



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -
MESTRADO



JULIANA CÉLIA DE OLIVEIRA

SOBRE-EXCITABILIDADE E TALENTO: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA VERSÃO
BRASILEIRA DO *OVEREXCITABILITY QUESTIONNAIRE TWO*

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -
MESTRADO



JULIANA CÉLIA DE OLIVEIRA

SOBRE-EXCITABILIDADE E TALENTO: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA VERSÃO
BRASILEIRA DO *OVEREXCITABILITY QUESTIONNAIRE TWO*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Juliana Célia de Oliveira.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2013

Oliveira, Juliana Célia de.

Sobre-excitabilidade e talento : evidências de validade da versão brasileira do *overexcitability questionnaire two* / Juliana Célia de Oliveira. – 2013.

123 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.


1. Superdotados. 2. Avaliação psicológica. 3. Psicometria. I. Título.

CDU 159.922.72:616.89

Oliveira, J. C. (2013). *Sobre-excitabilidade e talento: evidências de validade da versão brasileira do Overexcitability Questionnaire Two*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por **Juliana Célia de Oliveira**.

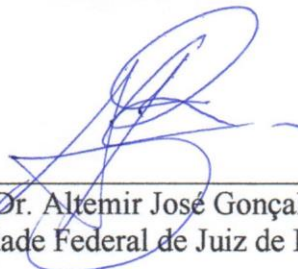
Dissertação defendida e aprovada em **vinte e um de fevereiro de dois mil e treze** pela banca constituída por:



Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Nascimento Guaraldo Justi
Universidade Federal de Juiz de Fora



Titular: Prof^ª. Dr^ª. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar
Universidade de Brasília



Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2013

AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade boa e amiga por iluminar e abençoar o meu caminho.

Ao Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, pelas horas de dedicação, orientação, paciência e, acima de tudo, pela confiança e amizade.

Às avaliadoras, Prof^a. Dr^a. Claudia Nascimento Guaraldo Justi e Prof^a. Dr^a. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, pela disponibilidade em avaliar e contribuir para o aprimoramento deste trabalho.

À minha família. Aos meus pais, pelo apoio constante. Aos meus irmãos que, apesar das minhas ausências, torceram e vibraram por essa conquista. E, principalmente, ao meu amado esposo Danilo, pela paciência, companheirismo e incentivo incansável.

Às amigas Andrêze e Cíntia, que, mesmo distantes, promoviam momentos prazerosos, necessários para a continuidade do trabalho.

Aos pesquisadores Frank Falk, Ricardo Primi, Flávio Costa, e à VETOR Editora, por autorizarem a utilização dos instrumentos para a realização dos estudos.

Aos membros do CEDET e da ASPAT, Joseane, Stael, Laís, Nayara e, em especial, à Dr^a. Zenita Cunha Guenther, pela autorização e generosidade ao conceder informações fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos estudantes da UFJF, ex-integrantes do CEDET, juízes – mestrandos e doutores – que participaram da pesquisa. Sem eles, esse estudo não seria possível.

Aos colegas de mestrado, especialmente Carol, Renata, Stella e Nathalie, que compartilharam dessa conquista.

Aos colegas do PIDET, por dividir anseios e vitórias durante a caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Oliveira, J. C. (2013). *Sobre-excitabilidade e talento: evidências de validade da versão brasileira do Overexcitability Questionnaire Two*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

RESUMO

A sobre-excitabilidade (SE), uma forma ampliada e intensificada de reagir perante um ou mais conjuntos de estímulos, é um dos principais construtos da Teoria da Desintegração Positiva e tem sido considerada como um indicador confiável de dotação e talento (D&T). Entretanto, no Brasil, não havia instrumentos para mensurá-la. Para analisar as propriedades psicométricas do Questionário de Sobre-excitabilidade (QSE-Br), uma versão brasileira do *Overexcitability Questionnaire Two* (OEQ-II), considerando o uso desse instrumento como indicador de D&T, quatro estudos foram realizados. Do mesmo modo que o OEQ-II, o QSE-Br mede cinco padrões de SE: Psicomotor, Sensorial, Imaginativo, Intelectual e Emocional. Os resultados permitem afirmar que o QSE-Br possui boas evidências de validade de conteúdo, boa consistência interna e bons indicadores da validade de construto e de critério. Apesar das limitações da amostra de estudantes com D&T, três padrões de SE se associaram aos domínios relacionados, indicando a capacidade do instrumento em discriminar áreas de talento. No entanto, pesquisas futuras são recomendadas para o aprimoramento da medida.

Palavras-chave: Superdotação; Sobre-excitabilidade; Avaliação psicológica; Psicometria.

Oliveira, J. C. (2013). *Overexcitability and talento: evidence of validity of the Brazilian version of the Overexcitability Questionnaire-Two*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

ABSTRACT

The overexcitability (OE), an expanded and intense form of reacting to one or more sets of stimuli, is one of the main constructs of the Theory of Positive Disintegration and has been considered as a reliable indicator of giftedness and talent (G&T). However, in Brazil, there were no instruments to measure it. Four studies were conducted to analyze the psychometric properties of the Questionário de Sobre-excitabilidade (QSE-Br), a Brazilian version of Overexcitability Questionnaire Two (OEQ-II), emphasizing the use of this instrument as an indicator of G&T. The QSE-Br measures five patterns of OE in the same way as OEQ-II: Psychomotor, Sensual, Imaginative, Intellectual and Emotional. The results indicate that the QSE-Br has good evidences of content validity, good internal consistency and good indicators of construct and criterion validity. Three patterns of OE were associated with related areas despite the limitations of the sample of students with G&T, indicating the power of the instrument to discriminate areas of talent. However, future research is recommended to improve this measure.

Keywords: Giftedness; Overexcitability; Psychological assessment; Psychometry.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE ABREVIACÕES | x |
| LISTA DE ANEXOS | xi |
| LISTA DE FIGURAS..... | xii |
| LISTA DE TABELAS | xiii |
| APRESENTAÇÃO | xv |
| CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA | 1 |
| 1.1. A Teoria da Desintegração Positiva | 1 |
| 1.2. Sobre-excitabilidade psíquica | 5 |
| 1.3. Medidas de SE..... | 9 |
| 1.3.1. O <i>Overexcitability Questionnaire</i> | 10 |
| 1.3.2. <i>Me Scale</i> | 12 |
| 1.3.3. <i>ElemenOE</i> | 13 |
| 1.3.4. <i>Sensory Profile</i> | 13 |
| 1.3.5. O <i>Overexcitability Questionnaire Two</i> | 14 |
| 1.4. Principais evidências de validade que uma medida deve apresentar | 19 |
| 1.5. Objetivos..... | 21 |
| CAPÍTULO 2. ESTUDOS DE VALIDADE E FIDEDGNIDADE DA VERSÃO BRASILEIRA DO OEQ-II..... | 22 |
| 2.1. Estudo I..... | 23 |
| 2.1.1. Método | 23 |
| 2.1.1.1. Participantes | 23 |
| 2.1.1.2. Instrumentos | 24 |
| 2.1.1.3. Procedimento | 25 |
| 2.1.1.4. Análise dos dados..... | 26 |
| 2.1.2. Resultados | 26 |
| 2.1.2.1. Análises por juízes doutores | 26 |
| 2.1.2.2. Aplicação preliminar | 28 |
| 2.1.2.3. Retrotradução | 29 |
| 2.1.3. Discussão | 29 |
| 2.2. Estudo II..... | 31 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.1. Método | 31 |
| 2.2.1.1. Participantes | 31 |
| 2.2.1.2. Instrumentos | 33 |
| 2.2.1.3. Procedimento | 33 |
| 2.2.1.4. Análise dos dados..... | 34 |
| 2.2.2. Resultados | 35 |
| 2.2.2.1. Associação entre SE e variáveis demográficas..... | 35 |
| 2.2.2.2. Confiabilidade..... | 38 |
| 2.2.2.3. Homogeneidade..... | 38 |
| 2.2.2.4. Análise fatorial exploratória..... | 41 |
| 2.2.2.5. Análise fatorial confirmatória | 45 |
| 2.2.2.6. Validade convergente-discriminante: associação com outros instrumentos... | 53 |
| 2.2.3. Discussão | 54 |
| 2.3. Estudo III | 60 |
| 2.3.1. Método | 60 |
| 2.3.1.1. Participantes | 60 |
| 2.3.1.2. Instrumentos | 61 |
| 2.3.1.3. Procedimentos | 61 |
| 2.3.1.4. Análise dos dados..... | 61 |
| 2.3.2. Resultados | 61 |
| 2.3.3. Discussão | 64 |
| 2.4. Estudo IV..... | 65 |
| 2.4.1. Método | 65 |
| 2.4.1.1. Participantes | 65 |
| 2.4.1.2. Instrumentos | 68 |
| 2.4.1.3. Procedimento | 68 |
| 2.4.1.4. Análise dos dados..... | 69 |
| 2.4.2. Resultados | 69 |
| 2.4.3. Discussão | 71 |
| CAPÍTULO 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 75 |
| REFERÊNCIAS | 78 |
| ANEXOS | 87 |

LISTA DE ABREVIACÕES

- ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- AFC – Análise Fatorial Confirmatória
- AFE – Análise Fatorial Exploratória
- ASPAT – Associação de Pais e Amigos de Apoio ao Talento
- ATPH – Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland
- CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CFI – *Comparative Fit Index*
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CPS – Escalas de Personalidade de Comrey
- D&T – Dotação e Talento
- ECVI – *Expected Cross-validation Index*
- GFI – *Goodness of Fit Index*
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- OEQ – *Overexcitability Questionnaire*
- OEQ-II – *Overexcitability Questionnaire Two*
- QSE-Br – Questionário de Sobre-excitabilidade
- RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*
- SATEPSI – Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
- SE – Sobre-excitabilidade
- TDP – Teoria da Desintegração Positiva
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Termo de Aprovação..... | 87 |
| Anexo 2. <i>Overexcitability Questionnaire II</i> | 88 |
| Anexo 3. Formulário de Análise por Juízas Doutoradas..... | 89 |
| Anexo 4. Versão Beta do QSE-Br | 90 |
| Anexo 5. Questionário de Caracterização Demográfica para Universitários | 91 |
| Anexo 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Juízes | 92 |
| Anexo 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Direção da Escola..... | 93 |
| Anexo 8. Informe aos Pais e/ou Responsáveis sobre a Realização da Pesquisa | 94 |
| Anexo 9. Versão Gama do QSE-Br..... | 95 |
| Anexo 10. Retrotradução da Versão Gama do QSE-Br | 96 |
| Anexo 11. Sugestões dos Juízes quanto à Tradução dos Itens do OEQ-II..... | 97 |
| Anexo 12. Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland | 98 |
| Anexo 13. Itens do fator Atividade/Passividade da CPS | 99 |
| Anexo 14. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes..... | 100 |
| Anexo 15. Valores de Skew e Kurtosis para os Itens da Versão Gama do QSE-Br | 101 |
| Anexo 16. Formulário de Análise para Juízes Mestrandos | 102 |
| Anexo 17. Versão Delta do QSE-Br..... | 103 |
| Anexo 18. Questionário de Caracterização Demográfica para Estudantes com D&T | 104 |
| Anexo 19. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos do CEDET..... | 105 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Desenvolvimento humano por meio de desintegrações positivas e negativas..... | 4 |
| Figura 2. Estrutura geral dos estudos desta dissertação | 22 |
| Figura 3. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Psicomotor..... | 46 |
| Figura 4. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Sensorial | 47 |
| Figura 5. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Imaginativo..... | 47 |
| Figura 6. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Intelectual. | 48 |
| Figura 7. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Emocional..... | 48 |
| Figura 8. Modelo alterado do padrão Emocional – com dois fatores..... | 52 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Principais Medidas de SE e suas Características | 11 |
| Tabela 2. Alfa de Cronbach Obtidos em Pesquisas com o OEQ-II para os Padrões de SE. 16 | |
| Tabela 3. Distribuição dos Itens por Padrão de SE | 24 |
| Tabela 4. Índices de Concordância das Juízas Doutoradas | 27 |
| Tabela 5. Índices de Concordância das Juízas quanto aos Itens nos Padrões de SE..... | 28 |
| Tabela 6. Caracterização Demográfica da Amostra | 32 |
| Tabela 7. Comparações entre as Médias dos Padrões de SE..... | 35 |
| Tabela 8. Médias dos Escores dos Padrões de SE por Curso..... | 36 |
| Tabela 9. Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Psicomotor..... | 39 |
| Tabela 10. Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Sensorial | 39 |
| Tabela 11. Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Imaginativo..... | 40 |
| Tabela 12. Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Intelectual | 40 |
| Tabela 13. Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Emocional..... | 41 |
| Tabela 14. Resultado da AFE (Rotação Varimax) | 42 |
| Tabela 15. Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Psicomotor | 43 |
| Tabela 16. Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Sensorial | 44 |
| Tabela 17. Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Imaginativo..... | 44 |
| Tabela 18. Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Intelectual | 45 |
| Tabela 19. Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Emocional..... | 45 |
| Tabela 20. Índices de Ajustes dos Modelos Inicialmente Hipotetizados para cada Padrão | 49 |
| Tabela 21. Índices de Ajustes para os Modelos Alterados (M1) em cada Padrão de SE. ... | 50 |
| Tabela 22. Índices de Ajustes para os Modelos Alterados (M2) dos Padrões Sensorial, Imaginativo e Emocional..... | 52 |
| Tabela 23. Correlações entre os Escores do QSE-Br com os Fatores da ATPH e da CPS . | 53 |
| Tabela 24. Índices de Concordância dos Juízes Mestrandos..... | 62 |

| | |
|---|----|
| Tabela 25. Índices de Concordância dos Juízes Mestrandos quanto aos Itens nos Padrões de SE..... | 63 |
| Tabela 26. Caracterização da Amostra de Estudantes com Características de D&T | 66 |
| Tabela 27. Médias dos Escores dos Padrões de SE de Acordo com os Domínios Identificados pelo CEDET..... | 70 |
| Tabela 28. Médias dos Escores dos Padrões de SE de Acordo com os Domínios Autodeclarados..... | 71 |

APRESENTAÇÃO

No Brasil, o Ministério da Educação utiliza a terminologia altas habilidades/superdotação para se referir a alunos que demonstram elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas de interesse, além de elevado potencial nos seguintes domínios, isolados ou combinadamente: intelectual, acadêmico, criativo-produtivo, liderança, psicomotricidade e artes (Ministério da Educação, 2008). Outras expressões como, por exemplo, altas capacidades, elevado potencial, dotado e talentoso, também têm sido utilizadas, muitas vezes, indiscriminadamente, para descrever essa condição (Barreto & Mettrau, 2011).

No presente trabalho, optou-se por utilizar os termos dotação e talento (D&T) em conjunto, pois, desse modo, eles denotam que se trata de uma condição desenvolvimental, dinâmica, bem como sinalizam a dificuldade – impossibilidade em alguns casos – de separar capacidade de desempenho. Dentre os motivos para não adotar a terminologia oficial, ou seja, a do Ministério da Educação, destacam-se os mencionados por Guenther (2006). A autora se posiciona contra o termo superdotação, uma vez que, além de possuir equívocos na tradução conceitual, denota pouco respeito e antipatia. Alencar (2005) também considera que o termo superdotado deixa a desejar, especialmente, no que se refere ao prefixo ‘super’, que tende a gerar expectativas de alto desempenho ou excelente rendimento acadêmico. Além disso, ressalta-se que os substantivos adjetivados superdotado, dotado ou talentoso serão evitados, uma vez que podem denotar que se trata de uma condição inerente e permanente (Horowitz, 2009), não configurando uma característica processual e desenvolvimentista.

Para Guenther (2006), talento se refere à aquisição mais do que à herança de determinada capacidade, enquanto dotação diz respeito à posse e uso de uma capacidade natural notável, às características constitucionais, podendo incluir, mas não se resumir, aos genes (Guenther, 2008). Se usados em conjunto, como sugerem alguns autores nacionais e internacionais (Gagné, 2005; Guenther, 2006), os dois conceitos tendem a denotar uma condição relacionada ao desenvolvimento humano (Horowitz, 2009).

Entretanto, é preciso ressaltar que, no caso desta dissertação, o uso dos termos D&T parece contradizer o que o autor da teoria que a fundamenta – Dabrowski – propôs. Para ele, a sobre-excitabilidade psíquica (SE), um componente da D&T, é inata e indica uma capacidade elevada para responder a estímulos (Dabrowski, 1972). Todavia, transcorreram-se mais de

quatro décadas desde a proposição do conceito e, atualmente, sabe-se, por exemplo, da plasticidade cerebral (Horowitz, 2009) e que, como asseverado por Sternberg e Grigorenko (2003), biológico não significa imutável.

Além do uso indiscriminado de termos, a pluralidade terminológica é decorrente também da pluralidade teórica da área. Diferentes terminologias podem assinalar diferenças epistemológicas e conceituais profundas (Oliveira & Barbosa, 2012), que não cabem ser analisadas no presente trabalho.

A despeito dessas controvérsias teóricas e terminológicas que caracterizam a área, tem crescido o interesse dos sistemas educacionais de vários países pela identificação e desenvolvimento de D&T. Entretanto, no Brasil, observa-se que esse interesse não cresceu no mesmo ritmo que nos países desenvolvidos (Alencar & Fleith, 2001). Mesmo que os censos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelem um crescimento do número de estudantes com ‘altas habilidades/superdotação’ (Ministério da Educação, 2006; INEP, 2009), ele ainda está muito aquém do mínimo esperado. Ao considerar diversos teóricos importantes da área, estima-se que de 1% a 20% dos estudantes possuam D&T (Bélanger & Gagné, 2006; Guenther, 2006; Renzulli, 1999). Entretanto, o último censo (INEP, 2009) revelou que somente 0,01% do total de alunos matriculados na educação básica foram considerados com essas características. Há, sem dúvida, uma subidentificação.

Vários pesquisadores brasileiros têm salientado a necessidade de programas e políticas educacionais que promovam o desenvolvimento de pessoas com D&T (Alencar, 2001; Guenther, 2008; Virgolim, 2007). Não obstante à relevância pessoal, identificar e desenvolver talentos também acarreta benefícios sociais e econômicos. As constantes transformações no mundo geraram a necessidade de estimular o talento para que haja mais avanços na sociedade (Ziegler & Stöger, 2004). D&T constituem, por conseguinte, uma *commodity* de uma nação, pois o desenvolvimento do potencial de estudantes com essas características pode promover o avanço tecnológico, cultural e educacional de um país.

Sem processos ativos que identifiquem D&T, parcela expressiva dessa *commodity* social se perde. A identificação é o primeiro passo e condição crucial para que haja atendimento educacional especializado e deve contar com metodologias e recursos apropriados. Ressalta-se que um processo de identificação adequado deve ser multidimensional e contínuo (Feldhusen, 1998; Gagné, 2004; Guenther, 2006b; Renzulli, 1978), baseado em múltiplos informantes e múltiplas medidas (Oliveira, 2007). Assim, a

utilização de instrumentos confiáveis e válidos representa um componente fundamental desse processo.

Apesar de a área de Avaliação Psicológica ter crescido nos últimos anos (Noronha, Primi, & Alquiére, 2005; Noronha & Reppold, 2010), o campo de estudo referente à identificação de indivíduos com D&T não acompanhou seu desenvolvimento e ainda enfrenta desafios. O que se tem observado é uma notória carência de medidas válidas e confiáveis para serem utilizadas no processo de identificação (Barbosa, Schelini, & Almeida, 2012). Os poucos instrumentos com evidências de validade que podem ser utilizados na avaliação desses estudantes geralmente se resumem a testes de inteligência, enfatizando apenas um domínio de D&T. Há carências principalmente de medidas que avaliam outros domínios, como, por exemplo, o psicomotor e o emocional, ou de instrumentos desenvolvidos especificamente para processos de identificação de D&T.

Em âmbito internacional, a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), proposta inicialmente por Dabrowski (1964), tem fornecido uma excelente estrutura para a compreensão das características de D&T e para o desenvolvimento de medidas de identificação (Ackerman, 2009; Falk & Miller, 2008; Mendaglio & Tillier, 2006; Silverman, 2008). A SE é um dos principais construtos da TDP e suas medidas têm demonstrado serem capazes de investigar aspectos emocionais, psicomotores, sensoriais e imaginativos, que dificilmente são investigados em procedimentos de identificação tradicionais, muitas vezes, orientados para avaliar apenas capacidades cognitivas.

Nesse sentido, a TDP e, mais especificamente, o conceito de SE, representam um referencial para pesquisa e atuação ainda pouco explorado, especialmente no Brasil. Embora haja estudos que façam menção ao construto (Alencar, 2007; Chagas, 2008; Chagas & Fleith, 2009; Ourofino & Fleith, 2005; Ourofino & Guimarães, 2007; Trancoso, 2011), não foi localizado, no país, sequer um texto específico sobre a proposta dabrowskiana. Muito menos instrumentos que investiguem os padrões de SE.

A presente proposta de pesquisa teve por objetivo analisar as propriedades psicométricas de uma medida de padrões de SE – *Overexcitability Questionnaire Two* (OEQ-II) –, enfatizando o uso desse instrumento como indicador de D&T. Para atingi-lo, foram conduzidos quatro estudos que deram origem a esta dissertação, a qual, além desse pré-texto, possui três capítulos e pós-textos.

No primeiro capítulo – Revisão de Literatura –, é apresentada a fundamentação teórica do trabalho – a TDP – e os principais conceitos atrelados a ela, como potencial de

desenvolvimento e SE. É apresentada, também, uma revisão feita sobre as principais medidas de SE e sobre os estudos que utilizam o OEQ-II, uma das medidas mais utilizadas para se avaliar as SEs. De modo complementar, são apresentadas sucintamente as principais evidências de validade que uma medida deve possuir.

O segundo capítulo – Estudos de validade e fidedignidade da versão brasileira do OEQ-II – é composto pela apresentação dos quatro estudos realizados para analisar as propriedades psicométricas da versão brasileira do OEQ-II. O Estudo I apresenta as evidências de validade de conteúdo do instrumento. O segundo diz respeito à busca de evidências de validade de construto e fidedignidade. O Estudo III apresenta as evidências de validade de conteúdo adicionais dessa medida; e o Estudo IV demonstra as evidências de validade de critério da versão brasileira do OEQ-II, utilizada em um grupo de estudantes identificados previamente com D&T.

Por fim, a dissertação é concluída com um capítulo constituído pelas considerações finais do trabalho. Há, como mencionado, os pós-textos, abrangendo as Referências e os Anexos.

É preciso destacar que os Estudos apresentados, bem como a Revisão de Literatura, foram publicados ou serão submetidos à publicação, parcial ou integralmente, em revistas especializadas ou capítulos de livros. Nesse sentido, as editoras desses livros e revistas detêm os direitos autorais dos manuscritos referentes a esta dissertação.

CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA

1.1. A Teoria da Desintegração Positiva

A TDP foi criada por Kazimierz Dabrowski, um psiquiatra e psicólogo polonês, que se interessou pelo estudo de temas relacionados à saúde mental, neuropsiquiatria e psicopatologia infantil (Kobierzycki, 2000; Tiller, 2008). Dabrowski embasou sua teoria em suas experiências de atendimentos clínicos e estudos biográficos de artistas, escritores, membros de ordens religiosas e indivíduos com D&T. A primeira publicação sobre a temática data de 1964 (Dabrowski, 1964). No entanto, em um de seus primeiros trabalhos já era possível ver sinais do surgimento dessa teoria (Dabrowski, 1937). Posteriormente, diversas obras foram escritas para esclarecer, complementar e reafirmar os conceitos que embasam a TDP (Dabrowski, 1967, 1972, 1973, 1996; Dabrowski, Kawczak, & Piechowski, 1970).

A TDP busca explicar o processo de desenvolvimento humano (Dabrowski, 1964). O autor postula que todo ser humano possui um instinto desenvolvimental, isto é, uma tendência a evoluir do menor ao maior nível de personalidade. O termo desintegração é utilizado porque a estrutura da personalidade existente, a princípio, integrada, coesa e unificada, caracterizada pelo egocentrismo, tende a se desfazer, sofrendo desintegrações e, sendo, assim, substituída por uma estrutura de nível superior, baseada no altruísmo, empatia e compaixão. Destaca-se que essa desintegração é positiva, uma vez que contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

Dabrowski (1970a) descreveu três conjuntos de fatores que influenciam o desenvolvimento individual. O primeiro fator é biológico, principalmente hereditário, e engloba os genes e as alterações permanentes na constituição psíquica do organismo. O segundo fator é ambiental e inclui as influências sociais exercidas pelos indivíduos e grupos de pessoas, tais como família, instituições educacionais e religiosas, entre outras. O terceiro conjunto de fatores representa os processos autônomos que uma pessoa traz em seu desenvolvimento, como os conflitos internos, autoconsciência, escolha em relação ao crescimento pessoal, entre outros.

O terceiro fator sofre influências dos dois primeiros fatores. No entanto, ele representa uma nova capacidade, pois os fatores autônomos podem fazer com que se aceitem alguns impulsos inatos e alguns padrões sociais enquanto outros são rejeitados. Quando o

terceiro fator começa a influenciar o desenvolvimento, o indivíduo começa a diferenciar entre as trajetórias inferiores e superiores de pensamento, emoção e ação e uma autêntica hierarquia dos valores fica evidenciada (Dabrowski, 1970a).

Tillier (2002) analisa a D&T considerando cada fator contribuinte para o seu desenvolvimento. Para o autor, o primeiro fator canaliza a D&T para o cumprimento de metas pessoais, muitas vezes a custo dos outros e de forma antissocial. O segundo fator molda a D&T e a criatividade para que ela siga e apoie o meio social. Por fim, com a influência do terceiro fator, a D&T pode ser aplicada a serviço de altos valores dos indivíduos (como, por exemplo, compaixão, solidariedade, altruísmo etc.), de modo mais consciente e crítico.

Para a maioria das pessoas, o desenvolvimento é restrito à influência dos dois primeiros fatores (Piechowski, 1975). Sendo assim, o terceiro fator não está presente em todos os indivíduos, no entanto ele é imprescindível para a formação de uma pessoa livre, independente e autêntica (Dabrowski, 1996).

Uma premissa importante na TDP é que os comportamentos, pensamentos e emoções têm expressões qualitativamente diferentes em diversos níveis de desenvolvimento, que são baseadas em valores individuais ou grupais (Dabrowski, 1970a). Podem existir valores considerados extremamente elevados, como o altruísmo, e aqueles considerados muito inferiores, como o egocentrismo, por exemplo. Para Dabrowski (1970a), esse extremo de valores pode ser melhor entendido através de prismas de desenvolvimento, o que denominou de multiníveis. Nesse sentido, o desenvolvimento humano tende a acontecer quando há um movimento, ou seja, uma reestruturação ao longo de cinco níveis claramente distinguíveis. Esses níveis são descritos a seguir de acordo com Dabrowski (1970b, 1996) e Piechowski (1975).

a) Nível I: Integração Primária

As pessoas que estão nesse nível apresentam uma personalidade coesa, mas sem conflito interno e autorreflexão. São automáticas e impulsivas, determinadas por impulsos primitivos e inatos e apresentam o autointeresse como principal motivação. Pode haver indivíduos com algum grau de altruísmo, no entanto, ele não é genuíno, seus comportamentos são orientados para a satisfação das necessidades básicas e são em todos os aspectos egocêntricos.

b) Nível II: Desintegração Uninível

A desintegração uninível inicia-se com o afrouxamento da rígida estrutura de integração primária. A rigidez vai sendo substituída por hesitação, dúvida, atitudes vacilantes e mudanças. Os indivíduos, nesse nível, são sensíveis à opinião social. Sentimentos de vergonha e culpa começam a ser experienciados em relação às expectativas externas. No entanto, esses sentimentos não impulsionam o indivíduo para a reflexão interna e para uma hierarquização de valores.

c) Nível III: Desintegração Espontânea Multinível

Este é o primeiro nível em que uma hierarquia de valores começa a se formar e o terceiro fator (fatores autônomos) passa a atuar no desenvolvimento, permitindo uma autodeterminação. Pode-se notar a formação de uma consciência crítica de si mesmo e das outras pessoas, além de uma insatisfação do indivíduo entre ‘o que se é’ e ‘o que se deveria ser’. Sentimentos de autoavaliação e autorreflexão, conflitos morais intensos, percepção da singularidade dos outros e ansiedade existencial são características desse nível de desenvolvimento.

d) Nível IV: Desintegração Organizada Multinível

Durante o desenvolvimento do nível IV, o processo de crescimento torna-se mais consciente e o indivíduo tem mais responsabilidade pelo seu crescimento. Há uma elevada diferenciação dos fatores autônomos; o conflito interno diminui à medida que a pessoa se torna mais autêntica e a diferença entre ‘o que é’ e ‘o que deveria ser’ passa a ser mais estreita, buscando um ‘ideal de personalidade’. Neste nível, há um crescimento acentuado de sentimentos de empatia, autoconhecimento e autocontrole.

e) Nível V: Integração Secundária

A última etapa consiste em uma nova organização e harmonização da personalidade. As funções cognitivas e emocionais são fundidas em uma união harmoniosa e flexível. Há uma carência de conflito interno, uma vez que não há mais uma diferença entre ‘o que é’ e ‘o

que deveria ser'. Esse nível é marcado pela autonomia, autenticidade e empatia altamente refinada. As pessoas que estão nele podem ser caracterizadas por uma compaixão universal e pelo autossacrifício.

