

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS

**ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM E
SEM INDICADORES DE DOTAÇÃO E INFLUÊNCIAS
SOCIODEMOGRÁFICAS**

São Carlos-SP
2013

CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ANÁLISE DAS HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES COM E
SEM INDICADORES DE DOTAÇÃO E INFLUÊNCIAS
SOCIODEMOGRÁFICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientanda: Cláudia Solange Rossi Martins

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

São Carlos-SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M386ah

Martins, Cláudia Solange Rossi.

Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas / Cláudia Solange Rossi Martins. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

261 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Habilidades sociais. 3. Adolescentes. 4. Dotação. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Cláudia Solange Rossi Martins.**

Prof.Dr. Almir Del Prette
(UFSCar)

Ass. 

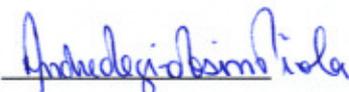
Profa.Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
(UFSCar)

Ass. 

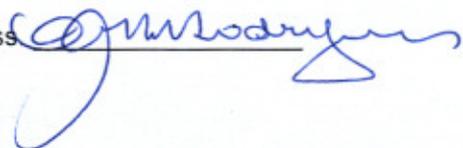
Profa.Dra. Maria Amelia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Andrea Regina Rosin Pinola
(UNISEB)

Ass. 

Profa.Dra. Olga Maria Piazzetin Rolim Rodrigues
(UNESP- Bauru (SP))

Ass. 

Dedico este trabalho ao meu jovem Pastor, Sacha Alexandre; ao meu futuro grande Piloto,

Jônatas Gabriel; e à minha futura grande Empresária, Débora Karolini.

MEUS FILHOS, MINHA INSPIRAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por tudo o que És, por tudo o que Tens feito, por Tuas promessas que se cumprem na minha vida e por tudo o que Vais fazer. Com toda a força do meu ser, eu Te louvo e Te agradeço. Obrigada, Senhor.

À União Este Brasileira da Igreja Adventista do 7º Dia, nas pessoas dos seus administradores Pr. Maurício Lima e Pr. Volnei Porto, pela visão de Obra ao investir na formação e qualificação profissional dos seus obreiros. Certamente os frutos hão de vir para o crescimento da Obra do Mestre. Muitíssimo Obrigada.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi um privilégio poder compor seu quadro discente. Quantas experiências, quantas memórias. Com o coração cheio de gratidão, aqui me despeço. Obrigada.

Ao meu orientador, Dr. Almir Del Prette, e sua esposa, Dra. Zilda Del Prette, pelas aulas – verdadeiras fontes de conhecimento e experiências – pelas orientações pontuais, imprescindíveis ao bom desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do grupo RIHS, por me transmitirem de forma tão prática o significado das habilidades sociais.

Às Doutoras Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Maria Amélia Almeida, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Andrea Rosin-Pinola, por gentilmente aceitarem fazer parte da Banca e por se disporem a ler e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A uma amiga ilustre, Dra. Zenita Cunha Guenther, Diretora Técnica do CEDET, meu profundo apreço e agradecimento, por permitir a realização deste estudo com os adolescentes dotados atendidos nesse Centro e por compartilhar um pouco do seu tempo e seu vasto conhecimento para me esclarecer conceitos até então confusos sobre Dotação e Talento. Muito Obrigada.

Aos adolescentes do CEDET e da escola regular, por participarem deste estudo, compartilhando suas “experiências de vida”, proporcionando-me a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre suas necessidades e chegar a conclusões valiosíssimas. Muitíssimo Obrigada. Tenho um compromisso com vocês. Vou cumpri-lo.

À uma amiga muito especial, Dra. Rosemeire Rangni, colega de curso e companheira de interlocuções. Obrigada por me permitir compartilhar com você momentos de ansiedade, solidão, dúvidas e angústias. E, em meio a tudo isso, poder ouvi-la dizer “Siga em frente, você consegue!”.

Aos meus amigos de apoio técnico Alexandre Maiorano, Sandro Bonfim, Sara (Revisora), Roseane Marinho, Débora Oliveira e Adiane Blum. Eu os agradeço por me ajudarem a interpretar os números e a traduzir as palavras de forma clara e sem ruídos. Obrigada por tão valiosa ajuda.

Ao Dr. Sélem Vilela de Oliveira por seu apoio e compreensão quando mais precisei. Obrigada por sua confiança. Deus abençoe você e sua família.

À minha querida mamãe Lourdes por seu exemplo de vida, seu espírito determinado e destemido, sua influência benfazeja em minha vida, suas palavras de consolo e ânimo, suas orações intercessoras e pela abnegação dos próprios sonhos. Hoje, o que sou, devo à senhora e sei que hoje te realizas em mim. Por isso, e muito mais, eu te amo, eu te agradeço.

Ao meu pai José Rossi. Quem diria? Um dia assistir à minha defesa de tese doutoral? Tocado por um sentimento paternal, deixou seu aconchego e se aventurou a estar comigo naquela hora. Seu gesto me tocou. Sua paciência foi um ato digno de um PAI. Obrigada. Amo-te.

Ao meu querido e amado esposo, Josué Martins, por me acompanhar na vida e também nos estudos, pelo seu apoio incondicional, pelas suas orações diárias, por acreditar em mim e por viver comigo este ideal, demonstrando um amor que crê, suporta e espera paciente. Amo-te.

Aos meus filhos. Débora, grande pequena mulher, aos dez anos de idade, quanta sabedoria, quanta compreensão, quanto carinho, quanto amor... Obrigada filha. **Jônatas,** meu grande piloto, no auge de tua adolescência, foste minha inspiração, impulsionando-me a alçar voos inimagináveis para o meu “monomotor”. Obrigada filho. **Sacha Alexandre,** meu jovem pastor, tão dedicado em sua vocação ao ministério pastoral. Sei que suas orações me alcançaram no decorrer desses quatro anos. Obrigada filhão.

À minha família (Rossi e Martins), obrigada pelas orações de vocês, pela força, pelas palavras de incentivo e, acima de tudo, por compreenderem minha ausência. Em especial, ao primo Moacir, e à sua esposa, Andréa, por me receberem em seu lar no momento em que eu colocava o meu sonho “à prova” e por vibrarem comigo a vitória da aprovação no processo seletivo.

Aos meus amigos, Pr. Jael Enéas, por vibrar comigo nos momentos mais embrionários dessa caminhada. **Airton,** pelo trabalho missionário ao me deixar na rodoviária semana após semana, nas noites frias de Lavras rumo a São Carlos. Ao casal **Mauro e Elá,** que carinhosamente me acolheu em seu lar enquanto me dedicava ao trabalho de campo. Ao casal **Gil e Dulce,** pela amizade, pelo acolhimento e pela simpatia. Ao casal **Val e Veloso,**

pelo desprendimento ao me acolher em seu lar sempre que precisei, ajudando-me a aliviar o fardo. Vocês são maravilhosos. À amiga **Zenilda Botti**, mulher de Deus, obrigada por suas palavras de incentivo e inspiração. Obrigada por tudo o que fez por mim desde que cheguei a Belém. Aos **amigos da ABA** (Associação Baixo Amazonas da Igreja Adventista do 7º Dia) – administradores, pastores, esposas e funcionários – muito obrigada pela torcida e pelas palavras de incentivo. E, finalmente, à querida **FAAMA**, lugar aprazível, coroado de pessoas amigas e tementes a Deus, capazes de oferecer apoio, carinho e compreensão nos momentos certos e nas horas incertas. Muito Obrigada.

RESUMO

A questão do desempenho social dos indivíduos dotados é um tema permeado de controvérsias na literatura específica, por trazer posições antagônicas sobre suas predisposições em apresentarem ou não desajuste social, em especial, na fase da adolescência. A primeira posição defende que, em geral, são mais ajustados socialmente em relação aos pares sem indicadores de dotação, por entenderem que sua elevada capacidade cognitiva lhes atribui maior nível de sensibilidade para enfrentarem os problemas interpessoais. Já a segunda posição, considera que os dotados apresentam maior dificuldade de ajustamento social, porque sua sensibilidade extremada os leva à adoção de condutas pouco compreendidas pelos pares, gerando desajuste social. Ainda que as causas para tais dificuldades sejam menos conhecidas, estudos sugerem que, em muitos casos, dificuldades nas interações sociais resultam de um repertório social deficitário. Diante disso, o objetivo geral do presente estudo foi analisar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas. Como objetivos específicos, o estudo buscou: (1) caracterizar a amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família); (2) comparar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais destes; (3) comparar e relacionar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. A amostra foi composta por 132 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, sendo 72 identificados como dotados e 60 sem indicadores de dotação, todos pertencentes às escolas públicas regulares do município de Lavras – MG, Brasil. Três instrumentos de autorrelato foram utilizados para a coleta dos dados: o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), um Formulário de Dados Acadêmicos (FDA) e o Inventário de Habilidades Sociais de Adolescentes (IHSA-Del Prette). A apuração dos dados foi realizada por meio de análises descritivas, inferenciais e multivariadas, utilizando-se o software estatístico SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*). Os resultados obtidos da caracterização da amostra a partir de dados sociodemográficos, revelaram uma distribuição equivalente entre os dois grupos. Da mesma forma, os resultados obtidos da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais desta amostra, não revelaram diferença significativa entre os grupos em relação à frequência das habilidades sociais. No entanto, revelaram dificuldade na subescala de Abordagem Afetiva para os adolescentes dotados. Da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais da amostra às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, não revelaram diferenças significativas entre os grupos nas variáveis: idade, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família. Contudo, diferenças significativas foram evidenciadas entre os grupos nas variáveis: sexo, escolaridade, adiantamento e participação em outros ambientes. Finalmente, os resultados obtidos da relação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais da amostra em relação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes demonstraram significância para ambos os grupos apenas em alguns casos. Tais resultados assemelham-se, em sua maioria, aos obtidos em outros estudos sobre o repertório social de adolescentes dotados e mostram suas relevâncias ao apresentarem dados sobre suas reais necessidades sociais.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Adolescentes. Dotação.

ABSTRACT

The issue of social performance of gifted individuals is a topic full of controversy in the specific literature for the fact that it brings antagonistic opinions on their predispositions to submit or not a social adjustment, especially in the stage of adolescence. The first position argues that, in general, they are more socially adjusted in relation to their peers without indication of giftedness because they understand that their high cognitive ability gives them a higher level of sensitivity to cope with interpersonal problems. The second position considers that the gifted have greater difficulty in social adjustment, because their extreme sensitivity leads to the adoption of the conducts poorly understood by peers, generating very poor social adjustments. Although the causes of such difficulties are less known, studies suggest that, in many cases, difficulties in social interactions result from a deficit social repertoire. Before, the general objective of this study was to analyze the social skills of adolescents with and without giftedness indicators and sociodemographic influences. As specific goals, the study sought to: (1) characterize the sample starting sociodemographic data (gender, age, education, advancement, economic class, degree of responsible financial of the family); (2) to compare difficulties and frequencies of these social repertoires; (3) to compare and to relate the frequencies and difficulties of their social repertoires to the sociodemographic variables and participation in other environments. The target population was consisted of 132 adolescents aged 12 to 18 of whom 72 were identified as gifted and 60 without indication of giftedness, all belonging to regular public schools in Lavras - Minas Gerais, Southern Brazil. Three self-report instruments were used to collect data: the Economic Classification Criteria Brazil (CCEB); an Academic Data Form (FDA), and the Inventory of Social Skills of adolescents (IHSA-Del Prette). Data were analyzed by descriptive analysis, inferential and multivariate, using the statistical software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*). The results obtained from the characterization sample a from sociodemographic data showed starting from an equivalent distribution between the two groups. Similarly, the results obtained from the comparison between the frequencies and difficulties of the social repertoires in this sample, revealed no significant difference between the groups regarding the frequency of social skills. However, they revealed difficulty on the subscale Affective Approach to the gifted adolescents. The comparison between the frequencies of difficulties and social repertoires sample to the sociodemographic variables and participation in other environments, not reveal significant differences between groups in variables: age, economic class, and instruction of the person who is financially responsible for the family. However it revealed significant differences between groups in variables: gender, education, advancement and participation in other environments. Finally the results of the relation between the frequencies of the repertoires and social difficulties of the sample, in relation to sociodemographic variables and participation in other environments showed significance only in some cases, for both groups. These results are similar to most of those obtained in other studies on the social repertoire of gifted adolescents, and show their relevance to indicate data on their actual social needs.

Keywords: Social Skills. Teenagers. Giftedness.

