés disso, elas se movimentam conforme certos contextos e circunstâncias, como resultado de experiências e ensinamentos efetivos (RENZULLI, 1986; RENZULLI, 2005).

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

De acordo com Virgolim (2014), os professores são bons informantes devido à proximidade que mantêm com os alunos, podendo auxiliar na sinalização de características que não são tradicionalmente acessadas por testes de inteligência. Nesse sentido, segundo Almeida e Oliveira (2000), os professores podem levantar informações sobre as áreas fortes ou de destaque do estudante em comparação com seus pares. Esse olhar permite, para além de uma percepção desenvolvimentista, geralmente dos pais ou familiares, um olhar

transversal, capaz de rastrear quais comportamentos se destacam, em quais momentos e diante de quais circunstâncias.

No Brasil, porém, a sinalização de estudantes com elevadas capacidades se depara com constantes entraves, como o desconhecimento e falta de treinamento por parte dos educadores que, na maioria das vezes, desconhecendo as necessidades desses alunos, adotam práticas pedagógicas que estão aquém do que eles necessitam (OUROFINO; FLEITH, 2011). Pérez e Freitas (2011) apontam que, entre as possíveis causas para a não sinalização das AH/SD, está a falta de compreensão do conceito, o desconhecimento das formas de avaliação e das possibilidades de atendimento, ou mesmo a desvalorização da educação especial para os superdotados.

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

Apesar dos diversos fatores que dificultam a sinalização, colocando a superdotação como algo distante da realidade, estima-se que de 3 a 5% da população tenha algum tipo de alta habilidade (MARLAND, 1971). A Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSD) ainda alerta que esses índices consideram somente pessoas com altas habilidades cognitivas, foco do presente trabalho, excluindo as habilidades artísticas, corporais e musicais, por exemplo. A estimativa que se faz, abarcando todas as habilidades, é de que 10% da população escolar, em média, seja altamente habilidosa (APAHSD, 2017). Todavia, dados de levantamento feito por Arantes-Brero *et al.* (2018) mostram que o número de alunos cadastrados no Censo da Educação Básica, no período de 2012 a 2018, sofreu aumento de 103,3%, embora, por trás de um percentual elevado, está apenas 0,0005% do total de alunos matriculados nessa fase escolar, quando se esperaria em torno de 1.440.000 a 2.400.00 (MARLAND, 1971).

Estudos acerca da produção científica sobre o tema das AH/SD (FREITAS; HOSDA; COSTA, 2014; NAKANO; SIQUEIRA, 2012) apontam aumento de pesquisas no país, estando as dificuldades para identificação dos alunos como um dos temas mais destacados, em especial, devido à falta de instrumentos validados e normatizados para o Brasil. Assim, reconhecendo as fragilidades que a escola e a sociedade vêm enfrentando quanto à sinalização dos estudantes com AH/SD, faz-se necessária uma investigação de métodos eficazes e factíveis aos diversos atores escolares, em especial ao professor, que possibilitem uma sinalização adequada de acordo com o contexto brasileiro. Nesse sentido, o empoderamento do professor nesse processo implicaria a possibilidade de organizar atividades para um maior e melhor desenvolvimento dos estudantes, pois é com base nas informações coletadas no processo de sinalização que serão estabelecidas atividades educacionais específicas (DELPRETTO, 2013; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

Logo, o objetivo deste trabalho pautou-se na adaptação para o contexto brasileiro e validação de conteúdo das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – (SRBCSS III) – Subescalas Acadêmicas: Características de Aprendizagem, Características Matemáticas, Características de Leitura, Características Tecnológicas e Características Científicas*, elaboradas por Renzulli et al. (2010), como parte de um contexto democrático para sinalização de alunos com características de AH/SD, que visa a fornecer importantes informações tanto para questões diagnósticas como para a estruturação de rotinas eficazes de intervenção junto a esse alunado, colaborando para uma educação inclusiva efetiva e criação de políticas públicas que favoreçam esses talentos.