De acordo com Dabrowski (1996), o crescimento humano ocorre quando o indivíduo progride ao longo dos vários níveis de desenvolvimento por meio da desintegração positiva. O autor destaca que as pessoas em geral experienciam em sua vida o fenômeno da desintegração parcial, isto é, a busca pelo crescimento por meio do avanço para níveis superiores, mas são muito raros os sujeitos que alcançam o quinto nível de desenvolvimento. Algumas pessoas, especialmente indivíduos com características de D&T ou submetidos a um processo de aceleração de desenvolvimento, são mais propensas a exibir processos desintegrativos, podendo se tornar parte de um processo geral de desintegração positiva – concluir um nível específico – ou, até mesmo, culminar em uma integração secundária – alcançar o quinto nível (Dabrowski, 1970b). Não obstante, a desintegração negativa – uma involução de nível – também pode ocorrer. A Figura 1 ilustra esses níveis de desenvolvimento através dos processos de desintegrações.

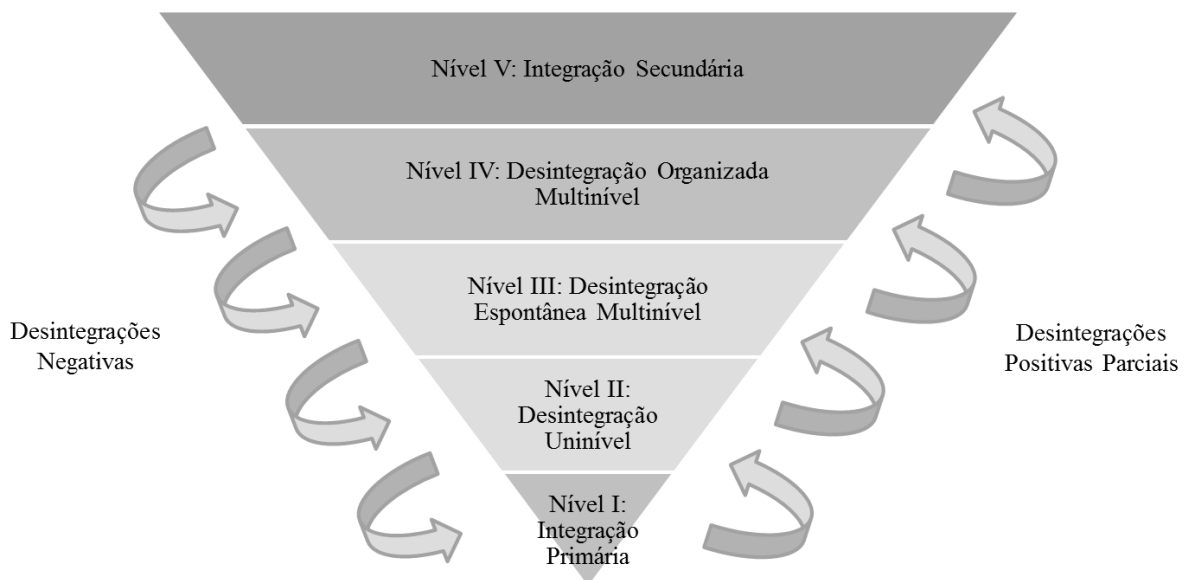


Figura 1. Desenvolvimento humano por meio de desintegrações positivas e negativas.

Os cinco diferentes níveis de desenvolvimento da personalidade refletem diferenças nas características psicológicas dos indivíduos que, por sua vez, refletem o potencial de desenvolvimento avançado (Dabrowski, 1964). De acordo com a TDP, cada indivíduo nasce

com uma capacidade para se desenvolver, chamada de potencial de desenvolvimento. Esse potencial é definido como a dotação inicial que determina o nível de desenvolvimento que uma pessoa pode atingir quando as condições físicas e ambientais forem ótimas (Dabrowski, 1996; Piechowski, 1975). Assim, o potencial desenvolvimental é determinado pela hereditariedade, podendo o ambiente facilitar ou inibir a sua expressão, mas sem alterar a dotação original (Mendaglio, 2002).

Dabrowski (1967) propôs a hipótese de que alguns indivíduos, especialmente as pessoas criativas e com características de D&T, tendem a possuir níveis mais altos de potencial de desenvolvimento. Em muitos casos, esse potencial predispõe o indivíduo para um crescimento acelerado, contribuindo para o desenvolvimento de seus talentos ou para o desenvolvimento de uma personalidade eminente (Dabrowski, 1972). No entanto, é preciso destacar que as pessoas com elevado potencial de desenvolvimento não necessariamente precisam satisfazer critérios para serem identificadas com D&T; além disso, nem todos os estudantes que foram identificados com esta característica possuem um alto potencial desenvolvimental (Mendaglio, 2002).

A avaliação do potencial de desenvolvimento pode ser feita com base nos seguintes componentes: habilidades e talentos especiais; fatores autônomos (terceiro fator); e SE psíquica (Dabrowski, 1972). As habilidades e talentos especiais tendem a atuar no nível de desenvolvimento individual; assim, pessoas de níveis mais baixos usam seus talentos para apoiar seus objetivos egocêntricos. Já os indivíduos com níveis mais altos de desenvolvimento canalizam seus talentos e habilidades para sua hierarquia de valores pessoais, expressando sua visão de personalidade ideal e de como o mundo deveria ser (Tillier, 2002). O terceiro fator direciona o talento e a criatividade para expressões autônomas e fornece motivação para o indivíduo lutar por metas que, muitas vezes, podem estar além de seu próprio alcance (Tillier, 2002). No entanto, a maior evidência (Tillier, 2002) e a principal forma do desenvolvimento potencial dizem respeito aos cinco tipos de SE (Dabrowski, 1972).

1.2. Sobre-excitabilidade psíquica

O termo SE ou sobre-excitabilidade psíquica foi utilizado pela primeira vez por Dabrowski, em 1937 (Dabrowski, 1937), sendo posteriormente conceituado como uma forma ampliada e intensificada de reagir a uma ou mais das seguintes áreas: sensorial, psicomotora, intelectual, imaginativa e emocional (Dabrowski, 1972). De acordo com o autor, os

indivíduos que manifestam algum desses cinco padrões veem a realidade de modo diferenciado, mais intenso e de diversas formas, reagindo com surpresa e perplexidade a vários estímulos, situações e pessoas (Dabrowski, 1972).

Os cinco padrões de SE são descritos brevemente a seguir com base nos estudos de Dabrowski (1972; 1996), Piechowski (1975) e Falk, Lind, Miller, Piechowski e Silverman, (1999):

a) SE Psicomotora

Esse tipo de SE pode se manifestar em duas formas: em função de um excesso de energia do organismo ou pela excessiva excitabilidade do sistema neuromuscular. A SE Psicomotora é expressa por indivíduos intensamente ativos, agitados, impulsivos e com dificuldade em se manter parados. Esse excesso de energia pode resultar em habilidades atléticas, mas não necessariamente deve ser confundido com elas.

b) SE Sensorial

Diz respeito à elevada diferenciação e vivacidade de experiências sensoriais. É expressa por indivíduos sensíveis a componentes estéticos de objetos, tais como os observados em suas cores, formas e texturas. Outros prazeres sensoriais também são experimentados com sons de palavras, músicas ou estilos de escrita, aromas, paladares etc..

c) SE Imaginativa

Indivíduos com SE Imaginativa apresentam pensamentos criativos, inusitados e têm maior facilidade para fantasiar e/ou sonhar, realizar criações poéticas, inventar histórias etc.. Além disso, manifestam ricas associações de imagens e impressões, utilizam metáforas na expressão verbal e conseguem experienciar outras dimensões da realidade.

d) SE Intelectual

É manifestada pelo interesse por conhecimento e pela persistência em buscar respostas para soluções de diversos problemas. Indivíduos com SE Intelectual se caracterizam

pela curiosidade, independência de pensamento, observação aguçada e gosto pela leitura, realizando questionamentos, análises teóricas e reflexões filosóficas, além de apresentarem facilidade para formular respostas lógicas e novos conceitos, entre outros.

e) SE Emocional

A SE Emocional se manifesta através de experiências de relações afetivas, evidenciadas por um forte apego a pessoas, seres vivos e/ou lugares. Indivíduos que se caracterizam por uma forte intensidade emocional apresentam uma gama diferenciada de sentimentos, afetos, paixões, senso de responsabilidade e empatia.

Esses cinco padrões de resposta muito intensos são inatos e indicam maior potencial desenvolvimental (Dabrowski, 1964). No entanto, algumas formas de SE tendem a favorecer um maior potencial de desenvolvimento se comparadas a outras formas. Dabrowski (1972) afirma que a SE Emocional – o padrão mais importante para o crescimento do indivíduo – juntamente com as formas de SE Imaginativa e Intelectual dão ricas possibilidades de desenvolvimento e criatividade (Dabrowski, 1972). Além disso, se combinadas às SE Sensorial e Psicomotora, fazem com que o indivíduo enriqueça ainda mais e aprimore as possibilidades de um desenvolvimento positivo. Desse modo, o potencial desenvolvimental será mais forte se todas – ou quase todas – as formas de SE estiverem presentes (Dabrowski, 1996).

Em suas pesquisas e estudos clínicos, Dabrowski chegou à conclusão de que indivíduos criativos e com D&T tendem a possuir maiores níveis de SE (Dabrowski et al., 1970). Posteriormente, Piechowski (1979) acrescentou que as SEs são componentes básicos da D&T, compartilhadas por muitos indivíduos talentosos, sendo consideradas como o real potencial psicológico da pessoa com D&T. No entanto, é preciso destacar que as SEs não podem ser consideradas domínios específicos de talento ou realizações prodigiosas; ao invés disso, elas representam um componente da dotação que vai nutrir, fortalecer e amplificar o talento dos estudantes que já apresentam essas características (Piechowski & Colangelo, 1984).

A partir dos estudos de Dabrowski, diversos pesquisadores têm investigado a relação entre SE e D&T (Ackerman, 1997; Bouchet & Falk, 2001; Piechowski, 1975; Tieso, 2007a) e todos têm encontrado resultados que confirmam maiores escores desses padrões em

indivíduos com características de D&T. Os resultados dessas pesquisas são promissores para demonstrar que esse construto pode ser um indicador de D&T. Para Bouchard (2004), reconhecer SE como um modo de se identificar indivíduos com D&T oferece uma compreensão mais holística da natureza e das necessidades dessas pessoas.

De acordo com Dabrowski (1972), quase todas as formas de SE podem ser percebidas desde cedo, na infância. Em crianças de um e dois anos já é possível observar alguns padrões e, quanto maior a idade, mais fácil fica distinguir as SEs. No entanto, é preciso atentar para alguns aspectos do desenvolvimento, pois embora as SEs possam contribuir para um desenvolvimento individual acelerado, em alguns indivíduos elas podem criar tensões e levar a sérios problemas psicológicos (Mika, 2005), podendo culminar até mesmo em um processo de desintegração negativa, isto é, a regressão a níveis de desenvolvimento inferiores (Dabrowski, 1964).

As intensidades e sensibilidades em níveis elevados de estudantes com D&T podem aparecer em desacordo com os pares de mesma idade, levando esses indivíduos a apresentarem uma série de questionamentos e conflitos a respeito de si (O'Connor, 2002) e a representarem fortes desafios para seus educadores (Mendaglio, 2002). Aqueles que apresentam elevada SE Psicomotora, por exemplo, manifestam, aparentemente, uma variedade de comportamentos semelhantes à hiperatividade (Mendaglio, 2002; Mika, 2006). Indivíduos que buscam constantemente prazeres sensoriais talvez exibam exagerada busca por conforto, beleza, luxúria etc. (Piechowski & Colongelo, 1984). Já alunos com SE Intelectual muito elevada podem apresentar questionamentos incessantes para satisfazer sua curiosidade (Baylei, 2010; Mendaglio, 2002). Pessoas com SE Imaginativa muito forte e desequilibrada estão mais propensas a ilusões e sonhos, transe hipnóticos e até mesmo alucinações (Mika, 2005). E, por fim, indivíduos com alta SE Emocional são mais predispostas a criar emoções intensas, devido a grande preocupação e consciência dos acontecimentos globais (Mendaglio, 2002).

Assim, faz-se necessário examinar as intensidades e promover estratégias de intervenção que reforcem as características positivas dos estudantes, auxiliando-os a compensar os efeitos negativos que podem ser acarretados pelas experiências intensas de SE (Tieso, 2007b). No contexto educacional, iniciativas de se implantar programas que trabalhem as SEs no currículo de alunos com D&T já estão sendo realizadas. Strickland (2000) propõe, na primeira unidade de seu trabalho, atividades que podem ser realizadas em própria sala de

aula, com todos os alunos ou em grupo de estudantes com D&T, objetivando promover o autoconhecimento, a autocompreensão e a aceitação de suas formas de SE.

Fora do ambiente escolar, as SE também podem ser trabalhadas. A família, por exemplo, tem importância fundamental no desenvolvimento potencial do indivíduo. Isso está em consonância com o estudo de Tieso (2007b), que observou que o suporte familiar contribui para maiores escores de SE nos indivíduos com D&T. Assim, famílias que estimulam o potencial apresentado pelos seus integrantes atuam como promotoras de um desenvolvimento saudável. Caso isso não ocorra e outros contextos sociais que também integram o segundo fator (Dabrowski, 1970a) também falhem em seus papéis desenvolvimentais, dificilmente determinados tipos de habilidades serão desenvolvidos e, desse modo, as SEs podem se tornar mais prejudiciais do que promotoras de crescimento.

Do mesmo modo, como evidenciam alguns estudos relacionados ao aconselhamento psicológico ou à psicoterapia com indivíduos com D&T (Bailey, 2010; Ogburn-Colangelo, 1989), as SEs podem ser utilizadas no *setting* clínico. Para a TDP, a meta da psicoterapia é ‘a eliminação do terapeuta’, por propiciar um contexto em que a pessoa pode se entender e se autoajudar (Tillier, 2002). Ao aceitar e compreender o significado de seus sentimentos, crises e processos desenvolvimentais, os indivíduos com D&T podem seguir em busca de seu próprio desenvolvimento (Tillier, 2002).

Nesse sentido, observa-se que o estudo das forças e expressões das SE em indivíduos com características de D&T tem implicações importantes, uma vez que podem contribuir para o entendimento das características dessas pessoas, além de servir como base para a criação de métodos para identificá-las. O desenvolvimento de medidas de SE pode ser útil para aprimorar o processo de identificação de indivíduos com D&T, além de servir para melhor elucidar as informações sobre as características desses estudantes, que, conseqüentemente, servirão como base para planejar e implantar programas de atendimento.

1.3. Medidas de SE

A primeira tentativa de analisar os padrões de SE em estudantes com características de D&T foi realizada por Dabrowski, em 1962 (Dabrowski, 1967, 1972). Uma série de exames e testes psicológicos, psiquiátricos e neurológicos, além de entrevistas, questionários, observações e estudos de caso, foram utilizados em crianças e jovens previamente

identificados com D&T. O autor percebeu que cada um dos indivíduos identificados demonstrou, pelo menos, um tipo de SE.

Desde então, foram conduzidos muitos estudos e medidas mais sofisticadas foram criadas para avaliar os padrões de SE. Tendo em vista que tais instrumentos apresentam significativa importância para o campo da avaliação psicológica e para compreensão de aspectos pouco investigados em indivíduos com D&T, são apresentadas a seguir as principais medidas de SE encontradas na literatura: *Overexcitability Questionnaire* (Lisy & Piechowski, 1983; Piechowski, 1996), *Me Scale* (Chang & Kuo, 2009), o *ElemenOE* (Bouchard, 2004), *Sensory Profile* (Dunn, 1997) e *Overexcitability Questionnaire Two* (Falk et al., 1999), com destaque para o último. De modo complementar, a Tabela 1 apresenta as potencialidades, limitações e principais usos das medidas descritas.

1.3.1. O *Overexcitability Questionnaire*

O *Overexcitability Questionnaire* (OEQ) foi criado por Lisy e Piechowski (1983) com o objetivo de avaliar as cinco formas de SE. O instrumento é composto por 21 questões abertas, sendo atribuídos escores às respostas de acordo com a intensidade das SEs manifestadas. Os respondentes podem utilizar o espaço e o tempo que julgarem necessários para suas anotações. São necessários examinadores treinados para realizar a pontuação das respostas com máxima confiabilidade possível. Cada questão é pontuada em uma escala que vai de zero (nenhuma evidência) a três pontos (alta intensidade), em todos os cinco padrões.

Destaca-se que, desde sua criação, algumas modificações foram conduzidas na estrutura do questionário. Uma adaptação, realizada por Ackerman e Miller (1997), deu origem à versão reduzida do instrumento – *Overexcitability Questionnaire Short Form* – passando a conter 12 questões e, posteriormente, uma versão revisada – *Overexcitability Questionnaire Revised* – mais completa, com 24 questões, foi criada por Piechowski (1996). Enfatiza-se que diversos estudos utilizando o instrumento foram realizados para comparar indivíduos com e sem características de D&T (Ackerman, 1997; Miller, Silverman, & Falk, 1994; Piechowski & Colangelo, 1984; Piechowski, Silverman, & Falk, 1985), inclusive em diferentes países, como Venezuela (Falk, Manzanero, & Miller, 1997) e Turquia (Yakmaci-Guzel & Azarsu, 2006), denotando sua validade intercultural. Além disso, essa medida foi comparada com outros instrumentos utilizados no processo de identificação de indivíduos

Tabela 1

Principais Medidas de SE e suas Características

| Medidas | Referências | Usos | Potencialidades | Limitações |
|---|--|--|---|--|
| <i>Overexcitability Questionnaire</i> | Lisy e Piechowski (1983), Piechowski, (1996) | Pode ser usado tanto para entrevista quanto ser autopreenchido, demandando boa capacidade de redação no último caso. | Destinado a diversos grupos etários. Apesar de ser essencialmente qualitativo, permite quantificação. | Aplicação demorada e correção complexa, demandando aplicadores especializados. Não possui normas ou ponto de corte. |
| <i>Overexcitability Questionnaire Two</i> | Falk et al. (1999) | Autopreenchido por diferentes grupos etários, mas exige habilidade mediana de leitura. | Versões para pais, professores e crianças pequenas estão em desenvolvimento. Possui fácil aplicação e correção. Apresenta bons indicadores de validade. | Destinado a grupos, não fornecendo informações diagnósticas sobre um indivíduo, pois não possui normas ou ponto de corte. Dificuldade de preenchimento por indivíduos mais jovens. |
| <i>Me Scale</i> | Chang e Kuo (2009) | Autopreenchido por diferentes grupos etários, mas exige habilidade mediana de leitura. | Apresenta normas com um percentil nacional. | Há poucos estudos de validade. |
| <i>ElemenOE</i> | Bouchard (2004) | Destinado a professores que avaliam cada um dos seus alunos. | Pode ser usado em diferentes níveis educacionais. | Fraca consistência interna em alguns padrões. Há poucos estudos de validade. |
| <i>Sensory Profile</i> | Dunn (1997) | Autopreenchido por diferentes grupos etários, mas exige habilidade mediana de leitura. | Os escores podem servir como indicador de SE sensorial e psicomotora. | Mede somente dois construtos correlatos aos padrões de SE. Há poucos estudos de validade. |

com D&T. Schiever (1985) e Gallagher (1986), por exemplo, encontraram evidências de relações entre os escores de SE do OEQ com medidas de criatividade.

Também foram feitas comparações entre diferentes formas de investigação dos padrões de SE, utilizando o OEQ. Piechowski e Miller (1995) procuraram investigar se os resultados de entrevistas produziriam materiais mais ricos a respeito dos padrões de SE se comparados às respostas escritas pelos respondentes. Resultados semelhantes foram obtidos para quatro das cinco formas de SE, exceto para o padrão Emocional, cujas respostas ao questionário foram mais altas do que as da entrevista. Observou-se, além disso, que as crianças mais novas, com idades entre nove e 11 anos, tinham dificuldades em escrever suas respostas, sendo, portanto, recomendada a entrevista para crianças com idade inferior a 12 anos. Apesar de muitos estudos utilizarem o questionário, ele tem sido bastante criticado pela sua dificuldade e complexidade. Seu manuseio exige um treinamento intenso e correto dos avaliadores e o tempo para sua administração é bastante demorado (Ackerman, 1997). Além disso, a forma de correção do instrumento também requer maior critério dos avaliadores. No estudo feito por Ackerman (1997), percebeu-se que a contagem de palavras nas respostas dos participantes foi significativamente correlacionada com todas as cinco formas de SE, de modo que os sujeitos que escreveram respostas maiores pontuaram mais do que aqueles que escreveram respostas mais curtas.

1.3.2. *Me Scale*

A *Me Scale* é outro instrumento construído com base na teoria dabrowskiana. A escala foi criada em 2001 por Hsin Chang para ser usada em Taiwan (Chang & Kuo, 2009). A versão original do instrumento apresenta 60 itens com cinco subescalas, cada uma contendo 12 questões, em uma escala tipo Likert de sete pontos. Posteriormente, três versões da *Me Scale* foram criadas e uma série de estudos foi conduzida em Taiwan, associando os padrões de SE com D&T e com diversas outras variáveis como gênero, escolaridade, níveis de desenvolvimento emocional, ajustamento social, personalidade e criatividade (Chang & Kuo, 2009).

Diferentemente das investigações no contexto ocidental, foram elaboradas normas com um percentil nacional para a *Me Scale*, incluindo tabelas para distintos níveis de ensino (Chang & Kuo, 2009). No entanto, apesar de os fatores de SE das três versões da escala

apresentarem coeficientes de consistência interna satisfatórios ou próximos de satisfatórios, ainda são necessários mais estudos de validade da medida.

1.3.3. *ElemenOE*

O *ElemenOE* foi elaborado por Bouchard (2004), também com o objetivo de analisar os cinco padrões de SE. Ele contém uma lista de observação com 30 itens destinada a ser utilizada por professores para investigar o índice e a frequência de padrões de SE em crianças do ensino fundamental.

No estudo de validação, professores responderam ao instrumento para descrever crianças com e sem características de D&T. O autor reforça que o instrumento pode ser útil na identificação de alunos com D&T que não são reconhecidos por métodos tradicionais, pois a análise discriminante rendeu uma função capaz de diferenciar significativamente os dois grupos participantes nos padrões de SE Intelectual e Psicomotora (Bouchard, 2004). No entanto, o *ElemenOE* apresentou fraco índice de confiabilidade para o padrão Emocional e, em duas escalas (Sensorial e Imaginativa), a consistência interna foi considerada inaceitável (Bouchard, 2004).

1.3.4. *Sensory Profile*

O *Sensory Profile* é um instrumento que não mede diretamente as SEs, mas seus escores têm sido sugeridos como indicadores de SE Sensorial e Psicomotora (Carman, 2011). Essa medida foi desenvolvida com base no modelo do processamento sensorial de Dunn (1997) com o objetivo de medir e traçar o perfil do efeito do processamento sensorial no desempenho funcional.

Uma versão mais atualizada do instrumento para adolescentes e adultos foi feita por Brown e Dunn, em 2002 (citados por Carman, 2011). Essa nova versão permite aos participantes, através de autorrelato, dar respostas comportamentais para os estímulos sensoriais diários, usando uma escala tipo Likert de cinco pontos. As pontuações são medidas em quatro quadrantes (baixo limiar sensorial, busca de sensações, sensibilidade sensorial e evitação da sensação), com 15 itens cada um.

Por ser um instrumento que se aproxima apenas de dois tipos de SE, o *Sensory Profile* não tem demonstrado ser capaz de diferenciar indivíduos com e sem características de

D&T. No entanto, conforme afirma Carman (2011), seu uso pode complementar o processo de avaliação desses estudantes.

1.3.5. O *Overexcitability Questionnaire Two*

Falk et al. (1999) elaboraram uma versão de questões fechadas do OEQ – o OEQ-II – com o objetivo de medir a presença e o nível dos cinco padrões de SE. Trata-se de um questionário composto por 50 itens (sendo 10 itens para cada padrão de SE) respondidos em uma escala Likert de cinco pontos, cuja descrição vai de um – não se parece nada comigo – a cinco – se parece totalmente comigo. Para computar os escores de cada padrão, é preciso somar os pontos obtidos em cada item e dividir por dez.

Essa versão do instrumento foi administrada inicialmente em 563 universitários, com idades variando entre 15 a 62 anos, sendo que 65% dos sujeitos tinham idades entre 18 e 21 anos. O questionário também foi aplicado a uma amostra adicional de 324 sujeitos. Nesse grupo, os participantes eram provenientes de escolas de ensino fundamental, médio e universitário e tinham idades entre 10 e 76 anos, sendo que 49% tinham 17 anos.

Após aplicação do instrumento, foi feita uma análise fatorial com dados das amostras combinadas e uma estrutura de cinco fatores foi obtida, cada qual com 10 itens, claramente associados aos cinco padrões de SE. Os autores observaram que os 10 itens que medem cada uma das cinco SEs tiveram alta confiabilidade, boa validade de conteúdo e apresentaram estruturas fatoriais simples. O índice de confiabilidade interna para os padrões Psicomotor, Sensorial, Imaginativo, Intelectual e Emocional foram, respectivamente, 0,86; 0,89; 0,85; 0,89; e 0,84. Em todos os casos, exceto para a SE emocional, as respostas indicaram uma distribuição normal.

Para Falk et. al. (1999), é provável que pessoas que estejam acima do percentil 75 sejam claramente sobre-excitáveis. No entanto, os autores ressaltam que essas interpretações requerem mais pesquisas.

Desde sua criação, o OEQ-II tem sido muito utilizado em diversas pesquisas para identificar as SEs de indivíduos com D&T, comparando-as com os escores de pessoas que não apresentam essa condição (Bouchet & Falk, 2001; Carman, 2011; Siu, 2010; Tieso, 2007a; Wirthwein & Rost, 2011) e/ou associando-as a múltiplas variáveis, tais como idade (Tieso, 2007a, 2007b), escolaridade (Gross, Rinn, & Jamieson, 2007; Rinn, Mendaglio, Rudasill, & McQueen, 2010; Tieso, 2007a), gênero (Bouchet & Falk, 2001; Miller, Falk, &

Huang, 2009; Gross et al., 2007; Piirto, Montgomery, & May, 2008; Rinn et al., 2010; Siu, 2010; Tieso, 2007a, 2007b; Treat, 2006), autoconceito (Gross et al., 2007; Rinn et al., 2010), orientação sexual (Treat, 2006), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Rinn & Reynolds, 2012), insônia, ansiedade e medo (Harrison & Haneghan, 2011) etc..

É preciso salientar que bons indicadores de validade têm sido obtidos para o OEQ-II (Carman, 2011; Falk et. al, 1999; Gross et al., 2007; Tieso, 2007a, 2007b; Warne, 2011b; Wirthwein & Rost, 2011). Diversos estudos procuraram analisar o coeficiente de confiabilidade para analisar a validade de construto e a consistência interna do instrumento. A Tabela 2 mostra as estimativas de confiabilidade de cada padrão de SE obtidos pelo Alfa de Crombach em algumas pesquisas realizadas nos EUA e em cinco países que contam com versões do OEQ-II no idioma local. A maioria das pesquisas obteve altos coeficientes de confiabilidade, estimando a capacidade do instrumento em ser consistente e fiável.

Warne (2011b) corroborou a fiabilidade do OEQ-II. Em uma meta-análise, o autor combinou e sintetizou os coeficientes de confiabilidades encontrados em diferentes estudos, observando que, apesar de haver oscilações entre os valores de Cronbach, o questionário, de um modo geral, é capaz de produzir dados de confiança.

A validade de construto do instrumento foi testada por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. No estudo de Sanz (2006), a análise exploratória (AFE) dos fatores demonstrou a distribuição dos itens em 13 fatores, sendo que os padrões Intelectual e Psicomotor foram os que obtiveram mais itens enquadrados em um único fator. Tieso (2007a) conduziu uma análise fatorial confirmatória (AFC), preservando a estrutura de cinco fatores do OEQ-II. O autor observou índices de ajustes moderados em ambos os grupos pesquisados – pais e estudantes. Diferentemente, Warne (2011a) conduziu a AFC testando os cinco padrões de forma independente, considerando cada padrão como uma estrutura unidimensional. O modelo que apresentou melhor ajustamento foi representado pelo padrão Intelectual, o restante obteve índices de análises inferiores e moderados. Destaca-se que o padrão Emocional apresentou melhor ajustamento quando subdividido em dois fatores e excluído um item, a saber item 9 (Eu me preocupo muito).