RESUMEN

La temática del desempeño social de los individuos superdotados es un tema rodeado de controversias en la literatura específica, por el hecho de que trae posiciones antagónicas sobre sus predisposiciones a presentaren o no desajuste social, especialmente en la adolescencia. La primera posición sostiene que, por lo general, los superdotados poseen más ajuste social en relación a sus pares sin indicación aparente de dotación, por entender que su elevada capacidad cognitiva les concede un mayor nivel de sensibilidad para afrontaren los problemas interpersonales. Por otro lado, la segunda posición considera que este grupo presentan mayor dificultad de ajuste social, debido a esta sensibilidad extremada conduce a la adopción de comportamientos poco comprendidos por sus pares, generando desajuste social. Aunque las causas para tales dificultades sean menos conocidas, estudios sugieren que, en muchos casos, dificultades en las interacciones sociales resultan de un repertorio de habilidades sociales deficiente. Dado esto, el principal objetivo de este estudio fue analizar las habilidades sociales y las variables demográficas de los adolescentes superdotados y de sus pares sin dotación aparente. Como objetivos específicos, el presente estudio buscó: (1) caracterizar la muestra a partir de los datos demográficos (sexo, edad, escolaridad, adelanto escolar, clase económica y el nivel de escolaridad del responsable financiero de la familia); (2) comparar las frecuencias e dificultades en el repertorio social en cada uno de ellos; (3) comparar y relacionar las frecuencias y dificultades de los mismos a las variables demográficas y la participación en otros ambientes. La muestra estuvo constituida por 132 adolescentes de 12 a 18 años de edad, en los cuales 72 fueron identificados como superdotados y 60 sin aparente indicación de dotación, todos pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad de Lavras – MG, Brasil. Fueron utilizados tres instrumentos para la recolección de los datos: el Criterio de Clasificación Económica Brasil (CCEB), un Formulario de Datos Académicos (FDA) y el Inventario de Habilidades Sociales de Adolescentes (IHSA-Del Prette). Los datos fueron analizados por medio de análisis descriptivos, de inferencias y multivariados, utilizando el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*). Los resultados obtenidos de la caracterización de la muestra a partir de los datos demográficos, revelaron una distribución equivalente en ambos grupos. De la misma manera, los resultados obtenidos de la comparación entre las frecuencias y las dificultades de los repertorios sociales encontrados en la muestra, no revelaron diferencias significativas entre los grupos en relación a la frecuencia de habilidades sociales. Entretanto, revelaron dificultad en la dimensión de Abordaje Afectivo para los adolescentes superdotados. De la comparación entre las frecuencias y dificultades de los repertorios sociales de la muestra a las variables sociodemográficas y la participación en otros ambientes, no revelaron diferencias significativas entre los grupos en las variables: edad, clase económica y el nivel de escolaridad del responsable financiero en la familia. No obstante, se pudo evidenciar diferencias significativas entre los grupos en las variables: sexo, escolaridad, adelanto escolar y participación en otros ambientes. Finalmente, los resultados obtenidos de la relación entre las frecuencias y dificultades de los repertorios sociales de la muestra en relación a las variables demográficas y la participación en otros ambientes, demostraron significancia apenas en algunos casos, para ambos grupos. Tales resultados son similares, en su mayoría, a los obtenidos en otros estudios sobre el repertorio social de los adolescentes superdotados, y demuestran sus relevancias al presentaren datos sobre sus necesidades sociales reales.

Palabras clave: Habilidades Sociales. Adolescentes. Dotación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos principais modelos teóricos explicativos da dotação	28
Quadro 2 – Exemplos de traços de elevada capacidade cognitiva em adolescentes dotados que podem manifestar-se de forma positiva e negativa	59

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Esquema de caracterização dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação a partir de dados sociodemográficos. 90
- Figura 2 – Esquema de comparação das frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação. 91
- Figura 3 – Esquema de comparação e relação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. 91
- Figura 4 – Quadro ilustrativo sobre a comparação das frequências e das dificuldades de emissão das habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. 151
- Figura 5 – Quadro ilustrativo sobre a relação entre a frequência e dificuldade no repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. 198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação a partir de dados sociodemográficos	83
Tabela 2 – Agrupamento dos itens a serem somados em cada subescala de habilidades sociais	88
Tabela 3 – Conversão dos resultados de frequência	89
Tabela 4 – Conversão dos resultados de dificuldade	89
Tabela 5 – Medidas descritivas e teste Mann-Whitney para as frequências das habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação	93
Tabela 6 – Medidas descritivas e teste Mann-Whitney para as dificuldades das habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação	95
Tabela 7 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de sexo	96
Tabela 8 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de sexo	97
Tabela 9 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de sexo	98
Tabela 10 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de sexo	98
Tabela 11 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de idade	99
Tabela 12 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de idade	100
Tabela 13 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de idade	101
Tabela 14 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de idade	102
Tabela 15 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de escolaridade	103
Tabela 16 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de escolaridade	104

Tabela 17 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de escolaridade	105
Tabela 18 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de escolaridade	106
Tabela 19 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de adiantamento	107
Tabela 20 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de adiantamento	108
Tabela 21 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de adiantamento	108
Tabela 22 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de adiantamento	109
Tabela 23 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe econômica	109
Tabela 24 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe econômica	110
Tabela 25 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe econômica	111
Tabela 26 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe econômica	112
Tabela 27 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada grau de instrução do chefe da família	113
Tabela 28 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada grau de instrução do chefe da família	114
Tabela 29 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada grau de instrução do chefe da família	115
Tabela 30 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada grau de instrução do chefe da família	116
Tabela 31 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que participam quando não estão na escola	116
Tabela 32 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar ou não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola	117

Tabela 33 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto às razões de gostar/não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola	118
Tabela 34 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto ao tempo de participação no ambiente do CEDET	119
Tabela 35 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados em relação ao número de vezes em que os indivíduos participam do ambiente (CEDET) por semana	120
Tabela 36 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que frequentam quando não estão na escola	121
Tabela 37 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) do ambiente que frequentam quando não estão na escola	122
Tabela 38 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto às razões de gostar/não gostar do ambiente que frequentam quando não estão na escola	122
Tabela 39 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto ao tempo de participação nos ambientes quando não estão na escola	123
Tabela 40 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação em relação ao número de vezes que os indivíduos participam nos ambientes por semana	124
Tabela 41 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que participam quando não estão na escola	125
Tabela 42 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar ou não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola	126
Tabela 43 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto às razões de gostar/não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola	127
Tabela 44 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto ao tempo de participação no ambiente do CEDET	128
Tabela 45 – Médias de dificuldades de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados em relação ao número de vezes por semana que os indivíduos participam no CEDET	129

Tabela 46 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que participam quando não estão na escola	130
Tabela 47 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) do ambiente que participam quando não estão na escola	131
Tabela 48 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto às razões de gostar do ambiente que participam quando não estão na escola	132
Tabela 49 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto ao tempo de participação nos ambientes quando não estão na escola	133
Tabela 50 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação em relação ao número de vezes que os indivíduos participam nos ambientes por semana	134
Tabela 51 – Comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes, onde I corresponde à Igualdade e D corresponde à Diferença	138
Tabela 52 – Relação entre as frequências e as dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados (identificados com seta azul) e adolescentes sem indicadores de dotação (identificados com seta vermelha) às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes, sendo R igual a Relação .	142

LISTA DE SIGLAS

ASPAT	Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
ABAHSD	Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação
ACASAH	Associação Curitibana de Apoio à Superdotação/Altas Habilidades
AGAAHSD	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
APAHSD	Associação Paulista para as Altas Habilidades/ Superdotação
ASPAT	Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CHC	Cattell-Horn-Carroll
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
DMGT	Modelo diferenciado de dotação e talento
EACS	Escala de Avaliação da Competência Social
<i>ECHA</i>	<i>European Council for High Ability</i> (Conselho Europeu para Altas Habilidades)
Gc	<i>Inteligência Cristalizada</i>
Gf	<i>Inteligência Fluida</i>
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Especial
HS	Habilidades Sociais
IC	Idade Cronológica
IHSA	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
IM	Idade Mental
IM	<i>Inteligências Múltiplas</i>
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
IPD	<i>Indicadores Precoces de Dotação</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAP	Programa Aprender a Pensar
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
POIT	Programa Objetivo de Incentivo ao Talento

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QI	Quociente Intelectual
SRBCSS-R	<i>Scales for rating the behavior characteristics of superior students</i> (Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores- revisada por Renzulli e cols.)
SSRS-BR	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - versão Brasil
STAT	Sternberg Triarchic Habilitéis Test
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USOE	<i>United States Office of Education</i> (Comissário de Educação dos Estados Unidos)
WCGTC	<i>World Council for Gifted and Talented Children</i> (Conselho Mundial para crianças Dotadas e Talentosas)
WICS	<i>Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized</i> (Sabedoria, Inteligência e Criatividade)

LISTA DE ANEXOS

A	Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)	240
B	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA)	242
C	Parecer do Comitê de Ética	243

LISTA DE APÊNDICE

A	Formulário de Dados Acadêmicos (FDA)	244
B	Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) à Direção da Escola	245
C	Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) ao Pai ou Responsável pelo adolescente dotado	246
D	Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) ao Pai ou Responsável pelo adolescente sem indicadores de dotação	249
E	Gráficos box-plot para identificação dos pontos atípicos	252
F	Teste de Correlação de Pearson para as subescalas frequência e dificuldade de dotados e sem indicadores de dotação	259

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	22
2 INTRODUÇÃO	24
2.1 Terminologia	24
2.2 Modelos teóricos com base nas <i>Capacidades Inatas</i>	29
2.3 Enfoque Monolítico ou Unidimensional	29
2.4 Enfoque Fatorial	33
2.5 Enfoque Multidimensional ou Hierárquico	35
2.6 Modelos teóricos com base nos <i>Componentes Cognitivos</i>	37
2.7 Modelos teóricos com base no Rendimento ou Desempenho	40
2.8 Modelos teóricos com base no Social ou Sociocultural	46
2.9 Definições	49
2.10 Identificação	53
2.11 Dotação na Adolescência	55
2.12 Habilidades Sociais	66
2.13 Atendimento Educacional	76
3 MÉTODO	81
3.1 População e amostra	82
3.2 Caracterização da Amostra a partir de aspectos sociodemográficos	82
3.3 Local da Pesquisa	83
3.4 Instrumentos	84
3.5 Procedimentos	85
3.6 Aspectos Éticos	86
3.7 Métodos de análise dos dados	86
4 RESULTADOS	92
5 DISCUSSÃO	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	240
APÊNDICE	244

APRESENTAÇÃO

O interesse pessoal da autora em realizar um estudo na área da Educação Especial não é recente. Ao concluir o curso de Magistério, essa cogitou a opção de permanecer mais um ano na instituição a fim de obter uma formação complementar, denominada “magistério para alunos especiais”, o que habilitaria os recém-formados a futuramente atuar com alunos deficientes e com os alunos superdotados, como eram referidos. Embora o desejo de trabalhar com esta população fosse muito grande, até por uma questão vocacional, a autora optou por ingressar na universidade no curso de Pedagogia, após analisar que tal formação lhe proporcionaria maior campo de atuação na área educacional, e, desta forma, estaria em contato também com os alunos especiais.

Após a formação acadêmica, já como coordenadora pedagógica em escolas de ensino fundamental e médio, no acompanhamento do trabalho docente, chamou-lhe a atenção, constantes queixas dos professores com relação a alguns de seus alunos, por não conseguirem estes alcançar bom desempenho acadêmico na escola, embora demonstrassem capacidade para aprender facilmente os conteúdos escolares. No entanto, chamou-lhe, em especial, a atenção as observações dos professores com relação aos comportamentos de desinteresse, distração e isolamento dos colegas de classe.

Foi então que, sentindo a necessidade de encontrar respostas para estas queixas, a autora desenvolveu uma busca bibliográfica com base nas características descritas por seus professores em relação às dificuldades sentidas por seus alunos, entendendo-as como um “problema de pesquisa”. Esta busca lhe proporcionou elementos para concluir que, em uma sala de aula, os alunos que demonstram elevado potencial para aprendizagem ou dotação podem, em algum momento de sua escolaridade, apresentar necessidades educacionais especiais devido a seu ritmo de aprendizagem diferenciar-se dos colegas de classe, ao se considerar seu elevado potencial intelectual.

Neste sentido, um primeiro estudo foi desenvolvido pela autora sobre a identificação dos alunos com elevado potencial para aprendizagem (altas habilidades/superdotação), no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), durante o período de 2005 a 2006. Dentre as conclusões obtidas nesta pesquisa, constatou-se que a identificação do potencial elevado deve ser o primeiro passo na determinação da capacidade e do ritmo de aprendizagem dos alunos dotados, e que esta servirá como indicador das formas educativas mais eficazes no atendimento às suas necessidades educacionais especiais. Também foi constatado que outros passos devem ser dados em direção à compreensão das

necessidades não acadêmicas dos alunos, tais como sociais e emocionais, dentre outras (MARTINS, 2006).