Método

Trata-se de estudo descritivo, transversal, com abordagem quantitativa e qualitativa. Para a sua realização, utilizou-se o modelo proposto por Beaton et al. (2000), o qual prevê as seguintes fases metodológicas: tradução, síntese, retrotradução (*backtranslation*), revisão por um comitê de especialistas, compondo a Etapa 1 do trabalho, e pré-teste (análise semântica) e versão final, relativos à Etapa 2. Seguindo os requisitos éticos, foi solicitada e concedida a permissão ao autor da escala, Joseph S. Renzulli. Em seguida, o projeto ³ foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer nº 2.225.529.

Etapa 1

Participantes

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

Também participou desta etapa um comitê de juízes, composto por nove especialistas na área que fizeram a revisão e adequação da escala traduzida, analisando a coerência e a equivalência cultural dos itens às subescalas. Como critério de inclusão, os juízes deveriam apresentar conhecimento no campo das AH/SD e/ou na construção de questionários e escalas (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

A seleção dos juízes foi realizada com base na formação e experiência na área de cada participante, sendo três doutores na área de Educação, três doutores na área de Educação Especial, dois doutores em Psicologia, e um mestre em Educação. Dos participantes, sete são professores universitários e dois trabalham como coordenadores de centros de atendimento voltados à temática das AH/SD.

Instrumento

As *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS) foram originalmente publicadas em 1971, por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman, com o objetivo de auxiliar os professores na identificação de alunos com características para as AH/SD (REZULLI *et al.*, 2009; RENZULLI *et al.*, 2010). Desde então, a SRBCSS ganhou novas formas, passou a ser amplamente usada nos Estados Unidos e tem sido traduzida, adaptada e validada em diversos países, tais como Alemanha (ROGALLA, 2003), França (CAROFF *et al.*, 2006), Romênia (FRUMOS; LABĂR, 2013), Arábia Saudita (BAKHEIT, 2013) e Coreia (HYUN-JUNG; HO-SEONG, 2010).

A SRBCSS III é composta por 14 diferentes domínios: aprendizagem (11 itens); criatividade (9 itens); motivação (11 itens); liderança (7 itens); artes (11 itens); música (7 itens); drama (10 itens); comunicação: precisão (11 itens); comunicação: expressividade (4 itens); planejamento (15 itens); matemática (10 itens); leitura (6 itens); tecnologia (7 itens) e

ciências (7 itens), podendo ser amplamente adotada no contexto escolar, pois compreende desde a faixa etária do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Para este trabalho, são apresentadas as subescalas relacionadas às características acadêmicas, ou seja, as indicadas pela literatura como as mais facilmente observáveis no contexto da sala regular de ensino (DELPRETTO, 2013; OUROFINO; FLEITH, 2011; RENZULLI; HARTMAN; CALLAHAM, 1971; VIRGOLIM, 2014). São elas: Características de Aprendizagem, Características Matemáticas, Características de Leitura, Características Tecnológicas e Características Científicas. A escala é respondida com base em uma escala *Likert* de seis pontos presentes nos domínios informados. O professor deve marcar com que frequência cada característica é observada, segundo os níveis: 1) não aplicável; 2) muito baixo; 3) baixo; 4) moderado; 5) alto e 6) muito alto (RENZULLI; GAESSER, 2015).

Como as dimensões da SRBCSS-III representam conjuntos de características comportamentais relativamente diferentes, os professores devem analisar separadamente as classificações dos alunos em cada um dos domínios. Nesse âmbito, os autores recomendam que não se forme uma pontuação total, pois assim estariam sendo ignoradas as características específicas dos estudantes, além de ser uma tarefa onerosa que pode resultar em classificações superficiais (RENZULLI *et al.*, 2010; WESTBERG, 2012).

Procedimento de geração dos dados

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

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

A versão preliminar (T3) foi enviada por e-mail aos especialistas, que avaliaram as equivalências semânticas, idiomáticas, experienciais e conceituais, observando a coerência dos itens aos seus respectivos grupos e equivalência cultural (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Os juízes foram solicitados a examinar a relação entre a definição operacional e conceitual de cada item, como proposto por Beaton *et al.* (2000) e como realizado na construção da escala original por Renzulli *et al.* (2010), indicando o quanto os itens eram descritivos das características comportamentais a partir das categorias: 1 (não representativo), 2 (necessita de grande revisão para ser representativo), 3 (necessita de pequena revisão para ser representativo) e 4 (representativo). Ademais, foi disponibilizado um espaço para justificativas e sugestões para a redação de cada item.

