

**A relação entre o processo de avaliação psicométrica e avaliação processual em alunos com
Altas habilidades/Superdotação**

MICHELE DO AMARANTE BORGES DE CAMARGO

**Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização em
Psicologia – Ênfase em Neuropsicologia– sob orientação da
Dra. Denise Balem Yates**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Porto Alegre, fevereiro/2015**

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	3
RESUMO	4
INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Conhecendo as Altas Habilidades/Superdotação.....	7
1.2 Falando sobre a Inteligência	7
1.3 Funções Executivas.....	8
MÉTODO	11
2.1 Participantes.....	11
2.2 Instrumentos.....	11
2.3 Procedimentos.....	14
2.4 Análise dos Dados	15
RESULTADOS	16
DISCUSSÃO.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relações entre domínios de habilidades e resultados de instrumentos psicológicos

Tabela 2: Médias e desvios-padrão dos escores dos subtestes e escalas de QI na WASI.

Tabela 3: Médias e desvios-padrão dos Escores do Teste Wisconsin de Classificação de Cartas.

Tabela 4: Frequência das respostas classificadas dos professores aos questionários

Tabela 5: Resultados significativos

RESUMO

O tema superdotação vem instigando inúmeros autores a buscarem cada vez mais conceitos de inteligência e conseqüentemente entender como se dá a construção desta habilidade. Justamente por isso, o pensar sobre a forma com que as pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/S) são avaliadas torna-se de grande relevância, pois a falta de identificação ou o diagnóstico inadequado podem trazer grandes conseqüências para a vida acadêmica, afetiva e social do indivíduo. Este trabalho procurou possibilitar a análise de alguns testes psicométricos, respondidos por 30 crianças e adolescentes com AH/S, demonstrando a relação existente entre os resultados destes e os instrumentos utilizados nos núcleos de atendimento as AH/S. A partir disso chegou-se à conclusão de que a avaliação destes indicadores deve ser realizada de forma precoce, tanto em meninas quanto em meninos, buscando a valorização das características que são individuais de cada sujeito. A partir dos dados coletados concluiu-se que há a possibilidade de utilização de instrumentos psicométricos padronizados na avaliação de AH/S, porém não como única ferramenta, mas sim juntamente com outros questionários, embasando ainda mais a identificação e melhorando o atendimento dessas pessoas. Percebeu-se também a importância da criação de novos instrumentos que possibilitem a avaliação fidedigna dos indicadores, para que cada vez menos crianças, adolescentes e adultos sofram com a falta de identificação e atendimento, sentindo-se frustrados e diferentes dos demais, sem entendimento da sua potencialidade e deixando de lado o que de melhor poderiam contribuir para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/superdotação, avaliação, testes psicométricos, questionários, relação;

INTRODUÇÃO

A avaliação da criança com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) perpassa por inúmeros conceitos, dentre os principais certamente incluem-se o conceito de inteligência, funções executivas e de AH/S propriamente dito. Dentro disso é importante que o conceito de AH/S e inteligência estejam vinculados entre si, e os indicadores utilizados estejam em sincronia, demonstrando referenciais teóricos que sejam compatíveis e consistentes (Freitas & Pérez, 2010; Guimarães e Ourofino, 2007).

Atualmente, mais ainda no Brasil, procurando manter o diálogo entre a teoria e prática, a avaliação de AH/S baseia-se principalmente nos constructos de inteligência estudado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000) e de AH/S visto na Teoria dos Três Anéis de Renzulli e Reis (1986). De qualquer forma, a identificação e avaliação deste aluno ainda constitui-se como um desafio para profissionais da saúde e educação, demonstrando-se uma tarefa complexa.

A identificação de indivíduos intelectualmente superdotados torna-se ainda mais desafiadora pelo fato de que existem inúmeras questões polêmicas que envolvem o próprio fenômeno da superdotação (Guimarães e Ourofino, 2007). Entretanto é importante salientar de que há limitações em qualquer avaliação, seja ela objetiva ou subjetiva, e que uma possibilidade a considerar durante o processo de avaliação seria de utilizar materiais que se complementam como testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento e entrevistas com a família e professores, por exemplo.

Como é dito por diversos estudiosos da área (Freitas & Pérez, 2010; Guimarães e Ourofino, 2007; Aspesi, 2007) com relação aos testes psicométricos, o escore destes não podem assegurar que uma criança é ou não superdotada, pois escalas e testes não fazem diagnósticos. Entretanto, a avaliação realizada por “juízes” (termo utilizado por Renzulli, 1986) que acompanham o desempenho e as habilidades da criança, pode também ser limitada de acordo com as experiências de vida e formação do avaliador. Por esse motivo, pensar em uma avaliação que utilize inúmeros instrumentos poderia ser mais coerente e capaz de detectar os alunos com potencial superior. Os testes psicométricos podem ser bastante úteis quando utilizados como ferramentas de rastreamento, pois fornecem dados objetivos importantes para avaliação, intervenção e pesquisa. Da mesma forma, um avaliador com formação em áreas específicas do

conhecimento, selecionados e capacitados para atender essa demanda são de grande valia durante a avaliação, desempenhando um papel significativo no processo de identificação (Aspesi, 2007).

Pensando desta forma, pode-se dizer que a identificação de indivíduos com AH/S requer a realização de uma sequência de procedimentos, com instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e psicométrica e a observação estruturada do avaliando.

Entretanto, para fins de avaliação, os testes de inteligência padronizados normalmente não são utilizados. Isso se deve ao fato de que alguns autores (Winner, 1998; Alencar & Fleith, 2001; Rech & Freitas, 2005) trabalham com a ideia de que os testes de QI (Quociente de Inteligência) medem uma pequena parcela das habilidades humanas, principalmente a facilidade com a linguagem e os números, deixando de lado áreas como a música e as artes.

Como pode ser observado, não existe um consenso quanto a melhor forma de identificar a pessoa com AH/S. Alguns autores (Hazin, Lautert, Garcia, Gomes & Borges, 2009) dizem ser através de testes psicométricos, outros (Winner, 1998; Alencar & Fleith, 2001) através da observação. Porém, sabe-se que alguns testes de inteligência avaliam também aspectos espaciais, sendo estas habilidades necessárias na dança e nas artes, por exemplo. Desta forma, será que estes testes não mediriam de forma fidedigna as características da pessoa com AH/S em todas as áreas de conhecimento, podendo, por este motivo, serem utilizadas, conjuntamente com outros instrumentos de avaliação, na identificação desses indivíduos?