Tais conclusões motivaram a realização de uma nova busca bibliográfica a fim de saber como os alunos dotados se comportam socialmente e que variáveis contribuem para promover seu repertório social, em particular, na fase da adolescência, por ser um período marcado por mudanças que podem influenciar o desempenho social desses alunos. Desta busca, foi encontrado que a concepção dos docentes de que tais alunos não precisam de atendimento, por considerá-los capazes de se autoeducar e alcançar alta produtividade na vida, tem se tornado uma realidade recorrente nas escolas e representado um obstáculo à provisão de atendimento educacional adequado às necessidades específicas desta população.

Outro aspecto bastante destacado na literatura refere-se às características próprias de agir, de questionar, de organizar e de interagir, provenientes do plano genético e de outras fontes de influência presentes no ambiente no qual se inserem os adolescentes dotados, como variáveis que podem tornar difícil a convivência destes com seus pares sem indicadores de dotação.

Com base nessas considerações, em 2009, deu-se início ao presente estudo junto ao Programa de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja área de concentração remete à educação do indivíduo especial e insere-se na linha “Práticas Educativas: processos e problemas”. Optou-se por esta linha por ser uma área na qual são pesquisados os processos envolvidos nas práticas educativas e no aperfeiçoamento destas, para a promoção do desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, como no caso dos alunos com dotação.

2 INTRODUÇÃO

A fim de obter um embasamento teórico sobre os aspectos sociais que envolvem o adolescente dotado, apresenta-se, aqui, uma revisão da literatura sobre a difícil questão da terminologia utilizada para referir-se ao elevado potencial. Logo após, são apresentadas distintas concepções que explicam a dotação, com suas definições e formas de identificação, com base em quatro modelos teóricos: (1) capacidades inatas, (2) componentes cognitivos, (3) rendimento ou desempenho e (4) sociocultural. Conclui-se a revisão com uma discussão sobre os comportamentos característicos da dotação na fase da adolescência e seu repertório social, à luz do campo teórico-prático das habilidades sociais, com ênfase sobre a importância do atendimento educacional na promoção de um repertório social bem elaborado.

2.1 Terminologia

O termo “dotado *gifted*” aparece pela primeira vez em 1918, na *Monroe's Encyclopedia of Education*, sendo utilizado no contexto educativo em 1920, por Guy M. Whipple para referir-se aos alunos com capacidade intelectual superior à norma (DEL VALLE, 1995, p. 159).

A construção do significado de dotação teve seu início a partir da segunda década do século 20 sob a concepção tradicional de uma inteligência geral que perpassa todas as áreas da competência humana, definido como alta capacidade¹ ou inteligência acima de uma determinada nota de corte (BORLAND, 2005; CHAN, 2008).

A apresentação de um conceito operacional de dotação teve seu início no Brasil a partir dos estudos pioneiros de pesquisadores e especialistas, como os da psicóloga russa Helena Antipoff, que após ter trabalhado no Laboratório Binet-Simon, em Paris, e com Claparède, em Genebra, veio lecionar a cadeira de psicologia experimental em Belo Horizonte (MG), no ano de 1929 (COSTA, 2006). Dentre as muitas ideias inovadoras que trouxe, Antipoff salientou a da educação dos *supranormais* – termo que utilizou algumas vezes, antes de adotar definitivamente o termo *bem-dotado* (GAMA et al., 2006; GUENTHER, 2008b).

¹ **Alta capacidade** refere-se a uma pluralidade de aptidões, traços e atributos diferenciados, existindo sozinhos ou combinados, que permite o desempenho de alta qualidade nas diversas áreas de atividade ou expressão humana, propiciando alcançar sucesso (GUENTHER, 2006b).

As três primeiras obras brasileiras publicadas entre 1931 e 1933 trouxeram novos termos: *super-normaes* (*A educação dos supernormais*, de Leoni Kaseff); *mais capazes* (*O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes*) e *bem-dotados* (*O problema da educação dos bem-dotados*), ambos de Estevão Pinto (DELOU, 2007; PÉREZ, 2004; GAMA et al., 2006).

A partir de então, outras denominações entraram para o cenário educacional brasileiro, como: *excepcionais*, citado no primeiro registro do governo federal – Lei 4.024/61, artigos 88 e 89 (BRASIL, 1961); *superdotados* e *talentosos*, expressos na Lei 5.692/71, artigo 9º (BRASIL, 1971); *superdotados* e *habilidade superior*, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, artigo 59, Item II e IV (BRASIL, 1996); e *altas habilidades /superdotação*, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15).

Com o passar do tempo, uma infinidade de termos foram empregados como sinônimos de capacidades superiores, tais como: *gênio* (KAUFMAN; STERNBERG, 2008), *superdotado* (ALENCAR; FLEITH, 2001), *brilhante*, *talentoso* (GAGNÉ, 2004), *alto QI*, *avanzado*, *prodígio*, *precoce*, *perito*, *excepcional*, *superior*, *altamente criativo*, *rápido*, *aprendiz*, *bem-dotado* (CAMPOS, 2002; MILLER, 1994), *mais capazes* (DELOU, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000), *potencial humano*, *portadores de altas habilidades – PAHs* (FLEITH; ALENCAR, 2007), *alta produção criativa*, *alto potencial intelectual*, *aptidões superiores* (ALBERTA, 2004; MELO, 2005), *capacidade e talento* (GUENTHER, 2006a, 2006b), *altas habilidades/superdotação* (AH/SD) (BRASIL, 1995, 2006a, 2006b; FLEITH, 2007; PÉREZ, 2006; VIRGOLIM, 2007a), *alta capacidade*, *dotado* (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000), dentre outros. Muitos países têm utilizado termos como “*gifted and talented*” (dotado e talentoso), proveniente do Conselho Mundial para crianças superdotadas e talentosas (*World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC*), “*gifted*” (dotado, presente, dom), “*highly capable student*” (estudantes com alta capacidade) ou ainda “*learner of high ability*” (aprendiz ou aluno de altas habilidades) (TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007).

Embora se diga que todos os termos são sinônimos, de fato não o são, pois quando compreendidos no contexto cultural em que estão inseridos, cada um pode assumir diferentes conotações (CASTRO BARBERO, 2005; MÖNKS; KATZKO, 2005). Como exemplo, Smith (2007) observou em seu estudo que 66% dos estudantes do ensino médio afirmaram que os atletas são considerados de 3 a 5 vezes mais populares em relação aos que se destacam por excelente desempenho acadêmico. Corroborando com Gallagher (1985), entende-se, nesse

caso, que o contexto no qual o indivíduo está inserido reflete aquilo que uma determinada sociedade valoriza como dotação.

Na verdade, falar em indivíduos dotados no Brasil é algo visto, ainda hoje, com certo espanto e curiosidade, como resultado de concepções errôneas do pensamento popular. Por exemplo, para algumas pessoas, dotado é sinônimo de gênio, ou seja, aquele que apresenta um desempenho extraordinário em uma determinada área do conhecimento, reconhecida e valorizada pela sociedade. Para outras pessoas, refere-se a um inventor que surpreende por sua criatividade. Para alguns, seria alguém que, no decorrer de sua formação acadêmica, se sobressai na sala de aula em termos de notas. Outros ainda concebem dotação como sinônimo de crianças que aprendem a ler em uma idade muito precoce e que surpreendem os adultos com indagações e interesses considerados mais apropriados para crianças com idade mais avançada (ALENCAR, 2001, 2007b).

Segundo estudiosos da área (TANNENBAUM, 1983; RUBIO, 2009; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; FLEITH; ALENCAR, 2004; OLIVEIRA, 2007; SABATELLA, 2005; BERMEJO GARCIA, 2002; LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002; ALENCAR, 1993), há diversos termos encontrados na literatura para se designar o elevado potencial intelectual, como: gênio, talentoso, prodígio ou perícia, expertise, precoce, alta capacidade intelectual, brilhantes, excepcionais e idiot savant. A seguir, uma breve descrição sobre os mesmos.

Gênio demonstra grande capacidade intelectual inata e altos níveis de rendimento e produção original criativa, capazes de produzir, de forma universal ou quase universal, novas estruturas conceituais e mudanças paradigmáticas sobre uma área do conhecimento particular, que seja reconhecida e valorizada pela comunidade científica. A curiosidade, o trabalho e a constância são as características que diferenciam os gênios dos demais indivíduos (LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002). *Talentoso* demonstra habilidades específicas que podem ser desenvolvidas com empenho e dedicação em áreas como artística e psicomotora (SABATELLA, 2005). *Prodígio* ou *perícia*, suas realizações apresentam-se em um alto nível de proficiência em um determinado domínio incomum para sua idade e condição, com desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado (OLIVEIRA, 2007; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; TANNENBAUM, 1983; LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002; ALENCAR, 2007b; SABATELLA, 2005). São determinantes para que o prodígio atue nos níveis mais complexos e elevados, o treino sistemático, a prática deliberada e a motivação (OLIVEIRA, 2007; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006). *Expertise* é definida como o processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias

para um alto nível de desempenho em um ou mais domínios (STERNBERG, 1998). *Precoce* é aquele em que a prodigiosidade se manifesta mais cedo do que o previsto para a idade (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006). A precocidade é um fenômeno paralelo e independente da dotação, pois os dotados podem ser precoces, mas nem todos os precoces são dotados (BERMEJO GARCIA, 2002; TANNENBAUM, 1983; RUBIO, 2009). *Alta capacidade intelectual* refere-se ao indivíduo que apresentar QI entre 125 e 130 em testes psicométricos (TANNENBAUM, 1983). *Brilhantes* destacam-se em alguma capacidade em um contexto determinado (TANNENBAUM, 1983). *Excepcionais* desviam-se da média (para mais ou para menos), em alguma característica ou habilidade (TANNENBAUM, 1983). *Idiot savant* apresenta um desempenho excepcionalmente superior em uma área específica e, ao mesmo tempo, um retardo pronunciado. O fenômeno ocorre em um número limitado de áreas, como no cálculo, na música e nas artes em geral (LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002; ALENCAR, 1993; ALENCAR, 2007b).

Vários autores concordam que esta multiplicidade de definições tem levado à divergências na distinção entre os conceitos (GAGNÉ, 1985; BORLAND, 2005; PEÑA DEL AGUA, 2002; OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE, 2005; FREEMAN, 2006a). Hallahan e Kauffman (2005) explicam que as divergências resultam de cinco fatores: (1) a existência de um amplo conjunto de competências e comportamentos a que o termo dotação é aplicado; (2) a falta de unanimidade entre os estudiosos quanto às metodologias, dimensões e procedimentos de identificação; (3) ao grau em que um indivíduo deve sobressair-se para ser considerado dotado; (4) a natureza do grupo de comparação; e (5) as justificativas para que tais indivíduos sejam identificados.

A partir deste breve histórico, observa-se que há muito, tem-se buscado entender o que de fato constitui o fenômeno da “dotação”, encontrando pouca concordância entre os estudiosos da área quanto à sua terminologia e significado, levando a concepções errôneas no pensamento popular.

Desde as primeiras definições até as novas abordagens, os estudos sobre a dotação evoluíram gradativamente, acompanhando a evolução do conceito de inteligência (OLIVEIRA, 2007; JIMENEZ FERNÁNDEZ, 2000). Esse processo deu origem a quatro modelos teóricos² explicativos da dotação, que se consolidaram no século XX, constituindo um referencial na compreensão do tema (FRIEND, 2008; POCINHO, 2009; SMITH, 2007).

² Compreende-se por **teorias ou modelos teóricos**, construções intelectuais que tratam de conhecer, compreender, explicar e controlar o fenômeno estudado (PEÑA DEL AGUA, 2001).

Nesses modelos, agrupam-se os diferentes conceitos de dotação desenvolvidos por seus representantes, com base: (1) Nas Capacidades (Spearman, Galton, Binet e Simon, Terman, Hollingwoth, Thurstone, Guilford, Cattell-Horn-Carroll, Gardner); (2) Nos Componentes Cognitivos (Sternberg); (3) No Rendimento/Desempenho (Renzulli, Gagné); e (4) Nos Modelos Socioculturais (Mönks, Tannebaum, Piirto, Marker).

Entendendo que a discussão sobre as distintas concepções que explicam a dotação, com suas definições e termos, possa torná-las mais compreensíveis aos pesquisadores, para que possam identificar o que estão estudando, segue uma breve descrição dos diferentes conceitos desenvolvidos a partir da contribuição deixada por alguns de seus representantes. Justifica-se essa discussão pela necessidade de que se tenha um olhar crítico diante da diversidade de abordagens teóricas existentes, na escolha por um determinado modelo que melhor responda às questões pertinentes no processo de identificação e educação dos indivíduos dotados. Uma síntese do assunto pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos principais modelos teóricos explicativos da Dotação.

