

# VALIDADE DE CONTEÚDO DA GIFTED RATING SCALE (VERSÃO ESCOLAR) PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA

Tatiana de Cássia Nakano – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil  
Luciana Gurgel Guida Siqueira<sup>1</sup> – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil

---

---

## RESUMO

O presente estudo buscou analisar as evidências de validade de conteúdo da versão brasileira da *Gifted Rating Scales* (GRS). Após tradução e adaptação dos itens, seis estudantes de pós-graduação atuaram como juízes, classificando os 72 itens que compõem o instrumento em seis subfatores (habilidade acadêmica, habilidade intelectual, criatividade, liderança, motivação e talento acadêmico). Os resultados demonstraram que a maior parte dos itens (n=54) foi classificada adequadamente pelos juízes, alcançando índices de concordância acima de 80%. Cinco itens apresentaram problemas mais graves e devem ser reformulados. As análises dos coeficientes Kappa permitiram concluir que parece ser mais fácil para os juízes identificarem os itens pertencentes à área de motivação, sendo a área da capacidade acadêmica mais difícil. De uma forma geral, os resultados apontaram a adequação da versão brasileira aos conteúdos do modelo que ela pretende avaliar. Estudos futuros serão conduzidos com a finalidade de verificar se os mesmos fatores são mantidos na amostra brasileira.

*Palavras-Chave:* superdotação; avaliação psicológica; identificação de talentos; GRS.

## CONTENT VALIDITY OF THE GIFTED RATING SCALE (SCHOOL VERSION) FOR THE BRAZILIAN POPULATION

### ABSTRACT

This study investigates the evidence of content validity of the Brazilian version of the Gifted Rating Scales (GRS). After translated and adaptation of items, six post-graduate students acted as judges rating the 72 items that composing the instrument in six sub-factors (intellectual ability, academic ability, creativity, leadership, motivation and artistic talent). The results showed that most items (n=54) were properly classified by the judges, achieving concordance rates above 80%. Five items had more serious problems and should be reworked. The analysis of Kappa's coefficient showed that seem to be easier for judges to identify the items belonging to the area of motivation, being the area of academic ability more difficult. In general the results confirmed the adequacy of the Brazilian version of the content model that its wants to assess. Futures studies will be conducted in order to examine whether these factors are held in the Brazilian population.

*Keywords:* gifted; psychological assessment; gifted identification; GRS.

## VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GIFTED RATING SCALE (VERSIÓN ESCOLAR) PARA LA POBLACIÓN BRASILEÑA

### RESUMEN

El presente estudio busca evidencias de validez de contenido de la versión brasileña de la Gifted Rating Scale (GRS). Tras la traducción y adaptación de los ítems, seis estudiantes de posgrado actuaron como jueces, clasificando los 72 ítems que componen el instrumento en seis subfactores (habilidad académica, habilidad intelectual, creatividad, liderazgo, motivación y talento académico). Los resultados demostraron que la mayor parte de los ítems (n=54) fue clasificada adecuadamente por los jueces, alcanzando índices de concordancia por encima de 80%. Cinco ítems presentaron problemas más graves y deben ser reformulados. Los análisis de los coeficientes Kappa permitieron concluir que parece ser más fácil para los jueces identificaren los ítems pertenecientes al área de motivación, siendo los de capacidad académica más difíciles. En general, los resultados demostraron la adecuación de la versión brasileña a los contenidos del modelo que ella pretende evaluar. Estudios futuros serán conducidos logrando verificar si los mismos factores son mantenidos en la muestra brasileña.

*Palabras-Clave:* superdotación; evaluación psicológica; identificación de talentos; GRS.

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência:  
Avenida Andrade Neves, 2655, apto 91  
Jardim Chapadão Campinas/SP  
Cep: 13070-001  
Fone: (19) 32424287 ou (19) 91331949  
Email: lugurgelsiqueira@gmail.com ou lgurgel@puc-campinas.edu.br

Embora a área da avaliação psicológica venha, cada vez mais, despontando em nosso país, algumas lacunas ainda podem ser notadas citando-se, como exemplo, a temática das altas habilidades / superdotação. Embora tradicionalmente realizada em outros países devido à sua importância para a identificação de talentos, de forma que importantes avanços têm sido obtidos internacionalmente, tanto em relação à conceitualização quanto à avaliação desse construto, no Brasil o que se pode constatar é a inexistência, até o momento, de instrumentos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia para avaliação desse construto. Psicólogos têm sido desafiados a fazer previsões sobre o potencial desses estudantes ou sua futura performance.

Uma investigação acerca do percurso percorrido em relação a sua definição mostra que, historicamente, as definições sobre superdotação foram, de uma forma geral, bastante marcadas pelas referências à inteligência (Robinson & Clinkenbeard, 2008), de forma que os talentosos sempre foram consideradas crianças que apresentassem um alto desempenho em testes de inteligência (Gardner, 1983; Renzulli, 2008; Sternberg, 2005). Essa ênfase pode ser notada na quantidade de estudos internacionais que têm testado a eficácia dos instrumentos de avaliação da inteligência na identificação da superdotação (Laurent, Swerdlik & Ryburn, 1992; Ruschival & Way, 1971; Saccuzzo, Johnson & Russell, 1992), notadamente estudos com o WISC – *Wechsler Intelligence Scales for Children* (Hagmann-von Arx, Meyer & Grob, 2008; Hazin e cols., 2009; Hawthorne, Speer & Buccellato, 1983; Karnes & Brown, 1980; Mitchell, Grandy & Lupo, 1986; Ogdon, 1975; Robinson & Harrison, 2005; Watkins & Glutting, 2000).

Progressivamente, esse quadro vem sendo alterado, de maneira que as teorias mais atuais têm apontado a importância de se compreender outros componentes relacionados à superdotação. Assim, as definições mais atuais passaram a ser elaboradas de maneira mais abrangente e complexa (Kaufman & Sternberg, 2008), de forma a considerar outros domínios, além da capacidade cognitiva, tais como criatividade, liderança, motivação, habilidades artísticas e interpessoais, processos emocionais e contextos sociais como componentes da superdotação (Feldman, 2000; Gagné, 2005; Pocinho, 2009), concepção que foi adotada no presente estudo.

No Brasil, a preocupação com a temática fez com que a Secretaria da Educação Especial do

Ministério da Educação e Cultura publicasse uma cartilha sobre políticas públicas para as altas habilidades/superdotação. Nela, a definição de alunos com altas habilidades acompanha as tendências atuais, principalmente ao considerá-los como aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2010). Os direitos do superdotado também são abordados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Mettrau & Reis, 2007).

Ainda considerando a situação brasileira, podemos ver que o interesse pela temática ainda é bastante recente em nosso país, confirmado por meio de pesquisa de revisão de teses e dissertações na base de dados da Capes, conduzida por Santos e Wechsler (2009), na qual as autoras puderam verificar que o trabalho mais antigo data de 1987, ou seja, pouco mais de 20 anos. Desde então, distintas dimensões do tema vêm sendo abordadas, tais como: definições conceituais (Blumen, 2008; Pocinho, 2009), modelos teóricos e formas de identificação (Alencar, Feldhusen & French, 2004; Barbosa, Ceballos & Castellón, 2008; Hazin e cols., 2009; Renzulli, 2008), modelos de atendimento e programas de enriquecimento (Cubillán, 2007; Maia-Pinto & Fleith, 2004; Morales-Silva, 2008), leis brasileiras que norteiam a atuação junto aos superdotados (Mettrau & Reis, 2007), pesquisas com professores e ambiente escolar (Antipoff & Campos, 2010; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Rech & Freitas, 2005), atenção à família (Chagas & Fleith, 2009; Silva & Fleith, 2008), estudos sobre a dimensão sócio-emocional (Alencar, 2001, 2007, 2008; Gross, 2002; Hollingworth, 1942) e as desordens comportamentais e emocionais vinculadas à superdotação (Barbosa, Simonetti & Rangel, 2005; Oufino & Fleith, 2005).