Ao comparar as SE de indivíduos com e sem características de D&T através do OEQ-II, os estudos também acabam por investigar a validade de critério desse instrumento, uma vez que tais pesquisas contam com a participação de indivíduos previamente identificados, que estão ou estiveram em um programa para pessoas com D&T, ou seja, que passaram por um processo de identificação. No estudo de Wirthwein e Rost (2011), por exemplo, a análise

Tabela 2

Alfa de Cronbach Obtidos em Pesquisas com o OEQ-II para os Padrões de SE

| Estudo | País | Alfa de Cronbach para os padrões de SE | | | | |
|--|---------------|--|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional |
| Yakmaci-Guzel (2002, citado por Falk et al., 2008) | Turquia | 0,77 | 0,74 | 0,73 | 0,74 | 0,73 |
| Chavez-Eakle (2004, citado por Falk et al., 2008) | México | 0,81 | 0,89 | 0,87 | 0,91 | 0,80 |
| Sanz (2006) | Espanha | 0,83 | 0,82 | 0,82 | 0,81 | 0,70 |
| Gross et al. (2007) | EUA | 0,87 | 0,88 | 0,89 | 0,87 | 0,82 |
| Tieso (2007a) | EUA | 0,80 | 0,85 | 0,84 | 0,83 | 0,80 |
| Tieso (2007b) | EUA | 0,83 | 0,86 | 0,76 | 0,87 | 0,80 |
| Piirto et al. (2008) | Coréia do Sul | 0,57 | 0,68 | 0,72 | 0,68 | 0,66 |
| Siu (2010) | Hong Kong | 0,81 | 0,85 | 0,77 | 0,90 | 0,70 |
| Carman (2011) | EUA | 0,86 | 0,89 | 0,86 | 0,89 | 0,86 |
| Wirthwein e Rost (2011) | EUA | 0,84 | 0,89 | 0,80 | 0,87 | 0,85 |

discriminante mostrou que o OEQ-II conseguiu discriminar 62,8% dos participantes no grupo de indivíduos com D&T intelectual e inteligência média e 68,6% no grupo de participantes com alto e baixo desempenho. Já no estudo de Carman (2011), 71% dos alunos que haviam sido identificados por outros métodos também foram identificados através do OEQ-II.

Outro tipo de validade apresentada pelo OEQ-II, de acordo com alguns estudos, refere-se à validade intercultural. Desde a sua publicação, o instrumento foi traduzido para aplicação em, pelo menos, cinco países: Turquia, México (Falk, Yakmaci-Guzel, Chang, Sanz, & Chavez-Eakle, 2008), Espanha (Sanz, 2006), Coréia do Sul (Piirto et al., 2008) e Hong Kong (Siu, 2010).

A tradução do OEQ-II para o turco foi feita primeiramente pelo pesquisador Yakmaci-Guzel, em 2002, e, depois, por mais cinco indivíduos bilíngues de forma independente (Falk et al., 2008). Duas das cinco traduções, que eram familiares à teoria de Dabrowski e ao conceito de SE, foram comparadas à primeira tradução e mudanças de linguagem, gramaticais e estruturais foram feitas. Posteriormente, o instrumento foi aplicado a 500 estudantes de ensino médio, com idades entre 15 a 20 anos.

No México, em um estudo conduzido por Chavez-Eakle, em 2004, como mostram Falk et al. (2008), o OEQ-II foi convertido do inglês para o espanhol a partir de sua tradução literal. O instrumento foi testado em 10 sujeitos, convidados a comentar se os itens continham frases confusas ou pouco claras. Os pontos que geraram dúvidas foram substituídos por sinônimos que pudessem ser compreensíveis para a cultura mexicana. Após esse processo, a autora pesquisou 90 sujeitos adultos, sendo que 30 indivíduos eram pacientes psiquiátricos, 30 eram da área artística e/ou científica e o restante dos sujeitos fez parte do grupo controle, pois não se dedicavam às atividades nesses domínios. Os indivíduos identificados na área artística e científica tiveram escores significativamente mais altos nos padrões de SE sensorial, intelectual e imaginativo se comparados aos outros dois grupos de sujeitos.

Na Espanha, Sanz (2006) baseou a tradução do OEQ-II na versão original do instrumento e na versão desenvolvida no México. Inicialmente, foi realizado um estudo piloto com 30 crianças de seis a nove anos de idade. Após a reformulação de alguns itens, ficou determinada a idade mínima de oito anos necessária para a compreensão do questionário. A versão final foi retrotraduzida para o inglês a fim de verificar equivalência com o original. Posteriormente o instrumento foi aplicado em 204 estudantes de oito a 15 anos, sendo que 102 participavam de programas para alunos com características de D&T. Esses sujeitos tiveram pontuações significativamente maiores nos padrões de SE intelectual e imaginativo ao serem comparados ao grupo de alunos que não possuem características de D&T. Somente no padrão

de SE Psicomotor os sujeitos sem tais características pontuaram mais que o grupo de alunos identificados com D&T.

Além da tradução e adaptação do OEQ-II, Piirto et al. (2008) e Siu (2010) realizaram uma comparação intercultural. Os primeiros autores compararam os escores de SE de estudantes de ensino médio de dois países: Estados Unidos da América (EUA) (n=227) e Coreia do Sul (n=341). Para tanto, o OEQ-II foi traduzido do inglês para coreano e retrotraduzido para comparar os resultados com a forma original. Os resultados revelaram que houve diferenças interculturais ao se considerar o sexo em quatro das cinco subescalas de SE, exceto para o padrão intelectual (Piirto et al., 2008).

Siu (2010), no entanto, aplicou o OEQ-II em um grupo de crianças de Hong Kong, comparando os resultados de seu estudo com o trabalho de Tieso (2007a). A tradução do instrumento para o mandarim foi feita de forma independente por seis pessoas bilíngues. O autor analisou as propriedades psicométricas do OEQ-II em uma amostra 446 estudantes de ensino fundamental e médio, sendo que 217 eram alunos com características de D&T. Após a aplicação do instrumento, o pesquisador concluiu que o modelo de cinco fatores se encaixa bem para a amostra investigada. Diferentemente de outros estudos, Siu (2010) encontrou diferenças significativas em todas as subescalas de SE ao comparar indivíduos com e sem D&T, sendo que os estudantes que possuem tais características tiveram pontuações maiores em todos os cinco padrões de SE. Os resultados indicam que o conceito de SE e a teoria de Dabrowski é também uma característica de indivíduos com D&T na população chinesa de Hong Kong.

Apesar de muito utilizado e de ser de fácil aplicação, o OEQ-II apresenta algumas limitações para o seu uso. Uma delas se refere ao fato de ele não ser útil para fornecer informações diagnósticas sobre um indivíduo, sendo somente destinado a pesquisas com grupos (Falk et al., 1999). Problemas referentes a alguns itens do OEQ-II também têm sido mencionados por pesquisadores da área, sendo necessária a retirada dos itens negativos (Tieso, 2007a, 2007b) ou de itens que autores consideraram inapropriados para os respondentes adultos (Wirthwein & Rost, 2011).

Além das limitações descritas acima, Carman (2011) acrescenta, como aspecto negativo, o fato de o OEQ-II não apresentar um ponto de corte e de não possuir evidências de validade convergente com outro teste ‘importante’. Até o momento, somente seu estudo procurou investigar as relações entre o OEQ-II com outra medida – o *Sensory Profile* (Dunn, 1997) – descrita mais adiante. Utilizando uma amostra de estudantes universitários, Carman (2011) comparou esses dois instrumentos com métodos tradicionais de identificação, a saber:

teste de desempenho, teste de inteligência e avaliações de desempenho escolar. Os resultados encontrados no estudo demonstraram que os métodos tradicionais de identificação e o OEQ-II foram capazes de discriminar entre indivíduos com e sem D&T.

Outra limitação se refere à idade necessária para o preenchimento do instrumento. Os autores do questionário salientam que os itens do OEQ-II demandam um nível de leitura equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental (Falk et al., 1999). Assim, grande parte de sua aplicação foi feita com estudantes universitários (Bouchet & Falk, 2001; Carman, 2011; Miller et al., 2009), adultos (Wirthwein & Rost, 2011) e adolescentes (Gross et al., 2007; Rinn et al., 2010). São poucos os estudos que contaram com participantes cujas idades são inferiores a 11 anos ou que não tenham concluído o Ensino Fundamental (Tieso, 2007a, 2007b); período em que, geralmente, predominam-se os serviços de atendimento a alunos com características de D&T (Passos & Barbosa, 2012).

Para superar as limitações a respeito da idade necessária para o preenchimento do instrumento, uma versão do OEQ-II para crianças – o OEQ-2C –, destinada a pessoas entre seis e 14 anos, está sendo desenvolvida (Falk & Miller, 2008; Falk et al., 2008). Os primeiros resultados de sua aplicação indicaram que o instrumento é altamente confiável e coerente com a teoria (Falk & Miller, 2008).

Versões do OEQ-II para pais e professores avaliarem, respectivamente, seus filhos e alunos também estão em desenvolvimento. O *Overexcitability Inventory for Parents* (OIP), adaptado por Helen Dudeney (Institute for the Study of Advanced Development, 2007), exibe o mesmo número de itens e a mesma estrutura de preenchimento do OEQ-II. No entanto, essa nova versão apresenta, além dos cinco pontos base para preenchimento do questionário, um espaço para que os pais possam marcar a opção ‘não se aplica’ aos itens que julgarem necessário. O inventário destinado aos professores está sendo desenvolvido por Linda Silverman, como mencionam Falk e Miller (2008).

1.4. Principais evidências de validade que uma medida deve apresentar

Apesar do avanço da produção científica a respeito dos padrões SE, ainda é limitada a quantidade de instrumentos com evidências de validade que meçam esse construto. Mesmo quando são consideradas as principais medidas de SE, apresentadas anteriormente, é possível afirmar que o OEQ-II é o instrumento que possui mais evidências de validade e o que tem sido mais utilizado atualmente para investigar esses padrões em indivíduos com D&T. Além disso, a tradução dessa medida para outros idiomas evidencia a validade intercultural do

construto SE e do OEQ-II. No entanto, somente um processo de tradução não garante a adaptação cultural de uma medida (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2010). É necessário que o instrumento seja submetido às análises de suas propriedades psicométricas no contexto ao qual se destina (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2002).

O Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do CFP (2003) constitui um exemplo brasileiro de ‘controle de qualidade’ de medidas psicológicas. Ele prevê uma série de propriedades psicométricas indispensáveis para esses instrumentos. Apesar de serem bastante descritas na literatura brasileira, considerou-se ser conveniente retomá-las sucintamente nesta Dissertação.

A fidedignidade é uma das qualidades psicométricas considerada importante nos instrumentos, uma vez que avalia a consistência de uma medida quando aplicada em uma população ou grupo (Pasquali, 2001). Outro critério psicométrico essencial para um teste se refere à sua validade. Avaliar a validade de um instrumento significa determinar se ele está medindo o que se propõe a medir (Pasquali, 2003). Em consonância com a literatura (Anastasi & Urbina, 2000; Cunha, 2000), o CFP (2003) determina três tipos de validade para a elaboração de uma medida: validade de conteúdo, validade de construto e validade com referência ao critério.

Entende-se por validade de conteúdo um processo fundamental para o desenvolvimento e a adaptação de um instrumento (Alexandre & Coluci, 2009; Sireci, 1998) por meio de um exame sistemático que verifica se um teste constitui uma amostra representativa de um universo do conteúdo estudado (Haynes, Richard, & Kubany, 1995; Noronha & Baptista, 2007). Para garantir a validade de conteúdo em nível de excelência, é necessário que: (i) os itens representem amostras adequadas de todas as facetas do conteúdo, de forma a garantir a qualidade da representação do conteúdo ou domínio; (ii) seja consultado um amplo número de especialistas por meio de procedimentos sistematizados; e (iii) seja utilizado algum método para se avaliar a equivalência do instrumento como, por exemplo, retrotradução (CFP, 2003).

A validade de construto possibilita a comprovação de que os itens de um teste realmente são representantes legítimos do traço que se pretende medir (Noronha & Baptista, 2007). Para o CFP (2003), esses tipos de validade podem ser verificados por meio da análise fatorial (exploratória e confirmatória), diferenças entre grupos, correlação com outros testes (validade convergente-discriminante) etc.. Destaca-se que a última se refere à relação significativa entre duas ou mais medidas de um mesmo construto ou de construtos

teoricamente relacionados ou não, utilizando-se diferentes métodos ou medidas para a análise (Pasquali, 2003).

A validade de critério implica no grau de eficácia do teste para prever um desempenho específico (Noronha & Baptista, 2007). De acordo com os autores, a validade concorrente, um tipo de validade com referência ao critério, indica o que se pode inferir, com base nos resultados do teste, a respeito do comportamento atual do indivíduo. Nesse tipo de validade, os instrumentos que se quer avaliar são aplicados a um grupo para o qual já existem os dados de critério.

1.5. Objetivos

O presente trabalho teve por objetivo geral analisar as propriedades psicométricas uma medida de padrões de SE – a versão brasileira do OEQ-II –, considerando o uso desse instrumento como indicador de D&T. Especificamente, propuseram-se como objetivos:

- Efetuar um processo de tradução e retrotradução do OEQ-II para a língua portuguesa do Brasil;
- Obter evidências da fidedignidade e validade da versão brasileira dessa escala (Questionário de Sobre-excitabilidade – QSE-Br), especialmente validade de conteúdo e validade de construto (fatorial e convergente-discriminante)
- Obter evidências de validade adicionais do QSE-Br, especialmente, validade relacionada ao critério, associando, por exemplo, padrões de SE aos domínios de D&T; e
- Associar SE a variáveis demográficas (sexo, curso etc.).

CAPÍTULO 2. ESTUDOS DE VALIDADE E FIDEDGNIDADE DA VERSÃO BRASILEIRA DO OEQ-II

Para atingir os objetivos estabelecidos, foram realizados quatro estudos, como ilustrados na Figura 2. De modo geral, são propostas pesquisas que podem ser classificadas como descritivas, correlacionais e com análises de dados predominantemente quantitativa. Em seguida, são descritos o método, os resultados e a discussão de cada estudo.

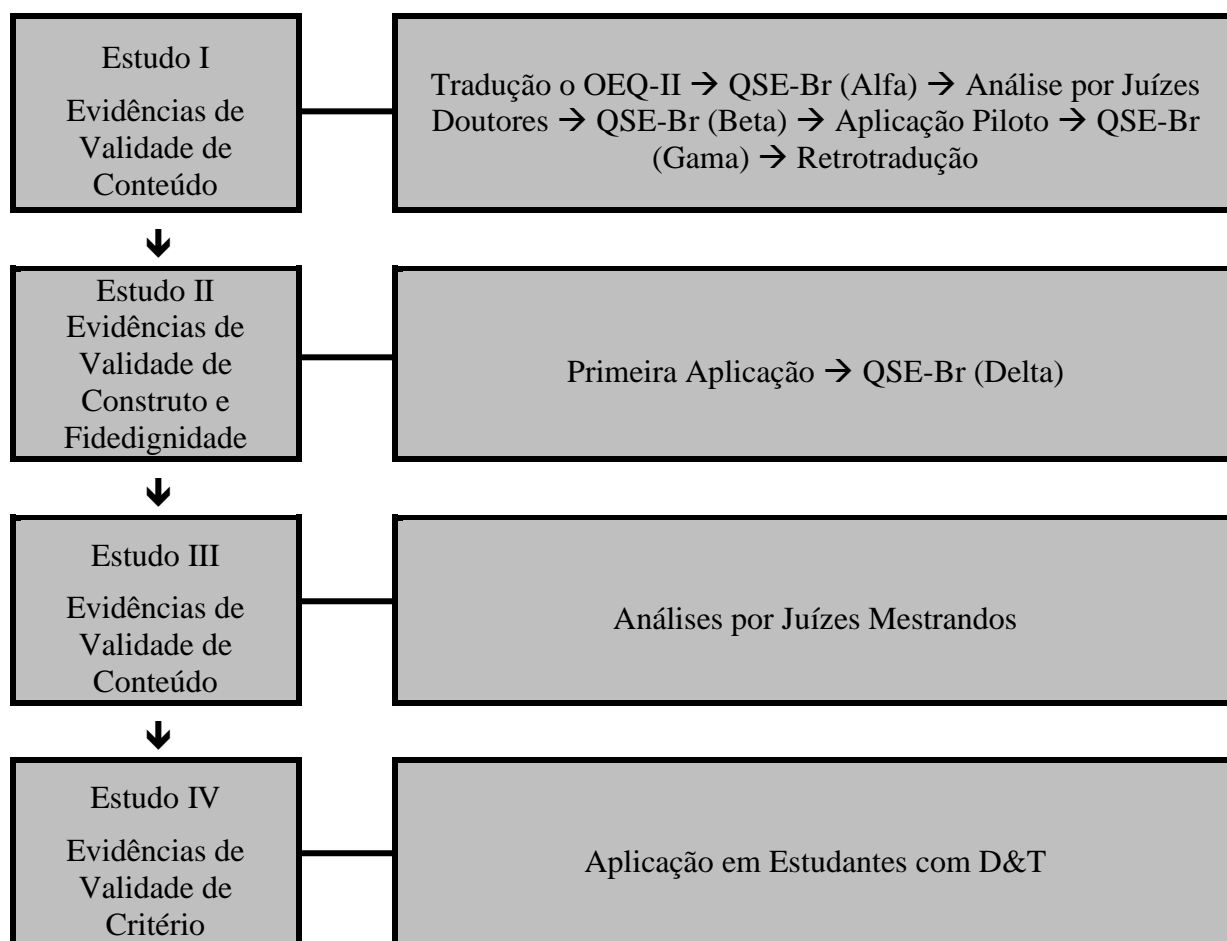


Figura 2. Estrutura geral dos estudos desta dissertação

Todos os estudos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAAE-0032.0.180.000-11) (Anexo 1). Salienta-se que eles compuseram um único protocolo e que todas as investigações foram

precedidas pelos cuidados éticos necessários, como, por exemplo, obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as exigências pós-coleta de dados também serão cumpridas, como, por exemplo, confidencialidade e armazenamento dos instrumentos durante o período legal.

2.1. Estudo I

Este estudo, que objetivou obter evidências de validade de conteúdo da versão brasileira do OEQ-II, compreendeu três momentos: análise realizada por juízes; aplicação piloto, e retrotradução. Esses momentos correspondem aos processos de tradução, adaptação cultural e verificação das qualidades psicométricas do instrumento, semelhantes às etapas propostas por Beaton et al. (2000, 2002). No entanto, diferentemente dos autores, a verificação das qualidades psicométricas do questionário foi analisada em todos os momentos da primeira etapa.

No primeiro momento, as evidências de validade de conteúdo foram obtidas através de juízes que julgaram se o instrumento realmente está medindo os padrões de SE e se a forma com que os itens foram escritos está de acordo com a cultura para o qual estão sendo avaliados. A aplicação preliminar dos questionários teve por objetivo verificar a aplicabilidade da versão Beta do QSE-Br. Beaton et al. (2000) sugerem que a aplicação de um instrumento seja realizada com o propósito de verificar as dúvidas e a compreensão relativas às suas questões em uma amostra de 30 a 40 indivíduos, aproximadamente. Por fim, no terceiro momento, foi realizada a retrotradução do instrumento com o objetivo de verificar a convergência semântica com a versão original.

2.1.1. Método

2.1.1.1. Participantes

Contou-se com uma amostra intencional de seis doutoras para atuarem como juízas do processo de tradução do OEQ-II para a língua portuguesa, bem como para avaliarem a adequação dos itens aos padrões de SE. Foram incluídos, inicialmente, os 14 pesquisadores que mais se destacaram ao efetuar uma busca por Currículos Lattes com o termo superdotação ou a expressão altas habilidades, porém, somente seis atenderam à solicitação de colaboração

com o estudo. Como critério de inclusão à amostra, era necessário que os doutores tivessem domínio nas línguas inglesa e portuguesa.

Fizeram parte da aplicação preliminar do instrumento 30 estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual de Juiz de Fora. Essa amostra foi obtida por conveniência e composta por 22 (73,3%) estudantes do sexo feminino. A idade média em anos dos alunos foi de 17,20 (DP = 0,92). Assinala-se que a opção por discentes desse nível educacional considerou tanto a faixa etária alvo do instrumento quanto as habilidades de leitura necessárias para o autopreenchimento do instrumento investigado neste estudo. Além disso, optou-se por avaliar alunos que tivessem um nível de escolaridade abaixo do público alvo da pesquisa, de um modo geral, supondo que o nível de dificuldade seria maior para eles.

2.1.1.2. Instrumentos

Reitera-se que o OEQ-II (Anexo 2) é um instrumento de autoavaliação composto por 50 itens respondidos em uma escala Likert de cinco pontos, variando de um – ‘não se parece nada comigo’ – a cinco – ‘se parece totalmente comigo’. As afirmações são precedidas por um enunciado bastante simples, o qual solicita que, ao preencher, a pessoa considere o quanto cada uma delas reflete a forma como ela se vê.

O questionário permite obter cinco escores referentes aos padrões SE. Para computar cada padrão, é preciso somar os pontos obtidos em cada item e dividir por dez. No caso dos itens 38 e 44, é preciso espelhar a pontuação antes de efetuar a adição. Assim, os resultados variam sempre entre um e cinco. Alguns exemplos de itens podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3

Distribuição dos Itens por Padrão de SE

| Padrões | Itens | Exemplos |
|-------------|--|--|
| Psicomotor | 2, 7, 10, 15, 18, 21, 29, 39, 42 e 50 | 10. Eu adoro estar em movimento. |
| Sensorial | 3, 8, 13, 27, 32, 37, 38, 45, 46 e 48 | 3. As variedades de sons e cores são fascinantes para mim. |
| Imaginativo | 1, 4, 14, 20, 22, 24, 28, 33, 34 e 47 | 47. Eu tenho um talento para fantasiar. |
| Intelectual | 5, 12, 16, 19, 23, 25, 30, 36, 40 e 43 | 30. Eu adoro resolver problemas e desenvolver novos conceitos. |
| Emocional | 6, 9, 11, 17, 26, 31, 35, 41, 44 e 49 | 31. Eu sou profundamente preocupado(a) com os outros. |

Para esse estudo, utilizou-se um formulário – Formulário de Análise por Juízas Doutoradas (Anexo 3) – que contém os itens do OEQ-II em inglês e a sua tradução inicial para o português. Nele, também há um espaço para que as juízas pudessem expressar concordância ou discordância quanto à tradução realizada e sugerissem modificações quando necessárias. Esse instrumento contém, ainda, um campo para que o item fosse associado a um dos cinco padrões de SE. Para isso, uma breve descrição de cada padrão é exibida no cabeçalho do formulário.

Com os estudantes do ensino médio foi utilizada a versão Beta do QSE-Br (Anexo 4), elaborada a partir da análise efetuada pelas juízas. Juntamente com o instrumento, os alunos responderam a um questionário de caracterização demográfica (Anexo 5).

2.1.1.3. Procedimento

A tradução do OEQ-II para a língua portuguesa foi realizada pela autora desta dissertação e pelo orientador. Essa primeira versão do instrumento, denominada versão Alfa do QSE-Br foi submetida às juízas doutoras por meio do Formulário de Análise por Juízas Doutoradas (Anexo 3).

As juízas foram contatadas via correio eletrônico e receberam, além do Formulário, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Juízes (Anexo 6). Após o preenchimento e devolução dos documentos, a análise da avaliação realizada pelos doutores resultou na versão Beta do QSE-Br.

Posteriormente, foi obtido o TCLE junto à direção da escola (Anexo 7) autorizando a participação dos alunos de uma turma do ensino médio para a aplicação dos instrumentos. Os pais e/ou responsáveis foram informados (Anexo 8) da realização da pesquisa e puderam consentir ou não com a participação de seus filhos. Um horário para tirar possíveis dúvidas foi disponibilizado para os pais interessados. Aos alunos também foi facultado participar da pesquisa, sendo ressaltado a todos que os dados coletados eram sigilosos. Após o consentimento oral dos participantes, os alunos preencheram os instrumentos de forma individual, na própria sala de aula, em horário escolar cedido por uma professora. Não houve controle de tempo para o preenchimento dos instrumentos, mas a aplicação durou cerca de 20 minutos. Em seguida, foi solicitado ao grupo que avaliasse oralmente a compreensão dos itens, das instruções e dos pontos de resposta, bem como que tecessem comentários sobre os aspectos gráficos (legibilidade, aparência etc.) da versão beta do QSE-Br.

A análises dos resultados da aplicação piloto gerou a versão gama do QSE-Br (Anexo 9). Posteriormente, uma retrotradução dessa versão foi feita por um profissional fluente em língua inglesa. Esse foi um procedimento cego, pois o tradutor não teve acesso à versão original do questionário. Ressalta-se que esse indivíduo não aparece como participante, pois é um profissional remunerado e não um sujeito de pesquisa. O instrumento retrotraduzido (Anexo 10) foi enviado, através de correio eletrônico, para um dos autores do questionário – F. Falk (comunicação pessoal, oito de abril de 2011) – a fim de verificar se há convergência semântica com a versão original em inglês.

2.1.1.4. Análise dos dados

A precisão entre juízes foi avaliada com o coeficiente Kappa. A classificação do grau de concordância teve como base os critérios adotados por Landis e Koch (1977). Os autores sugerem a seguinte categorização para os valores de Kappa compreendidos entre: 1,00 a 0,81, concordância quase perfeita; 0,80 a 0,61, concordância substancial; 0,60 a 0,41, concordância moderada; 0,40 a 0,21, concordância regular; 0,20 a 0,00, concordância fraca; e valores inferiores a 0,00, concordância pobre.

Também foi calculado o percentual de concordância dos juízes para cada item de acordo com o padrão de SE estabelecido pelos autores do OEQ-II. A literatura recomenda índice de concordância maior ou igual a 80% (Pasquali, 2001).

2.1.2. Resultados

2.1.2.1. Análises por juízes doutores

Ao comparar as respostas das juízas, foi possível observar que todas as participantes consideraram a tradução e/ou adaptação para a língua portuguesa adequada em 18 dos 50 itens do questionário (1, 2, 3, 4, 10, 12, 14, 15, 18, 23, 29, 30, 31, 34, 38, 39, 40 e 48). Para esses itens, nenhuma juíza sugeriu modificações na estrutura ou semântica das afirmações.

Quatro das seis doutoras opinaram sobre a tradução de algumas frases. Para alguns itens (6, 7, 21, 25, 28, 43, 44 e 46), foram acatadas as sugestões das juízas, uma vez que expressavam melhor em português o sentido original do item ou tornavam as frases mais compreensíveis. Do mesmo modo, também se optou por fazer pequenas alterações na descrição dos cinco pontos para base do preenchimento do questionário. No entanto, para

outros itens (5, 8, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 47, 49 e 50), optou-se pela permanência da tradução inicial. Tal opção se deve ao fato de as sugestões gerarem mudanças substanciais no significado do item original ou não contribuírem para melhor compreensão das frases. Além disso, na maioria desses itens ($n = 17$; 70,8%) somente uma juíza, do total de seis, optou pela alteração. Um anexo com a comparação das respostas dos participantes e a decisão final para a forma do item foi elaborado (Anexo 11).

No que diz respeito à adequação dos itens, avaliada pelas participantes, observou-se que os índices de concordância obtidos pelo coeficiente Kappa em relação ao padrão esperado foram classificados de substanciais a quase perfeitos. A Tabela 4 apresenta os índices de concordância obtidos para cada padrão de SE e o coeficiente Kappa geral para todos os itens do questionário.

Tabela 4

Índices de Concordância das Juízas Doutoradas

| Juízes | Índices de Concordância com Juízes | | | | | Kappa |
|-------------------|------------------------------------|-----------|-------------|-------------|-----------|-------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional | |
| JD 1 ^a | 90% | 88,9% | 90% | 90% | 100% | 0,90* |
| JD 2 ^b | 90% | 100% | 88,9% | 90% | 100% | 0,91* |
| JD 3 ^c | 100% | 90% | 100% | 90% | 90% | 0,92* |
| JD 4 | 90% | 90% | 80% | 70% | 80% | 0,78* |
| JD 5 ^c | 88,9% | 60% | 90% | 90% | 70% | 0,75* |
| JD 6 | 90% | 100% | 90% | 100% | 100% | 0,95* |

^aDois (4%) itens sem resposta.

^bOito (16%) itens sem resposta.

^cUm (2%) item sem resposta.

* $p < 0,001$

Na Tabela 5, é apresentada a porcentagem de acordos entre as juízas em relação a cada item da versão beta do OEQ-II. Observou-se que, dos 50 itens, apenas cinco (itens 2, 34, 38, 43 e 44) apresentaram concordância abaixo da recomendada, ou seja, foram inferiores a 80%.

Destaca-se que o item 43 (Eu gosto de brincar com ideias e de tentar pensar em como colocá-las em prática) foi o que mais apresentou discordâncias. Apenas uma juíza o classificou no padrão Intelectual, o restante o enquadrando no padrão Imaginativo.

O item 2 (Eu sou uma pessoa competitiva) foi outro que obteve concordância abaixo do esperado. Três participantes o classificaram no padrão Intelectual, uma marcou o padrão

Emocional e apenas uma optou pela forma de SE Psicomotora, sendo que a última não marcou nenhum padrão.

Tabela 5

Índices de Concordância das Juízas Quanto aos Itens nos Padrões de SE

| Psicomotor | | Sensorial | | Imaginativo | | Intelectual | | Emocional | |
|------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-----------|-------|
| Itens | % | Itens | % | Itens | % | Itens | % | Itens | % |
| 2 | 20 | 3 | 100 | 1 | 83,33 | 5 | 83,33 | 6 | 100 |
| 7 | 100 | 8 | 83,33 | 4 | 100 | 12 | 100 | 9 | 80 |
| 10 | 100 | 13 | 100 | 14 | 100 | 16 | 100 | 11 | 100 |
| 15 | 100 | 27 | 100 | 20 | 100 | 19 | 83,33 | 17 | 100 |
| 18 | 100 | 32 | 100 | 22 | 100 | 23 | 100 | 26 | 100 |
| 21 | 100 | 37 | 80 | 24 | 100 | 25 | 100 | 31 | 83,33 |
| 29 | 100 | 38 | 40 | 28 | 100 | 30 | 100 | 35 | 100 |
| 39 | 100 | 45 | 100 | 33 | 83,33 | 36 | 100 | 41 | 100 |
| 42 | 83,33 | 46 | 100 | 34 | 33,33 | 40 | 100 | 44 | 40 |
| 50 | 100 | 48 | 100 | 47 | 100 | 43 | 16,67 | 49 | 83,33 |
| Total | 90,33 | Total | 90,33 | Total | 81,67 | Total | 88,33 | Total | 88,66 |

Quanto ao item 34 (As palavras e os sons criam imagens inusitadas em minha mente), apenas duas doutoras o enquadraram no padrão esperado. As demais optaram pela SE Sensorial.