Da mesma maneira, pode-se considerar que a pessoa com AH/S possui características como capacidade de tomada de decisões, iniciativa, planejamento de estratégias, raciocínio abstrato e capacidade de adaptação bem desenvolvidas (Galbraith & Delisle, 1996 in: Virgolim, 2007), aspectos estes considerados como características das funções executivas (Was, 2007 in: Moraes, Yates, Sokolowski, & Trentini, 2010). Desta forma, estariam as funções executivas relacionadas às características de AH/S?

Para responder a estes questionamentos torna-se importante inicialmente definir os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Funções Executivas.

1.1 Conhecendo as Altas Habilidades/Superdotação

No conceito de superdotação, a referência é feita para o aluno que, segundo Renzulli e Reis (1986), apresenta habilidades superiores à média, criatividade e perseverança na tarefa, além de características que são únicas de cada indivíduo e que se apresentam de formas diferentes em cada criança, de acordo com a maneira com que ela é estimulada e quais habilidades são melhores desenvolvidas. Segundo documento produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, é adotado o seguinte conceito:

São consideradas crianças portadoras de alta habilidade as que apresentam notável desempenho em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: (a) capacidade intelectual; (b) aptidão acadêmica ou específica; (c) pensamento criador ou produtivo; (d) capacidade de liderança; (e) talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; (f) capacidade psicomotora (Brasil, 2001, p. 11).

Para Novaes (1992), são consideradas características de pessoas com AH/S: rapidez e facilidade para aprender, rendimento escolar superior ao de seus colegas, facilidade para abstração, flexibilidade de pensamento, capacidade de julgamento, aprendizagem dedutiva, habilidade na resolução de problemas, memória e compreensão incomuns e talentos específicos.

Quanto às características comportamentais e sociais do indivíduo superdotado, podemos citar com mais destaque: muita curiosidade, senso crítico exacerbado, senso de humor, sensibilidade, investimento nas áreas de interesse, convívio com pessoas mais velhas, liderança, aborrecimento com rotina, conduta irrequieta (Novaes, 1992). Isso faz, por vezes, com que a pessoa com AH/S tenha dificuldades em lidar com suas próprias características, apresentando, em alguns casos, falha em suas relações pessoais e comportamentos não assertivos nos ambientes em que está inserido.

1.2 Falando sobre a Inteligência

A inteligência é um dos constructos da ciência psicológica mais estudados e que sofreu maiores transformações nos últimos anos, refletindo o avanço científico e os valores sociais e culturais de cada época (Wechsler, Nakano, Nunes & Minervino, 2010). Para a maioria dos pesquisadores da área, o conceito de inteligência acaba por associar-se à capacidade de aprender relações, utilizando conhecimentos prévios ou apenas o raciocínio (Almeida, 1994).

Dentre os conceitos utilizados para definir a inteligência, o conceito formulado pelo psicólogo Charles Spearman, no início do século passado, ainda é considerado como a primeira teoria formal de inteligência. A inteligência geral ou fator *g* é definida como a competência que o indivíduo possui para raciocinar e resolver problemas em diferentes áreas de desempenho, ou seja, sabe-se que o rendimento das pessoas frente a diversas situações se correlacionam positivamente (Flores-Mendonza, n/d In: Malloy-Diniz et al., 2010). Isso significa que uma pessoa que possui um bom desempenho em determinada circunstância normalmente se sairá bem em outras.

Esse conceito é avaliado através de testes psicométricos, que são instrumentos validados, fidedignos e precisos. Em sua maioria, segundo Maia e Fonseca (2002) visando a mensuração da inteligência, estes testes baseiam-se em tarefas verbais ou não-verbais em que são exigidas determinadas respostas para problemas, permitindo desta forma verificar as habilidades e tipos de relações que o indivíduo mantém com o meio, obtendo-se assim o Quociente de Inteligência (QI).

A partir de então, inúmeros outros modelos de inteligência foram sendo criados e estudados, sendo que tem se tornado um consenso que a inteligência possui escores influenciados por aspectos comportamentais, hereditários e do ambiente (Mecca, Antonio & Macedo, 20012). Isso se destaca com frequência nos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, pois, segundo Landau (2002) a superdotação é a relação entre o mundo interno da criança e o ambiente no qual ela está inserida. Somente o fato de ter talento não é suficiente para que este se desenvolva. É necessário também que o meio promova constantemente estímulos para a evolução das potencialidades.

Por outro lado, na avaliação de indivíduos com AH/S, o conceito mais utilizado é o proposto pela Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo Gardner (2000, p. 47), autor dessa proposta, a inteligência é um *“Potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura.”* Neste sentido, a inteligência pode ser considerada pela facilidade com que o indivíduo tende a tomar as decisões mais acertadas para cada situação. Quando se fala em superdotação este conceito não se altera, apenas se modifica em seu grau e intensidade.

1.3 Funções Executivas

Alguns autores consideram as funções executivas um dos aspectos mais complexos da cognição. Pois o conceito refere-se a um conjunto de processos

cognitivos e metacognitivos que permitem ao indivíduo exercer controle e regular tanto seu comportamento frente as exigências do ambiente quanto ao processamento da informação, o que possibilita a realização de comportamentos que sejam adaptativos (Seabra, Reppold, Dias, & Pedron, 2014).

As funções executivas podem ser definidas como um conjunto de habilidades que auxiliam o indivíduo a organizar-se de forma a direcionar metas e comportamentos, pensar em estratégias para resolução de problemas, avaliar estas constantemente, tendo a capacidade de abandonar aquelas que julgar ineficientes, buscando outras mais resolutivas. Estas funções são importantes ao indivíduo, pois o tornam adaptativo, auxiliando na administração das demais funções cognitivas, funcionando como um “maestro” (Malloy-Diniz et al., 2008).

Essa função cognitiva se aplica ao processo de planejamento e execução de tarefas, como iniciação de atividades, memória de trabalho, atenção sustentada e inibição de impulsos e tomada de decisões, por exemplo. É definida também como um mecanismo de controle cognitivo que direciona e coordena o comportamento humano de forma adaptativa, permitindo mudanças rápidas e flexibilidade no comportamento frente às exigências do meio (Uehara, Charchat-Fichman & Landeira-Fernandez, 2013). Ou seja, as funções executivas orientam e gerenciam funções tanto cognitivas quanto comportamentais e até emocionais.