Etapa 2

Participantes

Participaram desta etapa 34 professores voluntários da rede pública de ensino. Destes, 26 são professores regulares de três escolas, selecionadas aleatoriamente, de uma cidade do interior de São Paulo e oito são professores especialistas voluntários selecionados a partir de sua formação e/ou atuação em AH/SD, sendo três pertencentes a uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, e cinco professores de um centro de atendimento a alunos com AH/SD, também localizado no interior do estado de São Paulo, porém de cidade diferente da anterior. Entre os professores, nove participantes possuíam graduação, 14 tinham especialização *lato-sensu*, dois participantes concluíram mestrado e um, doutorado.

Quanto ao perfil de formação dos professores regulares, 19 (73%) afirmaram não ter contato com a temática das AH/SD, durante a graduação, enquanto 7 (27%) tiveram contato, em algum momento. Depois da graduação, 23 (88%) responderam nunca ter feito algum curso de formação e/ou capacitação na área das AH/SD e 20 (77%) não se recordam de cursos de capacitação ou atualização nessa temática, na escola em que atuam. Quanto ao perfil dos professores especialistas, todos os participantes revelaram ter contato com a temática, por meio de cursos de formação de professores e/ou de pós-graduação com ênfase na Educação Especial. Dos 8 professores participantes, 2 (25%) afirmaram não ter contato na prática com alunos com AH/SD, enquanto 6 (75%) evidenciaram ter contato; destes, 5 professores pertencem a um centro de atendimento especializado.

Procedimentos de coleta de dados

Nesta etapa, a primeira autora reuniu-se pessoalmente com os professores, para identificar possíveis lacunas relativas ao instrumento, dificuldades de compreensão ou erros de linguagem. Os encontros foram agendados nos horários/aulas de trabalho coletivo, nas datas estipuladas pelas escolas. Das escolas participantes, duas atendem ao Ensino Fundamental I e II e duas, ao Ensino Médio.

Após apresentação e orientações iniciais, começou-se o processo de análise dos itens. Nessa etapa, a primeira autora (pesquisadora) e professores responderam à escala de forma coletiva, discutindo a clareza dos itens e a adaptação para a realidade dos professores, tanto os que possuem contato com a temática quanto os que não possuem. As indicações de alterações foram feitas na própria escala que posteriormente foi devolvida à pesquisadora.

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

Discussão dos Resultados

Adaptando a proposta de Losapio e Pondé (2008), foi feita uma avaliação qualitativa das alterações dos itens para formulação da síntese (T3). Cada questão foi classificada em Inalterado (IN), quando as versões estavam completamente iguais; Pouco Alterado (PA), quando palavras ou expressões eram diferentes, mas sem mudar o contexto; Muito Alterado (MA), quando palavras ou expressões eram diferentes, mudando o contexto; e Completamente Alterado (CA), quando havia alteração no sentido literal entre as versões.

Ao todo, foram traduzidos 41 itens por cada tradutor, referentes às cinco subescalas de características acadêmicas, que, em suma, revelaram concordância conceitual, porém, com discrepâncias semânticas. Estas permearam com maior frequência em torno da adequação do uso de termos como *capacidade/habilidade; tema/conteúdo/assunto; usar/utilizar; incorporar/integrar; demonstrar/mostrar, vários/diversos; é capaz de/pode*, entre outros em menor frequência. Mesmo que pontuais, as diferenças entre as traduções

resultaram em pequenas alterações de 33 itens (80%), enquanto oito itens (20%) permaneceram inalterados para a versão T3. Quanto ao processo de retrotradução, foi possível notar maior equivalência semântica e idiomática, porque os tradutores obtiveram concordância em todos os itens.

