

## **Avaliação de habilidades sociais em estudantes com comportamento superdotado**

### *Evaluation of social skills in students with gifted behavior*

### *Evaluación de las habilidades sociales en estudiantes con superdotación*

Clarissa Maria Marques Ogeda<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2293-8388>

Ketilin Mayra Pedro<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo – Brasil. E-mail: clarissaogeda@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: ketilinp@yahoo.com.br.

### **Resumo**

O fenômeno da superdotação caracteriza-se por três traços de comportamento: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Os indivíduos com superdotação devem ser assistidos por profissionais específicos e usufruir dos serviços de atendimento educacional especializado. Para além dos aspectos acadêmicos, a literatura da área aponta a necessidade de mais investigações que avaliem fatores socioemocionais, como as habilidades sociais. O objetivo do presente artigo consistiu em aferir o repertório de habilidades sociais de estudantes com comportamento superdotado por meio da avaliação dos pais/responsáveis e da autoavaliação. Participaram do estudo seis estudantes com comportamento superdotado e seus respectivos pais/responsáveis (12), totalizando 18 participantes. Para proceder à avaliação das habilidades sociais dos estudantes, foi usado como material o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, sendo este um instrumento validado no contexto nacional. Os resultados indicaram que as habilidades sociais dos estudantes com comportamento superdotado foram consideradas boas, porém os estudantes se revelaram bastante heterogêneos nesse aspecto, com alguns apresentando desde um repertório altamente elaborado até um repertório abaixo da média inferior. Assim, destaca-se que o desenvolvimento das habilidades sociais se mostra mais relacionado ao ambiente no qual o estudante está inserido e ao atendimento às necessidades específicas do que propriamente à presença da superdotação.

**Palavras-chave:** Educação especial. Superdotação. Habilidades sociais. Problemas de comportamento. Ensino Fundamental.



### **Abstract**

*The phenomenon of giftedness is characterized by three behavioral traits: above-average skills, involvement with the task and creativity. These individuals must be assisted by specific professionals and benefit from specialized educational services. In addition to academic aspects, the literature in the area points to the need for further investigation that assess socio-emotional aspects, such as the social skills behavior. The objective of the present article was to evaluate the Social Skills repertoire of students with gifted behavior, through the evaluation of parents/guardians and self-assessment. Six students with gifted behavior and their respective parents/guardians (12) participated in the study, totaling 18 participants. To proceed with the assessment of students' social skills, we used the Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais as material, which is an instrument validated in the national context. The results indicated that the social skills of students with gifted behavior were considered good, however, the students proved to be quite heterogeneous in this aspect, with students who experimented from the elaborate repertoire to the lower average repertoire. Thus, we emphasize that the development of social skills is more closely related to the environment in which the student is inserted and to meeting specific needs than to the presence of giftedness.*

**Keywords:** *Special education. Giftedness. Social skills. Behavior problems. Elementary School.*

### **Resumen**

*El fenómeno de la superdotación se caracteriza por tres rasgos de comportamiento: habilidad superior a la media, involucramiento con la tarea y creatividad. Los individuos que presentan este fenómeno deben ser atendidos por profesionales específicos y disfrutar de los servicios educativos especializados. Más allá de los aspectos académicos, la literatura del área señala la necesidad de nuevas investigaciones para evaluar factores socioemocionales, como las habilidades sociales. El objetivo del presente artículo fue analizar el repertorio de habilidades sociales de alumnos con comportamiento superdotado a través de la evaluación de los padres/tutores y de la autoevaluación. Participaron del estudio seis alumnos con comportamiento superdotado y sus respectivos padres/tutores (12), totalizando 18 participantes. Para proceder a la evaluación de las habilidades sociales de los estudiantes, se utilizó como material el Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales, que es un instrumento validado en el ámbito nacional. Los resultados indicaron que las habilidades sociales de los alumnos con comportamiento superdotado fueron consideradas buenas, sin embargo los estudiantes se mostraron bastante heterogéneos en este aspecto, con algunos presentando desde repertorios muy elaborados hasta repertorios por debajo de la media. Así, se destaca que el desarrollo de las habilidades sociales está más relacionado con el ambiente en el que el alumno se inserta y con la satisfacción de necesidades específicas que con la presencia de superdotación.*

**Palabras clave:** *Educación especial. Superdotación. Habilidades sociales. Problemas de comportamiento. Educación Primaria.*

## 1 Introdução

O fenômeno da superdotação caracteriza-se por três traços de comportamentos básicos: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (Renzulli, 1986). Os indivíduos que apresentam este fenômeno compõem o público-alvo da Educação Especial, de modo que devem ser assistidos por profissionais específicos e usufruir dos serviços de atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

Com relação à manifestação desses comportamentos, constata-se que eles podem se manifestar em duas áreas: a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira é o tipo mais identificado nos ambientes escolares, onde o estudante apresenta, principalmente, habilidades analíticas, enquanto o segundo tipo é caracterizado por expressões artísticas originais e pelo desenvolvimento de ideias ou produtos (Renzulli, 1986). Renzulli (2014) frisa que os dois tipos são igualmente importantes e devem ser identificados e valorizados, sendo possível também encontrar interações entre os modelos em alguns indivíduos, sendo o caso denominado tipo combinado ou misto.