Buscando relacionar a avaliação de AH/S por indicadores com a avaliação neuropsicológica, este estudo visa associar os indicadores utilizados como características para identificação de pessoas com AH/S nos Núcleos de Atendimento¹ e os escores obtidos pelos participantes nos instrumentos de avaliação de inteligência (*Escala de Inteligência Wechsler Abreviada - WASI*), funções executivas (*Teste Wisconsin de Classificação de Cartas - WCST*) e comportamento (*Child Behavior Checklist - CBCL*). Para isso, inicialmente, buscou-se descrever a frequência na amostra pesquisada de características descritas na literatura como sendo comuns entre pessoas com AH/S. Foi verificada a existência de associação entre os indicadores de interesse maior em determinada área do conhecimento e desempenho na WASI. Além disso, verificou-se a existência de associação entre as características relacionadas com as

¹ Os Núcleos de Atendimento em Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) têm por objetivo avaliar e acompanhar a criança ou adolescente com indicadores de AH/S, suplementando o conhecimento adquirido em sala de aula. Para esta pesquisa, participaram crianças e adolescentes que frequentam os NAAHS nas cidades de Florianópolis/SC, Porto Alegre/RS e Vacaria/RS.

funções executivas, como capacidade de planejamento, criação de estratégias, flexibilidade de pensamento, facilidade de adaptação as diferentes situações e o desempenho no WCST. Por fim verificou-se a existência de associação entre os indicadores de relacionamento entre pares e os escores obtidos no CBCL.

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 30 crianças e adolescentes com idades entre 6 e 17 anos ($M= 11,20$; $DP= 3,17$), sendo 27 participantes do sexo masculino. O nível de escolaridade variou do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio ($M= 6,04$ anos de estudo; $DP= 2,97$). Estes foram contatadas em escolas de atendimento e núcleos de avaliação de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, distribuídas em três cidades localizadas na região sul do país (Porto Alegre, Vacaria e Florianópolis). O nível socioeconômico dos participantes variou entre as classes A2 e D da Classificação Econômica Brasil de 2013, sendo 46,7% dos participantes oriundos da classe B2 e C1. O nível de escolaridade dos pais dos participantes variou desde o ensino Fundamental incompleto até a Pós-graduação.

2.2 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Questionário de informações sociodemográficas*: Neste consta informações a respeito do entrevistado, como por exemplo, nome completo, sexo, idade, histórico escolar e gestação. Perguntou-se a respeito das patologias que, por ventura, a pessoa apresente, cirurgias e medicações que faça uso, bem como se realiza tratamento psicológico, faz uso de drogas ou álcool. Da mesma forma foi questionado a respeito dos pais do entrevistado, coletando dados como idade, sexo, telefone, estado civil, nível de escolaridade e ocupação atual. Por último se questiona a respeito da classificação econômica do participante.

- *Child Behavior Checklist* – (CBCL - Achenbach, 2001 – adaptado para o português por Bordin, Mari, & Caeiro, 1995 in: Yates, Souza, Borges & Trentini, 2014) instrumento que avalia o comportamento infantil por faixa etária. Este pode ser aplicado em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos com o objetivo de analisar o desempenho social e possíveis problemas de conduta através de respostas dadas pelos pais e responsáveis. É composto por 138 itens, sendo 20 destinados a avaliação da competência social da criança (atividades, sociabilidade e escolaridade) e 118 relativos a avaliação de problemas de comportamento (ansiedades/depressão,

retraimento/depressão, queixas somáticas, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento agressivo, opositor e desafiante).

- *Escala de Inteligência Wechsler Abreviada* (WASI - Trentini, Yates, & Heck, *in press*) é composta por quatro subtestes. O subteste Vocabulário avalia, através de palavras-estímulo, habilidades como compreensão verbal, conhecimento semântico, habilidade de aprendizagem e vocabulário. O subteste Cubos, que se aplica apresentando uma figura-estímulo ao participante, que deve representá-la através de cubos coloridos; avalia a organização espacial, planejamento e inteligência não verbal. No subteste Semelhanças, a pessoa deve explicar o que duas palavras-estímulos possuem em comum, classificando-as; avalia principalmente o raciocínio abstrato. O subteste Raciocínio Matricial tem por objetivo avaliar a capacidade para resolver problemas novos, relacionar ideias, induzir conceitos abstratos e compreender implicações e avalia também a velocidade de processamento.

- *Teste Wisconsin de Classificação de Cartas* (WCST - Cunha, Trentini, Argimon, Oliveira, Werlang, & Prieb, 2005; Heaton, Chelune, Talley, Kay, & Curtiss, 1993) tem por objetivo medir, principalmente, funções como flexibilidade mental e funções executivas. O Wisconsin avalia a capacidade do indivíduo raciocinar abstratamente e modificar suas estratégias cognitivas como resposta a alterações nas contingências ambientais. Este teste é aplicado de forma que o participante combine as cartas de dois baralhos de 64 cartas cada com quatro cartas-estímulo, recebendo um *feedback* quanto ao acerto ou erro da combinação realizada. Existe, entretanto, uma combinação prévia correta das cartas e o número ideal de sequências a serem realizadas. O teste acaba quando o examinando concluir as seis categorias com sucesso ou acabem as cartas.

- *Instrumentos de avaliação de indicadores de altas habilidades/superdotação utilizados previamente à pesquisa nas escolas de atendimento e núcleos de avaliação*. Tais instrumentos variam de uma instituição para outra, mas cobrem alguns temas comuns. A avaliação normalmente é dividida em triagem e identificação:

- o Inicialmente, a triagem detecta os alunos que se destacam entre seus pares na turma da escola (ensino regular). Este instrumento serve como preditor de desempenhos futuros em crianças de séries iniciais do ensino fundamental (Freitas & Pérez, 2012).