	Modelos Teóricos Explicativos da Dotação		
	Representantes	Enfoques	Conceitos
1º Modelo Com base nas capacidades inatas	Spearman (1904; 1927) Galton (1869) Binet e Simon (1905; 1916) Terman (1916; 1925) Hollingwoth (1934; 1942) Thurstone (1938) Guilford (1956; 1967) Cattell-Horn-Carroll (1941; 1965; 1993) Gardner (1983)	(1) Monolítico (2) Fatorial (3) Hierárquico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceção de Dotação a partir da <i>Inteligência Geral</i> ou <i>fator G</i>. ✓ Foco nas teorias e métodos de medida da inteligência como meio de representar toda a capacidade de raciocínio. ✓ Elaboração de instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas por meio de testes de QI. ✓ Base importante para futuras pesquisas. <p>▶ Dotação sob a perspectiva multidimensional.</p> <p>▶ Modelos de domínios específicos a partir de outras capacidades intelectuais múltiplas.</p>
2º Modelo Com base nos componentes cognitivos	Sternberg (1984)	Formas distintas de ser Dotado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explica a conduta inteligente a partir da interação entre três subteorias: <i>componencial</i>, <i>experencial</i> e <i>contextual</i>.
3º Modelo Com base no rendimento/desempenho	Renzulli (1978; 1985) Gagné (1985; 1993)	Acréscimo de outras variáveis psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Modelos de sistemas no reconhecimento de capacidades intelectuais em <i>Domínios Geral</i> e <i>Específico</i>, acrescidos de outras variáveis psicológicas como componentes da dotação. ▶ Explicação da dotação com base em novos elementos: <i>motivação</i> e <i>criatividade</i>.

4º Modelo Modelos socioculturais	Mönks (1986; 1988) Tannebaum (1986; 1997) Piirto (1992; 1999)	Acréscimo de variáveis externas ao indivíduo	✓ As teorias do desenvolvimento da Dotação consideram que diversos fatores externos ao indivíduo podem interagir com os fatores internos para produzir comportamento dotado.
--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na revisão bibliográfica sobre os modelos teóricos explicativos da dotação (MARTINS, 2013).

2.2 Modelos teóricos com base nas *capacidades inatas*

Os modelos com base nas *capacidades inatas* apresentam três enfoques diferenciados: monolítico ou unidimensional, fatorial e hierárquico.

2.3 Enfoque Monolítico ou Unidimensional

Representantes do *enfoque monolítico* (Charles Spearman, Francis Galton, Alfred-Binet, Theophile Simon, Lewis Terman e Leta Stetter Hollingworth) partem de uma concepção teórica da inteligência geneticamente determinada com base exclusivamente na *capacidade intelectual geral* ou *fator G* – em que a inteligência geral estaria na base de todos os atos intelectuais, determinando a capacidade de cada indivíduo (PEÑA DEL AGUA, 2004; CÁRDENAS ZULUAGA, 2010).

Charles Spearman (1927), psicólogo inglês, foi quem desenvolveu e operacionalizou a *teoria fatorial da inteligência* ou, como é mais conhecida, a *teoria bifatorial da inteligência*, com base em seus conhecimentos estatísticos. Aplicando uma análise fatorial (um método estatístico que consiste em estabelecer correlações entre as capacidades avaliadas nos testes) aos resultados obtidos em testes de memória, de percepção, de verbalização e de lógica, Spearman concluiu que os indivíduos com elevada pontuação em um determinado teste apresentavam tendência a obter classificações também elevadas em outros testes. Daí, hipotetizou a existência do *fator G*, como uma *inteligência geral* subjacente às demais funções intelectuais ou capacidades específicas, as quais denominou de *fatores S*. Esses resultados o levaram a concluir que indivíduos podem ser “mais dotados” ou “mais capacitados” para um certo tipo de atividade do que outros (JIMÉNEZ FERNÁNDES, 2000). Spearman insere-se no modelo monolítico por considerar que, dentre seus dois fatores, somente o *fator G* é significativo (PEÑA DEL AGUA, 2004).

Nesse contexto, para diagnosticar a presença de dotação nos indivíduos, a inteligência era mensurada a partir de testes unifatoriais, nos quais se obtinha uma pontuação correspondente ao QI (Quociente Intelectual), entendendo que um QI elevado correspondia à dotação (BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE, 2005, 2006; MEDINA BALMASEDA, 2006; PORTO CASTRO, 2001; KAUFMAN; STERNBERG, 2008). Segundo Pocinho (2009), esse legado sobrevive até hoje e contribui para que muitos profissionais da educação considerem como dotados apenas os alunos cujo QI seja superior a 130 ou 140 pontos no teste de inteligência. Para Jiménez Fernández (2000), isso se deve ao fato de que a inteligência era conceituada na perspectiva da aprendizagem dos conteúdos escolares, os quais, segundo a autora, têm sua importância, mas não considera outros aspectos além destes. Na verdade, Spearman demonstrou que o alto QI não diferenciava a dotação da não dotação, mas explicava a atitude geral do indivíduo, assim como suas atitudes explicavam o seu QI. Em outras palavras, a dotação estava relacionada à atividade intelectual demonstrada no teste de QI (MEDINA BALMASEDA, 2006, p. 157).

Francis Galton foi quem iniciou as primeiras investigações sobre a inteligência elevada, com base nos aspectos hereditários do ser humano e psicofisiológicos da inteligência (PEÑA DEL AGUA, 2004; MEDINA BALMASEDA, 2006; ABAD FERNÁNDEZ et al., 2002; SMITH, 2007). Em sua obra *Hereditary Genius*, Galton (1869) conceitua gênio como um indivíduo com uma habilidade excepcionalmente elevada, decorrente da motivação interna e do intelecto, ambos determinados geneticamente.

Defensor da estabilidade e imutabilidade da inteligência humana, os resultados de seus estudos reforçaram as teorias inatistas, que estabeleciam limites para o desenvolvimento³ da inteligência, fundamentada em condições genéticas (MEDINA BALMASEDA, 2006; ZAVALA BERBENA; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, 2004; PEÑA DEL AGUA, 2001). A contribuição deixada por Galton pode ser vista pela elaboração de diversos testes psicométricos que permitiram investigar as diferenças entre os indivíduos quanto à capacidade intelectual geral e habilidades específicas, como talento especial para artes ou música (ZAVALA BERBENA; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, 2004). Seu primeiro teste de inteligência mensurava a capacidade para julgar, compreender e raciocinar, a partir do desempenho dos indivíduos em tarefas simples de discriminação sensorial (SOLAN, 2008).

³ **Desenvolvimento humano** é considerado como o resultado da interação entre características individuais (fatores genéticos, aptidões mentais, personalidade e outras características comportamentais) e condições ambientais (aspectos social, ecológico, familiar, político e geográfico) em um processo contínuo ao longo da vida (MÖNKS; KATZKO, 2005).

A contribuição de Alfred-Binet e Theophile Simon para a compreensão do indivíduo dotado ocorreu por meio do primeiro teste padronizado, conhecido como *Stanford-Binet Intelligence Scale*, elaborado, em 1905, por Binet, a pedido do governo francês, para identificar os alunos menos capazes ou com dificuldades de aprendizagem que necessitavam de uma educação alternativa. Esse instrumento permitiu constatar a heterogeneidade da inteligência e a variabilidade das diferenças entre os indivíduos (GARDNER, 2001; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; KAUFMAN; STERNBERG, 2008; GAMA et al., 2006; SOLAN, 2008; MEDINA BALMASEDA, 2006; GARGIULO, 2006; TERMAN, 2007). Sua abordagem incluía testes de orientação do tempo, de memória, de percepção, de compreensão da linguagem, de conhecimento sobre objetos comuns, de livre associação, de domínio, número de imaginação construtiva e da capacidade de comparar os conceitos, para ver contradições, combinar fragmento sem um todo unitário, compreender termos abstratos e atender às novas situações (TERMAN, 2007). Para tanto, Alfred-Binet e Theophile Simon utilizaram o conceito de *Idade Mental* (IM) em sua escala métrica da inteligência, relacionando o desenvolvimento intelectual individual com o rendimento médio de cada *Idade Cronológica* (IC). Esse conceito de idade mental foi transformado por *William Stern*, em 1912, em um novo conceito: Quociente Intelectual (QI), obtido pela divisão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC) do indivíduo e multiplicando por 100. O escore decorrente dessa divisão ficou conhecido como Quociente de Inteligência ou Intelectual (QI), representado pela seguinte fórmula $QI = (IM : IC) \cdot 100$ (MEDINA BALMASEDA, 2006; CASTRO BARBERO, 2005; GARDNER, 2001; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; GARGIULO, 2006; MANNING, 1977; SOLAN, 2008).

Os primeiros defensores do *Stanford-Binet Intelligence Scale* apresentavam uma confiança muito grande no valor preditivo do teste, embora tenha sido muitas vezes criticado por sua incapacidade de abordar determinados aspectos da capacidade humana, como os pontos fortes individuais e o potencial a ser desenvolvido (MANNING, 1977; TERMAN, 2007; FELDHUSEN, 2001).

Terman (2007) defende que nenhum tipo de teste poderia exhibir adequadamente todos os aspectos da inteligência, pois destinam-se a auxiliar na classificação e distribuição das crianças na escola. Nesse sentido, Gardner (2001) lembra que, a partir de Binet, os testes de inteligência foram elaborados principalmente para aferir a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano. No entanto, os testes que medem o QI continuam

sendo o método mais comum de identificação de alunos dotados para os programas de atendimento (KÁROLYI; WINNER, 2005).

Conhecido como o fundador da educação para dotados (BORLAND, 2005; GARGIULO, 2006), *Lewis Terman* é apontado pela literatura por seus estudos pioneiros sobre o “Gifted” (Dotado), termo utilizado por ele para referir-se a estudantes com elevada inteligência, capazes de executar, de forma superior à média, aspectos exclusivamente acadêmicos (MEDINA BALMASEDA, 2006; MANNING, 2006; PEÑA DEL AGUA, 2001; CASTELLÓ TARRIDA; BATLLE ESTAPÉ, 1998; OLIVEIRA, 2007). A partir dessa concepção quantitativa, Terman define como *dotado* aquele indivíduo que obtém uma pontuação superior a 130 nos testes de inteligência ou 140 no *Stanford-Binet Intelligence Scale*. O *moderadamente dotado* seria aquele com um QI acima de 135. O *excepcionalmente dotado* é aquele com QI acima de 150. Já o *severamente* ou *profundamente dotado* é alguém com um QI acima de 180 (KAUFMAN; STERNBERG, 2008).

Em toda a bibliografia que trata sobre dotação, os estudos de Terman e seus colaboradores são considerados de grande valor e referência, não apenas histórica, mas por servirem de base a pesquisas posteriores e constituírem um importante avanço na concepção de indivíduos dotados (DEL VALLE, 1995; MEDINA BALMASEDA, 2006; ZAVALA BERBENA; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, 2004; JOLLY; KETTLER, 2008).

Dentre estes, tornou-se amplamente conhecido o primeiro estudo sistemático, realizado na Universidade de Stanford, sobre as características da dotação, a partir da observação de uma população de 1500 estudantes com idades entre 12 e 14 anos, por um período de 20 anos (TERMAN, 2007). Seu objetivo foi acompanhar a amostra o máximo de tempo possível, a fim de analisar o padrão de desenvolvimento da dotação e comprovar se, quando os participantes chegassem à idade adulta, essa capacidade resultaria em produtiva ou se haveria diferenças significativas em relação a uma amostra de indivíduos não dotados (TERMAN, 1916, 2007).

Os resultados permitiram a Terman refutar a crença de que os dotados eram caracterizados por peculiaridades sociais e emocionais, como: ser antissocial, pré-psicótico ou predisposto à loucura. Permitiram também observar a não homogeneidade do grupo de dotados, a superioridade física (melhores atletas), uma pontuação superior nos dotados, dois ou três anos, em relação aos companheiros de classe em todos os testes de rendimento, maior número de leituras efetuadas pelos dotados, assim como níveis de interesses mais elevados, melhor saúde, bom nível profissional quando adultos e melhor convívio social que seus companheiros não dotados (TERMAN, 1916, 2007).

Contudo, os estudos de Terman receberam algumas críticas, tais como: a falta de hipóteses explicativas para orientar seu estudo, o fato de que seu grupo-controle não era representativo da população ou diferenciado do grupo experimental, o controle inadequado das variáveis de grupo/idade e a falta de homogeneidade do QI dos participantes (PEÑA DEL AGUA, 2002; JOLLY; KETTLER, 2008; DEL VALLE, 1995; PÉREZ LUJÁN; GONZÁLEZ MORALES; DÍAZ ALFONSO, 2005; ABAD FERNÁNDEZ et al., 2002). Ainda assim, os estudos de Terman, por serem pioneiros na área, contribuíram para a criação de programas em favor do desenvolvimento das habilidades de estudantes dotados e para desmistificar concepções equivocadas a respeito destes (DEL VALLE, 1995; JOLLY; KETTLER, 2008; OLIVEIRA, 2007).