Com o objetivo de identificar e atender estudantes com comportamento superdotado, o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS) se firmou como um programa de enriquecimento<sup>1</sup> vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília), tendo exercido suas atividades até 2018, sob a coordenação do Professor Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon. No programa, eram oferecidos atendimentos gratuitos aos estudantes com comportamento superdotado das escolas públicas e privadas de Marília e região. Por meio de oficinas inter e multidisciplinares, os estudantes participavam de atividades de enriquecimento e caminhavam na busca do conhecimento de acordo com suas potencialidades e áreas de domínio. Também os pais/responsáveis participavam de um grupo à parte e eram integrados às atividades oferecidas pelo programa, sendo discutidas informações ligadas ao manejo e enriquecimento desses estudantes, que eram encaminhados ao projeto por meio da Secretaria de Educação de Marília ou por demanda espontânea dos pais. Após uma primeira avaliação com os estudantes e as famílias, feita pelo coordenador, os estudantes passavam a integrar as oficinas semanalmente e,

---

<sup>1</sup> De acordo com Cupertino e Arantes (2012, p. 51), o enriquecimento curricular é a abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projetos originais.

nelas, era observada a presença dos indicadores da Superdotação.

Mendaglio (2005) salienta que, durante muito tempo, a maioria dos encaminhamentos de discentes para programas de atendimento a estudantes com comportamento superdotado era provocada por preocupações relativas ao desempenho acadêmico, sendo uma proporção bem menor por dificuldades de adaptação social e/ou emocional, todavia, o fato assevera que vem se constatando uma mudança nesse perfil.

O conjunto de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, capazes de favorecer relacionamentos saudáveis e produtivos com as demais pessoas, é denominado, na literatura, como habilidades sociais (Gresham; Elliott, 1990; Del Prette Z. A. P.; Del Prette A., 2002; Elliott; Gresham, 2008). Os autores conceituam habilidades sociais como classes de comportamentos específicos que um indivíduo apresenta com o objetivo de completar determinada tarefa social.

Essa temática foi inserida nos estudos científicos da área da Psicologia desde 1930 por pesquisadores dos EUA e da Inglaterra. Sua importância passa também a ser reconhecida por profissionais de outras áreas, como Educação, Filosofia, Antropologia etc. (Martins, 2019). Entre os comportamentos estão empatia, afetividade, cooperação, desenvoltura social, assertividade, responsabilidade, civilidade e autocontrole (Del Prette Z. A. P.; Del Prette A., 2002).

Segundo os autores, essas habilidades, quando desenvolvidas, são comportamentos com uma alta probabilidade de maximizar reforçadores e diminuir a estimulação aversiva para com o indivíduo. As habilidades sociais descrevem e identificam componentes comportamentais, cognitivos, afetivos e fisiológicos que podem colaborar para a competência social e avaliam se há coerência e funcionalidade no desempenho social.

Esses autores afirmam ainda que um repertório elaborado de habilidades sociais tem se mostrado preditor importante de trajetórias acadêmicas positivas e de diversos indicadores de funcionamento adaptativo, como relações saudáveis com pares e adultos, bom desempenho acadêmico, *status* social positivo no grupo e menor frequência de problemas de comportamento, quer internalizantes, quer externalizantes. Os padrões internalizantes concernem aos problemas de comportamento caracterizados por ansiedade, depressão, isolamento social, entre outros, e os padrões externalizantes envolvem comportamento agressivo,positor, coercitivo etc. (Del Prette Z. A. P.; Del Prette A., 2002).

É observada uma amplitude e uma falta de definição para o termo “problemas de comportamento”, embora, geralmente, tais problemas sejam classificados em hiperatividade, agressividade e comportamentos antissociais (Bolsoni-Silva; Del Prette A., 2003). Entende-se que, quando o estudante apresenta esses desvios de comportamento em situações sociais, pode não ter a oportunidade de aprender a se relacionar de maneira habilidosa com os demais (Gresham; Elliott, 1990; Bandeira *et al.*, 2009; Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

Existem também, segundo Del Prette Z. A. P. *et al.* (2016), algumas premissas no campo dos estudos das habilidades sociais, as quais devem estar claras nos momentos de avaliação: habilidades sociais são designações atinentes a desempenhos ou classes de comportamentos interpessoais; são aprendidas e, no caso de dificuldades, pode-se recorrer a serviços terapêuticos e educacionais conduzidos por profissionais qualificados; são determinadas culturalmente, levando-se em conta características sociodemográficas; são situacionais, ou seja, desempenhos semelhantes podem contribuir em uma situação e em outras, não.

Del Prette Z. A. P. e Del Prette A. (2003) defendem o investimento em programas de treinamento de habilidades sociais desde a infância, atividades que devem acontecer como alternativa de prevenção por meio da ação integrada entre escola e família e, também, ligadas a intervenções clínicas. O objetivo envolve superar as dificuldades interpessoais e os problemas a elas associados.