A síntese (T3) foi enviada ao Comitê de Juízes Especialistas para análise dos itens em equivalências culturais, semânticas, idiomáticas e conceituais. O Comitê recebeu, juntamente com a versão T3, uma ficha para classificação dos itens a partir das categorias: 1 (não representativo), 2 (necessita de grande revisão para ser representativo), 3 (necessita de pequena revisão para ser representativo) e 4 (representativo). Devido à extensão da escala, optou-se por agrupar as avaliações dos nove juízes; acrescentaram-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e a Porcentagem de Concordância para cada item baseado no julgamento dos juízes, conforme o proposto por Alexandre e Coluci (2011).

A análise do Comitê de Especialistas possibilitou contribuições quanto ao propósito da escala e à obtenção de uma nova linguagem, acessível e clara; os juízes identificaram (Tabela 1) a necessidade de pequenas alterações em cinco itens (12%), que obtiveram avaliação “2: item precisa de grande revisão para ser representativo”, a saber: – 4, 6 e 10 (características de aprendizagem); 1 (características matemáticas); e 7 (características científicas). Nenhum item obteve a avaliação “1: item não representativo”.

Tabela 1: Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e Porcentagem de Concordância do Comitê de Juízes Especialistas das Subescala Acadêmicas.

Características de Aprendizagem	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	IVC	%
4. Habilidade de compreender princípios implícitos.	4	4	2	3	4	4	4	3	4	0.90	89
6. Compreensão de tópicos específicos por meio da habilidade de raciocínio analítico.	4	3	3	3	3	3	4	3	2	0.90	89
10. Observações interessantes e perspicazes.	4	4	2	4	4	4	4	4	4	0.90	89
Características Matemáticas	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	IVC	%
1. Fica animado com a ideia de resolver problemas matemáticos desafiadores (Um problema é definido como uma tarefa para a qual a solução não é conhecida de antemão).	3	4	2	4	4	4	4	4	4	0.90	89
Características Científicas	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	IVC	%
7. Articula claramente a interpretação de dados.	4	4	4	3	4	4	4	4	2	0.88	89

Fonte: Elabora pelas autoras.

Realizou-se uma análise de acordo com as pontuações: 4 - item representativo; 3 - item precisa de pequena revisão para ser representativo; 2 - item precisa de grande revisão para ser representativo e 1 - item não é representativo, como proposto por Alexandre e

Coluci (2011). Dos 41 itens analisados, 36 (88%) obtiveram classificações “3” ou “4”, enquanto 5 (12%) obtiveram classificação “2”. No que tange à análise quantitativa dos dados, é possível observar que a avaliação do Comitê de Juízes apresenta índice de concordância em mais de 80%, o que, segundo Pasquali (2010), é o desejável para decidir sobre a pertinência do item.

Ademais, para além da análise quantitativa de representatividade de cada item, foi feita uma análise qualitativa a partir do espaço disponibilizado aos juízes para sugestões e comentários. Inicialmente, agruparam-se as sugestões em planilhas do Excel, deixando visíveis todos os comentários sobre o item analisado. Em sequência, observou-se o número de sugestões repetidas bem como os itens com mais ou menos comentários, atentando-se às palavras e expressões que geravam maior confusão quanto ao entendimento. Em suma, os juízes foram unânimes em nove itens (22%) e apontaram sugestões em 32 itens (78%), os quais incluíram também a pontuação “3 - item precisa de pequena revisão para ser representativo”.

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

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

A subescala com mais alterações foi a Características de Aprendizagem, com sugestão de alterações em cinco itens, seguida das subescalas de Características Matemáticas e Científicas, com um item cada. Em geral, os itens obtiveram pequenas alterações, as quais não implicaram a perda do sentido original do instrumento, culminando propriamente em preferências semânticas, como a escolha entre *nível escolar/série escolar/ano escolar*, *temas/assuntos/conteúdos/informações*, *consegue/é capaz de*, *modifica/altera*, *vários/diversos*, *maneiras/formas*, entre outras.