Leta S. Hollingworth foi pioneira no campo da educação de dotados, desenvolvendo muitos dos seus trabalhos na mesma época de Terman. Embora reconhecendo o papel da hereditariedade na dotação, à semelhança de Terman, Hollingworth também acreditava que os fatores educacionais e ambientais desempenhavam papéis-chave no desenvolvimento do potencial humano, um conceito amplamente aceito hoje (SILVERMAN, 1992; SMITH, 2007; GAMA et al., 2006). Hollingworth definia como dotados aqueles indivíduos que apresentassem um QI acima de 130 em testes de inteligência (CASTRO BARBERO, 2005).

Preocupada com a falta de oportunidades educacionais para crianças dotadas, Hollingworth (1943) desenvolveu, em 1922, um estudo longitudinal com um grupo de cinquenta crianças de 7 a 9 anos e QI maior que 155, em um período de três anos, a fim de estudar a composição psicológica, as características físicas e de personalidade, as relações sociais e as circunstâncias da família de sua amostra. Com base nos resultados obtidos, Hollingworth escreveu seu primeiro livro, *Gifted children: their nature and nurture* – Crianças dotadas: sua natureza e criação, em que demonstra procedimentos de como trabalhar com essas crianças.

2.4 Enfoque fatorial

Representantes do *enfoque fatorial* (Thurstone e Guilford) sustentam a hipótese de que a inteligência não pode ser expressa de forma unitária e propõem múltiplas abordagens do conceito (POCINHO, 2009). Numa perspectiva multidimensional ou pluralista, a dotação passa a ser entendida como um conjunto de habilidades diferenciadas (OLIVEIRA, 2007; DAVIS et al., 2011).

Louis Leon Thurstone desenvolveu seu conceito de inteligência desagregando o *fator G* em uma série de habilidades equivalentes a fatores mais elementares, dando origem à sua *teoria das aptidões primárias* (THURSTONE, 1938). Por meio da análise fatorial, Thurstone isolou sete principais habilidades mentais, a saber: compreensão verbal, fluidez verbal, capacidade numérica, visualização espacial, memória associativa, velocidade de percepção e raciocínio indutivo e dedutivo (THURSTONE, 1938). Com base nessa percepção, ele apresentou padrões únicos e diferenciados de capacidades cognitivas e, conseqüentemente, as várias maneiras pelas quais um indivíduo pode ser dotado (THURSTONE, 2003).

Diante da parcialidade que se havia evidenciado no modelo monolítico, *J. P. Guilford* sugeriu uma abordagem multifacetada da inteligência, definindo-a como um conjunto sistemático de funções, além daquelas mensuradas em teste de inteligência, capazes de processar diferentes tipos de informação em três dimensões: operacional, de conteúdo e de produtos. A intersecção estabelecida entre cada dimensão combina um elemento de cada categoria de forma independente, obedecendo a certos critérios prévios, chegando até a 150 fatores de inteligência ou habilidades diferentes (GUILFORD, 1967). Com base nessa concepção, Guilford considerava a possibilidade de que os *talentos excepcionais* (termo que utilizou) poderiam ser tantos, como as habilidades identificadas, ou seja, poderia haver 150 maneiras de ser dotado (MEDINA BALMASEDA, 2006). Sua abordagem ficou conhecida como *modelo tridimensional ou modelo da estrutura do intelecto de Guilford*, sendo considerada muito positiva, por indicar a multidimensionalidade da inteligência e consistir em um marco de referência na área (PEÑA DEL AGUA, 2004; MEDINA BALMASEDA, 2006). Para representar graficamente essa relação de categorias, Guilford (1967) utilizou um cubo tridimensional da inteligência. A avaliação da inteligência, nesse contexto, realiza-se a partir do uso de testes multifatoriais, que determinam o perfil intelectual do indivíduo com base em diversos fatores.

Segundo os estudiosos da área (MEDINA BALMASEDA, 2006; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; OLIVEIRA, 2007), a partir da influência do enfoque fatorial, amplia-se o conceito de dotação, na medida em que essa influência abre o campo do comportamento inteligente e inclui outros fatores além da inteligência geral, tornando-a cada vez mais complexa e extensa.

2.5 Enfoque Multidimensional ou Hierárquico

Analisando as correlações entre as capacidades primárias de Thurstone e o *fator G* da teoria bifatorial de Spearman, Cattell (1971) evolui para um modelo hierárquico chamado de Teoria Gf-Gc - Inteligência Fluida e Cristalizada, posteriormente desenvolvido e aprimorado por Horn (1991), um de seus estudantes. Para os autores (CATTELL, 1971; HORN, 1991), a inteligência era constituída por duas partes principais: Gf *Inteligência Fluida*, determinada pelos aspectos biológicos (genéticos), que envolve a capacidade de raciocinar sob novas condições, independentemente do conhecimento prévio; e Gc *Inteligência Cristalizada*, capacidade de usar habilidades, conhecimentos e experiências que estão profundamente inseridas no contexto cultural (JENSEN, 2011; KAUFMAN; STERNBERG, 2008; NADERI et al., 2008; STERNBERG; KAUFMAN, 2011).

Utilizando métodos de análise fatorial mais avançados, Carroll (1993) fez uma reanálise de 1500 artigos de pesquisas sobre a estrutura da inteligência humana, levando-o a explicar a inteligência por meio de uma estrutura hierárquica, que deu origem à sua Teoria dos Três Estratos ou Teoria das Três Camadas. Representando níveis das capacidades, a Camada 1 compõe-se de capacidades específicas; a Camada 2, por capacidades amplas ou gerais; e a Camada 3, por apenas uma habilidade ou *fator G*, a base de todos os aspectos da atividade intelectual (CARROLL, 1993).

Por ser a Teoria Gf-Gc, de Cattell (1971) e Horn (1991), semelhante à concepção teórica de Carroll (1993), McGrew e Flanagan (1998) propuseram uma integração de ambas as teorias (Gf-Gc e dos Três Estratos), criando-se a Teoria de Cattell-Horn-Carroll – CHC das Habilidades Cognitivas. Dessa forma, a teoria CHC das Habilidades Cognitivas, por sua abordagem multidimensional, compõe-se de um ou mais fatores de ordem geral, *fator G*, e ao mesmo tempo reconhece, em termos práticos, um ou mais níveis de capacidades amplas do funcionamento cognitivo, associadas aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva, produção de ideias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico (PRIMI, 2003; SOLAN, 2008).

Influenciado por Guilford, Howard Gardner (2001) questionou a visão da inteligência como uma capacidade mental unificada e propôs um modelo multidimensional de inteligência, mais amplo e mais específico, definindo-a como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2001, p. 47). Gardner (1983) transfere sua definição de inteligência para dotação, quando a considera

também como um sinal de potencial biopsicológico, que aparece de forma precoce e não comum, significativamente maior em quaisquer áreas ou domínios existentes numa cultura, quando comparado a outros indivíduos.

Em sua *teoria das inteligências múltiplas* (IM), Gardner (1983) apregoa que todas as pessoas nascem com um leque de capacidades, talentos, habilidades mentais distintas e relativamente independentes, para se desenvolver a partir de relações não previsíveis umas com as outras, admitindo variação nos níveis de força e fraqueza em todas as inteligências.

Sua proposta inicial apresenta sete dimensões da inteligência, atuando relativamente de forma autônoma e interativa, sendo: *linguística, lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, espacial, social – subdividida em interpessoal e intrapessoal – e naturalista* (GARDNER, 2001). Mais tarde, o autor acrescentou uma oitava dimensão, a *existencial*, apontando ainda a possibilidade de mais uma, a *espiritual*. Entretanto, o autor fala em apenas oito inteligências e meia, considerando que as sete primeiras são bem-estabelecidas em seu modelo teórico, enquanto as duas últimas estão em fase experimental (GARDNER, 2001).

Gardner (2001) destaca alguns *indicadores precoces de dotação* (IPD) para facilitar o processo de identificação do potencial, em cada dimensão das IM (excetuando a existencial e espiritual). Os indicadores são apresentados a seguir.

A *dimensão linguística* envolve rapidez e habilidade no domínio da língua. A *dimensão lógico-matemática* evidencia o alto nível de compreensão dos conceitos, a habilidade de descobrir as coisas sem o papel, de analisar problemas utilizando a lógica e de realizar operações matemáticas complexas (calcular, quantificar, considerar proporções, estabelecer e comprovar hipóteses, e investigar questões cientificamente). A *dimensão musical* abarca a habilidade para compreender e manipular os componentes da música, seja no desempenho, na composição ou na apreciação de padrões musicais em idade precoce. A *dimensão físico-cinestésica* evidencia a capacidade para utilizar e controlar com eficácia os movimentos do corpo. A *dimensão espacial* envolve a habilidade de reconhecer e manipular os padrões do espaço (interno e externo) sob várias perspectivas. A *dimensão social interpessoal* inclui a grande capacidade para relacionar-se e interagir com o próximo, entender as intenções, motivações e desejos dos demais, e manter o equilíbrio consigo mesmo. Já a *dimensão social intrapessoal* envolve a capacidade de a pessoa conhecer suas próprias emoções e habilidades, e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida, expressas por uma maturidade não comum. E, finalmente, a *dimensão naturalista*, que envolve a capacidade de reconhecer e diferenciar os vários produtos naturais do mundo

ambiental, por meio da observação, planejamento e comprovação de hipóteses relativas aos fenômenos naturais.

Para identificar a *força absoluta* do aluno (perfil de capacidades cognitivas) e a *força relativa* (situação em relação a uma amostra ampla de pares), Gardner desenvolveu o Projeto Spectrum, um sistema de avaliação conhecido como “testes autênticos”, realizados em cada dimensão da inteligência, a partir das atividades diárias da sala de aula (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000). Os resultados obtidos servem de base para prover o enriquecimento apropriado a cada aluno e um ambiente que os permita descobrir e explorar seus interesses e capacidades individuais (GARDNER, 2001). Somodevilla (2009) afirma que essa metodologia de identificação busca maior coerência entre o diagnóstico e a intervenção, por utilizar instrumentos contextualizados. Jiménez Fernández (2000) coloca também que o sistema promove a igualdade de oportunidades para cultivar a inteligência de alunos procedentes de ambientes com risco de fracasso escolar.

Kaufman e Sternberg (2008) colocam que a teoria das IM de Gardner teve uma influência importante na ampliação da compreensão sobre a inteligência, embora várias críticas tenham sido apontadas, em especial com relação à falta de testes empíricos que comprovem a validade dessa teoria. Entretanto, Chan (2008) considera a abordagem sobre o desenvolvimento do potencial individual um avanço, diante da ênfase convencional das escolas, que, em geral, sempre esteve voltada para a inteligência acadêmica, em grande parte restrita à inteligência verbal-linguística e lógico-matemática, excluindo-se outras inteligências. Segundo Smith (2007), a proposição das IM de Gardner é considerada como a melhor maneira de pensar sobre a dotação, por constituir uma base teórica indicada para consolidar a prática educativa daqueles alunos que manifestam potencial elevado em um ou mais tipos de inteligência, tanto na vida profissional como privada. Para a autora, a adoção do conceito de IM nas escolas contribui para que muitos alunos não sejam excluídos e nem deixem de receber os serviços educacionais de que necessitam para desenvolverem sua dotação. Segundo Alencar (2007a), com relação à educação de dotados, a teoria das IM contribuiu grandemente para que a abordagem multidimensional fosse absorvida na definição adotada nas políticas públicas de distintos países, incluindo o Brasil.

2. 6 Modelos teóricos com base nos *Componentes Cognitivos*

Além de assumir uma perspectiva pluralista da inteligência, a teoria das IM serviu de fundamento para Robert J. Sternberg construir seu conceito *triárquico da inteligência*, uma

teoria que explica a conduta inteligente a partir da interação entre três subteorias: *componencial*, *experencial* e *contextual*.

Segundo Sternberg (2005), a *subteoria componencial* refere-se ao conjunto de processos utilizados pelo indivíduo para ativar a informação. Quando comparados aos demais alunos, os intelectualmente dotados podem utilizar, de forma integrada, três processos mentais em nível superior: (1) *Processos executivos* (planejamento do que fazer, monitoramento daquilo que está sendo feito e avaliação daquilo que foi feito); (2) *Componentes de desempenho* (codificação das condições do problema⁴, estabelecimento de correspondências, comparação de possíveis alternativas, justificativa para a solução do problema e fornecimento de *feedback*); e (3) *Componentes de aquisição-conhecimento* (aprendizagem de como resolver problemas e decisão sobre a relevância das informações).

Já a *subteoria experencial* reporta-se à capacidade para resolver problemas novos e pouco convencionais pela criatividade e processamento de informação. Os alunos dotados poderão mostrar essas capacidades por meio de uma habilidade intuitiva mais desenvolvida, tornando-se mais eficazes e originais na execução de processos de *insight*.