Ademais, Del Prette Z. A. P. e Del Prette A. (2002) destacam a importância da avaliação para a condução de pesquisas e programas de intervenção nesse campo. Segundo os autores, a avaliação das habilidades sociais pode ser utilizada para desenvolver instrumentos e procedimentos de avaliação confiáveis; caracterizar e comparar amostras e populações, estabelecendo normas de referência psicométrica; efetuar um diagnóstico diferencial e funcional; identificar variáveis ligadas a déficits e recursos de habilidades sociais e analisar a efetividade de intervenções.

Os princípios que orientam as intervenções e o treinamento dessas habilidades estão ancorados em abordagens como a teoria da aprendizagem social, a análise do comportamento aplicada e as abordagens cognitivo-comportamentais (Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

Com respeito à circunstância de os diferentes diagnósticos serem dificultadores ou facilitadores no processo de aprendizagem das habilidades sociais, Freitas e Del Prette Z. A. P. (2014) identificaram o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, problemas de comportamento misto, Transtorno do Espectro do Autismo, problemas de comportamento e

dificuldades de aprendizagem – como as necessidades especiais mais fortemente preditoras para déficits nas habilidades sociais. Em contraponto, os estudantes com comportamento superdotado foram os que revelaram melhor repertório dessas habilidades neste estudo.

Oliveira (2016) aponta a necessidade de mais investigações que avaliem habilidades sociais de estudantes com comportamento superdotado, pois muitos estudos efetuados sobre os aspectos emocionais mostram que tais discentes podem ser emocionalmente instáveis.

Há indícios, porém, de que a capacidade intelectual e o desenvolvimento de certas habilidades podem agir como fatores protetivos em relação aos problemas socioemocionais (Neihart, 1999; Barkley, 2002; Whitaker *et al.*, 2015); e também que a vulnerabilidade a esses problemas estaria associada a habilidades extremas e aos efeitos do *bullying*, acarretando ansiedade, depressão e ideação suicida (Neihart, 2008).

A infância é tomada como um período propício para o ensino e a aquisição de habilidades sociais (Bandeira *et al.*, 2009), portanto, esse quadro tem potencial de melhora quando identificado nessa fase. Del Prette Z. A. P. e Del Prette A. (2003) advertem ainda que, quando essas dificuldades persistem na adolescência, são mais resistentes a intervenções, necessitando de programas individualizados. A ausência dessas habilidades é tida como fator de risco, podendo levar a dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais ou emocionais (Oliveira, 2016), de modo que não só as escolas, como também as famílias devem buscar aprimorar o repertório das habilidades sociais dos estudantes, porque esse núcleo permanecerá longitudinalmente na vida do aluno e irá influenciar o seu desenvolvimento qualitativo geral.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo consistiu em avaliar o repertório de Habilidades Sociais de estudantes com comportamento superdotado, por meio da avaliação dos pais/responsáveis e da autoavaliação. Destaca-se que o presente relato se refere a um recorte da pesquisa, desenvolvida em nível de mestrado, por Ogeda (2020).

## 2 Método

Nesta pesquisa, será estudada uma amostra de conveniência de seis estudantes precoces com comportamento superdotado e participantes do PAPCS, além de seus respectivos pais. Os critérios iniciais de inclusão no estudo foram: o estudante ter entre seis e 13 anos, não ter comorbidades associadas ao diagnóstico de superdotação e contar com dois familiares que

aceitassem participar da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, obtendo-se o parecer favorável liberado em 18/04/2018, sob o número 2.611.286. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, para os estudantes, foi devidamente coletada, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do CONEP (Brasil, 2013).

Assim, foi providenciado o contato com os participantes do PAPCS que atendiam aos critérios de inclusão, convidando-os a participar da pesquisa. De posse da definição dos possíveis participantes, foi feito um contato inicial com eles, a fim de convidá-los a participar, explicar a finalidade e relevância do estudo e ressaltar a importância da colaboração.

Participaram da pesquisa seis estudantes e seus respectivos pais/responsáveis (12), totalizando 18 participantes, sendo que todos frequentavam o PAPCS. Quanto aos responsáveis, seis eram do gênero feminino (mãe) e seis masculino (pais). Seis tinham de 30 a 40 anos, quatro de 40 a 50 anos e dois de 50 a 60 anos de idade. Sobre a identificação dos participantes, será utilizada a seguinte designação: a letra M seguida de um número arábico para indicar as mães, a letra P seguida de um número para indicar os pais.

Os estudantes a que os responsáveis se referiram eram: um do gênero feminino e cinco do masculino, sendo a faixa etária de oito a 11 anos. Em relação ao nível de escolaridade, todos cursavam o Ensino Fundamental. Os estudantes estão identificados com a letra E, seguidos de um número arábico.

Para proceder à avaliação das habilidades sociais dos estudantes, usamos como material o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), de modo que a coleta de dados ocorreu no Laboratório de Educação Especial da FFC/UNESP, *campus* de Marília. A coleta foi realizada durante as oficinas de enriquecimento do PAPCS, de maneira coletiva e item a item, primeiro com os estudantes, e, na sequência, com os respectivos pais, também participantes do projeto.

A duração de cada uma das oficinas foi de 50 minutos, nos quais foram ofertadas pelo psicólogo as orientações necessárias ao preenchimento do instrumento. As perguntas foram respondidas individualmente, e as dúvidas que surgiram nesse processo foram sanadas pelo próprio psicólogo e por uma equipe auxiliar formada por quatro pedagogos, colaboradores do PAPCS.