Assim, o que se pode ver é que, a diversidade das temáticas que vêm sendo investigadas reflete, na realidade, a complexidade desse construto, devido às facetas que o compõem e dos contextos que o influenciam, uma vez que envolve o entrelaçamento de três grandes variáveis: inteligência, motivação e criatividade, além de outros importantes construtos, como liderança, que acabam por conferir ao tema muitas possibilidades e necessidades de pesquisas. Por esses motivos, o que se pode verificar é que a

avaliação das altas habilidades tem sido um desafio para os pesquisadores, visto que esta avaliação precisa, necessariamente, considerar esse aspecto multidimensional (Jarosewich, Pfeiffer & Morris, 2002).

Para que essa avaliação abarque todas essas características, a literatura tem recomendado a realização de um processo multifatorial, que considere informações provenientes de distintas medidas psicométricas (testes) além da incorporação de uma variedade de recursos, que incluem observações gerais, avaliação de portfólios e de trabalhos produzidos, além do julgamento de professores, cujas informações podem auxiliar na decisão acerca da presença de critérios indicativos de superdotação (Gridley & Treloar, 1984; Pfeiffer & Blei, 2008). Isso porque a utilização criteriosa de ferramentas psicométricas, no âmbito de um procedimento exploratório abrangente, “pode trazer contribuições relevantes não somente para o avanço da discussão acerca da organização cognitiva das altas habilidades em crianças, mas também para o refinamento do uso de tais ferramentas” (Hazin e cols., 2009, p. 255), visto que a dificuldade da identificação esbarra, segundo Bracken e Brown (2006), na falta de um consenso acerca das definições deste fenômeno e na ausência de medidas adequadas de avaliação e fornecimento de serviços apropriados aos alunos superdotados. Esse fato acaba por fazer com que muitas crianças talentosas no Brasil passem despercebidas pelo sistema escolar, ou, no pior dos casos, tenham seu potencial ignorado ou mesmo reprimido. Assim, a identificação precoce deve ser vista como um passo preliminar no processo de fornecimento de um ambiente desafiador e de suporte (Pfeiffer & Blei, 2008), servindo de base para uma posterior reavaliação da superdotação.

Buscando responder a essa problemática, esforços para identificar alunos superdotados e talentosos têm sido ampliados (Alencar, Feldhusen & French, 2004; Barbosa, Ceballos & Castellón, 2008; Chagas & Fleith, 2009; Hazin e cols., 2009), tanto aqueles que visam a adequação de instrumentos já existentes, como outros com o objetivo de complementar o processo avaliativo por meio da inserção de outros olhares possíveis, por exemplo, por meio do uso de escalas de avaliação para professores. Nesse sentido, Pfeiffer e Blei (2008) afirmam que as nomeações por pais e professores têm sido os instrumentos mais amplamente utilizados nas escolas

americanas para seleção e identificação de estudantes para participação em programas de superdotação, sendo o segundo instrumento mais utilizado, depois dos testes de QI. Diante da riqueza dos dados que podem ser obtidos por essa fonte, um aumento no número de escalas de avaliação utilizadas para a identificação de alunos superdotados pode ser notado principalmente durante os anos de 1960 a 1990, de acordo com um levantamento realizado por Bracken e Brown (2006), o qual indicou um número de 31 existentes. Nesse sentido, Pfeiffer (2002) aponta cinco escalas de avaliação mais usadas nos Estados Unidos: “*The Gifted Evaluation Scale* (McCarney & Anderson, 1998), *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer & Jarosewich, 2003), *Gifted and talented evaluation scales* (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996), *Scales for identifying gifted students* (Ryser & McConnell, 2004) e *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Renzulli e cols., 2002)” (p. 183).

De acordo com Elliott e Argulewicz (1983), principalmente em relação aos professores, a resposta às escalas consiste em um meio preciso e eficiente de sumarizar como estes percebem o estudante, sendo tal avaliação baseada em um grande número de observações de comportamentos em sala de aula acerca dos domínios que compõem a superdotação, de forma que esta informação pode ser utilizada no processo de planejamento dos programas, devido principalmente ao seu baixo custo e redução de tempo que normalmente é requerido durante um processo completo de avaliação. Entretanto, deve ser salientado o fato de que as escalas para professores não têm como objetivo substituir os demais procedimentos de identificação. Elas foram criadas com a intenção de completar as informações oferecidas por outras técnicas e instrumentos utilizados na identificação da superdotação, tais como os testes de inteligência e avaliação de portfólios, de modo a permitir que este processo seja baseado numa bateria de testes mais abrangente, que avalie várias facetas da superdotação e não apenas as habilidades acadêmicas e intelectuais (Pfeiffer & Blei, 2008), constituindo-se em uma ferramenta auxiliar.

Os mesmos autores, entretanto, salientam que não se pode deixar de mencionar o fato que o uso de nomeações de pais ou professores não ocorre sem problemas potenciais. O desafio mais óbvio consiste na necessidade de um rigor científico nesse processo. Nesse sentido, a forma como o psicólogo

ou educador irá convidar pais e professores a nomear os alunos pode ter uma influência sobre o resultado e sobre a validade do processo. Assim, recomendam que as instruções sejam seguidas rigorosamente e que um ou mais exemplos concretos sejam oferecidos como forma de auxiliar esta nomeação, de maneira a garantir que cada critério seja compreendido.

Pelos motivos expostos, a avaliação da superdotação por meio de escalas desenvolvidas para serem respondidas por professores tem se constituído em um recurso amplamente utilizado mundialmente, embora não exista no Brasil nenhum instrumento aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia para esta finalidade. Internacionalmente, no rol de escalas para avaliação da superdotação, um instrumento internacional que vem sendo traduzido e adaptado para outros países é a *Gifted Rating Scales* (GRS), desenvolvido por Pfeiffer e Jarosewich (2003). Duas versões da GRS foram desenvolvidas, sendo uma versão para pré-escolares e escolares (GRS-P) para ser usada na identificação de crianças de 4 a 6 anos e 11 meses, composta por cinco subescalas com 12 itens cada, totalizando 60 itens e uma segunda versão (GRS-S), para crianças do ensino fundamental I (GRS-S) para crianças na faixa de 6 a 13 anos e 11 meses, composta por seis subescalas com 12 itens cada, totalizando 72 itens. A diferença entre elas consiste na adição de uma subescala que avalia o domínio da liderança (Pfeiffer & Blei, 2008).

As dimensões avaliadas pelo instrumento são: (1) capacidade intelectual (compreendida como habilidades mentais verbais e não verbais, capacidades ou competências, incluindo aprendizagem de ideias abstratas, resolução de problemas, raciocínio, velocidade mental e memória), (2) capacidade acadêmica (habilidade em lidar com fatos e/ou materiais relacionados com a escola, sendo a leitura avançada para e/ou proficiência em leitura, matemática e outros aspectos do currículo da primeira infância e seus indicativos), (3) criatividade (capacidade da criança para pensar, agir ou produzir ideias inovadoras ou produtos únicos, originais ou novos, expressa pela maneira como a criança resolve os problemas, experimenta novas ideias e /ou brinca imaginativamente), (4) talento artístico (potencial da criança ou evidência de capacidade, nas habilidades em drama, música, dança, pintura, escultura, canto, tocar um instrumento musical e/ou atuar, expresso por meio da forma como a criança se aproxima de atividades lúdicas, completa tarefas e/ou trabalha com materiais

de arte ou mídia artística), (5) liderança (capacidade da criança para motivar pessoas em direção a uma meta comum, incluindo comportamentos de ouvir bem, agir com responsabilidade, manter-se calmo e sereno durante divergências entre colegas e inspirar a confiança e cooperação dos outros) e (6) motivação (direcionamento e persistência da criança, desejo de ser bem sucedido, tendência para apreciar tarefas desafiadoras, capacidade de trabalhar bem sem encorajamento ou reforçamento). É importante salientar que a motivação não é tipicamente identificada como um tipo de talento, mas ao contrário é vista como uma energia que direciona a criança para a realização (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

Seu sistema de classificação indica não se um estudante é superdotado, mas sim a probabilidade de ele ser, baseado no escore T. Um escore alto em uma ou mais escalas aponta a probabilidade de ele ser, de fato, superdotado se comparado a pares iguais. Assim, um escore T menor que 55 indicaria uma baixa probabilidade de superdotação, um escore entre 55 e 59 uma possibilidade moderada, entre 60 a 69 uma alta probabilidade e um escore acima de 70 muito alta probabilidade (Pfeiffer & Blei, 2008).