Por fim, a *subteoria contextual* refere-se às habilidades sociais ou práticas dos indivíduos, necessárias para lidar corretamente com qualquer tarefa ou trabalho, imprescindíveis para sua adaptação ao meio em que está inserido. Tais habilidades envolvem a seleção dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento do seu potencial, interesses, valores pessoais e a modificação destes, de acordo com suas características e necessidades individuais. Nesse aspecto, Sánchez López (2006) assegura que os alunos dotados, quando não encontram um meio que os estimule a desenvolverem seu potencial, podem optar por seleccionar outro contexto mais adequado ou buscar alternativas como: modificá-lo ou adaptá-lo de acordo com as suas necessidades.

Analisando as três subteorias em indivíduos dotados e não dotados, Sternberg (2003) revela que os dotados demonstram um funcionamento cognitivo qualitativamente diferente dos não dotados, em um ou mais componentes da inteligência.

Sternberg (2003, 2008) sintetiza seu modelo explicativo da dotação em: *sabedoria*, *inteligência* e *criatividade* (Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized – WICS). A *sabedoria* consiste em equilibrar os interesses existentes e seleccionar novos ambientes; a *inteligência* é capaz de maximizar pontos fortes e compensar as debilidades; e a *criatividade* produz ideias originais, supera obstáculos e assume riscos. O autor entende que os indivíduos

⁴ O termo “problema”, neste contexto, refere-se a atividades mais e menos complexas da vida acadêmica, pessoal e social (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000).

dotados não se destacam em todos esses aspectos, mas sabe que podem reconhecer e capitalizar seus pontos fortes e compensar ou corrigir suas debilidades.

Sternberg (2008) diferencia três tipos de dotação intelectual: *dotação analítica*, *dotação sintética* e *dotação prática*, ou a combinação de uma ou mais dessas três habilidades. Segundo descrição do próprio autor (STERNBERG, 2000, 1998, 2005), a *dotação analítica* consiste em extraordinária capacidade para planejar estratégias, dissecar um problema e compreender suas partes; a *dotação sintética ou criativa* refere-se à capacidade de gerar ideias incomuns, reformular problemas, sintetizar de forma integradora a informação e superar as definições já existentes; e a *dotação prática* alude à elevada capacidade analítica e sintética na solução de problemas em situações do dia a dia. De acordo com Sternberg (2008), dotação consiste na junção entre habilidades cognitivas e atitudes (inteligência prática), visto que não adianta possuir as habilidades se elas não forem demonstradas, ao mesmo tempo em que não adianta demonstrá-las se não for com elevada competência.

Posteriormente, Sternberg e Zhang (STERNBERG, 2007) propuseram a *teoria pentagonal da dotação* ou teoria implícita pentagonal, a partir de cinco critérios necessários para julgar se um indivíduo apresenta dotação ou capacidade superior: (1) *Critério de excelência*: ser *expertise*⁵, destacar-se em relação ao grupo de pares em uma ou mais dimensões consideradas valiosas; (2) *Critério de raridade*: possuir um alto nível em um ou mais domínios considerados incomuns, de forma excepcional em relação aos pares; (3) *Critério de demonstrabilidade*: exibir de fato a excelência e raridade por meio de algum tipo de critério determinado ou instrumentos de medida fidedignos e válidos; (4) *Critério de produtividade*: demonstrar produtividade real ou potencial em um ou mais domínios específicos; e (5) *Critério de valor*: apresentar *expertise* ou rendimento superior em uma dimensão valorizada individual e socialmente.

Com relação ao *critério de excelência*, Sánchez López (2006) comenta que este pode variar de um contexto a outro, mas, ainda que isso ocorra, aquele que apresenta dotação sempre será percebido como o que se destaca em alguma dimensão.

A respeito do *critério de raridade*, Oliveira (2007) levanta a discussão sobre o nível a partir do qual se pode considerar a existência da dotação. Nesse caso, Sternberg (2007) orienta que o consenso é o de que a excelência deve sempre demonstrar ser pouco comum, tomando como referência o grupo etário.

⁵ **Expertise** em desenvolvimento é definida como o processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias para um alto nível de desempenho em um ou mais campos do conhecimento (STERNBERG, 1998).

Já sobre o *critério de valor*, o autor ressalta que é preciso considerar cada contexto, por considerar que cada área de desempenho varia de acordo com a cultura local onde o indivíduo se insere, assim como o tempo em que vive (STERNBERG, 2007). Sternberg (2007) lembra que nos Estados Unidos, por exemplo, as pessoas têm concepções mais amplas de inteligência do que apenas o QI, pois consideram também a habilidade de resolução de problemas práticos, a habilidade verbal e a competência social, dentre outros aspectos.

Finalmente, para identificar a presença de indicadores de dotação nos indivíduos, segundo os critérios propostos na *teoria pentagonal da dotação*, Sternberg (2007) apresenta os testes de avaliação STAT (*Sternberg Triarchic Habilitéis Test*), uma bateria de testes multiníveis destinados a alunos desde a pré-escola até a graduação, cuja função é avaliar, considerando o contexto, a forma como ocorrem os processos das três subteorias (componencial, experiencial e contextual).

2.7 Modelos teóricos com base no Rendimento ou Desempenho

Nesse modelo, os autores não apresentam novas teorias para explicar a inteligência, pois consideram prática a abordagem já existente sobre sua multidimensionalidade (OLIVEIRA, 2007; DAVIS et al., 2011; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000). Dentre seus representantes, citam-se J. Renzulli e F. Gagné.

O modelo dos *três anéis*, de *Joseph Renzulli*, adota os termos *comportamentos dotados* para referir-se ao produto da interação entre três componentes ou variáveis complexas e interdependentes, que são: (1) capacidade/habilidade de executar num alto nível dentro de uma área/domínio geral⁶ ou específico; (2) altos níveis de comprometimento com a tarefa ou energia exercida sobre um determinado problema por meio de fatores motivacionais (concentração, resistência, dedicação, energia e perseverança); e (3) altos níveis de criatividade ou pensamento criativo, associados à fluência, flexibilidade, originalidade, curiosidade, coragem de correr riscos, inovação e abundância de detalhes, aplicados em qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (REZULLI, 1978, 1986, 2002, 2005a, 2005b; REIS; RENZULLI, 1997). Para Renzulli (1997), cada fator atua de forma simultânea e com o mesmo grau de importância, mas reconhece sua variabilidade em

⁶ Domínio **geral** é a capacidade de processamento de informações e integração de experiências que são capazes de gerar resultados e respostas apropriadas a situações ou problemas (por exemplo: memória, fluência verbal, raciocínio lógico e numérico, relações espaciais e pensamento abstrato). Domínio **específico** está relacionado à capacidade de adquirir conhecimentos, dominar técnicas e estratégias aplicadas a um domínio ou campo em particular (por exemplo: matemática, astronomia, xadrez, música, escultura, dança e literatura) (CHAGAS; FLEITH, 2009, 2010; RENZULLI, 2005a; RENZULLI, 2002).

função do contexto no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, Pfeiffer (2008) observa que a capacidade intelectual perde a sua exclusividade nessa concepção, visto que cada componente desempenha um papel importante no desenvolvimento de comportamentos dotados.

Recentemente, Renzulli (2005b; REIS; RENZULLI, 2011) identificou seis variáveis que contribuem para a manifestação de comportamentos dotados: (1) *Otimismo* (expectativa de um futuro socialmente desejável); (2) *Coragem* (capacidade de enfrentar dificuldades ou perigo enquanto superação física e psicológica); (3) *Afinidade* com um tema ou disciplina; (4) *Sensibilidade* às preocupações humanas (capacidade de compreender e comunicar tal entendimento por meio da ação); (5) *Energia* física/mental investida na realização de um objetivo; e (6) *Visão/Sensação* sobre suas futuras atividades, eventos e envolvimento. Para o autor, tais comportamentos podem desenvolver-se em determinadas pessoas, mas não em todas, em determinados momentos, mas não durante todo o tempo, e sob determinadas circunstâncias (REIZULLI; REIS, 1997).

Dois tipos de dotação são identificados pelo modelo de Renzulli: *dotação acadêmica*, entendida como aquela que consome conhecimento, e *dotação criativo-produtiva*, como aquela que produz conhecimento em níveis de excelência (REIZULLI; REIS, 1997).

Para a identificação de comportamentos dotados, Renzulli e Reis (1997) propõem um modelo de diagnóstico, conhecido como Portas Giratórias, que envolve uma sequência de procedimentos de avaliação, organizados em seis etapas: (1ª) *Psicométrica* (teste de inteligência, aptidão, criatividade); (2ª) *Desenvolvimental* (indicadores de pais, professores e autoindicadores); (3ª) *Sociométrica* (indicadores de colegas); (4ª) *Desempenho em tarefas escolares e extraclasse*; (5ª) *Notificação aos pais e alunos indicados*; e (6ª) *Notificação da ação* (indicadores dos professores de alunos motivados em áreas específicas).

Para auxiliar nesse processo, Renzulli e seus colaboradores (REIZULLI; SMITH, 1979) desenvolveram as “*Escalas para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores*”, possibilitando aos professores avaliarem seus alunos em áreas específicas, como aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artística, musical, teatral, comunicação e planejamento. Por considerar que apenas os testes e outras medidas de capacidade cognitiva não são o único critério para identificar os alunos com alta capacidade, os autores propõem a utilização de procedimentos mais flexíveis, como informação dos pais, nomeação pelos colegas de classe, produções criativas, dentre outras (REIZULLI, 2005a).

Chagas (2008) defende que o modelo dos *três anéis*, de Renzulli, é um dos mais difundidos no Brasil e o mais utilizado em programas de atendimento ao dotado, por

apresentar um forte embasamento empírico e por sua boa aceitação nas práticas escolares. No entanto, outros autores destacam que esse modelo recebe críticas em alguns aspectos, como a falta de correlação entre as realizações posteriores da vida e os traços ou experiências das crianças com vários níveis de QI, a ausência de uma base teórica para o conceito de inteligência e a adoção de uma atitude seletiva ao estabelecer quem é dotado ou não (MEDINA BALMASEDA, 2006; PFEIFFER, 2008; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; SOMODEVILLA, 2009).

Françoys Gagné vem influenciando o campo da educação de dotados para além do uso aleatório dos termos *dotado* e *talentoso*. Segundo o autor, mesmo a literatura científica sobre dotação apoia essa ambiguidade na medida em que utiliza um ou outro termo no mesmo parágrafo ou de forma simultânea, como se fossem sinônimos, em trechos como “os dotados e talentosos são [...]” (GAGNÉ, 2008, p. 27).

Gagné (2008) entende que, para muitas pessoas, o termo *dotação* refere-se à alta capacidade cognitiva e *talento*, a outras formas de excelência (por exemplo: artes, esporte e tecnologia). Para outras pessoas, *dotação* corresponde a uma ordem elevada de excelência, mais madura, em oposição ao *talento*, que seria uma forma de capacidade “crua”, não desenvolvida.

Sobre esses equívocos, alguns autores (COSTA, 2006; PÉREZ, 2006) entendem que a utilização de vários termos como referência ao elevado potencial e excepcional desempenho, deve-se ao fato de não haver um consenso universal a respeito da própria inteligência. Por essa razão, é possível que cada pesquisador utilize um ou mais termos para referir-se àqueles que revelam elevado potencial intelectual (ALENCAR, 2007a; FREITAS; FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2005, 2007b).

Considerando que os estudiosos da área reconhecem implícita ou explicitamente uma distinção entre *potencial* vs. *desempenho* ou *aptidão* vs. *realização*, sem uma preocupação em conceituar as expressões utilizadas, Gagné (2008) apresentou, em 1985, sua primeira versão do *Modelo Diferenciado de Dotação e Talento* – DMGT (*A Differentiated Model of Giftedness and Talent*), a fim de explorar bases para uma diferenciação entre os termos *dotação* e *talento*.

O DMGT é apoiado pela definição de dois termos-chaves: (1) *Dotação*, que designa posse e uso de aptidão elevada ou dons⁷ (capacidade natural elevada não treinada proveniente

⁷ Gagné, em seu modelo diferenciado de dotação e talento, distingue o conceito de *aptidão ou dons*, como habilidades naturais em um domínio específico, do conceito de *realização*, como habilidades sistematicamente desenvolvidas em um campo de talento particular (GAGNÉ, 2005).

da herança genética) em pelo menos uma área da atividade humana, a um grau que o coloca entre os 10%⁸ melhores, comparados aos pares de idade; e (2) *Talento*, também concebido como aptidão elevada ou notável grau de competência sistematicamente desenvolvida a partir de conhecimentos e habilidades que emergem progressivamente da transformação das aptidões em realizações específicas, a um grau que o coloca entre os 10% melhores, comparados aos pares etários (GAGNÉ, 1985, 2004, 2005, 2008).