Esse instrumento foi produzido originalmente nos Estados Unidos (EUA) (Gresham; Elliott, 1990), traduzido e adaptado transculturalmente por Del Prette Z. A. P. e Del Prette A. (2003) e novamente adaptado, para, enfim, ser validado nacionalmente por Bandeira *et al.* (2009).

Os componentes do SSRS incluem três formulários de avaliação (versões para pais, para professores e para a criança) que podem ser usados de modo combinado ou separadamente para avaliação de crianças de seis a 13 anos (Bandeira *et al.*, 2009; Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016). Para esta investigação, foram adotados os formulários para pais e o formulário de autoavaliação.

Quanto às propriedades psicométricas, a validação e a adaptação para o contexto brasileiro demonstraram que o SSRS-BR tem uma satisfatória consistência interna, aferida pelo alfa de Cronbach, nas escalas de habilidades sociais (criança  $\alpha = 0,73$ ; pais  $\alpha = 0,84$ ) e de comportamentos problemáticos (pais  $\alpha = 0,85$ ) (Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016). O alfa é uma forma de estimar a confiabilidade interna de um questionário; mede a correlação entre as respostas, por meio da análise de um perfil, e é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador (Hora; Monteiro; Arica, 2010). Além disso, o estudo de validação mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste, evidenciando estabilidade temporal (Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

O instrumento é composto por escalas padronizadas, com referência normativa, tendo obtido parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia em 2014; destaca-se que a aplicação e a correção foram feitas por uma psicóloga, por ser de uso restrito. Os resultados foram liberados sem prejuízos aos participantes, com base no Art. 13 da Lei nº 4.119/62, que regulamenta a profissão do psicólogo, a qual determina, em seu Parágrafo 2º: “É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências” (Brasil, 1962, n.p).

Del Prette Z. A. P. *et al.* (2016) afirmam que o uso do SSRS auxilia os profissionais a identificarem e classificarem crianças com déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento e a desenvolver intervenções apropriadas. Além disso, ressaltam que suas informações são confiáveis para categorizar dificuldades de comportamento, em termos de déficits de desempenho ou de aquisição em habilidades sociais, e identificar os recursos comportamentais nessa área.

A avaliação também é usada para selecionar comportamentos que deveriam ser alvo de intervenções clínicas e/ou psicoeducativas, nortear a seleção de estratégias gerais de



intervenção e viabilizar uma avaliação de seguimento de habilidades sociais em situações e ambientes específicos. Tal instrumento é muito empregado para crianças com risco de desenvolver dificuldades interpessoais, problemas que podem dificultar o processo de socialização e aprendizagem (Gresham; Elliott, 1990; Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

A versão para pais contém 37 itens e avalia as habilidades sociais de “responsabilidade”, “autocontrole”, “afetividade/cooperação”, “desenvoltura social” e “civildade”. Examina ainda os “comportamentos problemáticos”, que competem ou interferem na aprendizagem e no desempenho dessas habilidades sociais. Os comportamentos problemáticos são classificados como padrões externalizantes e/ou como padrões internalizantes. Trata-se do único instrumento disponível nacionalmente que integra esses indicadores. A versão para crianças contém 20 questões e mensura as habilidades sociais de “empatia/afetividade”, “responsabilidade”, “autocontrole/civildade” e “assertividade”. Tanto a versão para pais quanto a versão para crianças são compostas por uma escala ordinal de frequência. É necessário assinalar um dos três pontos: Nunca, Algumas Vezes ou Muito Frequente.

Para definir e clarificar os aspectos que serão mensurados pelas escalas, serão descritos brevemente, a seguir, os comportamentos que aparecem nos diferentes fatores que as compõem, definição que está de acordo com Del Prette Z. A. P. e Del Prette A. (2002) e Del Prette Z. A. P. *et al.* (2016). Na subescala “Habilidades Sociais”, os construtos mensurados são: empatia, afetividade, responsabilidade, autocontrole, civildade, cooperação, assertividade e desenvoltura social.

A “empatia” é determinada pelos comportamentos capazes de demonstrar interesse e respeito pelos sentimentos e pontos de vista de outros, como observar, prestar atenção, mostrar respeito às diferenças, oferecer ajuda e compartilhar. Alguns exemplos encontrados no instrumento de autoavaliação, para caracterizar “empatia”, são: “Eu tento entender como meus amigos se sentem, quando estão zangados, aborrecidos ou tristes”.

A “afetividade” é mensurada pelos comportamentos de expressão de sentimentos positivos, por exemplo: “Eu demonstro ou digo aos amigos que gosto deles” (autoavaliação); e “Faz elogios para amigos e outras crianças na família” (avaliação por pais/responsáveis).

O fator “responsabilidade” se refere aos comportamentos atinentes a compromisso com tarefas e regras preestabelecidas para atividades, como, por exemplo, na autoavaliação: “Eu sigo as instruções do professor”.

O “autocontrole” é avaliado por meio dos comportamentos emitidos em situações conflituosas e que requerem restringir os próprios comportamentos, como reconhecer e nomear suas emoções e de outros, controlar a ansiedade, acalmar-se, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo etc. No instrumento, temos: “Controla sua irritação, quando discute com os outros” (avaliação por pais/responsáveis), “Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada” (autoavaliação).