Segundo Freitas e Pérez (2012):

Esse instrumento (...) permite observar o potencial presente nas áreas de maior destaque, algumas características gerais de AH/S (senso de humor, liderança e cooperação com os demais) e indicadores básicos de criatividade e comprometimento com a tarefa entre as crianças de uma mesma turma, mediante perguntas simples que são respondidas por elas mesmas e por seus colegas (Freitas & Pérez, 2012, pág. 27).

o Em seguida, são utilizados questionários que deverão ser respondidos por professores, tendo o objetivo de realizar uma triagem entre alunos de uma mesma turma. Esses contêm perguntas específicas destinadas aos professores regentes nas turmas iniciais de Ensino Fundamental e aos professores de todas as disciplinas nos anos finais e Ensino Médio, aos professores de Educação Artística e de Educação Física, que respondem a questionários distintos. Os questionários abordam características gerais, indicadores de habilidades acima da média, indicadores de criatividade e comprometimento com a tarefa, além de questões acerca do desempenho em áreas específicas como linguística, naturalista, lógico-matemática, história, geografia, filosofia, modalidades artísticas e esportivas, deixando espaços em branco para informação de características individuais do sujeito que não foram citadas.

o A partir dos resultados obtidos nestes instrumentos, os alunos com maior número de pontos, ou mais indicados nos questionários coletivos, passam pelo processo de avaliação individual, ou processo de identificação, também composto por três questionários: um que deve ser respondido pelo próprio aluno, outro por seus professores e o terceiro pelos pais. Nesses questionários constam características de pessoas com AH/S, que podem aparecer no indivíduo avaliado. Deve se considerar, ao responder, a área de maior destaque do aluno, que não necessariamente será relacionada ao desempenho escolar.

o Para os alunos que apresentam maior potencial em áreas artísticas ou nos esportes há o Questionário Complementar para Características Artísticas e Esportivas, que deverá ser respondido pelo professor de Educação Física ou Artes ou de projetos semelhantes nos quais o aluno participe.

É importante ressaltar, segundo Freitas e Pérez (2012, pág. 31):

Todos esses instrumentos podem (e devem) ser completados com outras informações que permitam enriquecer os dados, tais como a observação e o registro sistemático pelo professor regente ou outros professores (...) entrevista às pessoas com altas habilidades/superdotação e familiares; avaliação de desempenho por profissionais das diferentes áreas do saber e do fazer, e quaisquer outras informações que permitam formar um perfil mais completo da pessoa que está sendo avaliada.

Desta forma a identificação torna-se mais enriquecida, com dados mais fidedignos a respeito do aluno que está sendo avaliado. Pois indiferente da metodologia utilizada o importante é valorizar as individualidades e potencialidades que esta pessoa possui.

A partir dos dados coletados através dos questionários respondidos pelos professores, foi criada uma categorização sobre alguns dos domínios que se relacionam com os instrumentos psicológicos aplicados. Esses domínios e as hipóteses de relação com alguns instrumentos são listados na Tabela 1. As respostas aos questionários respondidos pelos professores foram categorizadas em três níveis: comportamento/habilidade raro, ocasional ou frequente.

Tabela 1: Relações entre domínios de habilidades e resultados de instrumentos psicológicos

<i>Domínios</i>	<i>WASI</i> <i>Subteste</i>	<i>QI</i>	<i>WCST</i>	<i>CBCL</i>
Vocabulário avançado	Vocabulário	QIV		
Habilidade para redação	Vocabulário			
Rapidez nas tarefas	Cubos			
Coordenação motora	Cubos			
Habilidade manual	Cubos			
Velocidade dos movimentos	Cubos			
Interpreta com facilidade enunciados	Vocabulário, Semelhanças e Raciocínio Matricial			
Facilidade para analisar e sintetizar	Vocabulário, Semelhanças e Raciocínio Matricial			
Aprende com facilidade		QIT		
É considerado o mais inteligente da turma		QIT		
Criatividade nas respostas			X	
Soluções Originais			X	
Concentração			X	
Organização				X
Persistente nas tarefas				X
Agitação				X
Boa socialização				X
Aborrecimento com a rotina				X

2.3 Procedimentos

Inicialmente entrou-se em contato com os núcleos de atendimento para que estes pudessem optar por participar da pesquisa. Dois destes núcleos trabalham

especificamente com identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação e o terceiro núcleo trabalha com avaliação de crianças com indicadores, além de AH/S, também com hipótese de deficiência intelectual e/ou dificuldades de aprendizagem. A aplicação de todos os instrumentos ocorreu de forma individual, por psicólogo treinado, após feito o contato e recebida a permissão dos responsáveis pelos locais de estudo e avaliação.

Foi explicado aos pais dos alunos os objetivos da pesquisa, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que faz parte do projeto de Adaptação, Validação, Fidedignidade e Normatização da WASI, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS) e responderam ao questionário sócio demográfico e ao CBCL. O procedimento de aplicação incluiu uma breve explicação dos objetivos do estudo aos participantes/alunos e esclarecimento de dúvidas, bem como garantida a confidencialidade dos dados e informado o direito de retirar sua permissão quanto à participação no estudo. Em seguida foi aplicada a WASI e Teste Wisconsin de Classificação de Cartas. Para a realização da coleta de dados foi necessário um encontro com os pais e um encontro para aplicação dos testes, ambos com duração média de oitenta minutos. O procedimento ocorreu no mesmo dia para facilitar o deslocamento de todos os envolvidos na pesquisa.

2.4 Análise dos Dados

As análises estatísticas foram realizadas com o Programa SPSS Versão 18.0. Análises descritivas (frequência e médias) foram conduzidas para caracterização da amostra e dos resultados dos instrumentos. Para a verificação da normalidade dos dados foi realizado o teste Kolmogorov-Smirnov, que confirmou uma distribuição não-paramétrica dos resultados. Para identificar a relação entre as respostas dadas pelos professores e os resultados obtidos pelo grupo nos instrumentos, foram realizadas análises de comparação de médias (*Mann-Whitney*) para os resultados de instrumentos numéricos contínuos (WASI e WCST) e Qui-quadrado para os resultados em termos de categoria (CBCL). O nível de significância estatística considerado foi $p < 0,05$.

RESULTADOS

Os resultados do CBCL foram classificados pelo critério “clínico” e “não clínico”, com a inclusão dos casos “limítrofes” na categoria “clínica” (Achenbach, 2001, in: Yates, Souza, Borges & Trentini, 2014) para os resultados: Comportamento Externalizante, Internalizante e Total. Dos participantes que tiveram resultados que se enquadram na classificação de clínico, 10 (33,3% da amostra) correspondem à categoria Internalizante, 6 (20% da amostra) correspondem à categoria Externalizante e 8 (26,7% da amostra) à categoria Total. Dentre os participantes com resultado classificado como clínicos, 4 apresentaram o critério para as categorias Internalizante e Externalizante.