Estudos internacionais têm demonstrado a validade e precisão desse instrumento para a população americana (Li e cols., 2009; Margulies & Floyd, 2004). Pfeiffer e Blei (2008) apresentam alguns resultados de estudos, nos quais baseado na amostra de normatização, a estimativa da precisão por meio do coeficiente alfa de Cronbach variou entre 0,97 a 0,99 nas seis escalas e em oito níveis de idade. Também, de acordo com os autores, os coeficientes teste-reteste baseados em uma amostra composta por 160 estudantes com idades entre 6 e 14 anos, testados com intervalo de sete dias, oscilaram entre 0,83 na escala de talento artístico a 0,97 na escala de habilidade acadêmica. A precisão entre avaliadores foi calculada em estudo a partir da correção de 56 protocolos de crianças, por dois avaliadores, cujas correlações se mostraram adequadas, oscilando entre 0,70 para a área artística e 0,84 para a habilidade intelectual.

Uma série de estudos, constantes no manual do instrumento (Pfeiffer & Jarosewich, 2003), apontam pesquisas de validade convergente da escala, por exemplo, quando os resultados são comparados àqueles obtidos em escalas de capacidade intelectual, tais como *Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC-IV*, que apontaram correlação

significativa entre os escores da capacidade intelectual da GRS e os escores da escala de QI do WISC ( $r=0,54$ ,  $p\leq 0,001$ ), de forma a atestar sua eficácia na identificação de superdotados intelectuais. Outros estudos também são relatados, tais como um desenvolvido com a *Wechsler Individual Achievement Test II – WIAT II*, cujos resultados apontaram correlações significativas entre os escores da capacidade intelectual da GRS e a pontuação total na WIAT II ( $r=0,64$ ,  $p\leq 0,01$ ). O manual ainda apresenta dados nos quais as áreas da GRS foram comparadas com a *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* e os resultados apontaram correlações significativas entre as escalas de criatividade de ambos os instrumentos ( $r=0,88$ ,  $p\leq 0,001$ ), entre as escalas de talento artístico ( $r=0,91$ ,  $p\leq 0,001$ ), de motivação ( $r=0,90$ ,  $p\leq 0,001$ ) e de liderança ( $r=0,90$ ,  $p\leq 0,001$ ), assim como estudo com a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* demonstrando a correlação significativa entre as pontuações na GRS e na capacidade intelectual geral, sendo as maiores correlações entre a escala de habilidade intelectual e habilidade acadêmica com os subtestes da WPPSI-III.

Outra pesquisa desenvolvida com o WISC IV apontou que a proporção de crianças detectadas corretamente pela GRS como superdotadas, baseada no critério de apresentarem QI maior que 130 no WISC, repete a prevalência desta condição na população em geral (2%) (Pfeiffer & Blei, 2008), demonstrando que a escala apresenta validade para identificação deste fenômeno, diante da constatação de que a maior parte dos sistemas escolares americanos usa este mesmo critério (valor de QI com dois desvios padrão acima da média) para definir a superdotação intelectual. Outro importante estudo citado pelos autores foi o de validade de critério, comparando dois grupos de estudantes, um identificado como superdotado ( $n=28$ , que obtiveram escore acima de 120 na *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) e outro grupo controle composto por 28 estudantes não identificados como superdotados. Os resultados demonstraram que o grupo critério desempenhou-se significativamente melhor que o grupo controle nas cinco escalas da GRS-P. Estudo similar com 68 estudantes identificados com altas habilidades por testes de inteligência, os quais foram comparados com outro grupo controle composto por igual número de participantes, indicou que os primeiros obtiveram escores significativamente

maiores nas seis escalas da GRS-S, demonstrando a capacidade preditiva do instrumento.

Estudos visando a investigação da validade da escala de criatividade foram conduzidos comparando-a ao Teste de Pensamento Criativo de Torrance, sendo que os resultados apontaram correlações em torno de 0,30 para as escalas de habilidade intelectual e acadêmica e de 0,42 com a escala de criatividade. Também foram relatadas correlações significativas entre a escala de motivação da GRS com a escala de motivação da *Academic Competence Evaluation Scale* ( $r=0,95$ ,  $p\leq 0,001$ ) e com a escala de motivação da SRCSS ( $r=0,90$ ,  $p\leq 0,001$ ).

Dados constantes no manual do instrumento ainda apontaram que o GRS não discrimina os participantes por idade, gênero (apontando que os escores entre homens e mulheres são equivalentes) ou raça, evidenciando uma avaliação multidimensional da superdotação livre de influências destas variáveis (Pfeiffer, 2002; Pfeiffer & Jarosewich, 2003; 2007), sendo esta uma das grandes vantagens dessa escala. Outras se referem, segundo os autores, na sua facilidade de administração, correção e interpretação, além da flexibilidade de uso conjunto com outros instrumentos e procedimentos. Avança também ao permitir a compreensão da superdotação dentro de um modelo multidimensional, quebrando com o paradigma que foi difundido durante bastante tempo, de que este fenômeno estaria presente somente nos indivíduos que apresentassem um nível de inteligência acima da média, desconsiderando-se os demais tipos de manifestações e potenciais.

Devido às propriedades psicométricas e a natureza da sua abrangência, a escala GRS-S foi traduzida para diversas línguas, entre elas o espanhol, chinês, coreano e turco, nas quais estudos preliminares têm apontado índices de confiabilidade e validade satisfatórios para as versões traduzidas da escala, tanto quando se analisam estudantes de diferentes países (Li & cols., 2009), correlações com desempenho escolar e efeitos das variáveis sexo e série (Lee & Pfeiffer, 2006; Siu, 2009), a confirmação da sua estrutura fatorial (Petscher & Li, 2008), correlações entre avaliações de pais e relação com desempenho em diferentes áreas (Li, Lee, Pfeiffer & Petscher, 2008), sendo que, de forma geral, os resultados evidenciaram a utilidade intercultural e a possibilidade de interpretação similar do instrumento entre diversas culturas, fato que poderia incentivar o interesse em novos estudos com versões traduzidas da

GRS a outros idiomas, inclusive o português. Diante da abrangência do modelo multidimensional que embasa a GRS e da inexistência, em nosso país, de instrumentos validados para identificação da superdotação, o processo de adaptação da *Gifted Rating Scale* – GRS versão professores para a população brasileira foi iniciado com o propósito de constituir-se em uma alternativa complementar ao uso de testes de inteligência para a identificação de estudantes superdotados, visto que decisões desta natureza não devem ser baseadas em um simples escore de teste, o qual nunca deve ser usado isoladamente para o diagnóstico ou decisão classificatória.

Considerando que somente a tradução do instrumento não garante a sua aplicabilidade e que estudos que investiguem a clareza, representatividade e a relevância dos itens por meio da validação de conteúdo e concordância entre juízes são recomendados antes da aplicação (Alexandre & Coluci, 2009), o processo de adaptação do instrumento para a língua portuguesa foi objetivo da presente pesquisa, de forma que a mesma constitui-se em um primeiro estudo realizado com o instrumental, visando a busca por evidências de validade de conteúdo da versão brasileira da escala.

## MÉTODO

### *Participantes*

Atuaram como juízes independentes e cegos seis estudantes de pós-graduação, sendo quatro mestrandos e dois doutorandos, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, escolhidos entre alunos que estivessem desenvolvendo seus trabalhos dentro da linha de pesquisa “Instrumentos e processos em avaliação psicológica”, como forma de garantir que todos possuíssem conhecimento da área de avaliação psicológica. Como critério de seleção, deveriam estar cursando Mestrado ou Doutorado na área de avaliação psicológica, assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, além de estarem estudando ou desenvolvendo seus trabalhos na temática da superdotação e altas habilidades ou áreas afins (criatividade e inteligência).

### *Instrumento*

*Gifted Rating Scale* – school form (GRS-S) (Pfeiffer & Jarosewich, 2003) traduzida e adaptada para o Brasil. A escala constitui-se em um instrumento para avaliação das altas habilidades, indicada

para avaliação de estudantes entre 6 a 14 anos, devendo ser respondida pelos professores, os quais devem marcar o número que melhor corresponde a sua impressão da capacidade da criança, relativa a outras da mesma idade, dentro de uma escala de 1 a 9 (subdividida em três categorias: 1, 2 e 3, correspondendo a resultados considerados abaixo da média, 4, 5 e 6 considerados resultados na média e 7, 8 e 9 considerados resultados acima da média).