A “civildade” concerne aos comportamentos minimamente adequados às normas de convívio social, como cumprimentar pessoas, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras e instruções, despedir-se e usar locuções, como “por favor”, “obrigado”, “com licença”. No tocante ao instrumento, tem-se como exemplo: “Pede permissão para usar coisas de outras pessoas da família” (avaliação por pais/responsáveis) e “Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos” (autoavaliação).

Como “cooperação”, são referidos os comportamentos que contribuem para o fluir de uma atividade e/ou atendem a necessidades de outros, como, por exemplo, na avaliação por pais/responsáveis: “Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda para tarefa escolar ou outra tarefa”.

Comportamentos de “assertividade” são as atitudes que envolvem risco de reação indesejável do outro, como expressar sentimentos negativos, falar sobre suas qualidades ou defeitos e negociar interesses, lidar com críticas e gozações, fazer e recusar pedidos e resistir à pressão de colegas, por exemplo, na autoavaliação: “Eu peço aos meus amigos para me ajudarem com os meus problemas”.

A “desenvoltura social” é mensurada pelos comportamentos que expressam traquejo nas relações interpessoais, como, por exemplo, no instrumento para avaliação por pais/responsáveis: “Inicia uma conversação, em vez de ficar esperando que outros o façam”.

A subescala “Problemas de Comportamento (PC)” é dividida em dois fatores: PC internalizantes e PC externalizantes. Os “PC externalizantes” são aqueles que envolvem agressão física ou verbal e baixo controle de humor. Por exemplo, na avaliação por pais/responsáveis, há os itens: “Perturba as atividades em andamento”. Já os “PC internalizantes” são os comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, como na avaliação por pais/responsáveis: “Parece solitário”.

A necessidade de avaliação dos fatores está associada ao auxílio no planejamento das

intervenções, no qual se têm os déficits enquanto aspectos a superar, e os recursos, como ponto de apoio no processo (Bandeira *et al.*, 2009; Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

Os dados do SSRS foram analisados pela psicóloga, na companhia da pesquisadora principal, com amparo na amostra normativa do instrumento. Assim, foi possível descrever, avaliar, comparar e correlacionar o repertório de habilidades sociais em cada um dos fenômenos. A análise estatística dos resultados dos grupos foi realizada com auxílio do programa Excel. Os itens constantes no instrumento não serão divulgados em sua totalidade, conforme as normas da Declaração do *International Test Commission* (ITC), no uso de testes e outros instrumentos de avaliação para fins de investigação científica (Wechsler *et al.*, 2014) e no próprio manual (Del Prette Z. A. P. *et al.*, 2016).

A escala de avaliação de habilidades sociais por pais/responsáveis possui cinco fatores, e a escala de autoavaliação, quatro. Cada fator contém de quatro a seis itens a serem respondidos.

As classificações do instrumento, a partir dos percentis calculados para a escala de habilidades sociais, são: 1-25, que envolve um repertório abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção; 26-35, abrangendo um repertório médio inferior, com resultados abaixo da média e indicativo de necessidade de intervenção; 36-65, que indica um bom repertório, com resultados dentro da média; 66-75, associado a um repertório elaborado, com resultados acima da média; e 76-100, que implica um repertório altamente elaborado, com resultados acima da média.

Na escala de avaliação de problemas de comportamento por pais/responsáveis, são dois os fatores de avaliação: um com dez itens e outro com cinco. As classificações em função dos percentis para a escala de problemas de comportamento são: 1-25, que indica um repertório muito baixo, com resultados abaixo da média; 26-35, que aborda um repertório baixo, com resultados abaixo da média; 36-65, representando um repertório mediano, com resultados dentro da média e indicativo de atenção preventiva; 66-75, associado a um repertório médio, com resultados acima da média e indicativo de necessidade de intervenção; e 76-100, que implica um repertório acima da média superior e indicativo de necessidade de intervenção.

Vale ressaltar que a transformação dos dados em percentis é guiada por parâmetros diferenciados para meninos e meninas, sendo atribuídos zero pontos para a resposta “Nunca”, um ponto para “Algumas vezes” e dois pontos para a resposta “Muito frequente”. Essa classificação ocorre a fim de que, posteriormente, seja possível calcular os escores segundo o

manual e a amostra normativa do instrumento.

### 3 Resultados e discussões

No que se refere à avaliação de habilidades sociais, os resultados em escores estão expostos na Tabela 1.

**Tabela 1** - Escores gerais e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis.

	M1	P1	M2	P2	M3	P3	M4	P4	M5	P5	M6	P6
Escore Geral	80	85	85	85	45	60	35	30	50	55	25	20
Escore F1- Responsabilidade	65	80	65	80	15	25	15	25	15	05	10	30
Escore F2- Autocontrole	90	90	70	55	85	85	55	50	70	85	30	01
Escore F3- Afetividade/Cooperação	80	80	90	90	65	65	50	50	50	50	60	60
Escore F4- Desenvoltura Social	40	40	100	85	10	40	55	25	75	85	85	85
Escore F5- Cividade	100	100	70	100	100	100	70	45	100	70	10	20

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.