Os itens redigidos de forma negativa também apresentaram discordâncias entre as julgadoras. No caso do item 38 (Eu não sou sensível à cor, à forma e à textura das coisas como algumas pessoas são), somente duas juízas o classificaram no padrão esperado, três participantes optaram pelo padrão Intelectual e uma pelo Emocional. Já o item 44 (Eu não sou uma pessoa emotiva), foi classificado inadequadamente por três juízas.

2.1.2.2. Aplicação preliminar

Após as alterações resultantes das análises das juízas doutoras, a aplicação preliminar do questionário – versão beta (Anexo 4) – revelou que estudantes do terceiro ano do ensino médio possuem poucas dúvidas quanto aos termos usados. Mencionam-se, como exemplos, ‘autônomo’ do item 5 [Eu sou um(a) pensador(a) autônomo(a)] e ‘absorvente’ do item 8 (Observar a arte é uma experiência totalmente absorvente para mim). No entanto, optou-se

por não retirar ou substituir essas e outras palavras, uma vez que elas não prejudicaram a compreensão das frases para a grande maioria dos estudantes.

Optou-se somente por fazer alterações nos item 38 e 44, que, anteriormente, eram: ‘Eu não sou sensível à cor, à forma e à textura das coisas como algumas pessoas são’ e ‘Eu não sou uma pessoa emotiva’, passando a ser, respectivamente, ‘Eu sou insensível à cor, à forma e à textura das coisas como algumas pessoas são’ e ‘Eu sou uma pessoa não emotiva’. A opção por retirar a palavra ‘não’ ou por mudá-la de ordem foi decorrente do fato de alguns alunos apresentarem dúvidas para trabalhar com negativas ao responderem o instrumento. Tais mudanças geraram a versão Gama do QSE-Br (Anexo 9).

2.1.2.3. Retrotradução

Após as análises e modificações descritas anteriormente, a retrotradução do instrumento foi enviada a um dos autores do OEQ-II – F. Falk (comunicação pessoal, oito de abril de 2011). Ele avaliou que a retrotradução dos itens apresentou significados compatíveis com a versão original. Chamou atenção apenas para o item 13, querendo se certificar de que a versão em português (13. Eu sinto muito prazer com o trabalho artístico dos outros) também faz referência à forte afinidade para a arte (13. I get great joy from the artwork of others). Como havia convergência de significado das duas versões e como a maioria das juízas doutoras não optou pela modificação da tradução, decidiu-se manter o item como originalmente sugerido.

2.1.3. Discussão

O Estudo I apresenta os passos iniciais do processo de validação da versão brasileira do OEQ-II. Assevera-se que procedimentos aqui utilizados para obter evidências de validade de conteúdo foram semelhantes aos sugeridos na literatura sobre psicometria (Alexandre & Coluci, 2009; Beaton et al., 2000) e recomendados pelo SATEPSI (CFP, 2003).

Assinala-se, também, que os procedimentos adotados nesta investigação coadunam com os empregados em estudos que já efetuaram um processo de tradução do OEQ-II para outros idiomas. As traduções realizadas na Espanha e no México, por exemplo, também contaram com uma aplicação piloto para a reformulação de itens (Falk et al., 2008; Sanz, 2006). Do mesmo modo que o presente estudo, retrotraduções para verificar a convergência semântica com a versão original também foram efetuadas na Espanha e na Coréia do Sul

(Pirto et al., 2008; Sanz, 2006). No entanto, não foram identificadas pesquisas como esta, em que juízes especialistas tenham participado do processo de obtenção de evidências de validade de conteúdo do OEQ-II.

Destaca-se que não há consenso na literatura quanto aos critérios para determinar o número ideal e a qualificação dos juízes na verificação da validade de conteúdo de um instrumento. Porém, é sensato afirmar que a seleção dos participantes deve levar em consideração a experiência e a qualificação dos membros (Grant & Davis, 1997). A respeito da quantidade, há recomendações que variam entre cinco a 20 sujeitos (Alexandre & Coluci, 2009). No caso do presente estudo, tanto a quantidade quanto a qualificação das juízas doutoras se enquadram no recomendado para tradução/adaptação de um instrumento, de modo que as seis participantes foram selecionadas com base em suas publicações, formação e conhecimento da língua inglesa.

Apesar de, para muitos autores, a validade de conteúdo compreender somente a avaliação de um comitê de especialistas (Fitzner, 2007) ou de incluir, além dessa, o desenvolvimento ou tradução/adaptação do instrumento (Polit & Beck, 2006), optou-se por apresentar, ademais, os resultados da aplicação preliminar do OEQ-II. Tal opção se deve ao fato de que a compreensão dos itens por parte de amostras equivalentes à população-alvo também gera indicadores da qualidade do conteúdo do instrumento. No caso dessa medida, esse procedimento permitiu observar que parece adequado o autopreenchimento do instrumento por pessoas com ensino médio incompleto.

É preciso ressaltar que a revisão na redação de alguns itens, resultante da análise efetuada pelas juízas ou da aplicação preliminar, não acarretou mudanças significativas nos seus significados. Ao contrário, as alterações serviram para melhorar a compreensão de alguns itens ou para aproximá-los ainda mais de seu sentido original.

Destaca-se também que, apesar de a precisão entre as juízas, no geral, avaliada com o coeficiente Kappa, ter sido satisfatória, a análise de concordância para cada um dos 50 itens identificou que, no caso de cinco deles, as porcentagens ficaram abaixo da recomendada (Pasquali, 2003). Ainda assim, optou-se por não excluir ou alterar tais itens antes que outros estudos fossem realizados para verificar, por exemplo, a homogeneidade deles ou a distribuição dos mesmos em um ou mais padrões.

Além de a precisão entre juízas e a aplicação preliminar terem se mostrado bastante satisfatórias, a retrotradução do questionário também gerou evidências de validade de conteúdo. A equivalência entre o original em inglês e a versão retrotraduzida denota semelhança conceitual e semântica entre os itens das duas versões.

De um modo geral, os resultados do processo inicial de validação do QSE-Br indicaram satisfatórias evidências de validade de conteúdo, o que sugere ser possível a utilização do instrumento em uma amostra maior de alunos. Em amostragens mais amplas é possível analisar outras evidências de validade do questionário, como evidenciado nos estudos a seguir.

2.2. Estudo II

Este estudo teve por objetivo apresentar evidências de validade de construto e fidedignidade da versão Gama do QSE-Br. Especificamente, objetivou-se identificar a confiabilidade dos padrões de SE, a homogeneidade dos itens, a estrutura fatorial do instrumento e a validade convergente-discriminante. Almejou-se também associar os escores obtidos em cada padrão de SE às variáveis demográficas.

2.2.1. Método

2.2.1.1. Participantes

Fizeram parte dessa etapa 368 estudantes universitários, pertencentes aos períodos iniciais e finais dos seguintes cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Arquitetura e Urbanismo, Artes e *Design*, Educação Física, Filosofia, Física, Fisioterapia, Psicologia e Serviço Social. A idade média em anos dos respondentes foi igual a 22,8 (DP = 7,01; $17 \geq 68$). A Tabela 6 apresenta outras características demográficas da amostra.

A quantidade de participantes por curso variou entre 5,71% (n = 21) – Física – e 21,20% (n = 78) – Psicologia. A amostra tende a ter o seguinte perfil: alunas brancas que estão no início do curso pertencentes à classe média. Destaca-se que as variáveis cor/raça e nível econômico foram classificadas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2003) e com o Critério Brasil de Classificação Econômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (2010), respectivamente.

É preciso esclarecer que os cursos foram escolhidos intencionalmente para possível comparação dos escores de SE obtidos com as faculdades cursadas pelos estudantes. Esperava-se obter escores mais altos de SE Intelectual nos alunos de Física e Filosofia. As pontuações de estudantes do curso de Educação Física serviriam como indicadores de SE Psicomotora. Para os alunos dos cursos de Psicologia e Serviço Social, esperavam-se escores

mais altos de SE Emocional. Os padrões de SE Sensorial e Imaginativo seriam superiores nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Artes e *Design*. A formação em Fisioterapia seria um grupo controle por, aparentemente, não demandar níveis elevados de um único padrão de SE.

Tabela 6

Caracterização Demográfica da Amostra

| Variáveis Demográficas | | n | % |
|--------------------------------------|-------------------------|-----|-------|
| Cursos ^a | Psicologia | 78 | 21,20 |
| | Educação Física | 60 | 16,30 |
| | Arquitetura e Urbanismo | 49 | 13,32 |
| | Artes e <i>Design</i> | 44 | 11,96 |
| | Filosofia | 44 | 11,96 |
| | Serviço Social | 43 | 11,68 |
| | Fisioterapia | 29 | 7,88 |
| | Física | 21 | 5,71 |
| Etapa do curso ^a | Inicial | 207 | 56,25 |
| | Final | 161 | 43,75 |
| Sexo ^a | Feminino | 242 | 65,76 |
| | Masculino | 126 | 34,24 |
| Cor/Raça ^b | Branco(a) | 249 | 69,75 |
| | Pardo(a) | 67 | 18,77 |
| | Preto/Negro(a) | 36 | 10,08 |
| | Amarelo(a) | 4 | 1,12 |
| | Indígena | 1 | 0,28 |
| Classificação Econômica ^a | A1 | 12 | 3,26 |
| | A2 | 58 | 15,76 |
| | B1 | 90 | 24,46 |
| | B2 | 97 | 26,36 |
| | C1 | 73 | 19,84 |
| | C2 | 31 | 8,42 |
| | D | 7 | 1,90 |

^aN = 368; ^bN = 357.

2.2.1.2. Instrumentos

Foi utilizada na aplicação inicial em estudantes universitários a versão Gama do QSE-Br. Essa versão, elaborada a partir dos resultados das análises realizadas pelas juízas e da aplicação piloto, encontra-se no Anexo 9.

Foi aplicada, também, a Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland (ATPH) (Primi, Muniz, Nunes, & Murgio, 2008). Este instrumento (Anexo 12), composto por 154 itens em uma escala tipo Likert de quatro pontos, tem como objetivo avaliar os seis tipos de personalidades vocacionais: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional. Estudos têm demonstrado boas evidências de validade e fidedignidade do instrumento (Mansão & Noronha, 2011; Mansão, Noronha, & Ottati, 2011).

Além dos instrumentos descritos anteriormente, também foram utilizados os dez itens do fator Atividade/Passividade das Escalas de Personalidade de Comrey (CPS) (Costa, 2009) (Anexo 13), que investigam aspectos relacionados à disposição para atividades físicas, gasto de energia, resistência etc. Este instrumento é, atualmente, recomendado para uso pelo SATEPSI (CFP, 2012). A autorização para a retirada e utilização dos itens foi concedida tanto pelo autor (F. R. Costa, comunicação pessoal, 19 de abril de 2011) da escala, quanto pela VETOR Editora (comunicação pessoal, 17 de março de 2011), que é a detentora oficial dos direitos autorais do instrumento.

É preciso destacar que, como no Brasil não há instrumentos que meçam as formas de SEs, a validade convergente-discriminante fica limitada. Sendo assim, optou-se por utilizar instrumentos que medem construtos análogos às características de personalidade daqueles que possuem altos níveis de SE, como é o caso do ATPH (Primi et al., 2008), e da CPS (Costa, 2009), descritos acima. Esperava-se que houvesse correlações entre: o padrão Intelectual e o tipo investigativo, o padrão Emocional e o tipo social, os padrões Imaginativo e Sensorial e o tipo artístico e o padrão Psicomotor com a subescala Atividade/Passividade da CPS.

2.2.1.3. Procedimento

Foi solicitada a autorização dos coordenadores dos cursos selecionados para a realização do estudo, bem como a disponibilização de infraestrutura adequada à pesquisa. A aplicação – dia e horário – dos questionários foi combinada com a coordenação e com os professores de cada curso. Todos os universitários presentes foram convidados a participar. Os graduandos receberam o TCLE (Anexo 14) e, após concordarem e assinarem o termo,

responderam aos instrumentos individualmente. Desse modo, a aplicação dos questionários foi realizada de forma coletiva e em sala de aula. Não houve controle de tempo para a aplicação dos questionários, sendo que a coleta de dados durou aproximadamente 30 minutos.

2.2.1.4. Análise dos dados

Foram utilizadas estatísticas descritivas e provas inferenciais, adotando neste caso um nível de significância de 5%. Para determinar a consistência interna dos padrões de SE e o grau de precisão do questionário, foi realizada uma análise de confiabilidade com o coeficiente alfa de Cronbach. A homogeneidade dos fatores e a correlação entre os instrumentos utilizados foi avaliada por meio do coeficiente de correlação Pearson. Para a análise discriminante dos cursos foi empregada a prova paramétrica ANOVA e efetuado *post hoc* com Tukey.

Evidências de validade de construto foram obtidas por meio de análises fatoriais. Foi utilizada a AFE com Análise de Componentes Principais, empregando-se o método de rotação ortogonal (Varimax). Trata-se de um procedimento que trabalha com o agrupamento de variâncias para verificar a estrutura fatorial de determinados instrumentos.

A AFC considerou a matriz de covariância como entrada, adotando o estimado Maximum Likelihood. A AFC permite confirmar os padrões estruturais originalmente propostos e ajustar os modelos estruturais seguindo os seguintes índices de análises (Byrne, 2001; Marôco, 2010): o qui-quadrado (χ^2); razão do qui-quadrado pelos graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$); o *Comparative Fit Index* (CFI); Goodness of Fit Index (GFI); Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA); e Expected Cross-validation Index (ECVI).

O χ^2 testa a probabilidade do modelo se ajustar aos dados; quanto menor o valor melhor será seu ajuste. Um bom modelo apresenta um *p* associado ao valor de χ^2 não significativo. Como este indicador tem sido menos considerado, o $\chi^2/g.l.$ é utilizado para contornar as limitações do valor do qui-quadrado (χ^2) em relação à sua sensibilidade ao tamanho da amostra; valores entre dois e cinco indicam um modelo sofrível e valores inferiores a dois indicam um bom ajustamento.

O CFI compara o modelo proposto pelo investigador com o modelo nulo e o GFI se refere à medida de variabilidade explicada pelo modelo. Para ambos os índices, admitem-se, comumente como referência de um modelo ajustado, valores superiores a 0,90.

O RMSEA leva em conta o erro de aproximação na população, sendo que valores próximos a 0,05 indicam bons ajustes, admitindo até 0,1. O ECVI e o teste da diferença entre

os qui-quadrados e graus de liberdade são usados para comparar modelos concorrentes, sendo que modelos com menor valor de ECVI são considerados os mais ajustados.

Destaca-se que a opção pelas provas e testes estatísticos mencionados acima se devem à distribuição normal das variáveis analisadas. O estudo da distribuição de normalidade foi realizado com o teste de Kolmogorov-Smirnov.

2.2.2. Resultados

Ao considerar os escores dos participantes nas cinco medidas de SE, observaram-se diferenças significativas entre eles (Tabela 7). O padrão Emocional ($\bar{X} = 3,63$; DP = 0,70) apresentou a maior média e o Imaginativo ($\bar{X} = 2,75$; DP = 0,85) a menor. Os demais padrões – Intelectual ($\bar{X} = 3,51$; DP = 0,69), Sensorial ($\bar{X} = 3,42$; DP = 0,81) e Psicomotor ($\bar{X} = 2,91$; DP = 0,80) – se posicionaram entre aqueles dois.

Tabela 7

Comparações entre as médias dos padrões de SE

| Pares | t |
|---------------------------|----------|
| Psicomotor - Sensorial | -8,91* |
| Psicomotor - Imaginativo | 2,76** |
| Psicomotor - Intelectual | -12,26* |
| Psicomotor - Emocional | -14,47* |
| Sensorial - Imaginativo | 14,53* |
| Sensorial - Intelectual | -2,20*** |
| Sensorial - Emocional | -5,10* |
| Imaginativo - Intelectual | -15,54* |
| Imaginativo - Emocional | -19,87* |
| Intelectual - Emocional | -2,73** |

* $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,05$; gl = 367; N = 368.

2.2.2.1. Associação entre SE e variáveis demográficas

Ao relacionar os padrões de SE às variáveis sexo, idade, nível econômico e raça/etnia, foram encontradas associações significativas somente com as duas primeiras. Os participantes do sexo feminino ($\bar{X} = 3,77$; DP = 0,66) obtiveram médias mais altas no padrão Emocional [$t(366, 368) = -5,82$; $p < 0,001$] que os do masculino ($\bar{X} = 3,34$; DP = 0,69).

No padrão Psicomotor, porém, as alunas ($\bar{X} = 2,80$; DP = 0,80) se mostraram menos sobre-excitadas [$t(366, 368) = 3,52$; $p < 0,001$] que os alunos ($\bar{X} = 3,11$; DP = 0,76). O mesmo ocorreu no padrão Intelectual [$t(366, 368) = 5,23$; $p < 0,001$ – Masculino: $\bar{X} = 3,75$; DP = 0,66. Feminino: $\bar{X} = 3,37$; DP = 0,66].

No que se refere à idade, houve correlações significativas positivas fracas com os padrões Sensorial ($r = 0,10$; $p < 0,05$) e Intelectual ($r = 0,14$; $p < 0,01$). Essa variável também apresentou correlação significativa fraca, porém negativa, com o padrão Imaginativo ($r = -0,17$; $p < 0,01$).

Ao associar os escores dos padrões de SE à etapa do curso – inicial ou final – dos participantes, observou-se diferenças significativas somente em relação ao padrão Imaginativo [$t(366, 368) = 3,48$; $p < 0,001$]. Os estudantes que cursavam a etapa inicial dos cursos apresentaram escores mais altos nesse padrão ($\bar{X} = 2,89$; DP = 0,68) se comparados aos alunos da etapa final ($\bar{X} = 2,58$; DP = 0,80).

Foi realizada, ainda, uma comparação entre as médias nos padrões de SE dos estudantes dos oito cursos. A Tabela 8 apresenta os valores das médias obtidas em cada curso.

Tabela 8

Médias dos escores dos padrões de SE por curso

| Curso | Psicomotor | | Sensorial | | Imaginativo | | Intelectual | | Emocional | |
|-------------------------|------------|------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|------|
| | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP |
| Arquitetura e Urbanismo | 2,66 | 0,78 | 3,91 | 0,71 | 3,12 | 0,77 | 3,60 | 0,62 | 3,90 | 0,59 |
| Artes e Designe | 2,74 | 0,71 | 3,83 | 0,67 | 3,06 | 0,84 | 3,61 | 0,69 | 3,46 | 0,82 |
| Educação Física | 3,65 | 0,68 | 3,04 | 0,74 | 2,55 | 0,80 | 3,34 | 0,61 | 3,54 | 0,71 |
| Filosofia | 2,90 | 0,83 | 3,48 | 0,89 | 2,58 | 0,95 | 3,82 | 0,71 | 3,44 | 0,69 |
| Física | 2,81 | 0,71 | 3,23 | 0,99 | 2,97 | 0,94 | 4,14 | 0,60 | 3,40 | 0,81 |
| Fisioterapia | 3,02 | 0,75 | 3,24 | 0,63 | 2,44 | 0,70 | 3,03 | 0,57 | 3,81 | 0,54 |
| Psicologia | 2,72 | 0,71 | 3,31 | 0,74 | 2,72 | 0,80 | 3,49 | 0,63 | 3,69 | 0,71 |
| Serviço Social | 2,69 | 0,72 | 3,29 | 0,82 | 2,66 | 0,82 | 3,28 | 0,67 | 3,71 | 0,60 |

Ao comparar os cursos quanto à SE Intelectual, constatou-se diferença significativa entre eles ($F(7, 368) = 8,25$; $p < 0,001$). O *post hoc* com Tukey constituiu quatro subgrupos, sendo que o agrupamento com níveis mais elevados de SE intelectual é composto pelos cursos de Física e Filosofia ($p = 0,336$) e o mais baixo inclui Fisioterapia, Serviço Social e Educação Física ($p = 0,391$). Há dois conjuntos de cursos com níveis intermediários de SE, sendo que

um – médio baixo – abrange Serviço Social, Educação Física, Psicologia, Arquitetura e Artes ($p = 0,306$) e o outro – médio alto – engloba Psicologia, Arquitetura, Arte e Filosofia ($p = 0,304$). Assim, percebe-se uma tendência de Física se destacar pela intensidade mais elevada desse padrão de SE e de Fisioterapia apresentar um escore menor dessa característica.

Quando se comparou os escores do padrão Psicomotor entre os cursos, também foi verificada diferença significativa ($F(7, 37) = 11,25; p < 0,001$) e dois subgrupos foram formados a partir das análises. Educação Física foi o curso que inclui o subgrupo com maior nível de SE psicomotora ($p = 1$). O restante dos cursos se agrupou com níveis mais baixos ($p = 0,355$).

Ao comparar a SE Sensorial entre os cursos, obteve-se diferença significativa ($F(7, 367) = 7,71; p < 0,001$). Três subgrupos foram formados nas análises *post hoc*. O primeiro, com níveis mais elevados de SE Sensorial, foi constituído pelos cursos Arquitetura, Artes e Filosofia ($p = 0,180$); o segundo subgrupo, com níveis medianos desse padrão, foi composto pelos cursos de Artes, Filosofia e Psicologia ($p = 0,055$); e o terceiro agrupamento, com níveis mais baixos, abrangeu Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Psicologia e Filosofia ($p = 0,171$). Desse modo, observa-se que Arquitetura tende a apresentar níveis mais elevados e Educação Física níveis mais baixos do padrão Sensorial.

Também foi constatada diferença significativa entre os cursos quanto ao padrão de SE Imaginativo ($F(7, 367) = 3,91; p < 0,001$), constituindo três subgrupos. O agrupamento com níveis mais elevados é composto pelos cursos de Arquitetura, Artes, Física, Psicologia, Serviço Social e Filosofia ($p = 0,071$) e o com níveis mais baixos foram os cursos de Fisioterapia, Educação Física, Filosofia, Serviço Social, Psicologia e Física ($p = 0,083$). O subgrupo com níveis medianos inclui Educação Física, Filosofia, Serviço Social, Psicologia, Física e Artes ($p = 0,115$). Observa-se, assim, uma tendência do curso de Arquitetura também se destacar pela intensidade mais elevada no padrão Imaginativo e de Fisioterapia apresentar menores escores.

Por fim, o padrão Emocional também se diferenciou significativamente ao ser comparado entre os cursos ($F(7, 37) = 2,81; p < 0,01$). O *post hoc* constituiu dois subgrupos. O agrupamento com níveis de SE Emocional mais altos foi composto por Arquitetura e os demais cursos, com exceção de Física ($p = 0,07$). E o agrupamento que apresentou menores níveis incluiu Física e os outros cursos, exceto Arquitetura ($p = 0,146$). Assim, Arquitetura se destacou pela intensidade elevada dessa SE e Física por apresentar os menores escores.

2.2.2.2. Confiabilidade

O índice de confiabilidade interna obtido pelo alfa de Cronbach para cada padrão foi de: 0,84 (Psicomotor); 0,86 (Sensorial); 0,85 (Imaginativo); 0,83 (Intelectual); e 0,80 (Emocional). Como os valores possíveis para os coeficientes compreendem o intervalo de zero a um e, quanto mais próximo de um, mais confiável é o instrumento utilizado, observou-se que todos os padrões medidos pelo instrumento obtiveram altos índices de confiabilidade. Para cada padrão específico, foi verificado se a retirada de um dos itens aumentaria o alfa, porém, a realização desse procedimento não melhorou expressivamente os coeficientes obtidos (Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13).

2.2.2.3. Homogeneidade

A homogeneidade dos fatores foi avaliada considerando a correlação item-fator corrigida com o intuito de avaliar em que medida os itens isoladamente foram capazes de representar de forma adequada o construto que os padrões de SE pretendiam medir. Sendo assim, foram realizadas correlações bivariadas através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson entre cada item e o total de seu respectivo padrão de SE. A análise demonstrou que todos os itens se correlacionaram positiva e significativamente com o total de cada fator, com magnitudes que variaram de moderada ($0,37 \geq r \leq 0,69$) a forte ($r \geq 0,70$). A menor correlação foi obtida entre o item 2 e o padrão de SE psicomotor ($r = 0,37$), mesmo assim ela foi significativamente positiva (Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13).

Tabela 9

Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Psicomotor

| Itens do Padrão Psicomotor | Alfa se o item for deletado | Correlação item-fator |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Item 2 | 0,85 | 0,37* |
| Item 7 | 0,82 | 0,69* |
| Item 10 | 0,83 | 0,65* |
| Item 15 | 0,81 | 0,76* |
| Item 18 | 0,82 | 0,70* |
| Item 21 | 0,85 | 0,44* |
| Item 29 | 0,83 | 0,64* |
| Item 39 | 0,82 | 0,70* |
| Item 42 | 0,82 | 0,71* |
| Item 50 | 0,81 | 0,75* |

* $p < 0,001$

Tabela 10

Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Sensorial

| Itens do Padrão Sensorial | Alfa se o item for deletado | Correlação item- fator |
|---------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Item 3 | 0,85 | 0,71* |
| Item 8 | 0,84 | 0,74* |
| Item 13 | 0,84 | 0,76* |
| Item 27 | 0,86 | 0,56* |
| Item 32 | 0,84 | 0,78* |
| Item 37 | 0,85 | 0,65* |
| Item 38 | 0,87 | 0,42* |
| Item 45 | 0,84 | 0,80* |
| Item 46 | 0,85 | 0,66* |
| Item 48 | 0,86 | 0,61* |

* $p < 0,001$

Tabela 11

Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Imaginativo

| Itens do Padrão Imaginativo | Alfa se o item for deletado | Correlação item- fator |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Item 1 | 0,84 | 0,64* |
| Item 4 | 0,84 | 0,70* |
| Item 14 | 0,84 | 0,66* |
| Item 20 | 0,84 | 0,63* |
| Item 22 | 0,83 | 0,76* |
| Item 24 | 0,83 | 0,74* |
| Item 28 | 0,85 | 0,51* |
| Item 33 | 0,85 | 0,57* |
| Item 34 | 0,85 | 0,61* |
| Item 47 | 0,83 | 0,74* |

* $p < 0,001$

Tabela 12

Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Intelectual

| Itens do Padrão Intelectual | Alfa se o item for deletado | Correlação item-fator |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Item 5 | 0,83 | 0,54* |
| Item 12 | 0,82 | 0,65* |
| Item 16 | 0,82 | 0,64* |
| Item 19 | 0,81 | 0,75* |
| Item 23 | 0,83 | 0,58* |
| Item 25 | 0,82 | 0,61* |
| Item 30 | 0,81 | 0,74* |
| Item 36 | 0,81 | 0,74* |
| Item 40 | 0,83 | 0,51* |
| Item 43 | 0,82 | 0,60* |

* $p < 0,001$

Tabela 13

Alfa se o Item for Deletado e Coeficientes de Correlação Item-Fator do Padrão Emocional

| Itens do Padrão Emocional | Alfa se o item for deletado | Correlação item-fator |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Item 6 | 0,79 | 0,59* |
| Item 9 | 0,80 | 0,45* |
| Item 11 | 0,79 | 0,58* |
| Item 17 | 0,78 | 0,65* |
| Item 26 | 0,79 | 0,61* |
| Item 31 | 0,79 | 0,56* |
| Item 35 | 0,78 | 0,68* |
| Item 41 | 0,79 | 0,59* |
| Item 44 | 0,79 | 0,59* |
| Item 49 | 0,77 | 0,70* |

* $p < 0,001$

2.2.2.4. Análise fatorial exploratória

Com a AFE, confirmou-se a fatorabilidade da matriz de correlação entre os itens do questionário por meio do KMO = 0,87 e Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 (1225, 37) = 7683,01$; $p < 0,001$). Inicialmente, a Análise de Componentes Principais foi efetuada sem fixar um número de componentes a extrair, mas solicitando a extração de itens que obtiveram carga fatorial maior ou igual a 0,30 e *eigenvalues* maior ou igual a um (Prieto & Muniz, 2000). O método de rotação ortogonal (*Varimax*) gerou 11 fatores com *eigenvalues* superiores a um, explicando 60,19% da variância total. A Tabela 14 apresenta as cargas fatoriais obtidas pelos itens em cada fator.