Os resultados obtidos pelos participantes na WASI são apresentados na tabela abaixo (Tabela 2). O desempenho dos participantes nos subtestes da WASI apresenta-se com escore superior a pelo menos um desvio-padrão acima da média das crianças e adolescentes da mesma idade cronológica. O melhor desempenho da amostra ocorreu no subteste Cubos, com a média de dois desvios-padrões acima da média da amostra de normatização. Com relação aos QIs, estes foram classificados entre os níveis Médio e Muito Superior (entre 103 e 155), sendo a média dois desvios-padrões acima da média da amostra de normatização.

Tabela 2: Médias e desvios-padrão dos escores dos subtestes e escalas de QI na WASI.

<i>Subteste</i>	<i>Escore Bruto</i>	<i>Escore T</i>
	<i>Média (Desvio-padrão)</i>	<i>Média (Desvio-padrão)</i>
Vocabulário	50,80 (6,72)	68,93 (9,98)
Semelhanças	33,80 (5,88)	65,47 (9,96)
Cubos	53, 37 (12,08)	71,13 (6,67)
Raciocínio Matricial	28, 20 (2,94)	63,47 (9,30)
<i>Escala de QI</i>	<i>Escore Padrão</i>	
	<i>Média (Desvio-padrão)</i>	
QI Verbal	130,60 (17,43)	
QI de Execução	130, 00 (12,70)	
QI Total	133,10 (13,54)	

Os resultados dos participantes no Teste Wisconsin de Classificação de Cartas apresentam-se na Tabela 2. O desempenho dos participantes mostrou-se superior a um desvio-padrão acima da média (Escore T) para a maioria das variáveis, com exceção dos escores Respostas Perseverativas e Erros Perseverativos, que atingiram níveis médios em relação à amostra de normatização do teste. [Para esclarecimentos com relação à interpretação dos escores ver Tabela 1 (*Description and Interpretation of the Wisconsin Card Sorting Test scores*) em Yates et al. (2013)].

Tabela 3: Médias e desvios-padrão dos Escores do Teste Wisconsin de Classificação de Cartas.

<i>Escores</i>	<i>Escore Bruto</i>	<i>Escore T</i>
	<i>Média (Desvio-padrão)</i>	<i>Média (Desvio-padrão)</i>
Número de Ensaio Administrados	75,00 (6,43)	
Número Total de Acertos	63,73 (6,03)	
Número Total de Erros	11,47 (3,65)	70,83 (5,14)
Respostas Perseverativas	7,33 (3,59)	51,83 (7,47)
Erros Perseverativos	6,63 (2,51)	50,07 (7,85)
Erros Não Perseverativos	4,83 (2,19)	66,30 (4,59)
Respostas de Nível Conceitual	80,65 (13,25)	68,83 (8,35)
Número de Categorias Completadas	5,77 (0,67)	
Ensaio para Completar a Primeira Categoria	11,47 (1,52)	
Fracasso em Manter o Contexto	0,17 (0,37)	
Aprendendo a Aprender	-0,46 (2,96)	

Tabela 4: Frequência das respostas classificadas dos professores aos questionários

<i>Domínios (comportamento/habilidade)</i>	<i>Raro</i>	<i>Frequência</i>	
		<i>Ocasional</i>	<i>Frequente</i>
Vocabulário avançado	0	5	14
Habilidade para redação	0	6	13
Rapidez nas tarefas	0	0	19
Coordenação motora	0	1	18
Habilidade manual	0	6	13
Velocidade dos movimentos	0	6	13
Interpreta com facilidade enunciados	0	5	14
Facilidade para analisar e sintetizar	0	2	17

Aprende com facilidade	0	1	18
É considerado o mais inteligente da turma	0	0	19
Soluções Originais	0	7	12
Concentração	0	10	9
Organização	0	8	11
Persistente nas tarefas	1	9	9
Agitação	7	12	0
Boa socialização	0	9	10
Aborrecimento com a rotina	7	11	1
Generalizações	0	8	11
Habilidade em Jogos de Estratégia	0	0	19

Para as análises feitas por meio dos testes Qui-quadrado ou *Mann-Whitney*, foi estipulado como critério para o cálculo que deveriam se formar ao menos dois grupos de categorias de respostas (raro, ocasional ou frequente), sendo que um deles deveria ser composto por ao menos 5 participantes. Em função disso, a relação dos seguintes domínios (comportamentos/habilidades) com os resultados dos instrumentos não puderam ser analisados: rapidez nas tarefas, coordenação motora, facilidade para analisar e sintetizar, aprende com facilidade, é considerado o mais inteligente da turma e habilidade em jogos de estratégia. Nestes domínios, a maioria dos participantes teve seu comportamento classificado como frequente.

Dos demais domínios analisados, foram confirmados que o desempenho dos participantes que receberam respostas “frequente” nos questionários respondidos pelos professores foram superiores aos participantes que receberam respostas “ocasional” nos seguintes escores de instrumentos:

Tabela 5: Resultados significativos

<i>Domínios</i>	<i>WASI</i> <i>Subteste</i>	<i>QI</i>	<i>WCST</i>
Vocabulário avançado	Vocabulário	QIV	
Habilidade para redação	Semelhanças	QIV	
Interpreta com facilidade enunciados	Vocabulário, Semelhanças e Raciocínio Matricial	QIV	
Soluções Originais			X (apenas em Escore Padrão em Erros Não-perseverativos)
Concentração			X (apenas em Escore Padrão em Erros Não-perseverativos)

Os subtestes Vocabulário, Semelhanças e Raciocínio Matricial da WASI demonstraram uma avaliação consistente com as respostas dadas pelos professores na avaliação das habilidades dos participantes. Já os resultados no Teste Wisconsin de Classificação de Cartas e no CBCL não foram consistentes com a avaliação feita pelos professores.

Os participantes que receberam respostas “frequente” nos domínios soluções originais e concentração nos questionários tiveram pior desempenho no escore Erros Não-perseverativos no Teste Wisconsin de Classificação de Cartas (cerca de 8 pontos) do que os que receberam respostas “ocasional”, o que sugere uma. Não houve diferença entre os grupos que receberam respostas “frequente” e “ocasional” nos domínios criatividade nas respostas em nenhum dos escores considerados no Teste Wisconsin.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os participantes que receberam respostas “frequente”, “ocasional” e “raro” nos domínios organização, persistência nas tarefas, agitação, boa socialização e aborrecimento com a rotina nos Questionários que foram classificados como “clínicos” e “não clínicos” nas categorias Externalizante e Internalizante do CBCL.