Na Tabela 1, observa-se que dois estudantes apresentaram repertório altamente elaborado de habilidades sociais (E1 e E2); e dois (E3 e E5), repertório dentro da média da amostra normativa do instrumento, avaliado como bom. Um estudante (E4) foi avaliado com um repertório médio inferior em habilidades sociais; e um (E6), com um repertório abaixo da média inferior.

Na Tabela 2, tem-se as medidas de dispersão e de tendência central dos escores gerais e fatoriais na avaliação por pais/responsáveis.

**Tabela 2-** Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana (Md) dos escores gerais e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis.

	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q3-Q1</b>	<b>Md</b>
Escore Geral	34	53	81	47	52,5
Escore F1- Responsabilidade	15	25	65	50	25
Escore F2- Autocontrole	53,75	70	85	31,25	70
Escore F3- Afetividade/Cooperação	50	62,5	80	30	62,5
Escore F4- Desenvoltura Social	40	65	85	45	65
Escore F5- Civilidade	64	85	100	36	85

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.

A Tabela 2 indica que os estudantes demonstravam um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maioria dos itens ou equilíbrio entre os recursos e déficits, o que atende às demandas básicas de interação com pares e adultos.

Corroborando com os achados, Lehman e Erdwins (2004) examinaram as habilidades sociais de uma amostra de 16 estudantes com comportamento superdotado, tendo constatado que os estudantes apresentavam boas habilidades sociais, sentimentos mais positivos a respeito de si e maior maturidade nas interações, o que revela que esses estudantes não seriam tão mal ajustados socialmente, conforme muitos afirmam.

Vale ressaltar que há pesquisas (Hollingworth, 1942; Gross, 2002; Alencar, 2007; Neihart, 2008) para as quais desajustes socioemocionais são mais passíveis de serem identificados em estudantes com inteligência extremamente elevada, por exemplo, com QI acima de 160, o que pode impactar negativamente no seu desenvolvimento socioemocional.

Evidencia-se também que maior mediana dos dados foi identificada em civilidade. Na avaliação feita pelos pais/responsáveis, os estudantes foram avaliados como tendo repertório altamente elaborado nesse fator, indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios, indicando que apresentam comportamentos adequados às normas de convívio social.

O autocontrole foi avaliado como elaborado e a “afetividade/cooperação”, bem como a desenvoltura social foram consideradas boas, com resultados dentro da média da amostra normativa do instrumento.

Por sua vez, menor mediana foi encontrada nos dados sobre a responsabilidade, com repertório abaixo da média inferior, portanto, de modo geral, o grupo não exhibe adequadamente comportamentos que demonstram compromisso com tarefas e regras preestabelecidas para

atividades, segundo a avaliação dos pais/responsáveis, necessitando de intervenção nesse item. As avaliações com menor dispersão dos dados são as que dizem respeito à “afetividade/cooperação” ( $Q3 - Q1 = 30$ ); e, com maior dispersão, o fator responsabilidade ( $Q3 - Q1 = 50$ ).

É relevante enfatizar que a avaliação dessas habilidades está intrinsecamente relacionada com o ambiente, porque cada sujeito tem uma percepção diferenciada enquanto fonte de informação, imbricada pelas subjetividades individuais, grau de exigência, etc.

Na Tabela 3, são observados os escores gerais e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação.

**Tabela 3-** Escores gerais e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação.

	<u>E1</u>	<u>E2</u>	<u>E3</u>	<u>E4</u>	<u>E5</u>	<u>E6</u>
Escore Geral	60	90	80	80	35	01
Escore F1- Empatia/Afetividade	25	100	55	40	75	15
Escore F2- Responsabilidade	100	75	50	100	20	05
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	85	95	96	100	25	10
Escore F4- Assertividade	45	65	80	45	65	35

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.

Segundo a Tabela 3, três estudantes se autoavaliaram com um repertório altamente elaborado (E2, E3 e E4) e somente E1 se autoavaliou com um repertório dentro da média da amostra normativa do instrumento (bom). Um deles (E5) se autoavaliou com um repertório médio inferior em habilidades sociais, ao passo que E6 se autoavaliou com um repertório abaixo da média inferior.

Na Tabela 4, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores gerais e fatoriais na autoavaliação.

**Tabela 4-** Quartis, Intervalo Interquartilício (Q3-Q1) e Mediana (Md) dos escores gerais e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação.

	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q3-Q1</b>	<b>Md</b>
Escore Geral	41,25	70	80	38,75	70
Escore F1- Empatia/Afetividade	28,75	47,5	70	41,25	47,5
Escore F2- Responsabilidade	25	63	94	66	62,5
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	40	90	96	56	90
Escore F4- Assertividade	45	55	65	20	55

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.

A Tabela 4 indica que, na autoavaliação, os estudantes com comportamento superdotado apresentaram um repertório geral avaliado como elaborado, com resultados acima da média para a maioria dos itens. Evidencia-se, também, maior mediana dos dados em “autocontrole/civilidade”, autoavaliada como elaborada. Por sua vez, menor mediana foi encontrada no fator “empatia/afetividade”, mas, ainda assim, avaliada com um bom repertório.