Em termos mais práticos, *dotação* corresponde à competência⁹ (potencialidade ou capacidade superior), distintamente acima da média, de um indivíduo em um ou mais domínios em relação aos demais, enquanto *talento* alude ao desempenho (realização), distintamente acima da média, também em um ou mais campos de atuação humana (GAGNÉ, 1985). Por esses dados, Gagné (2008, 2009a) observa que os dois conceitos compartilham três características: (1) ambos referem-se às capacidades humanas; (2) ambos são normativos, pois diferem da norma; e (3) ambos referem-se a indivíduos que apresentam notável comportamento superior em relação à população geral.

Para o autor (GAGNÉ, 2008), o desenvolvimento da dotação em talento inicia-se logo que a criança ou jovem se dedica à prática de uma habilidade específica em um dado campo de atividade humana (acadêmico, profissional, lazer), como resultado de quatro processos diferenciados: (1) *maturação biológica*, no sentido do desenvolvimento das capacidades naturais; (2) *aprendizagem informal*, por meio de aquisições e habilidades desenvolvidas pela vivência normal, cotidiana; (3) *aprendizagem formal* não institucional (institucional ou autodidata); e (4) *aprendizagem institucional formal* (âmbito escolar).

Para que o processo de desenvolvimento do talento se concretize, o DMGT instituiu três componentes: *Giftedness, Talent, Learning and Practice*, entendido como a transformação da capacidade natural acentuada (aptidão) ou dotes/dotação em talento, a partir da aprendizagem e prática, resultando em um desempenho de habilidades sistematicamente desenvolvidas (GAGNÉ, 2008). Com base nesses pressupostos, entende-se que não se pode ser talentoso sem primeiro ser dotado, pois cada indivíduo talentoso é necessariamente dotado, embora o inverso não seja verdadeiro (GAGNÉ 1985, 2000, 2004, 2008).

Segundo Gagné (2000, 2004, 2007, 2009a, 2009b), o processo de desenvolvimento e manifestação do potencial em desempenho (talento) pode ser facilitado ou impedido pela ação

⁸ Dentro dos 10% acima da média, o DMGT reconhece quatro subgrupos progressivamente mais seletivos, que são: (1) moderadamente dotado, (2) altamente dotado, (3) excepcionalmente dotado, e (4) extremamente dotado (GAGNÉ, 2008).

⁹ O termo pode variar de minimamente aceitável para bem acima da média (GAGNÉ, 2005).

de três tipos de catalisadores¹⁰: (1) *Intrapessoais* – que são subdivididos em *fatores* pessoais (características pessoais como temperamento e personalidade) e *fatores psicológicos* – processos de autodireção e autocontrole (motivação, vontade, iniciativa, persistência, confiança em si mesmo), todos eles sob a influência parcial das características genéticas; (2) *Ambientais* – desde influências de nível macroscópico (fatores geográficos, demográficos e sociológicos) até contextos mais microscópicos, como o agregado familiar (pais, irmãos), pessoas que exercem influência sobre o indivíduo que com ele interagem (professores, colegas), empresas (programas para alunos dotados e talentosos), eventos, intervenções (treino prático e sistemático), provisões (programas conduzidos dentro ou fora da escola), acontecimentos significativos (a morte de um dos pais, doença, receber prêmio); e (3) o *Fator Sorte/Chance ou Acaso* – de estar no lugar certo no momento certo (nascer em uma família em particular e não em outra, estudar em uma escola que ofereça programas de enriquecimento curricular etc.).

Com relação aos estudantes baixo-empresendedores, Gagné (1985, 2000, 2004) não desconsiderou a possibilidade de serem dotados, por entender que, em algum momento, podem demonstrar desempenhos excepcionais, mesmo não manifestando potencial em alguma área acadêmica. Nesse caso, considera-os como dotados intelectualmente. Corroborando com o autor, Károlyi e Winner (2005) afirmam que a dotação pode ser definida pela presença de um elevado potencial, mesmo na ausência de realização incomum evidenciada por interesses fora da escola, pois consideram que as razões para a não realização em alto nível podem estar relacionadas ao contexto social em que os alunos vivem (por exemplo: meios desfavorecidos e ausência ou insuficiência de desafio em sala de aula).

Quatro domínios¹¹ de competência da capacidade humana são constituintes do DMGT (GAGNÉ, 2000, 2004, 2009b): (1) *capacidade intelectual/cognitiva*, necessária para pensar racional e abstratamente, planejar, resolver problemas, compreender ideias complexas e aprender pela experiência; (2) *capacidade criativa*, função intuitiva do cérebro necessária para resolver diferentes tipos de problemas e produzir um trabalho original; (3) *capacidade socioafetiva*, refere-se às habilidades sociais necessárias nas interações com os colegas, professores e pais (perspicácia, comunicação, percepção, eloquência, influência, liderança, persuasão e outros); e (4) *capacidade sensorio-motora*, presente no subgrupo sensorial (visual, auditivo, olfativo, gustativo e outros) e motor (força, resistência, equilíbrio,

¹⁰ Os **catalisadores** são moduladores da conduta que aumentam ou inibem a capacidade de realização com valor social (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000).

¹¹ **Domínio** refere-se às áreas da atividade humana que muitas vezes são referidas como campos ou disciplinas (CROSS; COLEMAN, 2005).

coordenação, agilidade, velocidade e outros). Segundo seu idealizador (GAGNÉ, 2004), essas capacidades naturais manifestam-se em todos os indivíduos em uma variedade de níveis de proficiência, mas quando o nível de expressão torna-se proeminente, é que a classificação “dotado” se aplica.

Três campos de talento são apontados no modelo de Gagné (2009a): (1) *acadêmicos* – inclui as disciplinas ministradas na escola; (2) *artísticos* – envolve arte, dança, música, teatro, fotografia e *design*; (3) *negócios e tecnologia* – atuação comercial-industrial, administrativo e informática; e (4) *interpessoal* – abarca a liderança, prestação de cuidados e serviços humanos como resultado de um processo de transformação dessas capacidades naturais (dotação) em talento. Segundo Gagné (2008), é possível encontrar indivíduos talentosos não somente em ocupações aprovadas socialmente, mas em qualquer campo da atividade humana, por exemplo, entre os criminosos, os *hackers* (invasores de computador) e outros.

A identificação da dotação e do talento sob o enfoque do DMGT se processa em três perspectivas: (1) *Qualitativa*, com base na diferenciação horizontal entre domínios e subdomínios; (2) *Quantitativa*, com base na discriminação vertical entre domínios e subdomínios; e (3) *Avaliação do Desempenho*, que é dada a partir de múltiplos meios (GUENTHER, 2008b; GAMA et al., 2006).

Quanto aos instrumentos, Gagné (1991) recomenda a utilização de medidas psicométricas nos domínios intelectual e criativo, assim como baterias de testes para avaliar a aptidão física no domínio sensório-motor. Para o domínio socioafetivo, ainda são empregados esforços nesse sentido (GAGNÉ, 2005).

Considerando a necessidade de explicar algumas questões ainda não claramente abordadas e respondidas por pesquisadores, o autor tem revisado seu modelo regularmente (GAGNÉ, 2004, 2005, 2009a, 2009b). Todavia, França-Freitas (2012) coloca que o modelo DMGT tem sido pouco citado entre as publicações nacionais. Ao considerar as teses e dissertações sobre a temática da dotação e talento produzidas até dezembro de 2010, França-Freitas (2012) verificou que o modelo de Gagné passou a ser citado, no contexto nacional, por um número mais significativo de autores somente a partir de 2008. A autora encontrou ainda que, dentre essas publicações, alguns autores apresentaram interpretações equivocadas sobre o DMGT, tais como: a concepção de que dotação refere-se aos indivíduos que se destacam nas áreas da inteligência linguística e lógico-matemática, enquanto os talentosos seriam aqueles que se sobressaem em outros domínios, como as inteligências inter e intrapessoal, e a ideia de dotação como medida de potencial ou habilidades não treinadas.

2.8 Modelos teóricos com base no Social ou Sociocultural

Representantes dos modelos socioculturais, tais como F. Mönks, A. Tannebaum, J. Piirto e J. Marker, consideram os aspectos contextuais, ambientais e experienciais muito importantes na potencialização ou inibição de certas condutas e habilidades do indivíduo dotado (CÁRDENAS ZULUAGA, 2010; PÉREZ LUJÁN; GONZÁLEZ MORALES; DÍAZ ALFONSO, 2005; REYZÁBAL et al, 2007; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, 2004).

O modelo *multifatorial* ou *multidimensional da dotação* de Franz J. Mönks, por exemplo, acrescenta os componentes ambientais (escola, família e colegas) ao modelo de dotação de Renzulli, por considerar a influência do ambiente escolar, dos familiares e colegas em modelar, potencializar ou inibir o desenvolvimento da dotação (MÖNKS; KATZKO, 2005). Nessa perspectiva, dotação é definida por Mönks como um potencial individual para realizações excepcionais ou extraordinárias em um ou mais domínios, mediante a interação do indivíduo em seu contexto social, considerando a escola, a família e os companheiros (VAN BOXTEL; MÖNKS, 1992). Nessa perspectiva, a identificação da dotação parte do princípio de que a todos deve ser dada a oportunidade para desenvolverem plenamente o potencial demonstrado (MÖNKS; KATZKO, 2005).

Para *Abraham Tannenbaum*, a dotação é resultante da sobreposição de cinco fatores psicológicos e sociais que, em interação, contribuem para produzir altos níveis de atuação em um indivíduo. São estes os fatores: (1) *inteligência geral superior/capacidade ou habilidade geral*; (2) *aptidão especial/capacidade ou habilidade específica notável*; (3) *fatores não intelectivos* (motivação, dedicação à tarefa e autoconceito); (4) *influências ambientais/sociais* (ambiente familiar e escolar); e (5) *oportunidade ou sorte* (TANNENBAUM, 1986, 2003).

Tannenbaum (2003) categoriza quatro tipos de talento existentes apenas na fase adulta, são eles: (1) *talentos raros* – referem-se a um elevado grau de excelência em um campo específico e contribuem com a sociedade para uma vida mais saudável, mais inteligível e mais humana (por exemplo: *tecnologia, política, medicina*); (2) *talentos excedentes ou adicionais* – demonstrados pela elevada sensibilidade e capacidade produtiva em campos como a arte e a literatura; (3) *talentos de certo nível ou de quota* – são habilidades muito especializadas em campos de altas qualificações; e (4) *talentos anômalos* – refletem os poderes da mente e do corpo humano, impressionando sobremaneira o público, apesar de obterem a desaprovação social.

Uma visão contemporânea de dotação pode ser obtida a partir de *Jane Piirto* e *June Marker*, por incorporarem três elementos principais em seus modelos teóricos, a saber: (a)

elevada inteligência; (b) elevada criatividade; e (c) excelente habilidade de resolução de problemas, a partir da importante influência do contexto social em reconhecer as realizações alcançadas pelos indivíduos, e aceitá-los como dotados (PIIRTO; HEWARD, 2006).

Jane Piirto define como dotado aquele indivíduo que possui certas características superiores de aprendizagem, como memória, observação, curiosidade, criatividade e capacidade para aprender rapidamente conteúdos escolares com precisão, com um mínimo de repetição e instrução. Em seu *modelo piramidal de capacidades únicas*, Piirto explica a dotação com base em cinco aspectos que compõem sua pirâmide. São eles: (1) o *patrimônio genético*, sendo a base da pirâmide; (2) o *emocional* (atributos de personalidade); (3) o *cognitivo* (habilidade intelectual); (4) o *talento* (domínio específico); e (5) a *influência do meio*, sendo o topo da pirâmide.

Segundo Piirto e Heward (2006), todos esses aspectos podem ser influenciados por cinco “sóis”, comparados a certos fatores no ambiente, os quais podem promover ou impedir a manifestação da dotação, a saber: (1) *ambiente familiar da casa*; (2) *escola*; (3) *comunidade e cultura*; (4) *sexo*; e (5) *chance*. Nesse contexto, a autora (PIIRTO, 2004) defende que tais indivíduos devem receber, no decorrer de toda a sua escolaridade, serviços educacionais os quais forneçam as bases para que se convertam em adultos produtores de conhecimento ou de inovações (artísticas/sociais).

Por sua vez, *June Maker* caracteriza o indivíduo dotado como um solucionador de problemas, capaz de atuar em três dimensões, que são: (1) criar uma nova definição ou esclarecer um problema já existente; (2) elaborar novos métodos mais eficientes ou mais eficazes; e (3) chegar a soluções diferentes da forma usual, que sejam eficazes, e talvez em maior grau se comparadas às soluções anteriores (MAKER; SCHIEVER, 2005). Maker desenvolveu uma avaliação de desempenho baseada na resolução de problemas em vários domínios e currículos destinados a reforçar os pontos fortes dos alunos dotados e ajudar a ampliar essas competências (MAKER; SCHIEVER, 2010).