Através da AFC, foi possível perceber que o primeiro fator continha 11 itens, sendo que os 10 primeiros, pertencentes ao padrão Intelectual, apresentaram saturações mais altas ($0,47 < \lambda < 0,76$). O segundo fator apresentou 12 itens, sendo que 10 deles correspondiam ao padrão Sensorial ($0,32 < \lambda < 0,75$). O terceiro continha oito itens, que também demonstraram cargas fatoriais altas ($0,61 < \lambda < 0,81$) – todos pertencentes aos padrão Psicomotor. O quarto fator apresentou 11 itens, sendo que 10 pertenciam ao padrão Imaginativo ($0,31 < \lambda < 0,78$). O quinto e o sexto fator continham todos os itens pertencentes ao padrão Emocional – exceto o de número nove –, sendo que dois deles (44 e 49) saturaram nos dois fatores. O restante dos

fatores – do sétimo ao décimo primeiro – apresentaram, em sua maioria, itens que saturaram em mais de um fator e/ou que apresentavam cargas fatoriais inferiores. Três itens (2, 9 e 21) merecem atenção especial, pois na AFE pareceram ser os mais problemáticos. Os itens 2 e 21, pertencentes originalmente ao padrão Psicomotor, não saturaram no fator que continha todos os itens deste padrão. O mesmo ocorreu para o item 9 do padrão Emocional, que apresentou saturação alta em um fator que não continha itens deste padrão de SE. É preciso enfatizar, também, outros itens (28, 33, 34, 37 e 48) que, além de terem se associado a mais de um fator, apresentaram saturações inferiores no fator esperado.

Tabela 14

Resultado da AFE (Rotação Varimax)

| Fatores | Itens (Carga Fatorial) ^a | <i>Eigenvalues</i> | Variância Explicada |
|----------|--|--------------------|---------------------|
| Fator 1 | 30 (0,73); 36 (0,71); 19 (0,70); 12 (0,67); 16 (0,59); 43 (0,57); 25 (0,54); 23 (0,52); 5 (0,47); 40 (0,47); 2 (0,31). | 9,46 | 9,12 |
| Fator 2 | 45 (0,75); 3 (0,74); 8 (0,73); 13 (0,72); 32 (0,71); 38 (0,52); 46 (0,47); 27 (0,42); 37 (0,40); 6 (0,30); 48 (0,32); 34 (0,39). | 4,58 | 8,87 |
| Fator 3 | 15 (0,81); 50 (0,78); 39 (0,72); 42 (0,71); 18 (0,70); 7 (0,69); 10 (0,66); 29 (0,61). | 3,71 | 8,82 |
| Fator 4 | 24 (0,78); 22 (0,78); 4 (0,76); 47 (0,66); 1 (0,61); 14 (0,59); 20 (0,55); 33 (0,38); 28 (0,34); 34 (0,31); 49 (0,31). | 2,71 | 8,35 |
| Fator 5 | 26 (0,70); 17 (0,66); 35 (0,65); 41 (0,64); 44 (0,48); 27 (0,47); 49 (0,45); 28 (0,38). | 2,32 | 6,33 |
| Fator 6 | 11 (0,69); 31 (0,68); 6 (0,60); 44 (0,39); 49 (0,43); 2 (0,43). | 1,55 | 4,39 |
| Fator 7 | 48 (0,69); 37 (0,60); 46 (0,47); 35 (0,31); 49 (0,31). | 1,30 | 3,62 |
| Fator 8 | 33 (0,60); 34 (0,49); 21(0,41); 20 (0,35); 27 (0,31). | 1,25 | 3,33 |
| Fator 9 | 9 (0,73); 14 (0,38). | 1,12 | 2,54 |
| Fator 10 | 37 (0,32); 34(-0,30); 23 (-0,36). | 1,08 | 2,49 |
| Fator 11 | 2 (0,43); 46 (0,35); 40 (-0,31); 50 (-0,31); 27 (-0,33). | 1,01 | 2,33 |

^aClassificados em ordem decrescente de cargas fatoriais.

Como a versão original do OEQ-II mede cinco padrões de SE, procedeu-se uma nova Análise de Componentes Principais extraíndo, dessa vez, cinco componentes. Assim, foi possível distinguir claramente a associação dos itens com seus respectivos padrões de SE. Os cinco fatores tiveram *eigenvalues* superiores a um e explicaram conjuntamente 45,5% da variância total.

Para facilitar a visualização, as Tabelas 15, 16, 17, 18 e 19 apresentam as cargas fatoriais obtidas nos itens de cada padrão. Observou-se que as variações das saturações em cada fator foram: Psicomotor ($0,31 < \lambda < 0,78$), Sensorial ($0,37 < \lambda < 0,78$), Imaginativo ($0,47 < \lambda < 0,78$), Intelectual ($0,45 < \lambda < 0,74$) e Emocional ($0,48 < \lambda < 0,62$). Somente o item 2 obteve carga fatorial inferior a 0,30, com saturações no padrão Psicomotor ($\lambda = 0,28$) e Intelectual ($\lambda = 0,26$).

Nesta análise, seis itens (6, 8, 21, 27, 34 e 41), além de se mostrarem associados aos padrões originalmente propostos pelos autores do instrumento, também se associaram a outros padrões. Porém, as cargas fatoriais nestes foram inferiores àqueles, exceto pelo item 21, que obteve carga maior no padrão Imaginativo ($\lambda = 0,34$) em comparação ao padrão a que pertence – Psicomotor ($\lambda = 0,31$).

Tabela 15

Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Psicomotor

| Itens | Fatores | | | | |
|---------|-------------------------|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | Psicomotor ^a | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional |
| Item 15 | 0,78 | | | | |
| Item 50 | 0,77 | | | | |
| Item 39 | 0,72 | | | | |
| Item 42 | 0,72 | | | | |
| Item 18 | 0,70 | | | | |
| Item 7 | 0,69 | | | | |
| Item 29 | 0,63 | | | | |
| Item 10 | 0,63 | | | | |
| Item 21 | 0,31 | 0,34 | | | |
| Item 2 | | | | | |

^a*Eigenvalues* = 2,71. Variância explicada pelo fator = 9,08.

Tabela 16

Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Sensorial

| Itens | Fatores | | | | |
|---------|------------|------------------------|-------------|-------------|-----------|
| | Psicomotor | Sensorial ^a | Imaginativo | Intelectual | Emocional |
| Item 45 | | 0,78 | | | |
| Item 32 | | 0,72 | | | |
| Item 3 | | 0,71 | | | |
| Item 8 | | 0,70 | | 0,34 | |
| Item 13 | | 0,67 | | | |
| Item 46 | | 0,64 | | | |
| Item 48 | | 0,58 | | | |
| Item 37 | | 0,57 | | | |
| Item 38 | | 0,39 | | | |
| Item 27 | | 0,37 | 0,36 | | 0,31 |

^a *Eigenvalues* = 9,46. Variância explicada pelo fator = 9,91.

Tabela 17

Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Imaginativo

| Itens | Fatores | | | | |
|---------|------------|-----------|--------------------------|-------------|-----------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo ^a | Intelectual | Emocional |
| Item 22 | | | 0,78 | | |
| Item 24 | | | 0,75 | | |
| Item 47 | | | 0,70 | | |
| Item 4 | | | 0,65 | | |
| Item 20 | | | 0,64 | | |
| Item 1 | | | 0,60 | | |
| Item 14 | | | 0,60 | | |
| Item 33 | | | 0,55 | | |
| Item 34 | | 0,40 | 0,48 | | |
| Item 28 | | | 0,47 | | |

^a *Eigenvalues* = 4,58. Variância explicada pelo fator = 9,71.

Tabela 18

Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Intelectual

| Itens | Fatores | | | | |
|---------|------------|-----------|-------------|--------------------------|-----------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual ^a | Emocional |
| Item 30 | | | | 0,74 | |
| Item 19 | | | | 0,72 | |
| Item 36 | | | | 0,70 | |
| Item 12 | | | | 0,67 | |
| Item 16 | | | | 0,62 | |
| Item 25 | | | | 0,60 | |
| Item 43 | | | | 0,53 | |
| Item 23 | | | | 0,50 | |
| Item 5 | | | | 0,47 | |
| Item 40 | | | | 0,45 | |

^a*Eigenvalues* = 3,71. Variância explicada pelo fator = 9,34.

Tabela 19

Resultado da AFE (Rotação Varimax) para o Padrão Emocional

| Itens | Fatores | | | | |
|---------|------------|-----------|-------------|-------------|------------------------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional ^a |
| Item 44 | | | | | 0,62 |
| Item 49 | | | | | 0,62 |
| Item 35 | | | | | 0,61 |
| Item 17 | | | | | 0,60 |
| Item 26 | | | | | 0,58 |
| Item 11 | | | | | 0,55 |
| Item 31 | | | | | 0,54 |
| Item 6 | 0,33 | | | | 0,50 |
| Item 9 | | | | | 0,49 |
| Item 41 | | | 0,36 | | 0,48 |

^aAutovalor = 2,32. Variância explicada pelo fator = 7,51.

2.2.2.5. Análise fatorial confirmatória

Em complemento à AFE, optou-se por realizar a AFC, uma vez que ela permite confirmar os padrões estruturais do instrumento que foram originalmente propostos. Como o OEQ-II possui cinco padrões de SE (cinco fatores) independentes, não apresentando um escore geral, as análises de cada padrão de SE foram feitas considerando uma estrutura unidimensional, do mesmo modo que Warne (2011a). Sendo assim, um modelo hipotético

inicial para cada padrão foi testado. Os valores de assimetria (*skew*) e achatamento (*kurtosis*) de todos os itens individuais apresentaram valores que, de acordo com Kline (2004), não se afastam dos valores considerados adequados para o pressuposto da normalidade. Esses valores podem ser observados no Anexo 15.

Nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 são apresentados os modelos inicialmente hipotetizados para cada padrão de SE, juntamente com as cargas fatoriais e as fiabilidades de cada item. A Tabela 20 apresenta os índices de ajuste obtidos em cada padrão.

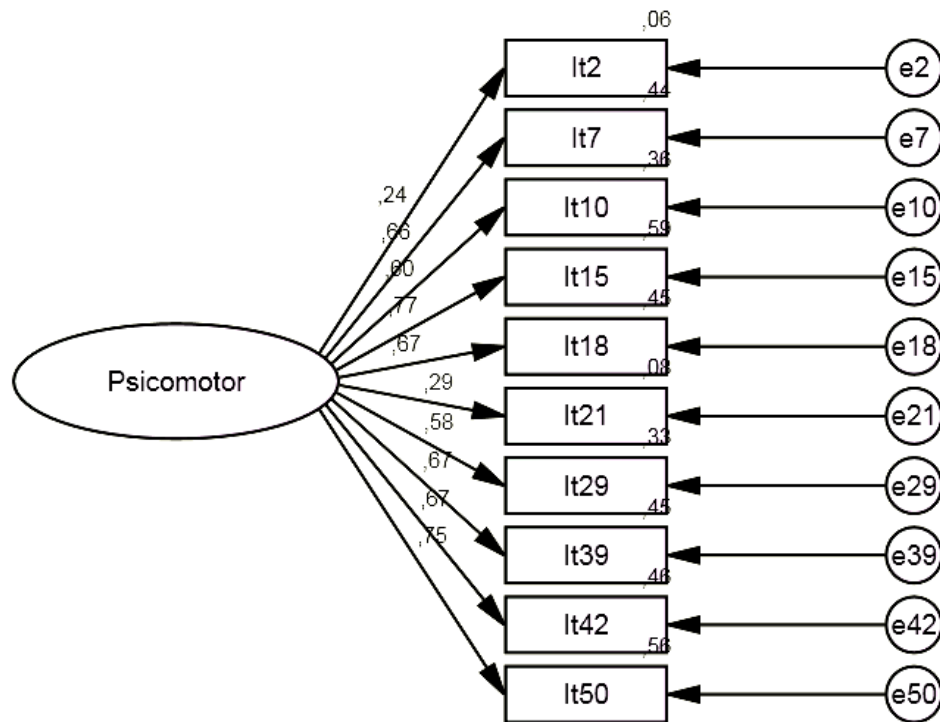


Figura 3. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Psicomotor.

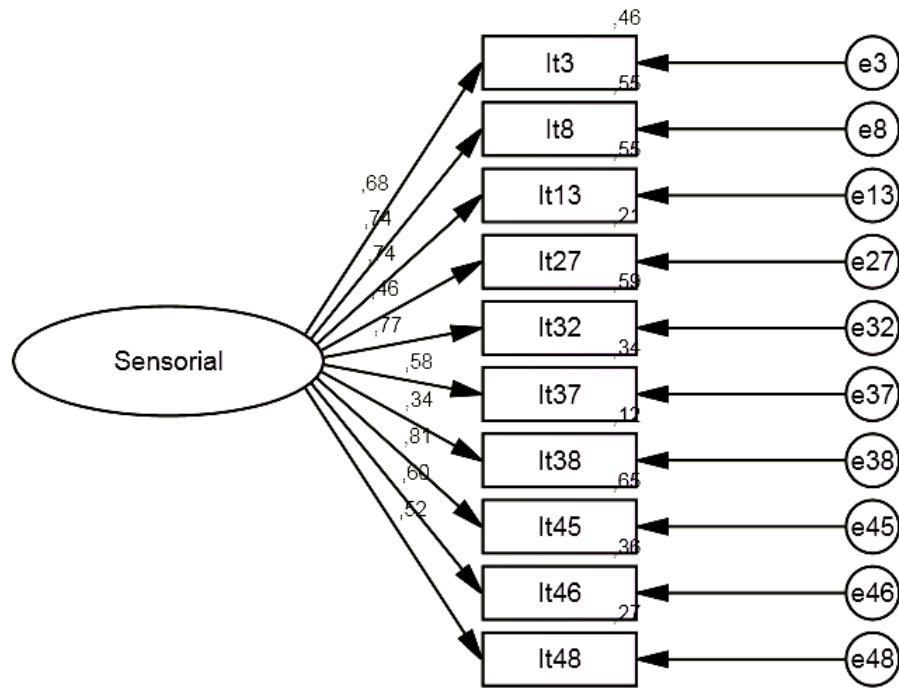


Figura 4. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Sensorial.

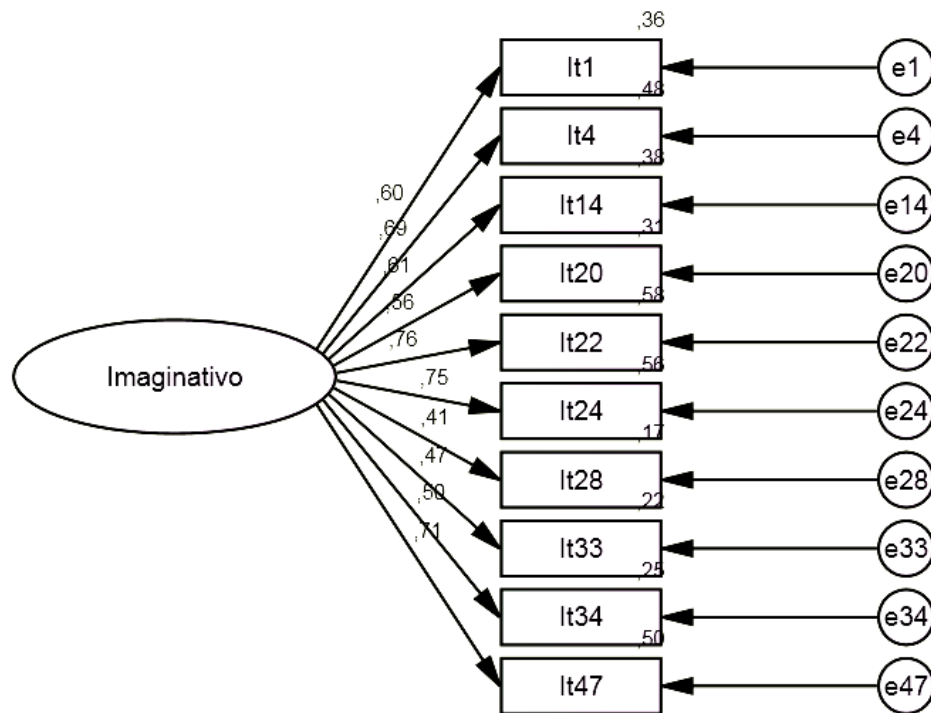


Figura 5. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Imaginativo.

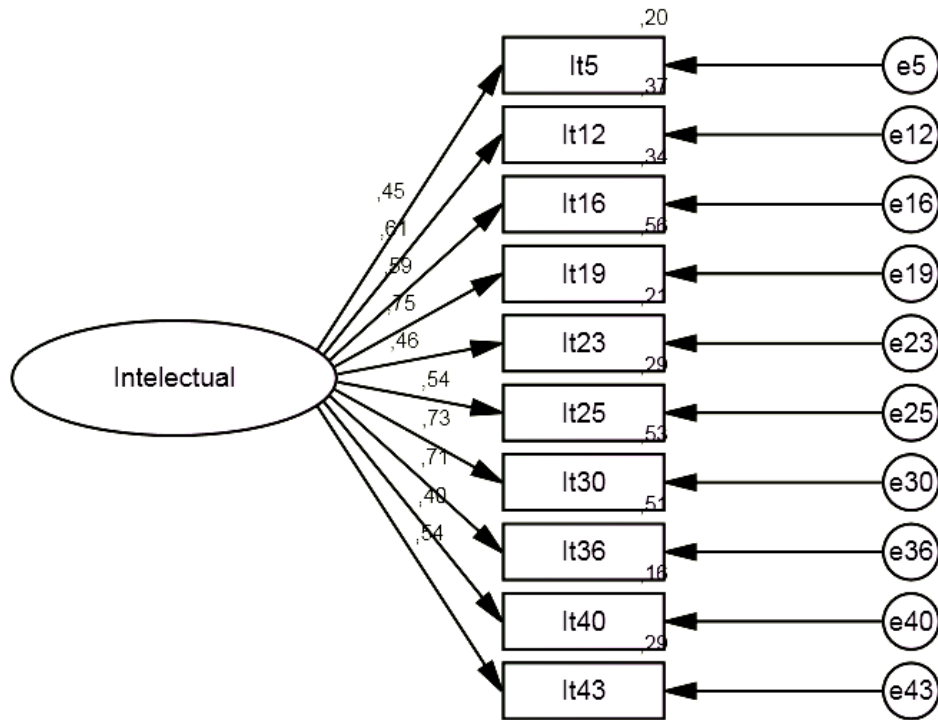


Figura 6. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Intelectual.

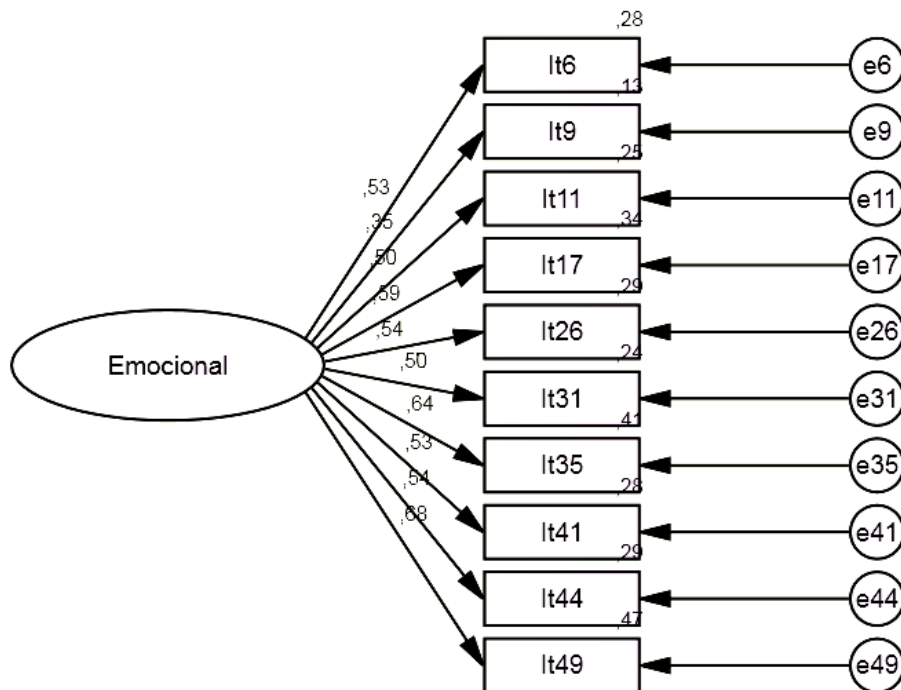


Figura 7. Modelo inicialmente hipotetizado para o padrão Emocional.

Tabela 20

Índices de Ajustes dos Modelos Inicialmente Hipotetizados para cada Padrão

| Padrão | $\chi^2(\text{gl})$ | χ^2/gl | GFI | CFI | RMSEA | ECVI |
|------------------------------|---------------------|--------------------|------|------|-------|------|
| M ₀ - Psicomotor | 130,13 (35)* | 3,72 | 0,93 | 0,92 | 0,09 | 0,46 |
| M ₀ - Sensorial | 200,03 (35)* | 5,71 | 0,90 | 0,88 | 0,11 | 0,65 |
| M ₀ - Imaginativo | 212,11 (35)* | 6,06 | 0,89 | 0,86 | 0,12 | 0,69 |
| M ₀ - Intelectual | 66,37 (35)* | 1,90 | 0,97 | 0,97 | 0,05 | 0,29 |
| M ₀ - Emocional | 144,76 (35)* | 4,14 | 0,92 | 0,86 | 0,09 | 0,50 |

* $p < 0,001$. A literatura recomenda que o valor de p seja igual ou maior que 0,05 (Marôco, 2010). Entretanto, há estudos que vêm desconsiderando esse indicador (Gouveia, Lima, Gouveia, Freires, & Barbosa, 2012; Warne, 2011a). Assim, optou-se por manter as AFCs aqui apresentadas.

Observou-se que todos os modelos apresentaram valores de p significativos, associado ao χ^2 . Como esse índice é muito sensível ao tamanho da amostra (Marôco, 2010), mais especificamente para estudos com mais de 200 participantes (Gouveia et al., 2012), optou-se pelas análises dos outros índices de ajustamento. Nesse sentido, o modelo que apresentou melhor ajustamento se refere ao obtido pelo padrão Intelectual, exibindo valores adequados para todos os índices de análises. O padrão Psicomotor apresentou inadequação em apenas um índice de ajustamento (χ^2/gl). O restante dos modelos não exibiu índices de qualidade adequados.

Alguns itens não apresentaram pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 0,5$), nem fiabilidade individuais adequadas ($R^2 \geq 0,25$) – Figuras 3 à 7 – de acordo com o sugerido por Marôco (2010). Desse modo, optou-se por testar novos modelos a partir da retirada desses itens. Os itens excluídos foram: 2 (Eu sou uma pessoa competitiva) e 21 do padrão Psicomotor [Quanto mais tenho que ficar quieto(a) mais agitado(a) fico]; 27 (Eu sinto música por todo meu corpo) e 38 (Eu sou insensível à cor, à forma e à textura das coisas como algumas pessoas são) do padrão Sensorial; 28 (Eu gosto de exagerar a realidade) e 33 (Eu acredito que bonecas, bichos de pelúcia ou personagens de livros estão ‘vivos’ e têm ‘sentimentos’) pertencente ao padrão Imaginativo; 5 [Eu sou um(a) pensador(a) autônomo(a)], 23 (Eu observo e analiso tudo) e 40 (Eu procuro analisar meus pensamentos e ações) do fator Intelectual; e 9 (Eu me preocupo muito) do padrão Emocional. Os índices de ajustes obtidos pelos novos modelos (M₁) são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21

Índices de Ajustes para os Modelos Alterados (M₁) em cada Padrão de SE

| Padrão | $\chi^2(gl)$ | χ^2/gl | GFI | CFI | RMSEA | ECVI |
|--|----------------|-------------|------|------|-------|------|
| M ₁ – Psicomotor (oito itens) | 91,08 (20) * | 4,55 | 0,94 | 0,93 | 0,09 | 0,33 |
| M ₁ – Sensorial (oito itens) | 176,68 (20) * | 8,83 | 0,89 | 0,88 | 0,15 | 0,57 |
| M ₁ – Imaginativo (oito itens) | 168,52 (20) * | 8,43 | 0,89 | 0,86 | 0,14 | 0,55 |
| M ₁ – Intelectual (sete itens) | 25,64 (14) *** | 1,83 | 0,98 | 0,98 | 0,05 | 0,14 |
| M ₁ – Emocional (nove itens) | 86,15 (20) * | 4,30 | 0,94 | 0,90 | 0,09 | 0,32 |

* $p < 0,001$; *** $p < 0,05$.

Quando os modelos M₁ e M₀ são comparados, especialmente no que se refere a ECVI e às diferenças entre χ^2 e gl , observou-se que os novos modelos dos padrões Psicomotor [$\chi^2(15) = 39,05$; $p < 0,05$], Intelectual [$\chi^2(21) = 40,73$; $p < 0,05$] e Emocional [$\chi^2(gl) = 58,61$; $p < 0,05$] apresentaram-se melhores ajustados que os modelos inicialmente hipotetizados. Não obstante, no caso do padrão Intelectual, a retirada dos três itens não evidenciou melhoras tão expressivas nos índices de ajustamento. O padrão Psicomotor e Emocional apresentaram melhoras nos índices de adequação, entretanto, os valores de χ^2/gl , para ambos, continuam demonstrando um ajustamento sofrível dos modelos. É preciso destacar que, para o padrão Sensorial e Imaginativo, os índices de análises não apresentaram melhoras e, em alguns casos, os novos ajustamentos mostraram-se piores em relação ao M₀. Assim, observa-se que, principalmente nos casos do padrão Sensorial, Imaginativo e Intelectual, a retirada dos itens que obtiveram pesos fatoriais inferiores não melhora os modelos.

Ao considerar os índices de modificações dos modelos, percebeu-se a necessidade de fixar a correlação entre os erros de medida de alguns itens do padrão Imaginativo, Sensorial e Emocional. No primeiro caso, houve covariações entre os erros dos itens 1 [Eu gosto de sonhar acordado(a)] e 14 [Quando eu fico entediado(a), eu começo a sonhar acordado(a)]. Para o padrão Sensorial, as covariações se deram entre os erros dos itens 37 [Eu sou inspirado(a) pela beleza da natureza] e 48 (Eu adoro ouvir os sons da natureza). E para o padrão Emocional, as correlações foram feitas entre os itens 6 (Eu sinto os sentimentos de outras pessoas), 11 (Ver uma pessoa solitária em um grupo faz com que eu fique triste) e 31 [Eu sou profundamente preocupado(a) com os outros].

Destaca-se, entretanto, que a sugestão por alterar as trajetórias dos modelos é feita pelos índices de modificação, mas a decisão dessa alteração deve ser tomada com base em uma justificativa teórica (Marôco, 2010). Nesse sentido, observou-se que não há justificativa teórica para o fato dos itens reespecificados no padrão Imaginativo e Sensorial se diferenciarem dos demais e nem motivos teóricos para agrupá-los em um novo padrão. Entretanto, algumas considerações a respeito da especificidade da amostra ou cultural devem ser feitas.

Os itens 37 e 48, do padrão Sensorial, são os únicos que remetem às experiências relacionadas à natureza. Tratam-se de itens do construto Sensorial de acordo com a TDP, mas que dizem respeito a experiências sensoriais que não fazem parte do cotidiano dos sujeitos. A amostra do presente estudo pode ser caracterizada como essencialmente urbana. São estudantes universitários que, provavelmente, vivem na cidade e passam boa parte do tempo em atividades que não requerem ou não oportunizam o contato com a natureza. Nesse sentido, supõe-se que não retratam a realidade da amostra.

Os itens 1 e 14, do padrão Imaginativo, são os únicos que possuem a expressão ‘sonhar acordado’, sem necessariamente combinar explicitamente o real com imaginário, como muitos itens desse padrão. Ambos os itens apresentam justificativa teórica para pertencerem ao padrão Imaginativo, pois ‘sonhar’, bem como imaginar, inventar, fantasiar, divagar etc., são representantes desse construto. Entretanto, é preciso analisar se os respondentes remeteram a expressão ‘sonhar acordado’ como sinônimo das características anteriores ou se interpretaram-na em outro sentido. Se este for o caso, as covariações dos erros desses itens provavelmente se devem mais a questões culturais que teóricas.

Diferentemente dos padrões Sensorial e Imaginativo, os erros dos itens que se covariaram no padrão Emocional, apresentam relação mais evidente. Tratam-se de itens que dizem respeito a aspectos interpessoais, às relações e aos sentimentos do indivíduo com outras pessoas. O restante dos itens desse padrão diz respeito a aspectos intrapessoais, a sentimentos e à mistura de emoções intraindividual.

Nesse sentido, foi realizada a testagem de um segundo modelo (M_2) para cada padrão. No caso do padrão Sensorial e Imaginativo, optou-se pela retirada somente dos itens reespecificados. E para o padrão Emocional, um modelo com dois fatores foi testado (Figura 8). Neste caso, optou-se pela retirada do item 9, uma vez que sua exclusão demonstrou melhor ajustamento em M_1 se comparado com sua permanência em M_0 . Os índices de ajustes dos novos modelos são observados na Tabela 22.