Na folha de rosto, devem ser preenchidas informações referentes ao professor (nome, telefone de contato, nome e endereço da escola), além de informações sobre a relação com o aluno avaliado (tempo de ensino e nível de conhecimento sobre a criança). A escala é composta por 72 itens, divididos em seis áreas (capacidade intelectual, capacidade acadêmica, criatividade, talento artístico, liderança e motivação), as quais apresentam 12 itens cada.

### *Procedimento*

Inicialmente, o instrumento foi traduzido para a língua portuguesa, tendo sido revisado por quatro doutoras na área de avaliação psicológica. Visando uma melhor adequação da linguagem utilizada, alguns itens passaram por um processo de adaptação, cuidando-se para que o sentido da frase não fosse alterado. Após a análise dos resultados trazidos pelo estudo de validade de conteúdo, relatada no presente trabalho, as reformulações necessárias serão realizadas e a escala passará pela *back translation*, a ser realizada por um especialista na língua inglesa, cujo objetivo será identificar possíveis distorções ou alterações de conteúdo entre as duas versões.

Em um segundo momento, o projeto foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, tendo sua execução aprovada sob número FR-425505. Um formulário de avaliação foi elaborado e enviado aos juízes, no qual inicialmente o objetivo da pesquisa era fornecido, explicando-se a tarefa a ser desenvolvida por cada juiz (ler cada um dos itens que compõem a escala, julgando em qual das seis facetas ele se enquadra, marcando-se um x na coluna correspondente), sendo ainda oferecidas as definições de cada faceta (capacidade intelectual, capacidade acadêmica, criatividade, talento artístico, liderança e motivação).

Com a finalidade de evitar que os itens estivessem agrupados de acordo com as áreas que avaliam, eles foram organizados em uma única lista,

classificados em ordem alfabética. Esse procedimento foi adotado com o intuito de dificultar aos juízes a descoberta dos itens, verificando a disposição deles, de forma que não fosse possível identificar os subgrupos por similaridade e proximidade.

Após o recebimento de todos os formulários, as pesquisadoras efetuaram o levantamento das categorias apontadas pelos juízes para cada um dos 72 itens, de forma a verificar a porcentagem de concordância entre eles e o cálculo do coeficiente Kappa para cada juiz. Essa avaliação permitiu a identificação de pontos fortes e fracos do instrumento, de maneira que os resultados possam auxiliar o processo de adequação antes de ser aplicado na amostra de validação.

A escolha do coeficiente Kappa deu-se devido aos apontamentos encontrados na literatura que afirmam que, para análise da dimensão teórica, uma forma bastante utilizada é o cálculo do Coeficiente Kappa (Lamounier & Villemor-Amaral, 2006; Miura, Gallani, Domingues, Rodrigues & Stoller, 2010; Viana & Madruga, 2008; Villemor-Amaral & Xavier, 2007), um índice útil quando vários avaliadores categorizam cada grupo de objetos ou sujeitos em categorias nominais (Alexandre & Coluci, 2009). Esse método pode ser definido como uma medida de associação usada para descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão) na classificação de diferentes juízes (Perroca & Gaidzinski, 2003). Entretanto, ainda de acordo com as autoras, apesar de largamente utilizado para o estudo de confiabilidade, esse método estatístico apresenta limitações na medida em que não fornece informações a respeito da estrutura de concordância e discordância, muitas vezes não considerando aspectos importantes presentes nos dados. Dessa forma, não deve ser utilizado indiscriminadamente como uma única medida de concordância, devendo-se incorporar outras abordagens com o objetivo de complementar a análise. Buscando sanar essa lacuna, um segundo método foi empregado no presente estudo, mais simples, de verificação da concordância inter-observadores, por meio do cálculo da porcentagem de concordância entre juízes independentes, de maneira que os dois métodos empregados se complementaram.

Nesse tipo de estudo, que visa o desenvolvimento de instrumentos, um dos pontos controversos se refere ao número e à qualificação dos juízes. Lynn (1986 citado por Alexandre & Coluci, 2009)

recomenda um mínimo de cinco e um máximo de dez pessoas participando deste processo. Como forma de atender a essa recomendação, as autoras acabaram realizando o estudo com seis juízes devido à dificuldade em encontrar um número maior de estudantes que preenchessem os critérios de inclusão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para finalidade de classificação, os critérios adotados para interpretação do grau de concordância foram os definidos por Landis e Koch (1977) para os valores de Kappa: (a) concordância quase perfeita, 0,80 a 1,00; (b) concordância substancial, 0,60 a 0,80; (c) concordância moderada, 0,40 a 0,60; (d) concordância regular, 0,20 a 0,40; (e) concordância discreta, 0,00 a 0,20; (f) concordância pobre, -1,00 a 0,00. Também foi considerada na análise da adequação dos diferentes padrões uma concordância de ao menos 80% entre os juízes, valor que indicaria a pertinência do item (Pasquali, 1999).

Assim, em relação à área capacidade intelectual, que se refere às habilidades mentais verbais e não verbais, capacidades ou competências, foram incluídos aspectos relacionados à aprendizagem de ideias abstratas, resolução de problemas, raciocínio, velocidade mental e memória (Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Esses resultados são apresentados na Tabela 1.

A análise do índice de concordância (IC) indicou que nove dos doze itens apresentaram concordância quase perfeita (índices maiores que 80%), dois deles apresentaram concordância substancial (entre 60 e 80%) e somente um (“Resolve problemas rapidamente”) apresentou concordância moderada (50%), devendo ser revisto na versão final do instrumento. De forma inadequada e inesperada, o item foi avaliado por três juízes como pertencendo à área da criatividade, compreensão possivelmente gerada diante do fato de seu conteúdo envolver a resolução de problemas, tarefa tipicamente criativa. Assim, de uma forma geral, a análise mostra que os juízes concordam em níveis satisfatórios na maior parte dos itens que compõem essa área na escala, indicando evidências acerca da sua validade de conteúdo.

Os dados relativos à segunda área avaliada no instrumento, capacidade acadêmica, definida como habilidade para lidar com fatos e/ou materiais escolares, leitura avançada e/ou proficiência em leitura, matemática e outros aspectos do currículo

(Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003), também são apresentados na Tabela 1. Nela podemos visualizar que a análise do índice de concordância (IC) indicou que sete dos doze itens apresentaram concordância quase perfeita (índices maiores que 80%) e os outros cinco apresentaram

concordância substancial (entre 60 e 80%) do instrumento. Dessa forma, a análise mostra que os juízes concordam em níveis satisfatórios na maior parte dos itens que compõem essa área na escala, indicando evidências acerca da sua validade de conteúdo.

Tabela 1. Índice de Concordância entre Juízes para os Itens Referentes às Áreas Capacidade Intelectual e Capacidade Acadêmica.

Fator 1 – capacidade intelectual	J1	J2	J3	J4	J5	J6	IC
Resolve problemas rapidamente	1	1	1	3	3	3	50,0
Demonstra capacidade avançada de raciocínio	1	1	1	1	1	1	100,0
Compreende com facilidade problemas difíceis, a partir de poucas orientações	1	1	1	1	1	1	100,0
Aprende rapidamente novas informações	1	1	1	1	1	1	100,0
Demonstra uma boa memória, relembra de fatos e detalhes	1	1	1	1	1	1	100,0
Compreende informações complexas ou ideias abstratas	1	1	1	1	2	1	83,0
Responde detalhadamente às questões, trazendo muitas informações	1	1	1	1	1	1	100,0
Tira conclusões baseadas no raciocínio	1	1	2	1	1	1	83,0
Soluciona problemas analisando as várias partes que o compõem	1	1	1	3	3	1	66,6
Compreende rapidamente a essência do problema	1	1	2	1	1	1	83,0
Aplica conhecimentos anteriores para solucionar problemas	1	1	1	1	3	1	83,0
Aprende com facilidade os conceitos mais difíceis	1	1	2	1	1	2	66,6
Fator 2 – capacidade acadêmica							
Demonstra conhecimento sobre eventos atuais	1	1	1	5	2	1	66,6
Completa trabalhos acadêmicos corretamente	2	2	2	2	2	2	100,0
Conclui as atividades acadêmicas sem assistência	2	2	1	6	2	2	66,6
Contribui para discussões acadêmicas	2	6	2	2	5	2	66,6
Com poucas instruções é capaz de entender as tarefas escolares	2	2	2	1	2	2	83,0
Destaca-se em uma ou mais áreas acadêmicas	2	2	2	2	2	2	100,0
Compreende conteúdos complicados	1	1	1	1	1	2	83,0
Na sala de aula tem bom desempenho nas tarefas e provas	2	2	2	2	2	2	100,0
Demonstra capacidade de leitura, escrita e/ou habilidades matemáticas avançadas	2	2	2	2	1	2	83,0
Faz perguntas adequadas para aprender mais sobre um tema	1	6	1	1	1	2	66,6
Demonstra amplo conhecimento em uma ou mais áreas acadêmicas.	2	2	2	2	2	2	100,0
Demonstra conhecimentos de fatos em uma ou mais áreas acadêmicas.	2	1	1	2	2	2	66,6