Em função das sugestões, gerou-se nova versão, a qual foi destinada à avaliação semântica pelo público-alvo. O processo de avaliação semântica deu-se, de modo geral, de forma tranquila, notando-se boa receptividade e disposição das escolas e dos professores em colaborar com a pesquisa. Em duas escolas, porém, após apresentação da temática, observou-se resistência de alguns professores para o preenchimento do material. Os discursos permeavam em torno de afirmações enfatizando a inexistência de alunos superdotados naquelas escolas, comentários pejorativos a respeito da pesquisa e resistência quanto ao conceito de AH/SD, o que mostra o despreparo de alguns profissionais em lidar com um tema de extrema relevância para a educação.

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

Em suma, em 35 itens (85%), os professores optaram pelas sugestões fornecidas pelas pesquisadoras, a partir da avaliação dos juízes, revelando conhecimento e similaridade com os termos, sendo esta uma escolha dos itens por suas preferências. Em 9 itens (22%), os professores concordaram de forma unânime, a saber: (*Características Matemáticas* – 3, 7, 8; *Características de Leitura* – 2; *Características Tecnológicas* – 2, 4, 7; *Características Científicas* – 1, 4). Conforme frisa Pasquali (2016), a forma mais comum de operacionalizar a análise semântica é fazer a aplicação do instrumento a uma amostra de sujeitos da população-alvo e discutir com os mesmos as dúvidas que surgirem. Se a reprodução do item não deixar nenhuma dúvida, entende-se que este é corretamente compreendido; do contrário, o item merece revisão. Partindo desse conceito, alguns itens foram reformulados.

O item 3 da subsescala *Características Científicas - Demonstra entusiasmo na discussão de temas [tópicos/assuntos/conteúdos] científicos (de seu interesse)* gerou empate entre acrescentar ou não o termo *de seu interesse*. Como sugestão dos juízes, optou-se por manter o termo, a fim de deixar o item mais claro: *Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos (de seu interesse)*. Na subsescala *Características Tecnológicas*, apesar de existir empate entendeu-se, pela escolha e sugestão dos demais itens, que o público-alvo optou por retirar o termo *avidamente*. Assim o item foi alterado para *Busca oportunidades para usar a tecnologia*.

O item 7 da subsescala *Características de Aprendizagem - Quantidade expressiva de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar)* gerou questionamentos quanto a manter ou retirar o termo *expressiva*, sendo este sinônimo de quantidade; e manter ou retirar o termo entre parênteses (*acima do esperado para sua idade ou ano escolar*). O item, após retorno aos professores especialistas, ficou definido como *Bom acervo de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar)*, pois eles julgaram, tendo como base o instrumento que eles utilizam anualmente com os professores, que o termo “bom acervo” é algo que os professores assimilam, e que o complemento (*acima do esperado para sua idade ou ano escolar*), dá foco ao professor. Contudo, questões com mais de uma variável, como a por ora refletida aqui, apresentam maiores discrepâncias entre os juízes e, apesar de mostrarem adequação para o presente trabalho, são aspectos que poderão ser sanados no processo de validação psicométrica da escala. Assim, após a conclusão do processo de busca por evidências de validade de conteúdo, as subsescalas acadêmicas foram organizadas e apresentadas conforme as Figuras de 1 a 5.

Figura 1. Subescala Características de Aprendizagem

Características de Aprendizagem						
O estudante demonstra...	Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
1. Vocabulário avançado para sua idade ou ano escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Habilidade para fazer generalizações sobre acontecimentos, pessoas e coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Informações sobre um tema específico (acima do esperado para sua idade ou ano escolar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Habilidade para entender informações implícitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Facilidade na compreensão de relações de causa e efeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Compreensão de conteúdos complexos por meio da habilidade de raciocínio analítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bom acervo de informações sobre assuntos variados (acima do esperado para sua idade ou ano escolar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Habilidade de lidar com abstrações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lembrar de informações factuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Observações detalhadas e perspicazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Habilidade de transferir a aprendizados de uma situação para outra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some o total da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplique pelo peso:	1	2	3	4	5	6
Some os totais ponderados da coluna:	<input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>	+ <input type="checkbox"/>
Escala Total:						<input type="text"/>

Fonte: Elabora pelas autoras (2019).