As avaliações com menor variação dos dados são as que dizem respeito à assertividade ( $Q3 - Q1 = 20$ ) e, com maior variação dos dados, tem-se o fator responsabilidade ( $Q3 - Q1 = 66$ ). Tanto na avaliação por pais/responsáveis quanto na autoavaliação, maior variação foi identificada no fator responsabilidade, revelando que é essa a habilidade que aparece como mais heterogênea quando comparada às outras; por sua vez, a assertividade é o ponto com maior convergência dos resultados.

Concordando com os resultados, tem-se França-Freitas, Del Prette A. e Del Prette Z. A. P. (2014) e Loos-Sant’Ana e Trancoso (2014), que encontraram no autorrelato dos estudantes, em sua maioria, referências a boas habilidades sociais. França-Freitas, Del Prette A. e Del Prette Z. A. P. (2014) avaliaram 394 estudantes, de oito a 12 anos, sendo 269 com comportamento superdotado. Verificaram que os estudantes com comportamento superdotado exibiram, no autorrelato, um repertório mais elaborado que os sem comportamento superdotado. Com base nesse resultado, os autores concluíram que o desajustamento social e emocional, como característica da superdotação, é um mito.

Loos-Sant’Ana e Trancoso (2014) observaram 45 estudantes, de oito a 12 anos com comportamento superdotado, sendo que apenas quatro deles relataram repertório abaixo da média da amostra normativa do instrumento.

Ao se compararem as avaliações de pais/responsáveis e estudantes quanto ao escore

geral, verificou-se um bom repertório tanto de uns quanto de outros. A responsabilidade foi considerada abaixo da média inferior pelos pais/responsáveis; em contraponto, os estudantes se autoavaliaram com um bom repertório nessa habilidade.

Com relação ao autocontrole e civilidade, esses são mensurados separadamente, na avaliação dos pais/responsáveis, e juntos, na autoavaliação. Na avaliação dos pais, o autocontrole foi avaliado como elaborado, e a civilidade como altamente elaborada, enquanto o fator autocontrole/civilidade foi autoavaliado como altamente elaborado.

Segue-se ainda a avaliação dos problemas de comportamento. Os resultados em termos de escores gerais e fatoriais estão expostos na Tabela 5.

**Tabela 5-** Escores gerais e fatoriais da escala de problemas de comportamento.

	M1	P1	M2	P2	M3	P3	M4	P4	M5	P5	M6	P6
Escore Geral	10	05	50	75	40	15	55	55	65	85	90	97
Escore F1- PC Externalizantes	05	05	55	85	20	10	40	20	70	80	90	90
Escore F2- PC Internalizantes	35	20	35	35	65	35	80	97	35	90	85	97

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.

Segundo a Tabela 5, E2 e E4 obtiveram escores dentro dos resultados da amostra normativa e apresentaram um repertório mediano. E3 demonstrou um repertório baixo para problemas de comportamento e, em E1, o mesmo fator foi considerado muito baixo. E5 revelou repertório médio superior; e E6, acima da média superior. Nos dois casos, houve indicativo de necessidade de intervenção.

Na Tabela 6, estão expostas as medidas de dispersão e de tendência central dos escores gerais e fatoriais da escala de problemas de comportamento.

**Tabela 6-** Quartis, Intervalo Interquartilico (Q3-Q1) e Mediana (Md) dos escores gerais e fatoriais da escala de problemas de comportamento.

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	14	53	68	54	52,5
Escore F1- PC Externalizantes	17,5	47,5	81,25	63,75	47,5
Escore F2- PC Internalizantes	24	28	31	7	50

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2024.



Com respeito a tais problemas, o grupo foi avaliado como tendo um repertório mediano, com resultados dentro da média para boa parte dos itens e equilíbrio entre recursos e déficits, um indicativo de necessidade de atenção apenas preventiva.

Corroborando os achados, tem-se Gauck e Trommsdorff (2009), que, ao comparar problemas de 30 estudantes com comportamento superdotado e 24 discentes que não apresentavam tal características, por meio da autoavaliação, avaliação por pais e professores do mesmo instrumento utilizado nesta pesquisa, concluíram que os resultados não diferiram entre os dois grupos em relação à média da amostra normativa do instrumento.

Examinando a Tabela 6, constata-se que a mediana dos resultados que evidenciou maior resultado foi o escore geral. O fator com menor mediana dos dados é o que diz respeito aos PC externalizantes.

Com a análise dos dados, é possível verificar um perfil bastante heterogêneo, no que tange às habilidades sociais e problemas de comportamento. Tanto na avaliação por pais/responsáveis quanto na autoavaliação, há estudantes em todas as faixas, os quais exibem desde um repertório altamente elaborado até um repertório abaixo da média inferior.

O estudo comparativo de Borges Del Rosal, Hernández-Jorge e Rodrigues-Naveiras (2011), desenvolvido com uma amostra de 2.374 estudantes, revelou que, embora os alunos com comportamento superdotado difiram significativamente em competência acadêmica, eles não apresentaram diferenças significativas em adaptação pessoal, social e escolar, o que levou os autores à conclusão de que desajustes socioemocionais e inteligência são variáveis independentes.