Interessantemente, três itens que apresentaram concordância de 66,6% entre os juízes apresentavam o nome da área (capacidade acadêmica) de forma explícita nas frases: “Demonstra conhecimentos de fatos em uma ou mais áreas acadêmicas”, “Conclui as atividades acadêmicas sem assistência” e “Contribui para discussões acadêmicas” e, no entanto, não foram assim compreendidos por 1/3 dos juízes. Os resultados sugerem a necessidade de melhoria da definição apresentada para essa área, de forma a tornar sua compreensão mais explícita.

Nessa área, uma importante ressalva precisa ser feita. Se nos atentarmos somente à porcentagem de concordância entre os juízes, deixa-se de perceber que três itens que compõem essa área obtiveram índices de concordância satisfatórios (“Demonstra conhecimento sobre eventos atuais”, “Compreende conteúdos complicados” e “Faz perguntas adequadas para aprender mais sobre um tema”), porém esta concordância se dá em relação a outra área avaliada pelo instrumento, de forma que a maior parte dos juízes considerou que esses itens fazem parte da área capacidade intelectual e não capacidade acadêmica. Assim, uma revisão dos mesmos e uma melhor explicitação das definições precisam ser feitas para que a diferenciação entre as áreas fique mais clara, tanto para a avaliação dos juízes quanto dos professores que utilizarão futuramente o instrumento.

Os dados relativos à terceira área avaliada no instrumento, criatividade, que é definida como capacidade para pensar, agir ou produzir ideias inovadoras e produtos únicos ou originais, expressa pela solução de problemas, criação de ideias novas ou brincadeiras imaginativas (Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003), são apresentados na Tabela 2.

A análise do índice de concordância indica que a maior parte dos itens ( $n=9$ ) obteve valores desejáveis (acima de 80%). Dois itens apresentaram índices satisfatórios (66,6%), ao passo que um dos itens (“Não se incomoda quando não tem ou não sabe a resposta correta”) obteve somente 50% de concordância. Assim como o ocorrido na área de capacidade acadêmica, dois itens da área de criatividade obtiveram concordância entre juízes, que, no entanto avaliaram seu conteúdo como pertencente a outra área. É o caso do item “Aborda o mundo como um cientista ou explorador” que foi classificado por 66,6% dos juízes como pertencente à capacidade

intelectual e o item “Não se incomoda quando não tem ou não sabe a resposta correta” classificado como pertencente à área de motivação, de forma que os mesmos devem ser revistos. Para o primeiro item citado, uma sugestão de reformulação poderia incluir o elemento curiosidade, de forma que o mesmo poderia ser reescrito da seguinte maneira: “Mostra-se curioso e envolvido diante de ideias novas”, ao passo que o segundo item poderia ser alterado para “Não apresenta dificuldades em lidar com problemas que não possuem uma única resposta correta”. Os itens reformulados deverão ser testados em um novo estudo a fim de se verificar sua adequação.

Os dados relativos à quarta área avaliada no instrumento, talento artístico, definida como potencial ou evidência de capacidade nas habilidades artísticas, como drama, música, dança, pintura, escultura, canto ou teatro (Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003) também estão disponibilizados na Tabela 2. Nela, a análise indicou que oito dos doze itens apresentaram concordância acima de 80% entre os juízes, demonstrando a adequação dos mesmos ao conteúdo avaliado. Três itens apresentaram concordância de 66,6%, considerada substancial, sendo que dois deles foram classificados pelos juízes como pertencentes à área da criatividade (“Expressa suas emoções de forma eficaz na arte” e “Comunica interpretações criativas através da arte”), classificação que foi interpretada pelas autoras como coerente, uma vez que as frases apresentam palavras relacionadas diretamente à definição do senso comum sobre a criatividade (vista como uma habilidade relacionada à arte). O mesmo ocorreu em relação ao único item que apresentou baixo nível de concordância (“Produz arte imaginativa e/ou original”), que foi avaliado por alguns juízes como pertencendo à área da criatividade. Por esses motivos, a descrição das duas áreas deverá ser melhorada, de forma a se explicitar a diferença entre elas.

Os dados relativos à quinta área avaliada no instrumento, liderança, se referem à capacidade da criança para motivar pessoas em direção a uma meta comum, envolve comportamentos relacionados a ouvir bem, agir com responsabilidade, manter-se calmo durante divergências entre colegas, resolver conflitos, compreender a dinâmica social, facilitar a comunicação interpessoal e inspirar a confiança e cooperação (Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Eles são apresentados na Tabela 3.

Tabela 2. Índice de Concordância entre Juízes para os Itens referentes às Áreas Criatividade e Talento Artístico.

Fator 3 - criatividade	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Ic
Exibe uma imaginação ativa, pensa ou age de acordo com a sua imaginação	3	1	3	3	3	3	83,0
Aborda o mundo como um “cientista” ou explorador	3	1	1	1	6	1	66,6
Liga ou une ideias ou materiais de forma diferente, mas adequada	3	3	3	3	3	3	100,0
Demonstra uma visão criativa e inovadora para situações ou problemas	3	3	3	3	3	3	100,0
Cria ideias para questões que não têm uma solução correta	3	3	3	3	3	3	100,0
Propõe ideias originais e criativas para resolver um problema ou assunto	3	5	3	3	3	3	83,0
Pensa ou age de forma diferente, propondo atividades ou jogos originais	3	3	3	3	3	3	100,0
Experimenta ideias de forma nova e imaginativa	3	3	3	3	3	3	100,0
Demonstra pensamento diferente da maioria dos alunos	3	3	4	3	3	3	83,0
Cria piadas originais, histórias, poemas e canções	3	3	3	3	4	3	83,0
Não se incomoda quando não tem ou não sabe a resposta correta	1	6	1	3	6	6	50,0
Cria piadas, observações irônicas e/ou brinca inteligentemente com as palavras	3	3	4	3	4	3	66,6
<b>Fator 4 – talento artístico</b>							
Produce arte imaginativa e/ou original	4	1	3	4	3	4	50,0
Aprende técnicas artísticas rapidamente	4	4	3	4	4	4	83,0
Valoriza as pequenas diferenças ou variações nos produtos ou performances artísticas	4	3	4	4	4	4	83,0
Exibe técnicas artísticas ou performances avançadas	4	4	4	4	4	4	100,0
Demonstra conhecimento em artes	4	1	4	4	4	4	83,0
Realiza ou produz arte marcada por detalhes, complexidade, sofisticação e/ou riqueza	4	4	4	4	4	4	100,0
Aplica princípios tais como ritmo, melodia e/ou tempo em atividades artísticas	4	4	4	4	4	4	100,0
Fornecer detalhes e/ou elaborações em trabalhos artísticos.	4	5	2	4	4	4	66,6
Demonstra maior atenção ao detalhe, cor, forma, tom, ritmo, e/ou movimento	4	4	4	4	4	4	100,0
Expressa suas emoções de forma eficaz na arte	4	3	4	3	4	4	66,6
Comunica interpretações criativas através da arte	4	3	4	4	3	4	66,6
Comunica-se de forma efetiva através de meios artísticos	4	4	3	4	4	4	83,0

A análise da concordância entre os juízes nos itens relacionados a essa área nos mostra que dez dos doze itens apresentaram índices de concordância desejáveis (acima de 80%). Um dos itens apresentou índice satisfatório (66,6%), ao passo que o item “Faz as coisas acontecerem” apresentou somente 50% de concordância, tendo sido erroneamente classificado

como pertencente à área de motivação por dois juízes e à área de criatividade por um juiz, de forma que precisará ser revisto na versão final do instrumento. Sugere-se a sua reformulação, de forma a ficar mais claro o comportamento típico de um líder (por exemplo: “Organiza o trabalho em equipe para que as coisas aconteçam”).