Figura 2. Subescala Características Matemáticas

Características Matemáticas						
O estudante ...	Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
1. É hábil para resolver problemas matemáticos desafiadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Organiza dados e informações para descobrir padrões matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gosta de enigmas matemáticos desafiadores, jogos e problemas lógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Entende novos conceitos e processos matemáticos com mais facilidade que outros colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tem maneiras criativas (incomuns e divergentes) para resolver problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Exibe um forte senso numérico (por exemplo, encontra sentido em números grandes e pequenos, faz estimativas de forma fácil e apropriada).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Resolve problemas de matemática de maneira abstrata, sem necessidade de manipulação ou materiais concretos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática de um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Quando está resolvendo um problema de matemática, é capaz de mudar de estratégia facilmente, se adequado ou necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Utiliza uma variedade de representações para explicar conceitos matemáticos (explicações por escrito, imagens, gráficos, equações, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some o total da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplique pelo peso:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Some os totais ponderados da coluna:	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/>
Escala Total:						<input type="text"/>

Fonte: Elabora pelas autoras (2019).

Figura 3. Subescala Características de Leitura

Características de Leitura						
O estudante ...	Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
1. É empenhado em atividades relacionadas à leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aplica conceitos literários previamente aprendidos a novas experiências de leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Concentra-se na leitura por um longo período de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Busca material avançado de leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Demonstra persistência quando exposto a uma leitura desafiadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Demonstra interesse em ler outros tipos de materiais a partir de seus interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some o total da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplique pelo peso:	1	2	3	4	5	6
Some os totais ponderados da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escala Total:						<input type="text"/>

Fonte: Elabora pelas autoras (2019).

Figura 4. Subescala Características Tecnológicas

Características Tecnológicas						
O estudante ...	Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
1. Demonstra uma variedade de habilidades tecnológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprende novos softwares sem treinamento formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dedicar seu tempo livre para desenvolver habilidades tecnológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Integra a tecnologia no desenvolvimento criativo de produtos, trabalhos e apresentações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Busca oportunidades para usar a tecnologia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Demonstra habilidades tecnológicas mais avançadas que outros colegas de sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some o total da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplique pelo peso:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Some os totais ponderados da coluna:	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/> +	<input type="checkbox"/>
Escala Total:						<input type="checkbox"/>

Fonte: Elabora pelas autoras (2019).

Figura 5. Subescala Características Científicas

Características Científicas						
O estudante ...	Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Demonstra pensamento criativo sobre debates ou questões científicas (de seu interesse).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Demonstra entusiasmo na discussão de temas científicos (de seu interesse).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É curioso sobre o porquê de as coisas serem como são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Demonstra interesse em projetos ou pesquisas científicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Expressa com clareza interpretação de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Some o total da coluna:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplique pelo peso:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>
Some os totais ponderados da coluna:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Escala Total:						<input type="text"/>

Fonte: Elabora pelas autoras (2019).

Considerações Finais

A importância desta pesquisa ampara-se na constatação de que a sinalização das pessoas com AH/SD permite não só o conhecimento de suas habilidades superiores e de suas necessidades específicas, mas também embasa a tomada de decisões educacionais, a fim de otimizar seu desenvolvimento. Logo, teve-se por objetivo realizar a validação de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores (SRBCSS-III) – *Subescalas Características de Aprendizagem, Características Matemáticas, Características de Leitura, Características Tecnológicas e Características Científicas*, por um processo metodológico criterioso. A escolha dessa escala deu-se por ser um instrumento consolidado na literatura internacional, desenvolvido com rigor ético e técnico e de grande abrangência.

Além disso, as características apresentadas pelas subescalas em estudo, estão em conformidade com a área acadêmica, a qual, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, indica como uma das áreas que o estudante superdotado pode apresentar potencial elevado.