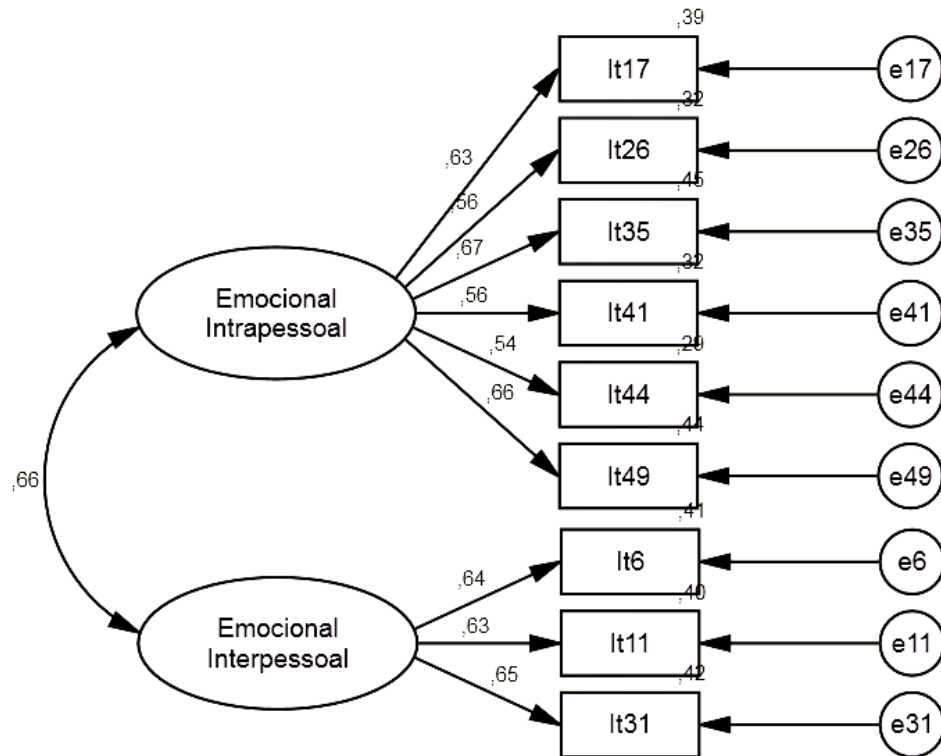


Figura 8. Modelo alterado do padrão Emocional – com dois fatores.

Tabela 22

Índices de Ajustes para os Modelos Alterados (M_2) dos Padrões Sensorial, Imaginativo e Emocional

| Padrão | $\chi^2(gl)$ | χ^2/gl | GFI | CFI | RMSEA | ECVI |
|--|--------------|-------------|------|------|-------|------|
| M_2 – Sensorial (oito itens) | 71,45 (20)* | 3,57 | 0,95 | 0,95 | 0,08 | 0,28 |
| M_2 – Imaginativo (oito itens) | 87,99 (20)* | 4,40 | 0,94 | 0,92 | 0,09 | 0,32 |
| M_2 – Emocional (nove itens – dois fatores) | 76,60 (26)* | 2,95 | 0,95 | 0,93 | 0,07 | 0,31 |

* $p < 0,001$

Ao comparar M_2 com M_0 , no que se refere às diferenças entre χ^2 e gl , observou-se que os modelos alterados pela segunda vez mostram-se superiores aos originais – Sensorial [$\chi^2(15) = 128,58$; $p < 0,05$], Imaginativo [$\chi^2(15) = 124,12$; $p < 0,05$] e Emocional [$\chi^2(9) = 68,16$; $p < 0,05$]. Os valores de ECVI também indicam a superioridade de M_2 . Entretanto, apesar de melhoras serem observados em quase todos índices de ajustes (GFI, CFI e RMSEA), os valores de χ^2/gl mostram-se ainda inadequados.

Em síntese, os resultados da AFC revelaram que, mesmo não alcançando todos os índices de ajuste recomendados, M_2 é o melhor modelo para os padrões Sensorial, Imaginativo e Emocional. Para o padrão Psicomotor, M_1 é o mais adequado. No caso do padrão Intelectual, considera-se M_0 como o melhor modelo, uma vez que alcançou os índices de ajustamento adequados respeitando o modelo original com todos os itens.

2.2.2.6. Validade convergente-discriminante: associação com outros instrumentos

A Tabela 23 apresenta as correlações entre os padrões de SE e as tipologias da ATPH. O padrão Sensorial apresentou correlações: positiva, significativas moderadas com o Tipo Artístico e positivas e significativas, porém fraca, com o Tipo Realista. A medida de SE Imaginativa correlacionou-se positiva e significativamente de forma fraca com as tipologias Artística e Realista. O padrão Intelectual obteve correlação positiva, significativa e fraca com os Tipos Investigativo, Realista, Artístico, Convencional e Empreendedor. O padrão de SE Emocional correlacionou-se positiva e significativamente de forma fraca com a tipologia Social, Artística e Empreendedora.

Tabela 23

Correlações entre os Escores do QSE-Br com os Fatores da ATPH e da CPS

| Instrumentos | Padrões de SE | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------|-------------|-----------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional |
| Realista ^a | 0,20** | 0,20** | 0,18*** | 0,26** | 0,02 |
| Investigativo ^a | 0,21** | 0,03 | -0,01 | 0,35** | -0,03 |
| Artístico ^b | 0,02 | 0,63** | 0,38** | 0,36** | 0,25** |
| Social ^b | 0,11*** | 0,06 | 0,06 | 0,08 | 0,35** |
| Empreendedor ^b | 0,25** | 0,01 | 0,02 | 0,12*** | 0,13*** |
| Convencional ^a | 0,12** | 0,02 | -0,03 | 0,15** | -0,01 |
| CPS Atividade/Passividade ^b | 0,60** | -0,07 | -0,20** | 0,11*** | 0,02 |

** $p < 0,01$; *** $p < 0,05$. ^aCoefficiente de correlação de Spearman, uma vez que não houve distribuição normal em três escalas da ATPH; ^bCoefficiente de Pearson.

Os escores da subescala Passividade/Atividade da CPS (Tabela 23) demonstraram correlação positiva significativa moderada com o padrão Psicomotor e fraca com o padrão Intelectual. Já o padrão Imaginativo apresentou correlação negativa e significativamente fraca com essa escala.

2.2.3. Discussão

O objetivo do presente estudo foi apresentar evidências de validade de construto e de fidedignidade da versão brasileira do OEQ-II e associar os escores obtidos pelos padrões de SE às variáveis demográficas. No último aspecto, alguns resultados obtidos assemelham-se aos apresentados pela literatura, especialmente no caso da variável sexo. Grande parte das pesquisas que investigaram a temática utilizando o OEQ-II identificaram maiores níveis de SE Emocional e Sensorial em indivíduos do sexo feminino e maiores escores de SE Psicomotora e Intelectual em participantes do sexo masculino (Bouchet & Falk, 2001; Gross et al., 2007; Miller et al., 2009; Moon & Montgomery, 2005; Siu, 2010; Tieso, 2007a, 2007b; Treat, 2006). O padrão Sensorial foi uma exceção, uma vez que, nesta investigação, não houve diferença significativa entre os grupos.

Esses resultados parecem revelar que as diferenças observadas historicamente entre os sexos ainda refletem distintos papéis sociais para homens e mulheres. Tais diferenças são, provavelmente, decorrentes de fatores ambientais, nos quais a família, escola, mídia etc. servem como agentes de formação de valores sociais (Bolchet & Falk, 2001). A educação, por exemplo, que é comumente ofertada às meninas e aos meninos, ainda mantém, apesar dos avanços, características tradicionais, educando-as para serem mais ‘sensíveis’ e permitindo-as apresentar reações emocionais mais intensas; os garotos, ao contrário, são incentivados a gerenciar suas emoções de modo a contê-las, são estimulados a demonstrar suas habilidades intelectuais e físicas, além de apresentarem mais oportunidades de participar de competições esportivas (Bolchet & Falk, 2001; Miller et al., 2009; Miller et al., 1994). Não obstante aos fatores sociais, não se devem negligenciar as diferenças constitucionais dos organismos feminino e masculino. Aspectos neuronais e hormonais, por exemplo, são naturalmente distintos entre os sexos.

Deve-se salientar, de antemão, que existem diferenças inerentes à utilização de uma amostra de estudantes universitários. Esta tende a não ser representativa da população, seja de estudantes de um modo geral, seja de indivíduos de determinada região. A maioria da amostra é composta por jovens e, provavelmente – já que este estudo não coletou tais informações –, são estudantes de período integral e naturais de diferentes cidades. Os efeitos das influências sociais, culturais, regionais e de coorte devem ser considerados nas análises das expressões de SE em investigações futuras.

No que se refere às demais variáveis demográficas, as comparações com outros estudos ficam muito limitadas, tendo em vista a inexpressividade de investigações que

procuraram associar os padrões de SE a outros tipos de variáveis. Não foram encontrados estudos que as associassem, por exemplo, ao nível econômico e à cor/raça. Reitera-se que, nesta investigação, SE e essas variáveis se mostraram independentes, sugerindo que indivíduos de diferentes origens étnico-raciais e níveis econômicos podem ser sobre-excitados.

Em relação à idade, somente o estudo de Tieso (2007b) procurou comparar os participantes – pais e filhos –, revelando que aqueles tendem a apresentar maiores níveis de SE Intelectual e Emocional e estes a possuir maiores escores de SE Psicomotora e Imaginativa. No presente estudo, a idade correlacionou-se de forma fraca, positiva e significativamente com os padrões Sensorial e Intelectual e, também, de forma fraca e significativa, porém negativamente, com o padrão Imaginativo. Entretanto, destaca-se que, nesta investigação, os participantes não apresentaram desvios tão altos em relação às idades, como ocorreu no estudo de Tieso (2007b). É preciso levar em consideração, ainda, outras variáveis como, por exemplo, a etapa do curso, que pode exercer influência nos diferentes escores de SE e contribuir, conseqüentemente, para os resultados obtidos em relação à idade.

Foram encontradas diferenças significativas somente no padrão Imaginativo ao associar as etapas dos cursos de graduação que os participantes estavam matriculados e SE. Os estudantes da etapa final apresentam escores mais baixos nesse padrão. Embora a escassez de estudos sobre essa temática não permita a realização de inferências mais fundamentadas, cumpre mencionar investigações realizadas sobre um construto análogo: a criatividade. Pesquisas têm demonstrado que há pouco espaço para o desenvolvimento do potencial criador em cursos universitários (Alencar, 1997; Ribeiro & Fleith, 2007). Sugere-se, portanto, que investigações adicionais sejam realizadas para esclarecer se as características imaginativas das pessoas tendem a diminuir com a idade e/ou se as instituições de ensino limitam o desenvolvimento dessa SE nos estudantes, bem como para identificar se a criatividade é, de fato, um construto convergente com o padrão Imaginativo.

No que se refere aos cursos de graduação frequentados pelos participantes, os resultados permitiram confirmar parcialmente as hipóteses do estudo. Assim, conforme o esperado, observou-se que Educação Física foi o curso que mais se diferenciou dos demais no caso da SE Psicomotora por apresentar altos níveis desse padrão. Os alunos do curso de Física, seguidos dos de Filosofia, tenderam a se destacar pela intensidade mais elevada no padrão Intelectual. E os discentes do curso de Arquitetura foram os que demonstraram maiores níveis de SE Sensorial e Imaginativa, seguidos dos de Artes.

É preciso mencionar que as limitações do presente estudo não permitem afirmar que possuir níveis mais altos de determinado padrão de SE influencia a opção dos estudantes por certos cursos de graduação ou que determinados cursos promovam o aumento de SEs. Contudo, parece razoável imaginar que a opção pelos cursos pode ser influenciada pelas características mais marcantes dos alunos, dentre elas a SE, que se desenvolvem ao longo do curso de vida.

Não se pode negar que os cursos mencionados anteriormente apresentam peculiaridades em sua grade de ensino, que podem ter relação com as características de SE. No curso de Educação Física, por exemplo, os alunos têm contato direto com atividades físicas e/ou esportivas, seja planejando-as, executando-as ou supervisionando-as.

Os cursos de Física e Filosofia, apesar de estarem relacionados a áreas com saberes diferentes, exigem que os discentes apresentem pensamento científico e lógico, análises críticas e reflexivas frente a problemas etc.. Tais características são semelhantes às afirmativas contidas nos itens do padrão Intelectual.

Os estudantes de Arquitetura, assim como os de Artes, durante a graduação, têm a possibilidade de conhecer e experienciar obras artísticas, urbanas e paisagísticas. Além disso, são incentivados a realizarem atividades que sejam criativas, exigindo o uso da imaginação para a execução de projetos inovadores.

No entanto, as hipóteses de que alunos dos cursos de Psicologia e Serviço Social tenderiam a possuir maiores escores de SE no padrão Emocional não foi confirmada. Foram os estudantes de Arquitetura que mais se destacaram nesse padrão. Para tecer uma discussão bem fundamentada, é preciso que haja mais investigações, objetivando analisar as características emocionais dos estudantes desses três cursos. Embora haja alguns estudos que utilizem universitários na composição amostral para investigar aspectos emocionais, o objetivo deles não tem sido comparar os escores obtidos em diversos cursos utilizando outros construtos, ainda que análogos (Carlotto & Câmara, 2006; Noronha, Primi, Freitas, & Dantas, 2007). Por exemplo, na investigação de Cardoso (2011), foi observado que os estudantes de Psicologia foram os que apresentaram maiores níveis de expressão, percepção e inteligência emocional ao serem comparados a estudantes de outras áreas.

É preciso ressaltar que os resultados referentes aos cursos do presente estudo devem ser analisados com cuidado, pois indicam as características amostrais de duas turmas investigadas em cada curso, não podendo extrapolar para alunos dos demais períodos e/ou instituições. Assim, esses resultados podem ser muito mais decorrentes das especificidades de cada turma do que de uma tendência geral dessas graduações.

No que diz respeito às análises dos indicadores de validade e confiabilidade da versão brasileira do OEQ-II, observou-se que os alfas de Conbrach atestam altos índices de confiabilidade para os padrões de SE medidos no instrumento. Esses valores foram próximos ou, em alguns casos, superiores aos encontrados em pesquisas que utilizaram o OEQ-II em outros países e idiomas (Falk et al., 2008; Piirto et al., 2008; Sanz, 2006; Siu, 2010, Tieso, 2007a). Os indicadores de homogeneidade também reforçam a adequação desse parâmetro psicométrico. Todas as correlações item-fator se situaram acima de 0,20, valor recomendado na literatura (Clark & Watson, 1995).

No que se refere às associações da versão gama do QSE-Br com os outros instrumentos, observou-se que as médias apresentadas nos padrões de SE associaram-se com as pontuações obtidas pelas tipologias de personalidades semelhantes. Destacam-se as correlações entre os padrões Sensorial e Imaginativo com o Tipo Artístico, o padrão Intelectual com a Tipologia Investigativa e o padrão Emocional com o Tipo Social da ATPH. A correlação entre o padrão Psicomotor e a subescala Atividade/Passividade da CPS, também merece destaque. Essas correlações, mesmo com magnitudes fracas ou moderadas, eram esperadas, tendo em vista que os construtos investigados não são os mesmos, mas há semelhanças entre as descrições de algumas tipologias do ATPH (Primi et al., 2008) e subescala da CPS (Costa, 2009) e os padrões de SE medidos pelo OEQ-II. Assim, essas correlações sugerem boas evidências de validade convergente-discriminante da medida.

As análises fatoriais exploratórias e confirmatórias indicaram que a versão em português aplicada na amostra do presente estudo apresenta uma estrutura multidimensional, corroborando os resultados de outras pesquisas (Falk et al, 1999; Sanz, 2006; Warne, 2011a) e a teoria que fundamenta o questionário (Dabrowski, 1972). Mesmo que a AFE tenha mostrado inicialmente a existência de mais de cinco fatores, a maioria dos itens tende a se agrupar no fator esperado, isto é, junto com os outros itens do seu padrão.

Os resultados da AFC, através da testagem dos modelos inicialmente hipotetizados (M_0), ou seja, sem alterações, revelaram que o padrão Intelectual foi o que apresentou melhores índices de ajustamento. O padrão Psicomotor também apresentou índices de ajustes que, embora não sejam excepcionais, situam-se entre ou próximos aos recomendados na literatura (Byrne, 2001; Marôco, 2010). Entretanto, os modelos inicialmente testados para os padrões Emocional, Sensorial e Imaginativo não apresentaram ajustamentos adequados.

A testagem de novos modelos, com menos itens, seguindo o critério de exclusão daqueles que obtiveram pesos fatoriais baixos, serviu para observar a melhora nos índices de ajustes somente dos padrões Psicomotor e Emocional. No caso dos padrões Sensorial e

Imaginativo, uma melhora só foi obtida pela retirada dos itens reespecificados. Mesmo assim, os melhores modelos desses quatro padrões, apesar de evidenciarem bom ajustamento em alguns índices (CFI, GFI e RMSEA), não alcançaram o valor esperado para χ^2/gl . Torna-se necessário lembrar, entretanto, que este índice é uma alternativa ao valor do χ^2 , que, por sua vez, tende a não funcionar com amostras grandes (Marôco, 2010). Portanto, parece bastante consistente a limitação da probabilidade dos modelos se ajustarem aos dados.

No estudo de Warne (2011a), a AFC também foi conduzida considerando os cinco fatores isoladamente. Em suas análises, o autor não apresentou os valores de χ^2/gl e GFI, dificultando as comparações com o presente estudo. Entretanto, observa-se que o modelo com melhor ajustamento também foi o representado pelo padrão Intelectual. O restante não apresentou ajustamento adequado. O autor também optou pela retirada do item 9 do padrão Emocional, uma vez que ele demonstrou peso fatorial muito baixo. Sendo assim, em seu estudo, o modelo com nove itens se mostrou melhor ajustado neste padrão.

A necessidade de retirar alguns itens para melhorar os índices de análise dos modelos pode indicar que a maneira como os itens foram redigidos não está adequada à população de estudo. É possível, também, que eles não sejam representativos do construto ao qual estão vinculados. Assim, retirar itens problemáticos é um procedimento que deve ser adotado quando a meta é possuir uma medida válida e fidedigna.

Além disso, parece que a retirada de alguns itens não prejudica a avaliação, nem a pontuação dos padrões de SE, uma vez que o questionário não apresenta um escore total e são calculadas somente as médias dos padrões. Ademais, um questionário mais enxuto pode indicar a capacidade de o instrumento medir de modo mais objetivo e, conseqüentemente, em menos tempo, o construto desejado.

Problemas referentes a alguns itens do OEQ-II também têm sido identificados em outras pesquisas. Nos estudos de Sanz (2006) e de Tieso (2007a, 2007b), por exemplo, foram retirados, para as análises estatísticas, os dois itens negativos, pois pareceu que eles confundiram os respondentes. No presente estudo, os itens negativos não foram problemáticos. Essa diferenciação é decorrente, provavelmente, do fato de as amostras das investigações de Sanz e Tieso serem compostas por crianças e adolescentes. O preenchimento por parte de adultos com maior escolaridade pode facilitar a compreensão de itens negativos.

Questões relacionadas à idade dos participantes também foram observadas nos estudos de Tieso (2007a) e de Wirthwein e Rost (2011). Os autores retiraram do instrumento um item correspondente ao padrão de SE Imaginativo (item 33), uma vez que os autores não o

consideraram apropriado para adultos. No presente estudo, a retirada deste item não favoreceu muito o ajustamento do modelo.

Modificar a estrutura fatorial do modelo representante do padrão Emocional, como proposto em M₂, parece não ser incoerente com a teoria dabrowskiana, uma vez que na descrição efetuada por Dabrowski (1996), e outros autores (Piechowski, 1979), o padrão Emocional abrange tanto emoções que não dependem necessariamente da relação com outrem (fortes sentimentos, mistura de emoções) quanto emoções ‘sociais’ (preocupação com outros, apego, empatia etc.). Destaca-se que os itens que comporiam esse ‘novo fator’ também apresentaram associações entre si no estudo de Sanz (2006) e Warne (2011a). O primeiro autor observou correlações mais fortes entre os itens 6 e 11 e o item 31. O segundo sugeriu o agrupamento desses itens em um novo fator, argumentando, também, que se tratavam de itens relacionados a sentimentos direcionados a outras pessoas, sendo que os itens restantes do padrão foram relacionados a sentimentos autocentrados. Warne (2011a) observou também que este novo modelo – bifatorial e sem o item 9 – demonstrou-se melhor ajustado que o modelo original.

A decomposição do padrão Emocional em dois fatores, bem como a exclusão ou a alteração da redação de itens da versão brasileira do OEQ-II devem, porém, ser consideradas com cautela devido às limitações deste estudo. Pesquisas adicionais são recomendadas. Além do mais, outras considerações sobre a qualidade psicométrica do instrumento puderam ser percebidas, como a consistência interna dos fatores e as correlações itens-fatores. Sugere-se, para futuras investigações, que todos os itens sejam utilizados afim de que haja mais análises a respeito de seus ajustamentos.

É preciso mencionar, entretanto, que, ao considerar os resultados das análises do Estudo I e do Estudo II da presente dissertação, observa-se que, de todos os itens, o item mais problemático é o 2 do padrão Psicomotor. Ele obteve menor índice de concordância entre as juízas e foi o único que apresentou correlação fraca com seu fator, apesar de positiva e significativa. Além disso, os resultados da AFE e da AFC evidenciaram saturações muito baixas em seu padrão. Tal fato pode ser devido aos participantes relacionarem o adjetivo ‘competitivo(a)’ às diversas situações interpessoais da vida diária, como, por exemplo, ‘disputas’ no trabalho, na escola, e, não necessariamente, às atividades físicas, esportivas, que requerem constantes movimentações e gasto de energia física, como sugere a teoria para o padrão Psicomotor.

Nesse sentido, uma alteração no item 2 poderia, além de contribuir para melhor adequação das propriedades psicométricas da versão brasileira do OEQ-II, facilitar a

compreensão por parte dos respondentes. Optou-se, portanto, por acrescentar na afirmação ‘Eu sou uma pessoa competitiva’ a especificação ‘em atividades físicas e/ou esportivas’. Acredita-se, que tal modificação possa contribuir para melhor enquadrá-lo em seu padrão.

Destaca-se que a opção por realizar a alteração desse item foi tomada com base nos dois estudos apresentados anteriormente. Embora outros itens também tenham demonstrado alguns problemas, seja na análise por juízes, seja na AFE e AFC, especula-se que tais inadequações não se devam aos problemas referentes à forma como foram redigidos, mas provavelmente à sua inadequação como representante isolado do construto investigado.

Como qualquer alteração realizada em um instrumento deve ser precedida de novas investigações, optou-se por submeter a versão alterada do QSE-Br novamente à análise de verificação de conteúdo. Esse procedimento, que gerou o Estudo III, pode também oferecer novos indícios da validade de conteúdo do instrumento.

2.3. Estudo III

Este estudo teve por objetivo apresentar evidências adicionais da validade de conteúdo da versão brasileira do OEQ-II. Especificamente, objetivou-se analisar os índices de concordância entre juízes quanto à alteração de um item do questionário (item 2), realizada a partir dos resultados obtidos pelos Estudos I e II da presente dissertação. De modo complementar, objetivou-se também analisar as concordâncias quanto aos itens 38 e 44, modificados a partir das análises da aplicação preliminar, apresentadas no Estudo I.

2.3.1. Método

2.3.1.1. Participantes

Participaram dessa investigação 20 estudantes de mestrado, matriculados no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFJF. A idade média em anos dessa amostra foi 27,95 (DP = 5,69), sendo que 18 (90%) eram do sexo feminino.

Os participantes foram selecionados de forma não probabilística, por conveniência. Considerou-se que se tratava de um conjunto de profissionais diretamente relacionados à área de Psicologia, mas que podiam atuar como juízes ‘cegos’ por não terem familiaridade com o tema SE. Ressalta-se que não foram estipulados critérios de exclusão para a amostra de

mestrandos. Todos que estavam presentes na sala de aula no momento da aplicação, e que consentiram livre e esclarecidamente, participaram da pesquisa.

2.3.1.2. Instrumentos

Um formulário análogo ao das juízas doutoras foi usado com os mestrandos (Anexo 16). Porém, ele não continha o campo destinado à análise da adequação da tradução. Possuía somente a parte para que o item fosse associado a um dos cinco padrões de SE, juntamente com a breve descrição de cada padrão de SE. Foi empregado, também, um questionário de caracterização demográfica (Anexo 5). Ele permite identificar a idade e o sexo, dentre outras variáveis.

2.3.1.3. Procedimentos

A coleta de dados com os mestrandos ocorreu em sala de aula. Após as autorizações necessárias, especialmente da docente responsável pelo horário, e os cuidados éticos, como a obtenção do TCLE (Anexo 14), os pós-graduandos preencheram individualmente o formulário a eles destinado.

2.3.1.4. Análise dos dados

Do mesmo modo que no Estudo I, a precisão entre juízes foi avaliada com o coeficiente Kappa e a classificação do grau de concordância teve como base os critérios adotados por Landis e Koch (1977). Também foi calculado o percentual de concordância entre os juízes para cada item de acordo com o padrão de SE. A literatura recomenda índices de concordância maior ou igual a 80% (Pasquali, 2001).

2.3.2. Resultados

A análise feita pelos juízes mestrandos permitiu observar elevados índices de concordância, classificados de substanciais a quase perfeitos. Os índices de concordância e os valores de *Kappa* são observados na Tabela 24.

Tabela 24

Índices de Concordância dos Juízes Mestrandos

| Juízes | Índices de Concordância com Juízes Mestrandos | | | | | <i>Kappa</i> |
|--------------------|---|-----------|-------------|-------------|-----------|--------------|
| | Psicomotor | Sensorial | Imaginativo | Intelectual | Emocional | |
| JM 1 | 90% | 90% | 80% | 100% | 90% | 0,87* |
| JM 2 ^a | 100% | 90% | 90% | 100% | 70% | 0,87* |
| JM 3 | 60% | 100% | 100% | 100% | 80% | 0,85* |
| JM 4 | 100% | 90% | 90% | 100% | 70% | 0,87* |
| JM 5 | 100% | 60% | 80% | 100% | 100% | 0,85* |
| JM 6 | 70% | 100% | 90% | 90% | 90% | 0,85* |
| JM 7 | 100% | 100% | 70% | 70% | 100% | 0,85* |
| JM 8 ^a | 100% | 100% | 90% | 100% | 100% | 0,97* |
| JM 9 ^b | 100% | 87,5% | 100% | 88,9% | 40% | 0,79* |
| JM 10 | 100% | 70% | 70% | 90% | 90% | 0,80* |
| JM 11 | 100% | 90% | 80% | 90% | 80% | 0,85* |
| JM 12 | 100% | 100% | 90% | 70% | 100% | 0,90* |
| JM 13 | 100% | 90% | 90% | 90% | 80% | 0,87* |
| JM 14 | 100% | 100% | 80% | 80% | 80% | 0,85* |
| JM 15 | 90% | 80% | 90% | 80% | 80% | 0,80* |
| JM 16 | 100% | 80% | 90% | 90% | 100% | 0,90* |
| JM 17 | 100% | 100% | 90% | 100% | 100% | 0,97* |
| JM 18 ^a | 90% | 100% | 70% | 80% | 55,6% | 0,74* |
| JM 19 | 100% | 100% | 100% | 100% | 80% | 0,95* |
| JM 20 ^a | 100% | 100% | 100% | 100% | 90% | 0,97* |

^a Um (2%) item sem resposta.

^b Três (6%) itens sem resposta.

* $p < 0,001$

A Tabela 25 apresenta a porcentagem de acordos entre os juízes, obtida para cada item. Observou-se que, dos 50 itens, apenas seis apresentaram concordância abaixo da recomendada, ou seja, foram inferiores a 80%. No total, os índices de concordância para os fatores ficaram acima desse valor.

Tabela 25

Índices de Concordância dos Juízes Mestrandos quanto aos Itens nos Padrões de SE

| Psicomotor | | Sensorial | | Imaginativo | | Intelectual | | Emocional | |
|------------|-----|-----------|-------|-------------|-----|-------------|-------|-----------|-------|
| Itens | % | Itens | % | Itens | % | Itens | % | Itens | % |
| 2 | 95 | 3 | 100 | 1 | 85 | 5 | 90 | 6 | 95 |
| 7 | 90 | 8 | 84,21 | 4 | 100 | 12 | 95 | 9 | 55 |
| 10 | 95 | 13 | 95 | 14 | 85 | 16 | 100 | 11 | 100 |
| 15 | 100 | 27 | 85 | 20 | 100 | 19 | 95 | 17 | 94,74 |
| 18 | 100 | 32 | 100 | 22 | 95 | 23 | 95 | 26 | 90 |
| 21 | 90 | 37 | 90 | 24 | 95 | 25 | 100 | 31 | 95 |
| 29 | 95 | 38 | 70 | 28 | 85 | 30 | 100 | 35 | 95 |
| 39 | 85 | 45 | 100 | 33 | 90 | 36 | 94,74 | 41 | 70 |
| 42 | 100 | 46 | 100 | 34 | 35 | 40 | 85 | 44 | 55 |
| 50 | 100 | 48 | 90 | 47 | 100 | 43 | 55 | 49 | 90 |
| Total | 95 | Total | 91,42 | Total | 87 | Total | 90,97 | Total | 83,97 |

Quanto aos itens que apresentaram percentagens de concordância abaixo do esperado, convém destacar que:

- o item 9, originalmente vinculado ao padrão Emocional, foi classificado como Intelectual por 45% (n = 9) dos juízes;
- o item 34, pertencente ao padrão Imaginativo, foi elencado por 65% (n = 13) dos sujeitos no padrão Sensorial;
- o item 38, do padrão Sensorial, foi classificado erroneamente por 30% (n = 6) dos respondentes, sendo que cinco participantes o enquadraram no padrão Intelectual e um juiz o classificou no padrão Emocional;
- o item 41, originalmente do padrão Emocional, foi classificado como Sensorial por 30% (n = 6) dos participantes;
- o item 43, representante do padrão Intelectual, foi elencado erroneamente por 45% dos juízes (n = 9), sendo que oito mestrandos classificaram-no padrão Imaginativo e um juiz optou pelo padrão Sensorial; e
- o item 44, do padrão Emocional, também demonstrou discordância entre 45% (n = 9) dos juízes, sendo que oito optaram pela SE Intelectual e apenas um escolheu o padrão Sensorial.