Tabela 3. Índice de Concordância entre Juízes para os Itens referentes às Áreas Liderança e Motivação.

Fator 5 – liderança	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Ic
Atua com responsabilidade em situações sociais	5	5	1	5	5	5	83,0
Reconhece os sentimentos dos outros	5	5	1	5	5	5	83,0
Demonstra um bom julgamento social	1	5	6	5	5	5	66,6
Projeta uma imagem positiva para os colegas	6	5	5	5	5	5	83,0
Ganha o respeito e a confiança dos outros	5	5	5	5	5	5	100,0
Motiva os outros	5	5	6	5	5	5	83,0
Resolve divergências entre colegas	5	5	5	5	5	5	100,0
Consegue que outros trabalhem juntos	5	5	5	5	5	5	100,0
Faz as coisas acontecerem	6	3	5	5	6	5	50,0
Lidera ou influencia outros	5	5	5	5	5	5	100,0
Leva à mudança, assumindo um papel de liderança em situações de grupo	5	5	5	5	5	5	100,0
Inspira confiança dos outros	5	5	5	5	5	5	100,0
<b>Fator 6 – motivação</b>							
Demonstra orgulho pelo seu trabalho	6	6	6	6	6	6	100,0
Esforça-se para ter sucesso, quer se desempenhar no mais alto nível possível	6	6	6	6	6	6	100,0
Reage aos desafios com entusiasmo	6	6	6	6	6	6	100,0
Aborda situações com a expectativa de fazê-las bem	1	6	6	6	6	6	83,0
Valoriza o cuidado e o sucesso	6	5	6	5	6	5	50,0
Não se deixa convencer, não é desencorajado facilmente	6	6	6	6	6	6	100,0
Estabelece padrões elevados para o seu desempenho	6	6	5	6	6	6	83,0
Está sempre buscando metas que o desafiem	6	6	5	6	6	6	83,0
Assume novas e difíceis tarefas e projetos	6	6	5	6	6	5	66,6
Esforça-se para melhorar ou tornar-se mais competente	6	6	6	6	6	6	100,0
Insiste na tarefa, mesmo quando os esforços iniciais não são bem sucedidos	6	6	6	6	6	6	100,0
Tenta realizar tarefas que estão acima do seu nível de habilidade atual	1	1	6	6	6	6	66,6

Finalmente, os dados relativos à sexta área avaliada no instrumento, motivação, entendida como persistência, direcionamento, desejo de ser bem sucedido, tendência para apreciar tarefas desafiadoras e capacidade de trabalhar bem sem encorajamento ou reforçamento (Pfeiffer & Blei, 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2003), também são apresentados na Tabela 3. Nela, a análise dos itens que compõem a área de motivação nos mostra que existe concordância desejável na maior parte dos itens (nove apresentam índices de concordância acima de 80%). Dois itens apresentam concordância substancial, sendo que um deles “Assume novas e difíceis tarefas e projetos” foi classificado por dois

juízes como pertencendo à área de liderança, de forma que se sugere a sua reformulação para “Não se desmotiva quando tem que assumir novas e difíceis tarefas” e o outro “Tenta realizar tarefas que estão acima do seu nível de habilidade atual”, que foi classificado por dois juízes como pertencente à área de capacidade intelectual, poderá ser reescrito de forma a indicar a motivação: “Mostra-se motivado mesmo quando tem que realizar tarefas que estão acima do seu nível de habilidade”. O item “Valoriza o cuidado e o sucesso” foi o que apresentou menor índice de concordância, 50%, foi classificado por metade dos juízes como pertencente à área de liderança, de forma que o mesmo também deverá ser revisto.

De uma forma geral, os resultados do presente estudo apontaram a adequação da versão brasileira da escala aos conteúdos que ela pretende avaliar. Nas seis áreas avaliadas, a maior parte dos itens foi classificada adequadamente pelos juízes, alcançando índices de concordância acima de 80%, de forma que 54 itens apresentaram adequação (75% dos itens que compõem o instrumento). Dos 18 itens que apresentaram valores menores de concordância, oito deles apresentaram índices de 66,6% (dois na área de capacidade intelectual, um na área da criatividade, três na área de talento acadêmico e dois na área de motivação), quatro itens apresentaram concordância de 50% (um na área de capacidade intelectual, confundido com a área de criatividade; um na área de talento artístico, um na área de liderança e um na área de motivação, confundido com a área de liderança). Cinco itens apresentaram problemas mais graves e devem ser reformulados, visto que obtiveram concordância entre os juízes, mas em outra área diferente da originalmente avaliada, ocorrendo principalmente em relação à área de capacidade acadêmica, na qual três itens foram avaliados como pertencentes à capacidade intelectual, de forma que a definição e diferenciação entre essas duas áreas precisa ser melhorada.

Uma possível hipótese explicativa se refere à constatação de que o estudo da inteligência, principalmente no que se refere às formas de avaliação e à criação de instrumentos, influenciou por muitos anos a identificação dos superdotados, as quais ainda são difundidas no senso comum e relacionam, de forma quase que sinônima, a superdotação a um alto rendimento intelectual (por meio da inteligência), conforme apontado pela literatura (Gallagher, 2008; Gardner, 1983; Hawthorne, Speer & Buccellato, 1983; Hazin e cols., 2009; Karnes, & Brown, 1980; Mitchell, Grandy & Lupo, 1986; Ogdon, 1975; Robinson & Harrison, 2005; Ruschival & Way, 1971; Saccuzzo, Johnson & Russell, 1992; Sternberg, 2005; Watkins & Glutting, 2000). Os principais prejuízos, segundo Renzulli (2008), amparam-se na constatação de que a maioria dos programas educacionais se baseia somente nas medidas de coeficiente intelectual ou outras medidas de capacidade cognitiva, sendo este o principal método de identificação dos estudantes que serão beneficiados por programas diferenciados, de forma que esta postura acaba por excluir muitos talentos.

Devido à complexidade desse construto, diversos modelos explicativos da superdotação são encontrados na literatura, sintetizados e agrupados por Kaufman e Sternberg (2008): (1) superdotação vista como um domínio geral, capacidade mental geral, representados pelos estudos de Galton, Spearman, Binet e Simon, (2) domínios específicos, ligados a capacidades mentais primárias, representado por Cattell, Carroll, Gardner, (3) superdotação como um sistema, que ocorre na confluência de processos psicológicos que ocorrem conjuntamente, tais como criatividade, inteligência e sabedoria, segundo Sternberg e pelo modelo dos três anéis de Renzulli, (4) modelos desenvolvimentais, baseados na importância do ambiente e variáveis não intelectuais (tais como motivação e temperamento), representados pelas ideias de Tannenbaum e Feldman. Assim, pode-se verificar que os modelos adotados pelos autores apresentam concepções diferentes em relação às definições e conceitos a serem abrangidos (Pocinho, 2009). Isso faz com que, conseqüentemente, indivíduos que seriam classificados dentro de um modelo não o são para outros, confirmando a percepção do quão complexo é o conceito de superdotação.

Embora não haja ainda uma unanimidade na definição do que seria superdotação, estudos atuais realizados em diferentes países apontam para a presença de elementos comuns utilizados para explicar o conceito, por exemplo, a ideia de capacidade intelectual, criatividade e em alguns países como a Turquia, os Estados Unidos e o Brasil, a questão da liderança (Brasil, 2010; Li e cols., 2009). Segundo Robinson e Clinkenbeard (2008), a área da superdotação pode ser incluída no estudo das diferenças individuais, sendo que nos últimos anos as pesquisas sobre inteligência, criatividade e motivação têm oferecido embasamento para compreensão da mesma, de maneira que o entrelaçamento dessas três grandes variáveis, além de outros importantes construtos, acaba por conferir ao estudo do tema muitas possibilidades e necessidades de pesquisas.