DISCUSSÃO

Se, em algum momento, fizermos uma análise histórica acerca do desenvolvimento dos gêneros na sociedade, certamente encontraremos dados a respeito de que o homem, por muito tempo, foi considerado distinto, mais capaz e superior à mulher. Esta, por sua vez, mostrou-se sempre a margem do desenvolvimento nas pesquisas científicas. Atualmente, por mais que esse tipo de estereótipo tenha diminuído ou se remodelado, ainda tem-se, por vezes, a concepção de que o homem é mais inteligente e conseqüentemente possui habilidades superiores. Esta ideia influencia o olhar da família, da escola e da sociedade como um todo também no momento de observar a criança com indicadores de altas habilidades, podendo, por vezes, atrapalhar a identificação e, em consonância, o próprio atendimento especializado que poderia auxiliar no desenvolvimento da criança (Paludo & Dallo, 2012).

Nos resultados obtidos durante a pesquisa percebe-se uma diferença significativa entre o número de meninos e o número de meninas matriculados nos núcleos de atendimentos para crianças com altas habilidades/superdotação. Foram encontrados vinte e sete meninos e apenas três meninas no total de trinta alunos que participaram da pesquisa. Números semelhantes a estes foram encontrados em outras pesquisas (Chagas, 2003; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Sakaguty, 2010) que mencionam também um número significativamente maior de meninos sendo atendidos em programas educacionais em detrimento de meninas.

É importante observar que os registros de matrículas do ensino regular apontam que as meninas são maioria. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de melhor formação dos profissionais da educação e saúde para que possam observar e avaliar com mais clareza as características da pessoa com AH/S, desmitificando conceitos e não se utilizando de ideias embasadas no senso comum. Para Sabatella (2005, p. 95):

As meninas brilhantes, altamente verbais, curiosas e que gostam de discutir ou argumentar, na maioria das vezes são vistas pelos professores como agressivas ou pouco femininas. Já os meninos brilhantes que manifestam esses mesmos traços são considerados precoces.

Sakaguty, 2010, diz que as indicações de pais e escola são na maioria de meninos porque estes correspondem, culturalmente, melhor a imagem estereotipada da criança mais dotada.

Outro aspecto importante que pode ser destacado a partir dos resultados obtidos na pesquisa é em relação ao CBCL, questionário este utilizado para avaliar o comportamento infantil. Observa-se uma maior incidência de sintomas internalizantes do que sintomas externalizantes, sendo que 10 (33,3% da amostra) correspondem à categoria internalizante, 6 (20% da amostra) correspondem à categoria externalizante.

Inicialmente torna-se importante definir e diferenciar estes dois sintomas, sendo que, segundo Achenbach (1991) os sintomas externalizantes são aqueles que se expressam em relação as outras pessoas, como por exemplo, dificuldade de controlar impulsos, agressividade, hiperatividade, raiva, etc. Por outro lado os sintomas Internalizante são os que se expressam em relação ao próprio indivíduo. Pode-se citar a tristeza, retraimento, queixas somáticas e medo (Achenbach & Howell, 1993; Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2002).

No que se refere ao aluno com AH/S, alguns autores (Winner, 1998; Alencar & Fleith, 2001, Landau, 2002) trazem tanto a presença de características sintomáticas internalizantes quanto externalizantes, isso varia principalmente do contexto no qual o aluno está inserido, diagnósticos inadequados, falha na identificação e/ou atendimento e transtornos que possam vir a estar associados as AH/S. Pode-se inferir, desta forma, que o grupo que foi pesquisado possui, em sua maioria, sintomas internalizantes, lembrando sempre que devemos considerar os participantes como uma pequena amostra de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Fleith (2007), no caso de crianças com Altas Habilidades/Superdotação, uma capacidade cognitiva acima da média não implica, necessariamente em desenvolvimento afetivo maduro. Landau (2002), diz que a criança superdotada pode ser comparada com uma criança que está, em uma corrida de atletismo, disparada na ponta, no sentido intelectual, entretanto, sente-se solitária emocionalmente. Para isso dá-se o nome de dissincronia:

[...] o fato dos alunos estarem sempre fora do compasso em seu contexto social, pois quando são agrupados com pares da mesma idade, estão fora de compasso em termos cognitivos; quando são agrupados com pares intelectuais, estão fora de compasso em termos sociais (FLEITH, 2007, p. 70).

Ainda segundo Fleith (2007), as crianças com AH/S estão acima da média em relação à bagagem de conhecimento, mas possivelmente tem impotência diante de algumas situações, por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo

componentes da ética e moral. Justamente por isso, podem mostrar-se mais descontentes, frustrados e ansiosos, características estas que surgem também de ambientes que exigem altos padrões de desempenho.

Conforme Alencar (2007, p. 374):

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não atende, de forma adequada, os alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento frequentemente apresentados por estes alunos.

Mais uma vez, a partir dessa fala, percebe-se a importância de se proporcionar melhores formações aos professores, para que possam evitar esse sentimento de angústia, frustração e até desistência e camuflagem das potencialidades do aluno com AH/S.

Outro dado bastante importante que se pode destacar a partir da pesquisa realizada é sobre os resultados obtidos pelos participantes no subteste Cubos, da WASI. Os alunos alcançaram escores mais altos e com desvio-padrão menor que nos demais subtestes. Isso pode estar relacionado com o fato de que, nos questionários padrões para avaliação de AH/S, todos os participantes foram descritos como alunos que apresentam rapidez nas tarefas e boa coordenação motora.

Esse mesmo dado já foi encontrado em outras pesquisas (Hazin et al., 2009; Hazin & Falcão, 2008). Dentro das características citadas como esperadas para o perfil da pessoa com altas habilidades, encontra-se definido o fato de que estas pessoas possuem bom desempenho espacial. Segundo Silverman (2008), In: Hazin & Falcão (2008), o sistema espacial parte fortemente da visão e visualização, envolvendo síntese, intuição, processamento simultâneo de conceitos, raciocínio indutivo, ativação de imagens e a combinação de elementos que geram e produzem novas formas, auxilia também na manipulação mental do espaço geométrico, aspectos estes que a criança com AH/S possui excelente desempenho.