Esses achados concordam com Neihart (1999), que ressalta que, enquanto estudos apontam os estudantes com comportamento superdotado como mais avançados em seu ajuste social, há os que relatam que certos subgrupos indicam mais dificuldades sociais, desmitificando a ideia de que os estudantes com comportamentos superdotados são muito bem ou muito mal ajustados socialmente.

## **4 Considerações Finais**

Ao se recuperar o objetivo da pesquisa, que consistiu em avaliar o repertório de Habilidades Sociais de estudantes com comportamento superdotado, por meio da avaliação dos

pais/responsáveis e da autoavaliação, constatou-se que as habilidades sociais foram consideradas boas, porém, os estudantes se revelaram bastante heterogêneos nesse aspecto, com discentes que apresentaram desde repertório altamente elaborado até repertório abaixo da média inferior. Diante disso, destaca-se que o desenvolvimento das habilidades sociais se mostra mais intimamente relacionado ao ambiente no qual o estudante está inserido e ao atendimento às necessidades específicas do que propriamente à presença da superdotação.

Destacou-se, enquanto limitações do estudo, a amostra ter sido composta por apenas seis estudantes, e seus respectivos pais/responsáveis; e a avaliação não ter sido realizada em outros contextos, como o escolar, visto que o professor pode ser um importante informante a respeito dos aspectos que compõem as habilidades sociais neste ambiente.

Dessa maneira, espera-se que o presente estudo sirva de motivação, catalisador e suporte teórico para pesquisas futuras na área, pois insistir na ideia de promover o desenvolvimento acadêmico, sem negligenciar o aspecto socioemocional, é lutar por uma convivência mais harmoniosa e pelo desenvolvimento holístico dos estudantes, aumentando suas chances de sucesso, posto que a verdadeira educação pressupõe humanização e democratização.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BANDEIRA, M. *et al.* Validação das Escalas de Habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 5, n. 2, p. 91-103, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a02.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BORGES DEL ROSAL, A.; HERNÁNDEZ-JORGE, C.; RODRIGUES-NAVEIRAS, E. Evidências contra el mito de la inadaptación de las personas com altas capacidades intelectuales. **Psicothema**, v. 23, n. 3, p. 362-367, 2011.

BRASIL, Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.** Brasília, DF, 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm). Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF:MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP.** Brasília, DF, 2013.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES-BRERO, D. R. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado: CAPE, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. *In:* DEL PRETTE; Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* **Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças-SSRS:** manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2016.

ELLIOTT, S.; GRESHAM, F. **Social Skills improvement system:** intervention guide. Minneapolis, MN: Pearson Assessments, 2008.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social skills of gifted and talented children. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 19, n. 4, p. 288-295, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n4/a06v19n4.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em Habilidades sociais na infância. **Periódico Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 4, p. 658-669, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n4/0102-7972-prc-27-04-00658.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GAUCK, L.; TROMMSDORFF, G. Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. **Psychologie in Erziehung und Unterricht**, v. 56, n. 1, p. 27-37, 2009.

GRESHAM, F.; ELLIOTT, S. **Social skills rating system:** Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GROSS, M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students *In: NEIHART, M.; REIS, S.; ROBINSON, N.; MOON, S. (ed.). **The social and emotional development of gifted children.** Waco: Pufrock. 2002. p. 19-30.*

HOLLINGWORTH, L. **Children above 180 IQ: Origin and development.** New York: World Books. 1942.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LEHMAN, E. B.; ERDWINS, C. The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. *In: MOON, S. (ed.). **Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students.** Thousand Oaks: Corwin. 2004, p. 1-8.*

LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. S. Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: Self-Beliefs, Social Skills, and Academic Performance, **Journal of Latino/Latin American Studies**, v. 6, n. 1, p. 54-65, 2014.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula.** 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91210>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MENDAGLIO, S. Counseling gifted persons: Taking giftedness into account. **Gifted Education International**, v. 19, n. 3, p. 204-212, 2005.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In: PFEIFFER, S. (ed.). **Handbook of giftedness in children: Psychological theory, research and best practices.** New York: Springer, 2008. p. 115-137.*

NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? **Roepers Review**, v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999. Disponível em: <https://positivedisintegration.com/Neihart1999.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

OGEDA, C. M. M. O. **Superdotação e Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais.** 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/download/195/689/1026?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/195/689/1026?inline=1). Acesso em: 11 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. P. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual

Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144433>. Acesso em: 17 mar. 2023.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In: VIRGOLIM, A. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papyrus, 2014a. p. 219-264.

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

WECHSLER, S. M. *et al.* (trad.). International Test Commission (ITC). **Declaração do ITC no uso de testes e outros instrumentos de avaliação para fins de investigação científica**, v. 1. 2, 2014, p. 1-9. Disponível em: [https://www.intestcom.org/files/statement\\_using\\_tests\\_for\\_research\\_portuguese.pdf](https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_portuguese.pdf). Acesso em: 17 mar. 2023.

WHITAKER, A. *et al.* Neurodevelopmental Approach to Understanding Memory Processes Among Intellectually Gifted Youth With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 4, n. 1, p. 31- 40, 2015.

Enviado em: 07/11/2023

Revisado em: 07/08/2024

Aprovado em: 08/08/2024