Uma segunda análise do cruzamento entre as classificações de cada juiz e as seis áreas avaliadas no instrumento são apresentados, com os respectivos coeficientes Kappa, objetivando determinar a intensidade da concordância. As classificações feitas por cada um dos juízes foram comparadas com a classificação ideal da escala. Para uma análise qualitativa, considerou-se que valores de Kappa acima de 0,75 indicariam uma concordância excelente; entre 0,40

e 0,75, uma concordância satisfatória; e abaixo de 0,40, uma concordância insatisfatória, recomendados por Fleiss (1981). Dessa forma, a análise de cada juiz, considerando-se o número de itens classificados em cada uma das seis áreas, o número e porcentagem de acertos nas classificações são fornecidos na Tabela 4.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, pode-se visualizar que o nível de concordância entre o Juiz 1 (Kappa 0,85;  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,83,  $p \leq 0,001$ ), Juiz 4 (Kappa 0,83;  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,90,  $p \leq 0,001$ ), Juiz 5 (Kappa 0,75;  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,89,  $p \leq 0,001$ ) e Juiz 6 (Kappa 0,88;  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,95,  $p \leq 0,001$ ) pode ser interpretado como excelente. O juiz 2 (Kappa 0,70,  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,76,  $p \leq 0,001$ ) e o juiz 3 (Kappa 0,61;  $p \leq 0,001$ ; Spearman 0,86,  $p \leq 0,001$ ) obtiveram nível de concordância que pode ser interpretado como satisfatório.

Os maiores índices de concordância (100%) ocorrem na área de capacidade intelectual para os Juízes 1 e 2, talento acadêmico para os Juízes 1 e 6, liderança para os Juízes 4 e 6, além de motivação para o Juiz 5. Contudo, as maiores dispersões (índices de concordância inferiores a 75%) acontecem, em sua maior parte, na área da capacidade acadêmica (58,3% para o Juiz 2, 58,3% para os Juízes 3 e 4 e 66,7% para o Juiz 5), destacando-se ainda a área de talento acadêmico para o Juiz 2 (50% de concordância), capacidade intelectual e criatividade para o Juiz 5 (ambas com 66,7% de concordância).

O levantamento do número de itens classificados em cada área mostra uma tendência de os juízes classificarem mais itens na área da capacidade intelectual ( $n=94$ ) e menos na área da capacidade acadêmica ( $n=55$ ). Essa constatação merece ser mais bem investigada em estudo posterior, com a versão reformulada dos itens, a fim de que, caso necessário,

Tabela 4. Estatística Kappa obtida entre cada Juiz e a Classificação Ideal da GRS.

		CI	CA	CR	TA	LI	MO
Juiz 1	Número de itens classificados em cada área	19	9	11	12	9	12
	Acertos	12	9	11	12	9	10
	Porcentagem de acerto	100,0	75	91,7	100	75	83,3
Juiz 2	Número de itens classificados em cada área	20	7	12	6	14	13
	Acertos	12	7	8	6	11	10
	Porcentagem de acerto	100,0	58,3	66,7	50,0	91,7	83,3
Juiz 3	Número de itens classificados em cada área	18	11	11	10	11	11
	Acertos	9	7	8	8	8	9
	Porcentagem de acerto	75,0	58,3	66,7	66,7	66,7	75,0
Juiz 4	Número de itens classificados em cada área	14	7	14	11	14	12
	Acertos	10	7	11	11	12	11
	Porcentagem de acerto	83,3	58,3	91,7	91,7	100,0	91,7
Juiz 5	Número de itens classificados em cada área	11	9	13	12	12	15
	Acertos	8	8	8	10	11	12
	Porcentagem de acerto	66,7	66,7	66,7	83,3	91,7	100,0
Juiz 6	Número de itens classificados em cada área	12	12	11	12	14	11
	Acertos	10	11	10	12	12	10
	Porcentagem de acerto	83,3	91,7	83,3	100,0	100,0	83,3
Total		94	55	72	63	74	74

Nota: CI=capacidade intelectual, CA=capacidade acadêmica, CR=criatividade, TA=talento artístico, LI=liderança, MO=motivação.

as definições de cada área sejam reelaboradas a fim de possibilitar uma melhor compreensão e consequente igualdade de classificação entre os juízes. Uma possível hipótese explicativa se ampara na tradição de relacionar a superdotação à capacidade intelectual, mais especificamente o nível de inteligência.

Analisando-se os cruzamentos das classificações dos cinco juízes foi, ainda, possível observar que a intensidade de concordância para cada área avaliada pela GRS apresentou variação da seguinte forma: capacidade intelectual de 66,7 a 100%, capacidade acadêmica de 58,3 a 91,7%, criatividade de 66,7 a 91,7%, talento acadêmico de 50 a 100%, liderança de 66,7 a 100% e motivação de 75,0 a 100%. Esses achados nos permitiram concluir que parece ser mais fácil para os juízes identificarem os itens pertencentes à área de motivação, sendo os pertencentes à área da capacidade acadêmica os mais difíceis, de forma que duas hipóteses podem ser formuladas: ou a definição de capacidade acadêmica não se encontra suficientemente explicada (de forma que os juízes tendem a classificar menos itens como pertencentes a essa área, justificando o menor número observado) ou uma situação inversa, na qual devido a um número menor de itens classificados nessa área, diminuem-se as chances de acerto e concordância. Em relação à maior tendência de classificação na área de motivação, pode-se pensar que, possivelmente, a definição fornecida no instrumento esteja mais clara que as das demais áreas, tornando a tarefa do avaliador mais precisa.

Deve-se ressaltar a importância de que novos estudos sejam desenvolvidos com o instrumento, ampliando-se, por exemplo, o número de juízes envolvidos ou ainda realizando um novo estudo de validade de conteúdo com o objetivo de testar os itens que sofreram reformulações, fazendo uso do julgamento de outros juízes. Os resultados do presente estudo constituem-se em uma primeira investigação acerca da adequação do instrumental para uso em amostras brasileiras.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do desenvolvimento de instrumentos para a avaliação da superdotação no Brasil tem-se mostrado de grande valor, visto que a ausência de instrumental aprovado pelo CFP para uso específico em nossa população tem feito com que muitas crianças talentosas passem despercebidas na

escola devido à falta de informação e à dificuldade na identificação de talentos, o que resulta na dificuldade para identificar e encaminhar as crianças com altas habilidades para atendimento especializado de modo a ter seu potencial mais bem aproveitado. Infelizmente, esse é um fato que atinge também outros países como afirmam Li e cols. (2009). Simpson e Kaufmann (1981) já chamavam a atenção para a temática ao afirmarem que “dado o grande potencial dos alunos superdotados para contribuir com a sociedade, todo esforço deve ser feito para apresentar um amplo leque de alternativas para sua investigação” (p. 38).

Estudos têm demonstrado que instrumentos não específicos para essa finalidade podem fornecer importantes dados sobre os superdotados, entretanto uma avaliação mais específica se torna necessária. O Brasil se encontra defasado em relação à temática, diferentemente de outros países nos quais a literatura científica tem destacado a existência de instrumentos específicos na forma de escalas e questionários, principalmente aquelas voltadas para pais e professores, cujo papel tem sido destacado nesse processo (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Rech & Freitas, 2005). Os dados chamam a atenção para a necessidade de formas diferenciadas de identificação das altas habilidades, a fim de que este procedimento seja eficaz.

A avaliação da superdotação vai muito além dos testes de inteligência, tradicionalmente empregados. Segundo Pfeiffer e Blei (2008), as escalas para professores têm sido um dos métodos mais utilizados para identificação de alunos talentosos no contexto internacional, embora se constate que não contamos com nenhum instrumento brasileiro criado para esta finalidade. Nesse sentido, os resultados iniciais deste estudo com a GRS no Brasil se mostram positivos, uma vez que evidenciaram a viabilidade de uma versão brasileira. Sabe-se, entretanto, que muitos estudos ainda são necessários para tornar esse instrumento válido para uso em nossa população, de forma que estudos de validade e precisão precisam ser desenvolvidos a fim de que se possa verificar a sua aplicabilidade e adequação às exigências do CFP. Sua importância é reforçada pela percepção de Jarosewich, Pfeiffer e Morris (2002), segundo os quais o momento é propício para o desenvolvimento de novos instrumentos que reflitam as formas recentes de se pensar a questão da superdotação e o desenvolvimento de talentos. Destaca-se o fato de que o instrumento não tem a pretensão de ser

utilizado como único critério para a identificação da superdotação, e sim como uma ferramenta auxiliar e complementar a outros recursos (tais como testes), assim como já vem sendo utilizada em outros países.