2.3.3. Discussão

Diferentemente do Estudo I, a presente investigação utilizou alunos de pós-graduação para atuarem como juízes do processo de análise de adequação dos itens aos fatores. Reitera-se que, apesar de serem profissionais que cursavam mestrado na área de Psicologia, trata-se de um grupo cego quanto à temática SE. A inclusão de pessoas leigas na avaliação de instrumentos tem sido um procedimento recomendado por alguns autores (Alexandre & Coluci, 2009). Esse tipo de colaborador permite, por exemplo, observar o quão clara é a relação do item com um fator, padrão etc., auxiliando no processo de obtenção de evidências de validade de conteúdo.

Ao comparar os resultados das análises obtidos pelos dois grupos de juízes – mestrandos e doutoras – pode-se observar melhora na avaliação feita pelos primeiros em relação aos itens modificados. No caso do item 2, a inclusão da especificação ‘em atividades físicas e/ou esportivas’ na frase ‘Eu sou uma pessoa competitiva’ possibilitou um enquadramento adequado no seu padrão de origem – Psicomotor –, sem prejudicar com isso a definição do conteúdo a que pertence.

As reformulações dos itens 38 e 44, realizadas a partir da aplicação preliminar do instrumento, também geraram melhorias observadas nas classificações feitas pelos juízes mestrandos. No entanto, é preciso destacar que o fato desses itens serem negativos pode ter contribuído para maior discordância entre os dois grupos de juízes, já que necessitam de maior atenção no preenchimento.

Ressalta-se que, apesar do item 34 ter sido classificado em dois padrões – Imaginativo e Sensorial – pelos dois grupos de juízes, ele não sofreu nenhuma modificação. A opção por não alterá-lo se deve ao fato de não haver problemas quanto ao seu conteúdo, como evidenciado nas análises de tradução realizadas pelas juízas e na aplicação preliminar aos estudantes de ensino médio. No entanto, no que se refere ao construto representado, parece haver a possibilidade desse item ser representante de dois fatores. A AFE, realizada no Estudo II, reafirma a associação do item 34 aos fatores Imaginativo e Sensorial, com cargas fatoriais bem próximas: 0,44 e 0,40, respectivamente.

Divergências nas análises dos juízes também ocorreram no caso do item 43. Em ambos os grupos – juízes mestrandos e doutoras –, houve uma tendência dos participantes a classificarem o item no padrão Imaginativo, embora originalmente ele pertença ao padrão Intelectual. Entretanto, a AFE, realizada no Estudo II, não evidenciou associações desse item

a outros fatores e ele se correlacionou positiva e moderadamente com o fator Intelectual. Assim, parece adequado mantê-lo em seu padrão de SE de origem.

Destaque deve ser dado ao item 41, que embora tenha sido classificado no padrão adequado – Emocional – por todas as juízas doutoras, apresentou na análise por mestrandos algumas classificações no padrão Sensorial. Na AFE, este item, apresentou carga fatorial tanto no seu padrão de origem, quanto no Imaginativo. Os resultados controversos denotam a necessidade de mais investigações.

Do mesmo modo, o item 9 também demonstrou baixos índices de concordância nas análises por juízes mestrandos, embora nas classificações observadas no Estudo I isso não tenha sido evidenciado. Em relação ao Estudo II, apesar dele não ter apresentado associação com outros fatores na AFE, os índices de ajustamento obtidos pela AFC demonstraram-se melhor ajustados com a exclusão desse item. Assim, o item 9 também requer atenção em investigações futuras sobre as propriedades psicométrica do QSE-Br.

É preciso ressaltar que o fato de as classificações realizadas pelas juízas doutoras serem melhores para alguns itens do que as feitas pelos mestrandos pode ser decorrente do maior conhecimento que as primeiras possuem sobre D&T. Portanto, apesar de o emprego de juízes cegos ser recomendado pela literatura (Alexandre & Coluci, 2009), esse procedimento pode representar um obstáculo na obtenção de evidências de validade de conteúdo quando se trata de um construto complexo e pouco conhecido pelo senso comum.

2.4. Estudo IV

Este estudo teve como objetivo buscar evidências de validade do uso do QSE-Br como indicador de D&T. Para tanto, analisou-se a validade de critério do instrumento ao associar os padrões de SE aos domínios de talento em que os participantes foram identificados.

2.4.1. Método

2.4.1.1. Participantes

Fizeram parte deste estudo 30 indivíduos identificados previamente com características de D&T pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras – MG. A média de idade dos participantes foi de 19,23 anos (DP = 3,40; $16 \geq 27$).

A Tabela 26 apresenta outras características da amostra. Nela, é possível observar que a composição amostral reflete estudantes que estão cursando ou pretendem cursar diferentes áreas de conhecimento e que apresentam níveis econômicos medianos. Além disso, predominam-se estudantes do sexo feminino, brancos e que foram identificados principalmente nos domínios Intelectual Geral, Verbal e Científico.

Tabela 26

Caracterização da Amostra de Estudantes com Características de D&T

| Variáveis Demográficas | | | |
|---|-----------------------------------|--------|--------|
| Áreas das faculdades cursadas ou pretendidas ^a | Ciências Sociais e Aplicadas | n = 8 | 26,7% |
| | Ciências Exatas e da Terra | n = 6 | 20% |
| | Ciências Biológicas | n = 6 | 20% |
| | Ciências Humanas | n = 5 | 16,7% |
| | Linguística, Letras e Artes | n = 2 | 6,7% |
| | Ciências Agrárias | n = 1 | 3,3% |
| Escolaridade | 3º ano do Ensino Médio Incompleto | n = 14 | 46,67% |
| | Ensino Superior Incompleto | n = 11 | 36,67% |
| | Ensino Superior Completo | n = 5 | 16,66% |
| Sexo | Feminino | n = 19 | 63,3% |
| | Masculino | n = 11 | 36,7% |
| Cor/Raça | Branco(a) | n = 18 | 60% |
| | Pardo(a) | n = 8 | 26,7% |
| | Preto/Negro(a) | n = 3 | 10% |
| | Amarelo(a) | n = 1 | 3,3% |
| Classificação Econômica | B1 | n = 6 | 20% |
| | B2 | n = 7 | 23,3% |
| | C1 | n = 11 | 36,7% |
| | C2 | n = 5 | 16,7% |
| | D | n = 1 | 3,3% |
| Domínios de talento ^b | Inteligência e Capacidade Geral | f = 29 | 96,7% |
| | Verbal | f = 21 | 70% |
| | Científico-Matemático | f = 21 | 70% |
| | Criatividade | f = 7 | 23,3% |
| | Socioafetivo | f = 7 | 23,3% |
| | Psicomotor | f = 1 | 3,3% |

^aN = 28; ^bOs estudantes possuíam um ou mais domínios de talentos

É preciso mencionar que as variáveis cor/raça e nível econômico foram classificadas respectivamente de acordo com o IBGE (2003) e o Critério Brasil de Classificação Econômica da ABEP (2010). As áreas de faculdades cursadas ou pretendidas pelos estudantes foram classificadas de acordo com a Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPQ (Brasil, 2008).

Os participantes deste estudo foram selecionados de forma não probabilística com base nos seguintes critérios pré-estabelecidos: terem sido identificados na infância como possuidores de D&T pelo CEDET de Lavras; terem participado das atividades de desenvolvimento nessa instituição; e estarem cursando ou terem cursado o terceiro ano do ensino médio ou ensino superior. A escolha por participantes dessa faixa etária e escolaridade deve-se a opção por utilizar estudantes com características semelhantes a aqueles que preencheram o QSE-Br nos estudos anteriores. A escolha da instituição também se deu por conveniência, por ser uma das instituições nacionais que possui mais egressos nessa faixa etária. O fato de terem participado das atividades oferecidas pela instituição foi um critério de inclusão, pois aumenta a probabilidade de que esses indivíduos mantiveram níveis elevados de D&T, sem regredir à média ou a níveis inferiores de capacidade e/ou desempenho.

É preciso mencionar que a metodologia de identificação utilizada pelo CEDET baseia-se em um processo longitudinal, com observações sistemáticas e avaliações realizadas por professores durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. De acordo com Guenther (2003; 2006), essas análises permitem identificar os estudantes nos seguintes domínios¹: 1) Domínio da Inteligência e Capacidade Geral, que diz respeito à vivacidade mental, automotivação e confiança; 2) Talento Verbal, identificado pela grande capacidade de comunicação e eficiência do uso da linguagem falada e escrita; 3) Talento Científico-Matemático ou Pensamento Abstrato, reconhecido pela capacidade de análise, associação, organização, raciocínio e lógica; 4) Criatividade, que diz respeito ao pensamento holístico, intuitivo e crítico, à originalidade e fluência de ideias, englobando, geralmente, capacidades artísticas; 5) Domínio da Capacidade Socioafetiva; se expressa pelas habilidades e sensibilidade nas relações humanas, além de características de liderança; e 6) Domínio Psicomotor, evidenciado pelo desempenho elevado e qualitativamente superior em áreas envolvendo habilidades sensório-motoras.

¹ Embora o CEDET esteja passando por uma mudança terminológica e conceitual dos domínios de talento (Guenther, 2011), optou-se por utilizar, no presente estudo, as classificações de domínios utilizados por Guenther (2003; 2006) em estudos anteriores, uma vez que os participantes do presente estudo foram identificados quando essa terminologia era vigente.

Após a identificação feita pelos professores, os alunos são encaminhados à instituição e, por meio da interação com um facilitador (geralmente professores, voluntários ou não), é realizado um plano individual de trabalho para cada aluno. Esse planejamento é elaborado de acordo com os interesses, os domínios e as expressões de capacidade da criança. Informações adicionais sobre a metodologia e estratégias de desenvolvimento podem ser encontradas nos textos de Guenther (2006, 2008, 2011).

2.4.1.2. Instrumentos

Foi utilizada a versão Delta do QSE-Br (Anexo 17), elaborada a partir das análises dos resultados dos estudos anteriores. Em conjunto, foi aplicado também um questionário de caracterização demográfica (Anexo 18). Esse questionário é semelhante ao utilizado com estudantes universitários, porém, foram acrescentadas questões referentes às áreas em que o aluno se destaca ou possui mais facilidade, elaborada com base nas características de domínios de talento descritas por Guenther (2008). Optou-se por acrescentar tais questões para a possível comparação dos padrões de SE com os domínios de talento automeados pelos participantes.

2.4.1.3. Procedimento

Inicialmente, foi solicitado aos facilitadores e administradores do CEDET o contato dos egressos que cursavam o 3º ano do médio, estavam cursando um curso de graduação ou tivessem concluído esse nível de escolaridade. Além disso, coletaram-se, nos arquivos da instituição, informações a respeito dos domínios de talento em que os alunos foram identificados. Em seguida, por contato telefônico, foram agendados dia e horário para a aplicação do questionário. Todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa receberam o TCLE (Anexo 19). A coleta de dados foi efetuada na ASPAT, de forma individual. No entanto, somente 21 (70%) estudantes puderam comparecer à aplicação do questionário.

Desse modo, optou-se por utilizar uma versão eletrônica do QSE-Br para o restante dos participantes. Trata-se do mesmo instrumento, sendo que o suporte – papel ou digital – foi a única diferença. Utilizou-se a ferramenta Formulários do Google Drive, disponível em <https://drive.google.com>, para criar essa versão. É evidente que, ao disponibilizá-lo para preenchimento via Internet, a formatação mudou, mas é pouco provável que isso tenha

gerado um viés de resposta. A concordância com a participação no estudo, nesse caso, também se deu *online*, sendo solicitado o preenchimento do nome completo e RG no TCLE.

2.4.1.4. Análise dos dados

O estudo da distribuição de normalidade realizada com o teste de Kolmogorov-Smirnov indicou distribuição normal das variáveis estudadas. Por tanto, para a análise discriminante das áreas dos cursos foi empregada a prova paramétrica ANOVA e efetuado *post hoc* com Tukey. Além disso, foi utilizado o Test T para amostras independentes, a fim de associar os escores dos padrões de SE às variáveis demográficas e aos domínios de talento dos participantes.

2.4.2. Resultados

Ao relacionar os escores dos padrões de SE às variáveis demográficas, tais como sexo, idade, escolaridade, nível econômico e raça/etnia, houve associação significativa somente com a primeira [$t(28, 30) = -2,11; p < 0,05$]. As participantes do sexo feminino obtiveram médias mais altas no padrão Sensorial ($\bar{X} = 3,55; DP = 0,56$) que os respondentes do sexo masculino ($\bar{X} = 3,00; DP = 0,84$).

Em relação aos domínios de talento e os escores obtidos nos padrões de SE, foram encontradas diferenças significativas ao associar: o domínio Criatividade ao padrão Imaginativo [$t(28, 30) = 2,69; p < 0,01$], o domínio Socioafetivo ao padrão Emocional [$t(28, 30) = 2,64; p < 0,05$] e o talento Científico Matemático aos padrões Intelectual [$t(28, 30) = 2,34; p < 0,05$] e Imaginativo [$t(28, 30) = 2,06; p < 0,05$]. A Tabela 27 apresenta os escores obtidos em cada padrão de acordo com os domínios de talentos.

É preciso mencionar que não foi possível realizar associações entre os padrões de SE e os domínios Inteligência e Capacidade Geral e Psicomotor devido ao número de participantes identificados nessas áreas de talento. Reitera-se que, dos 30 respondentes, 29 foram classificados no primeiro domínio e apenas um foi considerado no segundo.

Realizaram-se, ademais, análises associando as médias dos padrões aos domínios autodeclarados pelos participantes. Porém, antes, convém mencionar a quantidade de participantes que se autodenominaram possuidores de ‘facilidade’ ou desempenho destacado em cada domínio: Inteligência e Capacidade Geral ($f = 15; 50\%$), Verbal ($f = 25; 83,3\%$), Científico-Matemático ($f = 26; 86,7\%$), Criatividade ($f = 25; 83,3\%$), Socioafetivo ($f = 24;$

80%) e Psicomotor ($f = 18$; 60%). Destaca-se que os respondentes podiam se nomear em um ou mais domínios de talentos.

Tabela 27

Médias dos Escores dos Padrões de SE de acordo com os Domínios Identificados pelo CEDET

| Domínios | Identificado no domínio | Padrões de SE | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|---------------|------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|------|
| | | Psicomotor | | Sensorial | | Imaginativo | | Intelectual | | Emocional | |
| | | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP |
| Inteligência e Capacidade Geral | Sim | 2,82 | 0,62 | 3,33 | 0,72 | 2,44 | 0,71 | 3,86 | 0,57 | 3,53 | 0,64 |
| | Não | 1,70 | – | 4,00 | – | 2,70 | – | 3,20 | – | 3,50 | – |
| Verbal | Sim | 2,77 | 0,70 | 3,35 | 0,74 | 2,58 | 0,71 | 3,82 | 0,62 | 3,64 | 0,58 |
| | Não | 2,81 | 0,49 | 3,36 | 0,69 | 2,14 | 0,62 | 3,88 | 0,46 | 3,28 | 0,68 |
| Científico-Matemático | Sim | 2,80 | 0,67 | 3,24 | 0,71 | 2,61 | 0,67 | 2,07 | 0,56 | 3,49 | 0,59 |
| | Não | 2,73 | 0,61 | 3,62 | 0,70 | 2,07 | 0,65 | 3,49 | 0,59 | 3,20 | 0,55 |
| Criatividade | Sim | 2,83 | 0,77 | 3,43 | 0,87 | 2,83 | 0,70 | 3,85 | 0,64 | 3,63 | 0,61 |
| | Não | 2,75 | 0,55 | 3,30 | 0,61 | 2,19 | 0,59 | 3,83 | 0,54 | 3,46 | 0,65 |
| Socioafetivo | Sim | 2,87 | 0,62 | 3,33 | 0,42 | 2,79 | 0,73 | 4,00 | 0,51 | 4,03 | 0,23 |
| | Não | 2,75 | 0,66 | 3,36 | 0,79 | 2,35 | 0,68 | 3,79 | 0,59 | 3,38 | 0,63 |
| Psicomotor | Sim | 3,00 | – | 3,10 | – | 2,20 | – | 3,40 | – | 4,10 | – |
| | Não | 2,77 | 0,65 | 3,36 | 0,73 | 2,46 | 0,71 | 3,85 | 0,58 | 3,51 | 0,63 |

Ao efetuar as associações descritas no parágrafo anterior, foram encontradas diferenças significativas somente ao associar o padrão Intelectual aos domínios autodeclarados Inteligência e Capacidade Geral [$t(28, 30) = 4,48$; $p < 0,01$] e Acadêmico Verbal [$t(28, 30) = 2,17$; $p < 0,05$]. Em ambos os casos, os indivíduos autodeclarados nesses domínios apresentaram pontuações maiores nesse padrão se comparados aos indivíduos que consideraram não possuir tais características. A Tabela 28 apresenta os escores obtidos em cada padrão de acordo com os domínios de talentos autodeclarados.

Tabela 28

Médias dos Escores dos Padrões de SE de acordo com os Domínios Autodeclarados

| Domínios | Autodeclarado no domínio | Padrões de SE | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---------------|------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|------|
| | | Psicomotor | | Sensorial | | Imaginativo | | Intelectual | | Emocional | |
| | | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP | \bar{X} | DP |
| Inteligência e Capacidade Geral | Sim | 2,86 | 0,70 | 3,21 | 0,77 | 2,36 | 0,73 | 4,20 | 0,32 | 3,56 | 0,59 |
| | Não | 2,70 | 0,58 | 3,49 | 0,66 | 2,54 | 0,69 | 3,47 | 0,54 | 3,50 | 0,68 |
| Verbal | Sim | 2,76 | 0,68 | 3,36 | 0,76 | 2,58 | 0,68 | 3,82 | 0,51 | 3,64 | 0,58 |
| | Não | 2,88 | 0,45 | 3,34 | 0,55 | 2,40 | 0,83 | 3,93 | 0,67 | 3,51 | 0,65 |
| Científico-Matemático | Sim | 2,87 | 0,61 | 3,31 | 0,74 | 2,46 | 0,71 | 3,91 | 0,56 | 3,53 | 0,58 |
| | Não | 2,23 | 0,63 | 3,65 | 0,56 | 2,38 | 0,75 | 3,38 | 0,49 | 3,53 | 0,98 |
| Criatividade | Sim | 2,84 | 0,60 | 3,35 | 0,74 | 2,53 | 0,66 | 3,80 | 0,61 | 3,55 | 0,65 |
| | Não | 2,46 | 0,81 | 3,36 | 0,68 | 2,06 | 0,84 | 4,02 | 0,29 | 3,44 | 0,52 |
| Socioafetivo | Sim | 2,83 | 0,66 | 3,32 | 0,75 | 2,47 | 0,73 | 3,84 | 0,60 | 3,56 | 0,65 |
| | Não | 2,58 | 0,56 | 3,50 | 0,62 | 2,38 | 0,64 | 3,83 | 0,48 | 3,40 | 0,53 |
| Psicomotor | Sim | 2,85 | 0,60 | 3,36 | 0,63 | 2,36 | 0,69 | 3,79 | 0,63 | 3,56 | 0,69 |
| | Não | 2,67 | 0,71 | 3,34 | 0,86 | 2,58 | 0,73 | 3,90 | 0,50 | 3,49 | 0,54 |

Ao associar as áreas dos cursos de graduação pretendidos, em andamento ou concluídos pelos participantes, aos escores dos padrões de SE, observou-se diferença significativa somente no padrão Imaginativo. O *post hoc* efetuado com Tukey constituiu dois subgrupos. O agrupamento com níveis mais altos é composto pela área de Linguística, Letras e Artes e as demais áreas, com exceção de Ciências Biológicas ($p = 0,38$). E o agrupamento com menores níveis constitui Ciências Biológicas e as outras áreas, exceto Linguística, Letras e Artes ($p = 0,14$). Assim, observa-se uma tendência da área de conhecimento denominada Linguística, Letras e Artes se destacar pelo padrão de SE Imaginativo.

2.4.3. Discussão

Os resultados obtidos evidenciaram que a versão brasileira do OEQ-II conseguiu discriminar três domínios de talento: Criativo, Socioafetivo e Científico-Matemático, associando-os, respectivamente, aos padrões Imaginativo, Emocional e Intelectual. Nesse sentido, pelo menos três dos cinco padrões de SE apresentaram evidências de validade de critério ao conseguir diferenciar grupos para os quais já havia um critério estabelecido de identificação.

Entretanto, as características amostrais comprometeram as análises para outros padrões de SE, principalmente para os padrões Psicomotor e Sensorial. No primeiro caso, apenas um indivíduo foi identificado no domínio Psicomotor, o que impossibilitou as análises de comparações com esse padrão. Todavia, se forem consideradas apenas as médias do padrão Psicomotor apresentadas pelos estudantes nos diferentes domínios, o participante identificado no talento Psicomotor foi o que obteve maior escore nesse padrão.

No caso do padrão Sensorial, as análises ficam ainda mais prejudicadas. Embora, indivíduos que se destaquem por esse padrão de SE possam apresentar características que os enquadrem tanto no domínio Psicomotor quanto no domínio Criativo, conforme definição observada em Guenther (2003, 2006), tais semelhanças não puderam ser evidenciadas nos resultados. Isso provavelmente se deva à dificuldade na identificação de estudantes em domínios diferentes do Intelectual ou relacionados às áreas acadêmicas. Como a própria autora menciona, há uma tendência da sociedade em valorizar domínios ligados à inteligência e ao desempenho acadêmico; tais talentos são mais reconhecidos, valorizados e estimulados pelas escolas (Guenther, 2003, 2006). Consequentemente, outros domínios de talento, não tão valorizados, tendem a ser negligenciados no processo de identificação.

É possível constatar, também, a ênfase dada às características intelectuais quando se observa que somente um participante não foi identificado no domínio Intelectual e Capacidade Geral. Essa ocorrência também prejudicou as comparações com o padrão de SE Intelectual nessa área de talento. De modo análogo ao que ocorreu para a associação na área psicomotora, a média no padrão Intelectual do único indivíduo não identificado no domínio Intelectual e Capacidade Geral foi inferior à dos pares.

O padrão Intelectual também se destacou no que se refere às análises de associações dos padrões de SE aos domínios autodeclarados pelos estudantes. Os participantes que consideraram se destacar nos domínios Intelectual e Verbal obtiveram maiores escores nesse padrão de SE. Não obstante, parece que a automeação ‘genérica’, do modo que foi realizada na questão deste estudo que compôs a variável ‘domínio autodeclarado’, ou seja, sem um instrumento, como o QSE-Br, que servisse como guia para a autoavaliação, parece ser pouco confiável, uma vez que somente essa associação foi observada entre domínios autodeclarados e padrões de SE.

Quando se tratam de estudos que utilizaram o OEQ-II para comparar indivíduos com e sem características de D&T, observa-se que o padrão Intelectual é o que mais discrimina os grupos, sendo que, evidentemente, os primeiros possuem níveis mais elevados desse tipo de SE. Os estudantes com D&T que compuseram a amostra do estudo de Wirthwein e Rost

(2011) se diferiram somente em relação ao padrão Intelectual. Bolchet e Falk (2001) observaram que, além deste padrão, estudantes com D&T também apresentaram maiores escores de SE Emocional. Sanz (2006) e Tieso (2007a) encontraram diferenças em relação aos padrões Intelectual e Imaginativo ao comparar os dois grupos participantes – com e sem D&T. Harrison e Haneghan (2011) observaram maiores escores em três padrões – Intelectual, Imaginativo e Sensorial – por parte dos participantes com D&T. Somente nos estudos de Carman (2011) e Siu (2010), os indivíduos com D&T obtiveram maiores escores em todos os cinco padrões.

É preciso citar que os estudos mencionados no parágrafo anterior contaram com amostras de estudantes com D&T identificados a partir de métodos bastante distintos, o que pode contribuir para os diferentes resultados por eles encontrados. Além disso, o fato de eles contarem, na maioria das vezes, com uma amostra de estudantes com D&T intelectual ou não discriminarem os domínios, ficando implícito que somente as áreas intelectual e/ou acadêmica estavam sendo contempladas, parece explicar a forte presença de SE Intelectual nos grupos com D&T.

As limitações dessa investigação, especialmente a relacionada à validade externa, exigem cuidados ao se considerarem os resultados. A amostra, além de apresentar dimensão pequena, foi composta por estudantes de apenas uma cidade do interior de Minas Gerais. As características amostrais, além de comprometerem os resultados do estudo, restringem a possibilidade de generalizar os resultados.

Quanto às variáveis demográficas, o pequeno número de participantes pode ter contribuído para que as diferenças quanto ao sexo fossem observadas somente em um padrão de SE. Reitera-se que os participantes do sexo feminino do presente estudo obtiveram escores mais altos no padrão Sensorial se comparado aos participantes do sexo masculino. A tendência observada em outras pesquisas que utilizaram o OEQ-II é de que respondentes do sexo feminino apresentem médias mais altas nos padrões Sensorial e Emocional (Bouchet & Falk, 2001; Gross et al., 2007; Miller et al., 2009; Moon & Montgomery, 2005; Siu, 2010; Tieso, 2007a, 2007b; Treat, 2006), conforme já mencionado no Estudo II desta dissertação.

No que se refere às áreas de conhecimento, observou-se que a área denominada Linguística, Letras e Artes se destacou pelo padrão de SE Imaginativo. Essa relação era esperada devido às prováveis características dos estudantes de algumas subáreas (por exemplo, Artes, Literatura e Poesia) caracterizadas fortemente por atividades que exigem o uso da imaginação e criatividade. O fato dos outros padrões de SE não se diferenciarem para as demais áreas de graduação pode se dever à diversidade que caracteriza os cursos que as

compõem. Mais que Linguística, Letras e Artes, tratam-se de áreas muito amplas que agrupam diversas faculdades e que não, necessariamente, compartilham estudantes com características semelhantes.

Não obstante às limitações, este estudo revelou que o QSE-Br parece ser capaz de discriminar domínios de D&T, pelo menos os propostos pelo CEDET. Nesse sentido, esta medida possui evidências de validade de critério.

CAPÍTULO 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TDP, como uma teoria do desenvolvimento da personalidade, não se restringe à SE e nem ao estudo de indivíduos com D&T. Não obstante, a identificação dessas pessoas é o campo em que os pressupostos de Dabrowski têm sido mais aplicados. Dos diversos conceitos extraídos da teoria, o de SE é o que mais tem beneficiado aqueles que possuem D&T, pois valoriza o potencial de desenvolvimento avançado desses indivíduos.

Apesar das SEs não serem condições necessárias e nem suficientes para a manifestação de D&T, elas podem ser encontradas em muitos indivíduos com essas características. Suas análises permitem investigar aspectos de D&T que, apesar de muito importantes, têm sido negligenciados por pesquisadores e profissionais que atuam em programas educacionais, tais como os aspectos emocionais, sensoriais, imaginativos e psicomotores.

Assim, a avaliação das SEs pode ter grande valor ao ser utilizada em processos de identificação de D&T. O estudo das forças e expressões das SEs, além de servir para identificação, pode, conseqüentemente, servir como base para planejar e implantar programas de atendimento, auxiliando o processo que almeja transformar dotação em talento. Ademais, conhecer as intensidades e as sensibilidades dos indivíduos com D&T pode auxiliar profissionais, familiares e os próprios indivíduos a lidarem melhor com o desenvolvimento de suas potencialidades.

Entretanto, apesar do avanço da produção científica – internacional – a respeito dos padrões SE, ainda é limitada a quantidade de instrumentos com evidências de validade que medem esse construto. Mesmo quando se considera o OEQ-II, um dos instrumentos mais utilizados para acessar as SEs, há carências expressivas na literatura científica no que diz respeito às suas propriedades psicométricas. Alerta-se para o fato de que o avanço de uma área de pesquisa e de atuação profissional em Psicologia depende em grande parte da disponibilidade de medidas válidas e confiáveis.

Nesse sentido, esta dissertação oferece uma importante contribuição científica para a área de D&T no Brasil, uma vez que as publicações sobre o assunto no país são incipientes e a identificação de estudantes com D&T ainda é um grande desafio para as áreas de avaliação psicológica e educacional. Ao apresentar as primeiras evidências de validade e confiabilidade da versão brasileira do OEQ-II, este texto permite auxiliar nos métodos de identificação

utilizados no país e, conseqüentemente, na criação de programas de atendimento que tenham como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento potencial desses estudantes.

Os objetivos estabelecidos nos quatro estudos que compõem esta dissertação foram alcançados e corroboraram a adequação do OEQ-II para a língua portuguesa. Os resultados dessas investigações demonstraram que, apesar de alguns itens terem se mostrado problemáticos, seja no seu conteúdo, seja na representação do seu construto, de um modo geral, a QSE-Br possui boas evidências de validade de conteúdo, de construto e de critério, além de elevada fidedignidade. É preciso mencionar que mesmo a associação entre SE e variáveis demográficas teve como objetivo analisar a ‘validade’ do questionário, pois averiguou se o construto e o instrumento se ‘comportariam’ do mesmo modo – de maneira geral, eles se ‘comportaram’ da mesma forma – que acontece com eles em outros países.