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

Destaca-se que os resultados expostos, via adaptação e validade de conteúdo, correspondem a uma fase prévia à avaliação da confiabilidade e das propriedades psicométricas do instrumento. Espera-se, pois, que o uso favoreça a comparação de resultados com outros estudos na área, em diferentes populações e culturas, para futuros planejamentos e intervenções na áreas das AH/SD, visando a melhorias práticas em consonância também com a literatura estrangeira.

Referências

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011.

ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Orgs.). *Alunos Sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 2000. p.43-53.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; CUNHA, V. A. V.; RONDINI, C. A.; CARAMASCHI, S. A face da superdotação. In: PERINELLI NETO, H. (Org). *Ensino e Diversidade – pistas, experiências e possibilidades*. 1 ed. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 169-184.

APAHSO – ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. *Sobre as AH/SD. Fatos Relevantes*. 2017.

BAKHEIT, S. E. F. A. Developing a Saudi version of the new four scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Gifted Education International*. V. 31, n. 2, p 102-116., 2013.

BEATON, D.; BOMBARDIER, C; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*; v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Série legislação, n. 263, 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Dez. 2017.
- CAROFF, X.; JOUFFRAY, C.; JILINSKAYA, M.; FERNANDEZ, G. Identification multidimensionnelle du haut potentiel: mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. Bulletin de psychologie, n. 485. p 469-480. 2006.
- DELPRETTO, B. M. L. Alguns mitos mais comuns no processo de identificação do estudante com altas habilidades/superdotação. Revista Didática Sistêmica, v. 15, n. 1, 2013.
- FREITAS, S. N.; HOSDA, C. B. K.; COSTA, L. C. A produção científica em altas habilidades/superdotação nas revistas brasileiras de educação especial. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 75-84, 2014.
- FRUMOS, F.; LABĂR, A. V. Adaptation And Validation Of The Scales For Rating The Behavioral Characteristics Of Superior Students (SRBCSS) For Self-Assessment On A Romanian Sample. Sect. Științele Educației, v. 27., 2013.
- GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educ. rev., Belo Horizonte. v. 28, n. 1, p. 237-266, Mar. 2012.
- HYUN-JUNG, J.; HO-SEONG, C. Development and Validation of the Korean Version of Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (K-SRBCSS). Journal of Gifted/ Talented Education., v 20 (2), pp.621-647., 2010.
- LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul 30 (3), 2008.
- MARLAND, S. P. Jr. Education of the Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Office of Education (DHEW), Washington, DC, 1971, 126p.
- MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? Psicol. Esc. Educ., v. 20, n. 3, Maringá Sept./Dec. 2016.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. Revista Educação Especial, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, 2012.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição underachievement em superdotação: definição e características. Psicol. teor. prat., São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.
- PASQUALI, L. Psicometria – Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação. São Paulo: 3ª Ed., Editora Vozes, 2010. 400p.

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

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

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

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

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

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

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

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

RENZULLI, J. S. La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. Revista de Psicología, v. 26, n. 1, 2008.

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

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

RENZULLI, J. S.; SIEGLE, D.; REIS, S. M.; GAVIN, M. K.; SYSTMA REED, R. E. An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Journal of Advanced Academics, v. 21, p. 84-108. 2009.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K.; WESTBERG, K. L. Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students – Technical and Administration Manual. 3ª Ed. Prufrock Press Inc. Waco, Texas: 2010.

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

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

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

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

Notas:

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

2 A presente pesquisa comunga das definições utilizadas em Pocinho (2009) sendo, portanto, adotadas ao longo do texto.

3 Trata-se de recorte de pesquisa de Dissertação de Mestrado. CALLEGARI, B. Adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. 153 f.

Sobre as autoras

Bianca Callegari

Graduada em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Jaú (FIJ-Jaú). Mestre e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialização em Saúde: Síndromes e Anomalias Craniofaciais pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC/USP) e especialização em Psicologia Hospitalar pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Professora do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Jaú (FIJ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1263-0611>

Contato: bianca.callegari@hotmail.com

Carina Alexandra Rondini

Graduada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doutoral em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde, pela FAMERP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). CEO da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS) @atendimento.rais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402> Contato: carina.rondini@unesp.br

Recebido em: 02/06/2021

Aceito para publicação: 24/07/2021