Uma das limitações do estudo apresentado se refere ao fato de que o mesmo constitui-se somente em um primeiro estudo exploratório da adequação do instrumental para a população brasileira, por meio do estudo das suas evidências de validade de conteúdo. Novos estudos visando a obtenção de indicadores de validade do instrumento são necessários, principalmente aqueles relacionados à validação de construto, que serão realizados a partir da comparação dos resultados de avaliações de professores e os resultados de crianças em testes que avaliam a inteligência, criatividade e motivação.

#### REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2001) *Criatividade e Educação de Superdotado*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12 (2), 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. (2008). Dificuldades socio-emocionais del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicologia (Lima)*, 26 (1), 45-64.
- Alencar, E. M. L. S., Feldhusen, J. F., & French, B. (2004). Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 11-16.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2009). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. Retirado em 10/12/2010, de [http://www.cienciasaudecoletiva.com.br/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=4830](http://www.cienciasaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=4830).
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Barbosa, C. P., Ceballos, E. C., & Castellón, L. S. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.
- Barbosa, M. C. D. L., Simonetti, L. G., & Rangel, M. (2005). Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 201-222.
- Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 149-186.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychological Assessment*, 24(2), 112-122.
- Brasil. (2010). Secretaria de Educação Especial - MEC. Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação. Retirado em 22/02/2010, de [http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf).
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170.
- Cubillán, L. G. (2007). Potenciación del talento creativo en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 39-44.
- Elliott, S. N., & Argulewicz, E. N. (1983). Use of a behavior rating scale to aid in the identification of developmentally and culturally different gifted children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 179-186.
- Feldman, D. H. (2000). The development of creativity. Em: Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleiss, J. L. (1981). The measurement of inter-rater agreement. Em: Fleiss, J. L. (Org.), *Statistical methods for rates and proportions*. 2. ed. (pp.212-236). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Gagné, F. (2005) From gifted to talents: the DMGT as a developmental model. Em: Sternberg, R. J., & Davidson, J. E (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. 2 ed. (pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologist, and gifted students. Em: Pfeiffer, S. (Org.),

- Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices.* (pp. 1-11). New York: Springer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gridley, B. E., & Treloar, J. H. (1984). The validity of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students for the identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, 65-71.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. Em: Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.), *The Social and emotional development of gifted children* (pp. 19 -30). Waco: Pufrock.
- Hagmann-von Arx, P., Meyer, C. S., & Grob, A. (2008). Assessing intellectual giftedness with the WISC - IV and the IDS. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(3), 172-179.
- Hazin, I., Lautert, S. L., Falcão, J. T. R., Garcia, D., Gomes, E., & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265.
- Hawthorne, L. W., Speer, S. K., & Buccellato, L. (1983). Appropriateness of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence for gifted children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 463-464.
- Hollingworth, L. (1942) *Children above 180 IQ: origin and development*. New York: World Books.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Karnes, F. A., & Brown, K. E. (1980). Factor analysis of the WISC - R for the gifted. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 197-199.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. Em: Pfeiffer, S. (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices.* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Lamounier, R., & Villemor-Amaral, A. E. (2006). Evidências de validade para el Rorschach en el contexto de la psicología de tránsito. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 167-176.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74.
- Laurent, J., Swerlik, M., & Ryburn, M. (1992). Review of validity research on the Stanford - Binet Intelligence Scale: Fourth Edition. *Psychological Assessment*, 4(1), 102-112.
- Lee, D., & Pfeiffer, S. I. (2006). The reliability and validity of a korean-translated version of the Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, 210-224.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., Kamata, A., Kumtepe, A. T., & Rosado, J. (2009). Measurement invariance of the Gifted Rating Scales – school form across five cultural groups. *School Psychology Quarterly*, 4(3), 186-198.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Parent Ratings Using the Chinese Version of the Parent Gifted Rating Scales School Form Reliability and Validity for Chinese Students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 659-675.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 19(1), 78-90.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 55-66.
- Margulies, A. S., & Floyd, R. G. (2004). Book review: Gifted Rating Scales (GRS). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 275-282.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: avaliação políticas públicas*, 15(57), 489-509.
- Mitchell, R. E., Grandy, T. G., & Lupo, J. V. (1986). Comparison of the WAIS and the WAIS—R in the upper ranges of IQ. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(1), 82-83.



- Miura, C. T. P., Gallani, M. C. B. J., Domingues, G. B. L., Rodrigues, R. C. M., & Stoller, J. K. (2010). Adaptação cultural e análise da confiabilidade do instrumento Modified Dyspnea Índex para a cultura brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(5), 1-11.
- Morales Silva, S. (2008). Programa de enriquecimento en lectura para adolescentes talentosos. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 95-124.
- Ogdon, D. P. (1975). Extrapolated WISC - R IQs for gifted and mentally retarded children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(2), 216-224.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 165-182.
- Pasquali, L. (1999). Testes referentes a constructo: teoria e modelo de construção. Em: Pasquali, L. (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp.37-71). Brasília: LabPAM/IBAPP.
- Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes: coeficiente Kappa. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 37(1), 72-80. Retirado em 22/11/2010, de [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342003000100009-&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000100009-&lng=en&nrm=iso).
- Petscher, Y., & Li, H. (2008). Measurement Invariance of the Chinese Gifted Rating Scales: Teacher and parent forms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 274-286.
- Pfeiffer, S. (2002). Identifying gifted and talented students: recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1, 31-50.
- Pfeiffer, S., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. Em: Pfeiffer, S. (Org.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 177-198). New York: Springer.
- Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2003) *Gifted Rating Scales – Manual*. San Antonio/TX: Pearson.
- Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form: an analysis of the standardization sample based on age, gender and race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51, 39-50.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(1), 25-44.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. Em: Pfeiffer, S. (Org.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp. 13-31). New York: Springer.
- Robinson, B. R., & Harrison, P. L. (2005). WISC - III Core Profiles for Students Referred or Found Eligible for Special Education and Gifted Programs. *School Psychology Quarterly*, 20(1), 51-65.
- Ruschival, M. L., & Way, J. G. (1971). The WPP-SI and the Stanford - Binet: A validity and reliability study using gifted preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37(1), 163-170.
- Saccuzzo, D. P., Johnson, N. E., & Russell, G. (1992). Verbal versus performance IQs for gifted African - American, Caucasian, Filipino, and Hispanic children. *Psychological Assessment*, 4(2), 239-244.
- Santos, E., & Wechsler, S. M. (2009). Superdotação: estado da arte nas publicações brasileiras. *Sobredotação*, 10, 151-159.
- Silva, P. V. C.; Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346.

- Simpson, R. G., & Kaufmann, F. A. (1981). Career education for the gifted. *Journal of Career Development, 8*, 38-45.
- Siu, A. F. Y. (2009). The reliability and validity of a Chinese-translated version of the Gifted Rating Scales–Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*(10), 2-10.
- Sternberg, R. J. (2005) The WICS model of giftedness. Em: Sternberg, R. J, & Davidson, J. E (Eds.). *Conceptions of Giftedness. 2. ed.* (pp. 243-327). New York: Cambridge University Press.
- Viana, H. B., & Madruga, V. A. (2008). Diretrizes para adaptação cultural de escalas psicométricas. *Revista Digital, 12*(116).
- Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd116/adaptacao-cultural-de-escalas-psicometricas.htm>.
- Villemor-Amaral, A. E., & Xavier, M. F. (2007). Avaliação da relação com a figura materna no CAT-A. *Psic, 8*(2), 195-203.
- Watkins, M. W., & Glutting, J. J. (2000). Incremental validity of WISC–III profile elevation, scatter, and shape information for predicting reading and math achievement. *Psychological Assessment, 12*(4), 402-408.

*Recebido em fevereiro de 2011*

*Reformulado em maio de 2011*

*Aceito em julho de 2011*

#### **SOBRE AS AUTORAS:**

*Tatiana de Cássia Nakano*, Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

*Luciana Gurgel Guida Siqueira*, Doutora em Psicologia. Professora da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.