E por fim, torna-se relevante discutir a respeito da forma como as avaliações de crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação vem sendo realizadas, ou mais precisamente, os instrumentos que são utilizados nessa identificação. Sabe-se que para avaliação desse grupo, o teste de inteligência ou os testes psicológicos padronizados recebem muitas críticas. Isso se deve, principalmente, ao fato de que é utilizado, na identificação de crianças com AH/S, um conceito de inteligência

subjacente ao utilizado pelos testes de QI. Alguns autores (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000; Rech & Freitas, 2005) destacam que tais testes não medem capacidades socialmente pertinentes ao enquadre mais abrangente de AH/S como, por exemplo, a criatividade e outras habilidades como a música, artes e relações interpessoais.

Porém a identificação destes alunos dentro dos estabelecimentos de ensino tem se tornado um desafio constante para profissionais da educação e saúde (Guimarães & Ourofino, 2007), pois existe a dificuldade quanto a utilização dos instrumentos que possam, neste processo, gerar informações suficientes e fidedignas sobre esta criança/adolescente com alto potencial. A recusa na utilização de instrumentos padronizados e a ideia de que a utilização de critérios baseados na observação para identificar sujeitos com AH/S é suficiente, pode dificultar ainda mais a avaliação desse grupo (Hazin et al., 2009).

Para que esta avaliação seja bem-sucedida é necessário inicialmente considerar um conceito para AH/S, sendo que este deve se mostrar condizente com a realidade em questão. Pensando dessa forma, certamente a identificação e caracterização das altas habilidades/superdotação não podem ficar sob responsabilidade exclusiva da psicometria, porém a utilização criteriosa de algumas ferramentas padronizadas, de forma quantitativa e qualitativa, podem trazer contribuições relevantes para a discussão da organização cognitiva de crianças com indicadores de AH/S. A intenção de utilização dos testes psicométricos não é a de encontrar escores de QI que quantifiquem e embasem o diagnóstico de altas habilidades, mas que auxiliem na compreensão do perfil cognitivo de crianças com AH/S (Hazin et al, 2009).

Alguns estudiosos na área (Guimarães & Ourofino, 2007) sugerem que o ideal seria combinar diversos instrumentos para que se possa identificar o maior número possível de crianças com AH/S. Dentre estes se destacam os testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento e entrevistas.

Quanto aos testes psicométricos, porém, Renzulli e Reis (1986) afirmam que a avaliação deve ir além daquilo que é mensurado em um teste cognitivo, propondo a ênfase na observação por pessoas treinadas, de forma que a identificação seja realizada de maneira processual, ou seja, em diversos ambientes, principalmente quando a criança estiver engajada em atividades de seu interesse. Para Alencar e Fleith (2001), a criatividade, característica essencial na pessoa com AH/S, deve ser considerada e

medida através da análise dos próprios produtos criativos feitos pelos indivíduos avaliados.

Como pode ser observado, não existe um consenso quanto a melhor forma de identificar a pessoa com AH/S. Alguns autores (Hazin, Lautert, Garcia, Gomes & Borges, 2009) dizem ser através de testes psicométricos, outros (Winner, 1998; Alencar & Fleith, 2001) através da observação. Sabe-se, entretanto, que a identificação do aluno com AH/S requer a realização de uma sequência de procedimentos, tornando esse processo capaz de identificar aquilo que se propõe. Esses procedimentos devem incluir etapas e instrumentos apropriados, preferencialmente utilizando-se do conjunto avaliação formal/observação estruturada, priorizando uma visão sistêmica. Dessa forma, conclui-se que utilizar-se de uma única fonte de informação não é suficiente, pois é necessária uma avaliação flexível, que contemple os aspectos qualitativos e dinâmicos do avaliando. Assim torna-se mais fidedigno o diagnóstico, buscando a análise da criança como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é bom salientar que este trabalho não tem por objetivo determinar a forma única ou correta de identificar crianças com AH/S, pelo contrário, a intenção é contribuir para que novas pesquisas possam também pensar formas mais fidedignas de avaliar este grupo. Nesse sentido, deve ser levado em conta o ser humano como um todo, nem somente a parte cognitiva, nem somente o comportamento observável.

A partir dos resultados obtidos e discussões acerca destes, chegou-se a conclusão que existe um número bem maior de meninos do que de meninas que possuem o diagnóstico de altas habilidades/superdotação, no público participante. Entretanto esse dado não é privilegio somente desta pesquisa, pois inúmeras outras (Pérez & Freitas, 2011), alcançaram resultados muito parecidos, com um número ínfimo (26% - 30%) de participantes do sexo feminino, tanto na identificação quanto no atendimento.

Na história da humanidade o homem sempre foi considerado o provedor, dono do conhecimento e da lei, dono da própria vida e norteou os principais acontecimentos humanos, em sua maioria. Em momentos da história, no século XIX, chegou-se a pensar o cérebro feminino com inferioridade inegável em relação ao dos homens. Isso reflete ainda nos dias de hoje, tanto que se perguntássemos em uma classe escolar quais os maiores gênios da história, certamente ouviríamos falar apenas nomes masculinos, esquecendo-se de tantas mulheres que mudaram a sociedade em todas as esferas do saber e fazer.

Para que os números que analisamos tornem-se menos discrepantes é importante, inicialmente, que as famílias comecem a criar e ensinar comportamentos, atitudes, valores e expectativas para que se constitua a ideia de que pode haver uma mulher diferente, uma mulher com AH/S. Alguns autores (Landau, 2002; Rodriguez et al., 2003, In: Pérez & Freitas, 2013) comentam que muitas adolescentes escondem seu potencial e não acreditam na sua própria inteligência superior. Dessa forma, é importante que a escola possa perceber, desde a educação infantil, esses diferenciais apresentados pelas meninas, considerando suas características de modo muito sério, tanto na identificação quanto no atendimento, para que estas possam deixar de apenas se integrar e se adaptar para poder aceitar, desenvolver e expressar, suas altas habilidades (Pérez & Freitas, 2013).

Outro dado encontrado, a respeito da presença maior de sintomas internalizantes do que externalizantes em pessoas com AH/S nos mostra que a dificuldade na identificação dessa população continua criando dentro da sala de aula e no ambiente social como um todo, crianças e adolescentes com dificuldades em demonstrar todo seu potencial, tornando-se, por vezes, frustrados com suas características, com desempenho acadêmico incompatível com seu potencial intelectual, autoconceito prejudicado e receosos de não serem aceitos nos grupos por conta de sua inteligência superior. A não-identificação de crianças e adolescentes com indicadores de AH/S acarretam consequências gravíssimas tanto para o ambiente escolar quanto para o próprio aluno. Para Alencar (2003), o maior problema está na frustração e na falta de estímulo diante de programas acadêmicos monótonos e repetitivos, que não favorecem o desenvolvimento e expressão de seu potencial superior. Por esse motivo torna-se necessário se repensar algumas políticas públicas de atendimento as pessoas com AH/S que promovam seu potencial superior, incluindo-o com consistência no grupo escolar e aceitando suas características pessoais.