Não obstante os resultados promissores, algumas limitações, que já foram mencionadas na discussão de cada um dos estudos, devem ser retomadas. Explicitá-las, e compreendê-las criticamente, poderá auxiliar no desenvolvimento de pesquisas futuras. As características das amostras, por exemplo, que são restritas tanto na dimensão quanto na representatividade, limitam a validade externa das investigações. Portanto, recomenda-se que pesquisas futuras contem com amostras mais amplas e mais representativas da população brasileira, incluindo diferentes faixas etárias (p.ex., maior número de estudantes adolescentes) e indivíduos com menos anos de escolaridade (p.ex., adultos que não frequentaram educação superior).

No caso do Estudo IV, as limitações são ainda maiores. O pequeno número de participantes identificados em determinados domínios e a predominância absoluta de estudantes do domínio Intelectual limitaram as associações aos padrões de SE. Mesmo assim, o instrumento demonstrou ser capaz de discriminar três domínios de talento na amostra investigada, associando-os positivamente aos padrões de SE afins. Mantem-se, por conseguinte, a necessidade de investigações que comparem as SEs de estudantes com e sem características de D&T em diferentes domínios, de preferência em amostras pareadas, para verificar a capacidade do instrumento em discriminar esses dois grupos de sujeitos.

Outra limitação diz respeito aos instrumentos utilizados para verificar as evidências de validade convergente-discriminante. Devido ao fato de não haver, até o momento, medidas brasileiras que analisem os padrões de SE, foram escolhidos instrumentos que mensuram tipologias de personalidades análogas. No caso da ATPH, são recentes e poucos os estudos de suas qualidades psicométricas (Mansão & Noronha, 2011; Mansão, Noronha, & Ottati, 2011), apesar de eles terem apresentado boas evidências de validade. A CPS, por outro lado, possui

parecer favorável do SATEPSI, entretanto, nessa investigação a escala não foi utilizada na íntegra, sendo retirados os itens de interesses para o estudo, restringindo, dessa maneira, essa evidência de validade convergente-discriminante.

Outra restrição se refere às comparações dos padrões de SE com os cursos e períodos – inicial e final – da graduação. Apesar de terem sido reveladas algumas associações entre essas variáveis, não se pode afirmar a direção delas, isto é, causa e efeito. Assim, recomendam-se pesquisas que utilizem outros delineamentos de pesquisa, como, por exemplo, estudos longitudinais, para aferir com maior rigor as diferenças desenvolvimentais.

Nesse sentido, há que se ressaltar, também, a necessidade de estudos sobre o porquê de indivíduos com D&T se diferenciam dos demais em relação às SE. É preciso buscar mais evidências de que as SEs sejam de fato inatas, lançando luz sobre o dilema *nature-nurture*, que é característica marcante do campo de pesquisa sobre o desenvolvimento de talentos.

Reitera-se a necessidade de realizar outras pesquisas que analisem as propriedades psicométricas do QSE-Br para, por exemplo, verificar a necessidade de manutenção, alteração ou retiradas dos itens que se mostraram mais problemáticos nos três primeiros estudos. É preciso, também, avaliar outros tipos de evidências de validade do instrumento (como, por exemplo, a estabilidade temporal), que não puderam ser realizados no presente estudo. Por fim, atenta-se para a necessidade da normatização do instrumento e estudos que analisem os pontos de corte para diferentes grupos (etários, de escolaridade, de sexo, com e sem D&T etc.) do QSE-Br.

Ressalta-se por fim que, apesar de esta dissertação salientar a utilidade das medidas de SE para a identificação de D&T, elas não representam uma panaceia para a área. De modo geral, identificar D&T, é uma tarefa extremamente complexa, que requer que múltiplos informantes sejam submetidos a múltiplas e diversificadas medidas em diversos momentos do curso de vida. Assim, mesmo muito importantes, as medidas de SE constituem apenas um dos vários instrumentos que podem ser usados no processo de identificação de D&T.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19, 229-236.
- Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31, 81-95.
- Ackerman, C. M., & Miller, N. B. (1997). Appendix A – Overexcitability questionnaire – short form (OEQ Short Form). In S. Daniels, & M. Piechowski (Orgs.). (2008), *Living with intensity* (pp. 267). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (2005). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial intelectual superior. *Anais da 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 17-22 de julho de 2005. Recuperado em 21 março, 2010, de http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/eunicealencar.htm
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características socio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12(2), 371-378.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2009). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061-3068.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2010). *Critério Brasil de classificação econômica*. Recuperado em 04 abril, 2011, de <http://www.abep.org/novo/>
- Bailey, C. L. (2010). *Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted*. Recuperado em 25 fevereiro, 2011, de http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf
- Barbosa, A. J. G., Schelini, P. W., & Almeida, L. C. (2012). Medidas de dotação e talento: produção científica em psicología (2006-2011). In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 33-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barreto, C. M. P. F., & Mettrau, M. B. (2011). Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 413-426.

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, 25(24), 3186-3191.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2002). *Recommendations for the cross-cultural adaptation of health status measures*. American Academy of Orthopaedic Surgeons Institute for Work & Health. Recuperado em 04 abril, 2011, de <http://www.dash.iwh.on.ca/assets/images/pdfs/xculture2002.pdf>
- Bélanger, J., & Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163.
- Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 339-350.
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2008). *Tabela de áreas do conhecimento da CNPQ*. Recuperado em 07 jul., 2012, de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cardoso, C. P. C. (2011). *Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *Psico-USF*, 11(2), 167-173.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22, 412-446.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Instituto de psicologia, Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF. Recuperado em 04 março, 2012, de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1227/1/TESE_2008_JaneFariasChagas.pdf
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170.
- Chang, H. J., & Kuo, C. C. (2009). Overexcitabilities of gifted and talented students and its related researches in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 1(1), 41-74.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.

- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução CFP nº 002/2003. Recuperado em 02 janeiro, 2011, de <http://www.crp07.org.br/upload/legislacao/legislacao47.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia (2010). *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (2012). *Sistema de avaliação de testes psicológicos: testes psicológicos aprovados para uso*. Recuperado em 06 junho, 2012, de <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>
- Costa, F. R. (2009). *CPS: Escalas de personalidade de Comrey* (3a ed.). São Paulo: Vetor.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dabrowski, K. (1937). Psychological basis of self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1-104.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality shaping through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1970a). Positive and accelerated development. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), *Mental growth through positive disintegration* (pp. 27-61). London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1970b). Outline of the theory of positive disintegration. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), *Mental growth through positive disintegration* (pp. 17-26). London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1973). *The dynamics of concepts*. London: Gryf Publications.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dabrowski, K., Kawczak, A., & Piechowski, M. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: a conceptual model. *Infants and Young Children*, 9, 23-35.
- Falk, R. F. & Miller, N. B. (2008). Building firm foundations research and assessments. In S. Daniels & M. Piechowski (Orgs.), *Living with intensity* (pp. 239-259). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Falk, R. F., Lind, S., Miller, N. B., Piechowski, M. M., & Silverman, L. K. (1999). *The Overexcitability Questionnaire Two (OEQ II). Manual, scoring system, and questionnaire*. Denver: Institute for the Study of Advanced Development.

- Falk, R. R., Manzanero, J. B., & Miller, N. B. (1997). Developmental potential in Venezuelan and American artists: a cross-cultural validity study. *Creativity Research Journal*, 10(2), 201-206.
- Falk, F., Yakmaci-Guzel, B., Chang, A. H., Sanz, R. P. S., & Chavez-Eakle, R.A. (2008). Measuring overexcitability: replication across five countries. In S. Mendaglio (Org.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 183-199). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Feldhusen, J. F. (1998). *Talent development, expertise, and creative achievement*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, CA.
- Fitzner, K (2007). Reliability and validity. *The Diabetes Educator*, 33(5),775-780.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents – The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg. R. J., & Davidson. J. E. (Orgs.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). US: Cambridge University Press.
- Gallagher, S. A. (1986). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Gouveia, V. V., Lima, T. J. S., Gouveia, R. S. V., Freires, L. A., & Barbosa, L. H. G. M. (2012). Questionário de Saúde Geral (QSG-12): o efeito de itens negativos em sua estrutura fatorial. *Cad.Saúde Pública*, 28(2), 375-384.
- Grant, J. S., & Davis L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20(3), 269-274.
- Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29(4), 240-248.
- Guenther. Z. C. (2003). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Escritos sobre Educação*, 2(1), 43-54.
- Guenther, Z. C. (2006). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guenther. Z. C. (2008). *CEDET – Identificação*. Coleção “Debutante”. Vol. 2. Lavras: ASPAT.
- Guenther. Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras, MG: Ed. UFLA.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3). 238-247.

- Harrison, G. E., & Haneghan, J. P. V. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697.
- Horowitz, F. D. (2009). A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews, (Orgs.), *The Development of Giftedness and Talent across the Life Span* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Institute for the Study of Advanced Development. (2007). *Overexcitability inventory for parents* (adapted by H. Dudeney). Denver, CO: Author.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). *Metodologia do Censo Demográfico 2000*. Vol. 25. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Resultados do Censo de Educação Básica 2009*. Recuperado em 02 janeiro, 2011, de http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/texto_divulgacao_educacenso_20093.pdf
- Kline, R. B. (2004). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kobierzycki, T. (2000). Summaries: Profesor dr. Kazimierz Dabrowski (1902-1980). (A. Przybyłek, Trans.). *Heksis: Scientific-didactic quarterly devoted to problems of person, health, creativity and spirituality*, 1-3(22&24), 276-279.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74.
- Lysy, K. Z., & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs*, 108, 267-320.
- Mansão, C. S. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Avaliação dos tipos profissionais de Holland: verificação da estrutura interna. *Revista de Psicologia*, 13(1), 46-58.
- Mansão, C. S. M., Noronha, A. P. P., & e Otatti, F. (2011). Interesses profissionais: análise correlacional entre dois instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 175-183.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações*. Lisboa: ReportNumber.
- Mendaglio, S. (2002). Dabrowski's theory of positive disintegration: some implications for teachers of gifted students. *AGATE*, 15(2), 14-22.
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87.
- Mika, E. (2005). Theory of positive disintegration as a model of personality development for exceptional individuals. In N. L. Hafenstein, B. Kutrumbos, & J. Delisle (Orgs.), *Perspectives in gifted education: Complexities of emotional development, spirituality and*

- hope* (pp. 33–59). Denver: University of Denver, Institute for the Development of Gifted Education, Ricks Center for Gifted Children.
- Mika, E. (2006). Giftedness, ADHD, and Overexcitabilities: The Possibilities of Misinformation. *Roeper Review*, 28(4), 237-242.
- Miller, N. B., Falk, R. F., & Huang, Y. (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review*, 31, 161-169.
- Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. E. (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 20-38.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Números da educação especial no Brasil*. Recuperado em 15 abril, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Recuperado em 15 abril, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Noronha, A. P. P., & Baptista, M. N. (2007). Relação entre metodologia e avaliação psicológica. In: M. N. Baptista, & D. C. Campos (Orgs.), *Metodologias de pesquisa em ciências: análise quantitativa e qualitativa* (pp. 49 - 60). Rio de Janeiro: LTC.
- Noronha, A. P. P., Primi, R. & Alchieri, J. C. (2005). Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 390-401.
- Noronha, A. P. P., Primi, R., Freitas, F. A., & Dantas, M. A. (2007). Análise dos itens do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Teste: escalas da área estratégica. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 415-422.
- Noronha, A. P. P., & Reppold, C. T. (2010). Considerações sobre a avaliação Psicológica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 192-201.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51-60). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ogburn-Colangelo, M. K. (1989). Giftedness as multilevel potential: a clinical example. *Advance Development Journal*, 1, 87-101.
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. B. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 400-408.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação psicológica*, 4(2), 165-182.

- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades / superdotação. In: D. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação*, (pp. 41-51). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Passos, C. S., & Barbosa, A. J. G. (2012). Desenvolvimento de talentos: estado da arte no Brasil. *Revista AMAzônica*, 10(3), 8-23.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs*, 92, 231–297.
- Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo, & R. Zaffran (Orgs.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 25-57). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.
- Piechowski, M. M. (1996). Overexcitability Questionnaire Revised (OEQ-REV). In S. Mendaglio (Org.). (2008), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 269-270). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Piechowski, M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.
- Piechowski, M., & Miller, N. B. (1995). Assessing developmental potential in gifted children: a comparison of methods. *Roeper Review*, 17(3), 176-180.
- Piechowski, M. M., Silverman, L. K., & Falk, F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549.
- Piirto, J., Montgomery, D., & May, J. (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*, 19(2), 141–153.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29, 489-497.
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). Um modelo para avaliar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Primi, R., Muniz, M., Nunes, M. F. O., & Murgo, C. M. (2008). *Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland*. Itatiba – SP: Autor.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.

- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17(38), 403-416.
- Rinn, A. N., Mendaglio, S., Rudasill, K. M., & McQueen, K. S. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariety cluster analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 3-17.
- Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: an examination. *Roeper Review*, 34, 38-45.
- Sanz, R. P. S. (2006). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico*. Tese de Doutorado, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha.
- Schiever, S. (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. *Roeper Review*, 7, 223-226.
- Silverman, L. K. (2008). The Theory of positive disintegration in the field of gifted education. In S. Mendaglio (Orgs.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 157-173). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Siu, A. F. Y. (2010). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: does culture make a difference? *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), 71-83.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2003). *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Strickland, C. (2000). *Living and learning with Dabrowski's overexcitabilities*. Recuperado em 05 junho, 2011, de http://www.hoagiesgifted.org/strickland_dabrowski.pdf.
- Tieso, C. L. (2007a). Overexcitabilities: a new way to think about talent? *Roeper Review*, 29(4), 232-239.
- Tieso, C. L. (2007b). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: a hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.
- Tillier, W. (2002). A brief overview of the relevance of Dabrowski's theory for the gifted. *AGATE*, 15(2), 4-13.
- Tillier, W. (2008). Kazimierz Dabrowski: the man. In S. Mendaglio (Org.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 3-11). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc.
- Trancoso, B. S. (2011). *Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Recuperado em 04 abril, 2011, de <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/26328/Dissertacao%20comp%20revisada%20para%20versao%20final.pdf?sequence=1>

- Treat, A. R. (2006). Overexcitability in gifted sexually diverse populations. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4), 244-257.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Warne, R. T. (2011a). An investigation of measurement invariance across genders on the Overexcitability Questionnaire – Two. *Journal of Advanced Academics, 22*(4) 578-593.
- Warne, R. T. (2011b). A reliability generalization of the Overexcitability Questionnaire – Two. *Journal of Advanced Academics, 22*(5), 671-692.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focussing on overexcitabilities – studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and Individual Differences, 51*, 337–342.
- Yakmaci-Guzel, B., & Azarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies, 17*(1), 43-56.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2004). Editorial commentary. *Psychology Science, 46*(3), pp. 299-300.

ANEXOS

Anexo 1. Termo de Aprovação

| Andamento do projeto - CAAE - 0032.0.180.000-11 | | | | |
|--|----------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Título do Projeto de Pesquisa | | | | |
| Sobreexcitabilidade e talento: evidências de validade do Overexcitability Questionnaire II | | | | |
| Situação | Data Inicial no CEP | Data Final no CEP | Data Inicial na CONEP | Data Final na CONEP |
| Aprovado no CEP | 02/03/2011 13:51:00 | 29/04/2011 14:17:43 | | |
| Descrição | Data | Documento | Nº do Doc | Origem |
| 1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet | 23/02/2011 17:37:07 | Folha de Rosto | FR405304 | Pesquisador |
| 2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List) | 02/03/2011 13:51:00 | Folha de Rosto | 0032.0.180.000-11 | CEP |
| 3 - Protocolo Aprovado no CEP | 29/04/2011 14:17:43 | Folha de Rosto | 039/2011 | CEP |

Anexo 2. *Overexcitability Questionnaire II*

Falk et. al (1999)

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 3. Formulário de Análise por Juízas Doutoradas

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar ou conter itens de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 4. Versão Beta do QSE-Br

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 5. Questionário de Caracterização Demográfica para Universitários

1. Qual é o seu curso na UFJF? _____
2. Em qual período da faculdade você está?
(1º) (2º) (3º) (4º) (5º) (6º) (7º) (8º) (9º) (10º) () Desperiodizado.
Se desperiodizado, escreva o período aproximado em que você está: _____ .
3. Qual é o seu sexo?
(1) Masculino.
(2) Feminino.
4. Idade: ____ anos.
5. Data de nascimento: ____/____/____
6. Você é:
(1) Preto/Negro(a)
(2) Branco(a)
(3) Pardo(a)
(4) Amarelo(a)
(5) Indígena.
7. Qual o nível de escolaridade do chefe de família?
(1) Analfabeto ou até 3ª. Série do Ensino Fundamental
(2) Até 4ª. Série do Ensino Fundamental
(3) Fundamental Completo
(4) Ensino Médio Completo
(5) Ensino Superior Completo
8. Em sua casa existem:
a) Quantas televisões em cores? ____
b) Quantos rádios? ____
c) Quantos banheiros? ____
d) Quantos automóveis? ____
e) Quantas empregadas domésticas? ____
f) Quantas máquinas de lavar roupa? ____
g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? ____
h) Quantas geladeiras? ____
i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? ____

Anexo 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Juízes

“Sobre-excitabilidade e talento: evidências de validade da versão brasileira do *Overexcitability Questionnaire II*”

Eu, _____, RG _____, telefone _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Juliana Célia de Oliveira, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é analisar as propriedades psicométricas de uma medida de padrões de sobre-excitabilidade (*Overexcitability Questionnaire II*), enfatizando o uso desse instrumento como indicador de dotação e talento (D&T).
2. A realização deste estudo é importante na medida em que visa contribuir para o aprimoramento do processo de identificação de indivíduos com D&T, além de servir como forma de elucidar as informações sobre as características socioemocionais desses estudantes.
3. Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo um formulário.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
5. Caso eu sinta qualquer desconforto em relação ao formulário, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
8. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
9. Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumento de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por cinco anos, contados a partir do término da pesquisa.
11. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados, por email, para cada juiz participante da pesquisa, e apresentados no formato de artigo científico em revista especializada na área.
12. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Juliana Célia de Oliveira, sempre que julgar necessário pelos telefones (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2011.

RG do(a) voluntário(a).

Juliana Célia de Oliveira
RG MG – 12.618.193

Altemir José Gonçalves Barbosa
RG 20.087.706-9

Anexo 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Direção da Escola

Eu, _____, RG _____, diretor(a) da _____, situada à rua _____ nº _____, bairro _____, telefone _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que os alunos do terceiro ano do ensino médio desta escola participem como voluntários(as) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, docente do Departamento de Psicologia da UFJF e da psicóloga, Juliana Célia de Oliveira, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar a adequação de um questionário que tem como objetivo identificar as características mais marcantes das pessoas.
2. A realização deste estudo é importante na medida em que visa contribuir para o aprimoramento do processo de identificação de indivíduos com dotação e talento, além de servir como forma de elucidar as informações sobre as características socioemocionais desses estudantes.
3. Durante o estudo será necessário que os alunos respondam a alguns questionários que investiguem as características e os interesses profissionais.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, ou seja, a mesma probabilidade de danos que existe nas atividades rotineiras de uma escola, como ler, conversar etc.
5. Caso os alunos sintam qualquer desconforto em relação ao instrumento, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de sua vontade e se estiver se sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, o pesquisador deverá ser comunicado e será solicitado o esclarecimento.
7. Os alunos estão livres para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.
8. A participação dos alunos na pesquisa é voluntária, sendo que não receberão qualquer forma de remuneração, como também não arcarão com qualquer despesa.
9. Os pais/responsáveis dos alunos serão informados e esclarecidos sobre a realização da pesquisa, podendo manifestar-se contra a participação dos discentes.
10. Os alunos têm o direito de ser indenizados por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
11. Os dados pessoais dos alunos serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
12. Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados para à direção no formato de artigo científico em revista especializada na área, que poderá repassar para os discentes.
13. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Juliana Célia de Oliveira, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.
14. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
15. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
16. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação dos discentes na referida pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2011.

Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a)

Juliana Célia de Oliveira

Altemir José Gonçalves Barbosa

Anexo 8. Informe aos pais e/ou responsáveis sobre a realização da pesquisa

Informe aos Pais e Responsáveis

Será realizada uma pesquisa na Escola Estadual _____ com o objetivo verificar a adequação de um questionário utilizado para identificação das características mais marcantes das pessoas. Para tanto, serão aplicados nos estudantes do 3º ano do ensino médio alguns questionários a respeito das características dos alunos e de seus interesses profissionais. A pesquisa ocorrerá em horário escolar a combinar com a direção, não sendo necessário comparecer em outro dia e horário.

Esclarecemos que a pesquisa tem um risco mínimo, isto é, o mesmo de atividades que já são feitas na escola, como ler, conversar, responder uma prova etc. Caso o(a) seu(sua) filho(a) não queira ou não goste, ele poderá não responder o questionário ou parar no meio da resposta. Ressalta-se que participação é voluntária, sendo que os alunos não receberão qualquer forma de remuneração. Também não terão qualquer despesa.

As informações pessoais dos alunos serão sigilosas. E não serão divulgados os nomes dos alunos, nem da escola participante.

O Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, e a psicóloga, Juliana Célia de Oliveira, mestranda em Psicologia pela UFJF, são responsáveis pela pesquisa. Ela foi aprovada em um Comitê de Ética e pela direção da escola.

Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, uma pesquisadora estará à disposição para maiores esclarecimentos na escola, no dia _____, entre _____ h e _____ h. Se você não concordar com a participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa, basta ir à escola no dia e horário descritos acima para expressar sua discordância ou enviar um bilhete para a escola informando que não quer que ele(a) participe.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2011.

Juliana Célia de Oliveira

Altemir José Gonçalves Barbosa

Anexo 9. Versão Gama do QSE-Br

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 10. Retrotradução da Versão Gama do QSE-Br

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 11. Sugestões dos Juízes quanto à Tradução dos Itens do OEQ-II

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar ou conter itens de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 12. Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland

(Primi, Muniz, Nunes & Murgos, 2008)

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 13. Itens do Fator Atividade/Passividade da CPS

(Costa, 2009)

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar ou conter itens de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 14. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes

“Sobre-excitabilidade e talento: evidências de validade do *Overexcitability Questionnaire II*”

Eu, _____, RG _____, estudante do curso de _____, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Juliana Célia de Oliveira, aluna de mestrado em Psicologia pela UFJF, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

17. O objetivo da pesquisa é verificar a adequação de um questionário que tem como finalidade identificar as características mais marcantes das pessoas.

18. A realização deste estudo é importante na medida em que visa contribuir para o aprimoramento do processo de identificação de indivíduos com dotação e talento, além de servir como forma de elucidar as informações sobre as características socioemocionais desses estudantes.

19. Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo alguns questionários.

20. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, escrever, ler etc.

21. Caso eu sinta qualquer desconforto em relação aos questionários, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.

22. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

23. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

24. Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

25. Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.

26. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumentos de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.

27. Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados para a coordenação no formato de artigo científico em revista especializada na área, que o repassará para os discentes.

28. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Juliana Célia de Oliveira, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.

29. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) (32) 2102-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

30. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

31. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) voluntário(a).

Juliana Célia de Oliveira

Altemir José Gonçalves Barbosa

Anexo 15. Valores de Skew e Kurtosis para os Itens da Versão Gama do QSE-Br

| Psicomotor | | | Sensorial | | | Imaginativo | | | Intelectual | | | Emocional | | |
|------------|-------|----------|-----------|-------|----------|-------------|-------|----------|-------------|-------|----------|-----------|-------|----------|
| Itens | skew | kurtosis | Itens | skew | kurtosis | Itens | skew | kurtosis | Itens | skew | kurtosis | Itens | skew | kurtosis |
| 2 | 0,10 | 0,10 | 3 | -0,57 | -0,43 | 1 | -0,41 | -0,50 | 5 | -0,42 | -0,41 | 6 | -0,59 | -0,27 |
| 7 | 0,22 | 0,22 | 8 | -0,15 | -1,06 | 4 | 0,47 | -0,78 | 12 | -0,15 | -0,44 | 9 | -1,04 | 0,51 |
| 10 | -0,51 | -0,51 | 13 | -0,23 | -0,78 | 14 | -0,29 | -1,09 | 16 | -0,40 | -0,84 | 11 | -0,37 | -0,65 |
| 15 | -0,39 | -0,39 | 27 | -0,35 | -1,10 | 20 | 0,76 | -0,70 | 19 | 0,06 | -0,69 | 17 | -0,10 | -1,21 |
| 18 | 0,25 | 0,25 | 32 | 0,21 | -1,03 | 22 | 0,13 | -1,13 | 23 | -0,57 | -0,40 | 26 | -0,56 | -0,51 |
| 21 | 0,29 | 0,29 | 37 | -0,38 | -0,66 | 24 | 0,23 | -1,17 | 25 | -0,18 | -0,69 | 31 | -0,46 | -0,42 |
| 29 | 0,26 | 0,26 | 38 | -1,17 | 0,49 | 28 | 0,23 | -0,92 | 30 | -0,05 | -0,90 | 35 | -0,57 | -0,91 |
| 39 | 0,29 | 0,29 | 45 | -0,18 | -0,80 | 33 | 1,42 | 0,83 | 36 | -0,18 | -0,82 | 41 | -0,43 | -0,54 |
| 42 | -0,10 | -0,10 | 46 | -0,26 | -0,73 | 34 | 0,19 | -1,13 | 40 | -0,83 | 0,45 | 44 | -1,34 | 0,96 |
| 50 | 0,38 | 0,38 | 48 | -0,46 | -0,74 | 47 | -0,03 | -1,15 | 43 | -0,39 | -0,50 | 49 | -0,19 | -0,78 |

Anexo 16. Formulário de Análise para Juízes Mestrandos

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar ou conter itens de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 17. Versão Delta do QSE-Br

Este instrumento não foi disponibilizado por se tratar de teste psicológico – método ou técnica psicológica – cuja comercialização e uso são restritos a psicólogos, de acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos.

Anexo 18. Questionário de Caracterização Demográfica para Estudantes com D&T

1. Qual é o seu sexo?

- (1) Masculino
(2) Feminino

2. Idade: ____ anos.

3. Data de nascimento: ____/____/____.

4. Você é:

- (1) Preto/Negro(a)
(2) Branco(a)
(3) Pardo(a)
(4) Amarelo(a)
(5) Indígena.

5. Qual é o seu nível de escolaridade?

- (1) Ensino médio: (1) 1º Ano (2) 2º Ano (3) 3º Ano
(2) Ensino superior. Qual período/semestre? _____.

6. Qual curso/faculdade (ensino superior) você está cursando ou pretende cursar?
_____.

7. Qual o nível de escolaridade do chefe de família?

- (1) Analfabeto ou até 3ª. Série do Ensino Fundamental
(2) Até 4ª. Série do Ensino Fundamental
(3) Fundamental Completo
(4) Ensino Médio Completo
(5) Ensino Superior Completo

8. Em sua casa existem:

- a) Quantas televisões em cores? ____.
b) Quantos rádios? ____.
c) Quantos banheiros? ____.
d) Quantos automóveis? ____.
e) Quantas empregadas domésticas? ____.
f) Quantas máquinas de lavar roupa? ____.
g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? ____.
h) Quantas geladeiras? ____.
i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? ____.

9. Em qual(uais) área(s) você se destaca ou possui grande facilidade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Habilidade intelectual geral | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Teatro |
| <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Relações humanas (amizade e bondade para com os outros) |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Biologia |
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Esporte |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Línguas | <input type="checkbox"/> Pintura |
| <input type="checkbox"/> Criatividade | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Liderança | <input type="checkbox"/> Convivência grupal (solidariedade, preocupação e sensibilidade aos outros) |
| <input type="checkbox"/> Desenho | <input type="checkbox"/> Outras: _____. |
| <input type="checkbox"/> Ciências | |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia | |
| <input type="checkbox"/> Dança | |

Anexo 19. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos do CEDET

“Sobre-excitabilidade e talento: evidências de validade do *Overexcitability Questionnaire II*”

Eu _____, RG _____, estudante do curso de _____, pertencente à instituição _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga Juliana Célia de Oliveira, aluna de mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, orientador do projeto.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

32.O objetivo da pesquisa é verificar a adequação de um questionário que tem como finalidade identificar as características mais marcantes das pessoas.

33.A realização deste estudo é importante na medida em que visa contribuir para o aprimoramento do processo de identificação de indivíduos com dotação e talento, além de servir como forma de elucidar as informações sobre as características socioemocionais desses estudantes.

34.Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo alguns questionários.

35.Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, escrever, ler etc.

36.Caso eu sinta qualquer desconforto em relação aos questionários, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.

37.Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

38.Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

39.Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

40.Tenho o direito de ser indenizado por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.

41.Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Além disso, os instrumento de coleta de dados ficarão arquivados aos cuidados dos pesquisadores por 5 anos, contados a partir do término da pesquisa.

42.Os resultados gerais da pesquisa serão disponibilizados para a coordenação no formato de artigo científico em revista especializada na área, que o repassará para os discentes.

43.Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Juliana Célia de Oliveira, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 2102-3103 ou no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ICH, Campus Universitário – bairro Martelos, e-mail: mestrado.psicologia@ufjf.edu.br.

44.Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) (32) 2102-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

45.Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

46.Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) voluntário(a).

Juliana Célia de Oliveira

Altemir José Gonçalves Barbosa