Por fim, torna-se importante levantar algumas alternativas também para a forma de avaliar crianças/adolescentes com indicadores de AH/S, já que esse tema ainda é bastante polêmico e de extrema importância. Inicialmente é bom salientar que indiferente de quais instrumentos sejam utilizados, o mais importante é que esse processo inicie já nos primeiros anos de vida da criança, prevenindo assim desajustamento, baixo rendimento escolar e desinteresse em sala de aula. Promovendo, dessa forma, o desenvolvimento saudável de crianças superdotadas.

É crucial para a identificação que se tenha bem definido o conceito de altas habilidades/superdotação e de inteligência, assim torna-se mais fácil a escolha dos instrumentos a serem utilizados. Porém, a partir dos resultados encontrados na pesquisa, sugere-se que a avaliação seja realizada através da combinação de diversos instrumentos, isso deve ser realizado pensando não somente na identificação, mas também na escolha de programas de intervenção mais condizentes com o perfil cognitivo do aluno. É importante pensar a avaliação através de testes psicométricos não somente com o objetivo de quantificar, pois nenhum teste sozinho faz diagnóstico, mas se utilizado de maneira correta, pode se tornar uma importante ferramenta de rastreamento, durante a avaliação, intervenção ou pesquisas.

Muitos alunos são rotulados ou prejudicados devido às falhas nos processos de identificação. Dessa forma espera-se que esta pesquisa possa suscitar novas, com o

intuito de buscar a criação de novos instrumentos padronizados que auxiliem na identificação desse público que necessita imensamente ser visto e trabalhado dentro das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (2001). *Manual for the child behavior checklist/6-18 and 2001 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. & Howell, C. (1993). Are American children's problems getting worse? A 13-year comparison. *Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1145-1154. In: Hess, A. R. B. & Falcke, D. (2013) Sintomas internalizantes na adolescência e as relações familiares: uma revisão sistemática da literatura. *Psico-USF* vol.18 no.2 Itatiba May/Aug.
- Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, vol. 7, 61-68.
- Alencar, Eunice. M. L. S. (2007) Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicol. estud...*, vol.12, n.2.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L.S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - IV*. Porto Alegre: ArtMed.
- Aspesi, C. de C. (2007). *A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação*. In: FLEITH, D. de S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Chagas, J. F (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*. Dissertação do Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.
- Cunha, J. A., Trentini, C. M., Argimon, I., Oliveira, M. S., Werlang, B. G., & Prieb, R. G. G. (2005). *Adaptação e padronização brasileira do Manual do Teste Wisconsin de Classificação de Cartas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Extremiana, A. A. (2000) *Niños Superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Fleith, D. S. A. (2007) *Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*. Volume 3: O Aluno e a Família. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF.
- Flores-Mendonza, C. E. (2010). *Inteligência Geral*. IN: Malloy-Diniz, L. F. et al, *Avaliação Neuropsicológica*, Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. (2010). *Altas habilidades /superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE.
- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. (2012). *Altas habilidades /superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2ª edição revisada e ampliada.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Guimarães, T. G. & Ourofino, V. T. A. T. (2007). *Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação*. In: Fleith, D. S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Volume 1: orientação a professores. Ministério da Educação, Brasília.
- Hazin, I., Lautert, S. L., Garcia, J. T. R., 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.
- Hazin, I., Falcão, J. T. R. (2008) *Educação matemática e neuropsicologia: relacionando visuoespacialidade e atividade matemática escolar*. Departamento de Psicologia- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Landau, E. (2002) *A coragem de ser Superdotado*. 2ª ed. São Paulo: Arte & Ciência.
- Maia, A. C. B. & Fonseca, M. L. (2002). Quociente de Inteligência e Aquisição de Leitura: Um Estudo Correlacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(2), 261 – 270.
- 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.
- Malloy-Diniz, L. F., Paula J. J. de, Sedó, M., Fuentes, D. & Leite, W. B. (2008). *Funções executivas*. In: *Fuentes, D. et al. Neuropsicologia: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed.

- Mecca, T. P., Antonio, D. A. M., & Macedo, E. C. de. (2012). Desenvolvimento da Inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 29(88).
- Moraes, A. L., Yates, D. B., Sokolowski, A., & Trentini, C. M., (2010) *Inteligência versus funções executivas em crianças e adolescentes: um estudo correlacional*. In: Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Novaes, M. H. (1992). *Desenvolvimento Psicológico do Superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Palludo, K. I., & Dallo, L (2012). *Gênero e altas habilidades/superdotação: incidência menor em meninas*. CONBRASD.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2011). A mulher com altas habilidades/superdotação: a procura de uma identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n 4, pag 677 – 694, out-dez 2012.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2013) *Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação*. Livro *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações*. Curitiba: Editora Juruá.
- 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*, vol 11 n 2..
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1996). *The schoolwide enrichment model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpex.
- Sakaguty, P. M. Y. (2010). *Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado*. Dissertação do Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.
- Seabra, A. G., Reppold, C. T., Dias, N. M. & Pedron, A. C. (2014). *Modelos de funções executivas*. In: *Inteligência e funções executivas: Avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Editora Memnon.
- Silverman, L. (2008). Upside-down brilliance: the visual-spatial learner. In: Hazin, I., Falcão, J. T. R. (2008) *Educação matemática e neuropsicologia: relacionando visuoespacialidade e atividade matemática escolar*. Departamento de Psicologia- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Trentini, C.M., Yates, D. B., & Heck, V. S. (2014). *Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI): Manual Profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Uehara, E., Charchat-Fichman, H., & Landeira-Fernandez, J. (2013). Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 5(3), 25-37.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/ Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Winner, E. (1998) *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wechsler, S.M., Nakano, T.C., Nunes, M.F.O., & Minervino, C.A.S.M. (2010) Avaliação Cognitiva de crianças e jovens: aspectos multidimensionais. In C.S. Hutz. *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes* (pp. 31-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.