Após a exposição das principais concepções sobre a dotação, observa-se que a partir do segundo modelo, cada teórico subsequente referenciou suas ideias com base nos modelos anteriores, combinando-os ou complementando-os, sem deixar de refletir sua própria maneira de ver e explicar os conceitos. Esse fato revela que a compreensão alcançada hoje, é produto da evolução dos primeiros conceitos desenvolvidos por estudiosos de todas as épocas e lugares. No entanto, autores colocam que a elaboração e concretização do significado de dotação não está totalmente concluída, mas em permanente construção e reconstrução

(BESNOY; CUKIERKORN, 2006; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007; REIS; RENZULLI, 2011; BENAVIDES; MARTÍNEZ; VILLARRAGA, 2004).

De modo geral, há um consenso entre os especialistas ao considerarem que em qualquer concepção de dotação seguida, haverá importantes implicações para a prática educacional (PFEIFFER, 2008). Por exemplo: aqueles que trabalham exclusivamente na abordagem do domínio geral instituído por Terman defenderão a utilização de um escore de QI global como um corte para a identificação de alunos dotados. Da mesma forma, aqueles que adotam uma perspectiva de domínio específico serão defensores do uso dos resultados de um grupo de escores fatoriais nos testes de inteligência e outras manifestações de grandes realizações em apenas um domínio. Sobre essa questão, Renzulli (2005a) recomenda que a dotação seja entendida do ponto de vista das aplicações práticas, a fim de que haja uma lógica entre as definições e as práticas, no desenvolvimento do potencial elevado em estudantes.

Depois de conhecer um pouco sobre as distintas concepções que explicam a dotação, faz-se necessário um posicionamento por parte do pesquisador quanto ao referencial teórico que pretende adotar, a fim de que possa fundamentar sua investigação. Nesse sentido, elegeu-se o *modelo diferenciado de dotação e talento* (DMGT), de Gagné, por ampliar os elementos constitutivos e explicativos de dotação e talento a partir dos conceitos já emitidos em pesquisas anteriores, e também, por configurar-se como não elitista, na medida em que admite o direito de todos os indivíduos serem observados. Além disso, esse modelo não pressupõe que a motivação seja um critério essencial do potencial elevado, mas considera a possibilidade de que indivíduos com QI de 130 se mostrem desmotivados pelas tarefas escolares, tendo em vista outros interesses. Também, por considerar a criatividade como um domínio no qual a dotação e o talento podem se expressar, e não um critério. Até mesmo, por apresentar respostas mais lógicas na distinção entre os termos *dotação* e *talento*, trazendo uma importante contribuição para o planejamento de práticas educativas. Ademais, por admitir quatro domínios de competência da capacidade humana e três campos de talento, passíveis de serem subdivididos em qualquer número de categorias, sem haver supremacia de uma sobre a outra em termos de maior ou menor importância. Também, por considerar possível que o potencial para dotação seja identificado mesmo na ausência de realização, como no caso dos baixo-realizadores. Acrescenta-se o fato de reconhecer a influência de variáveis não intelectivas, como intrapessoais, interpessoais, ambientais, de aprendizagem (formal e informal), incluindo a chance ou acaso, no desenvolvimento do potencial (geneticamente determinado) e talentos específicos. Sobretudo, por indicar critérios coerentes para especificar de que maneira os indivíduos diferem da norma e o que isso significa em termos de

prevalência da população subentendida por essa designação. Além destes, por admitir o uso da observação para detectar comportamentos que revelam a presença de elevado potencial sem descartar o benefício do uso de medidas psicométricas, em especial, para a identificação nos domínios intelectual, criativo e sensorio-motor. E, finalmente, por ser o modelo que embasa os procedimentos de identificação de alunos com potencial para dotação e talento do Centro onde frequentam os participantes que compõem a amostra deste estudo.

2.9 Definições

Os modelos teóricos a partir de Spearman até a contemporaneidade em muito contribuíram para ampliar as definições de dotação reconhecidas em documentos oficiais ao redor do mundo, com o propósito de unificar critérios sobre elas (MIRANDA, 2008).

A primeira definição formal internacional de dotação foi o Informe Marland, um dossiê apresentado, em 1971, por Sidney Marland, Comissário de Educação dos Estados Unidos (*United States Office of Education – USOE*), sob uma visão multifatorial do potencial para a realização (MARLAND, 1972). A definição de Marland considera que as crianças e jovens dotados e com talento são aqueles que foram identificados por pessoas qualificadas profissionalmente, que, em virtude de habilidades extraordinárias, são capazes de demonstrar alto desempenho/realização e/ou capacidade potencial, quando comparados a outros da mesma idade, experiência ou ambiente. O Informe conclui ressaltando que crianças e jovens dotados e talentosos requerem programas educacionais diferenciados e/ou serviços distintos daqueles habitualmente fornecidos pelo programa regular da escola, a fim de poderem realizar a sua contribuição para si e para a sociedade (MARLAND, 1972).

Segundo o documento, o potencial e/ou o desempenho podem ser manifestados em seis áreas ou domínios, de forma isolada ou combinando duas ou mais áreas: (1) *capacidade intelectual geral* – normalmente expressa em termos de pontuação elevada nos testes de QI, demonstra flexibilidade e rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidade de abstrair mais desenvolvida, atitude de questionamento, capacidade de resolver e lidar com problemas; (2) *aptidão acadêmica específica* – revela atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação por disciplinas acadêmicas de interesse, produção acadêmica, avaliação, síntese e organização do conhecimento; (3) *pensamento criativo ou produtivo* – considera a originalidade de pensamento, imaginação, resolução de

problemas de forma diferente e inovadora, produção diferenciada, ideias divergentes, percepção distinta em determinado tópico, sentimento de desafio diante da desordem de fatos, autoexpressão, fluência e flexibilidade; (4) *capacidade de liderança*¹² – envolve autocontrole, percepção acurada das situações de grupo, interação produtiva com os demais, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, decisão em situações sociais complexas, sociabilidade expressiva, persuasão e influência no grupo; (5) *capacidades nas artes visuais e representativas* – apresenta destrezas relacionadas à percepção, representação e execução artística nas artes visuais, música, dança, teatro ou outras áreas relacionadas; e (6) *capacidade psicomotora* – envolve velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora refinada, proezas atléticas e habilidades mecânicas (MARLAND, 1972).

Segundo Johnsen (2004), as principais características dessa definição consistem em três aspectos: (1) a diversidade de áreas nas quais o desempenho pode ser exibido; (2) a comparação com outros grupos da mesma idade, experiência e ambiente; e (3) o uso de termos que implicam a necessidade de desenvolvimento (por exemplo: capacidade potencial).

Entretanto, vários autores (MIRANDA, 2008; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; MEDINA BALMASEDA, 2006; FREEMAN, 2006a) observam que o Informe Marland traz em si alguns problemas, tais como: (a) a falta de níveis estabelecidos que determinem quando começa a dotação em cada um dos fatores; (b) a não inclusão de capacidades consideradas importantes, como social ou de negócios; (c) a categorização das áreas como sendo independentes entre si; e (d) a falta de indicadores para a identificação de cada um dos fatores. Renzulli (1978, 1986, 1999) observou ainda dois outros pontos considerados pelo autor importantes para o rendimento excepcional: a não inclusão de fatores não cognitivos, como a motivação ou o comprometimento com a tarefa; e a questão da natureza paralela das seis categorias, parecendo mescladas tanto em dimensões de rendimento como de capacidade. Sobre esta última, Gagné (1985) observou que as seis categorias sobrepõem os conceitos de dotação e talento.

No entanto, apesar das observações em pauta, a definição oficial do Informe Marland não contemplou os quesitos supracitados em duas reformulações ocorridas posteriormente, sendo uma em 1978, no *Gifted and talented children's act* (Ato das crianças dotadas e talentosas), e outra em 1990, no *National excellence: a case for developing America's talent* (Excelência nacional: um estudo elaborado para explicar as razões pelas quais o talento deveria ser desenvolvido nos Estados Unidos) (PEÑA DEL AGUA, 2001).

¹² Neste contexto, **liderança** é entendida como interações substanciais com outras pessoas em situações da vida real (YOUNG LEE; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2006).

Ainda que uma definição universal referente ao grupo de dotados não tenha sido alcançada e apesar das prováveis limitações observadas, a definição de Marland é comumente citada em várias bibliografias da área, por adotar a concepção de distintos domínios ou áreas em que o potencial elevado se manifesta, embora, na maioria das vezes, predomine na prática uma forte tendência à concepção unitária da inteligência (KITANO, 2005; FELDHUSEN, 1995).

Segundo Gama (et al., 2006), a definição de Marland, de alguma maneira, influenciou a nível internacional as diversas propostas subsequentes sobre o conceito de dotação, como no caso do Brasil, que a inseriu na Lei 5.692/71, artigo 9º (BRASIL, 1971), por meio de um grupo de especialistas norte-americanos que, na ocasião, estava prestando consultoria ao MEC (Ministério de Educação e Cultura). Segundo Alencar (1993), duas categorias conceituais distintas foram utilizadas nessa lei para referirem-se à dotação, e dois critérios foram combinados aditiva ou alternativamente, conforme mostra o texto:

crianças superdotadas e talentosas [são] as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (BRASIL, 1976, p. 2, grifos nossos).

Considerando os avanços teóricos no âmbito da psicologia e da educação, em 1994 a equipe da secretaria de educação especial do MEC, em parceria com dirigentes estaduais e municipais da educação especial e outras organizações não governamentais, fez uma revisão dos principais conceitos utilizados na área da educação especial, incluindo os que remetem ao aluno *superdotado* (DELOU, 2007). Segundo Chagas (2007), ao contrário do que se esperava, não houve uma revisão teórica, mas uma ressignificação do conceito “superdotados” adotado na Lei 5.692/71, no artigo 9º (BRASIL, 1971), permanecendo o termo *superdotação* (sugerindo habilidades extremas) e substituindo *talentosas* por *altas habilidades*. Desse modo, formou-se uma combinação terminológica entre “*altas habilidades/superdotação*”, agora expressos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15).

Originário do *European Council for High Ability – ECHA* (Conselho Europeu para Altas Habilidades), a expressão “*altas habilidades*” foi adotada por sua ênfase em um desempenho consistentemente superior (CHAGAS, 2007). Hoje, os termos AH/S (altas habilidades/superdotação) podem ser encontrados em muitos textos legislativos e de pesquisas

no contexto brasileiro, sendo bem-aceitos entre os educadores e pais, por trazerem uma sonoridade mais amena em relação ao termo “altas habilidades”.

Contudo, Guenther (2010) aponta a fragilidade dos termos “*altas habilidades/superdotação*”, utilizados pela política, por se tratarem de um referencial conceitual sem embasamento científico. Guenther (2010) explica que *habilidade* é um termo que não tem referencial teórico e não é usado em nenhum lugar do mundo para expressar dotação, visto que, conceitualmente, habilidade(s) (em inglês, *skill(s)*) descreve(m) uma grande variedade de competências treinadas ou se refere(m) a resultados de algo aprendido e/ou treinado intencional e sistematicamente. Sobre a utilização dos termos “*superdotado*” ou “*superdotação*”, Guenther (2010) assegura que não há uma fundamentação teórica, uma vez que no exterior são empregados os termos “*giftedness*” ou “*gifted*”, que correspondem à *dotação* ou *dotado*, respectivamente, e não “*supergiftedness*”, numa tentativa de aplicá-lo à superdotação ou de entendê-lo como “extremamente dotado”. Dessa forma, Guenther (2006b, 2008a, 2010) conclui que os termos *superdotados*, *bem-dotados*, *talentosos* e *sobredotados*, dentre tantos outros que são utilizados para um mesmo conceito, representam termos genéricos, pouco significativos e vulgarmente empregados, não devendo ser utilizados.

Por outro lado, vários autores (ALENCAR, 2007a; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE, 2005; PÉREZ, 2006) afirmam que o prefixo “*super*” denota extraordinária capacidade que o indivíduo traz ao nascer e que se realiza independente das condições ambientais. Tal aspecto tem levado muitas pessoas à não aceitação do termo “*superdotação*”, por gerar um distanciamento entre o superdotado e seus pares (LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002).

Com base nessas análises, Virgolim (1997) considera a utilização do termo “*superdotado*” inconveniente porque objetiva a busca pelos extremos e reflete a dificuldade dos professores em reconhecer traços de dotação em seus alunos, por imaginarem não haver em suas classes um aluno com tal perfil. Nesse sentido, Borland (2005) vê a utilização do termo “*superdotado*” como uma prática incoerente e insustentável, por ser uma construção social de validade questionável.

Com relação à terminologia adotada neste estudo, têm-se utilizado os termos *dotado* ou *dotação*, por corresponderem à tradução original do inglês, *gifted* ou *gift*. Justifica-se essa opção por sua coerência científica e aplicabilidade prática, necessárias à realização deste estudo.

Outro aspecto observado por Delou (2005) na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi o fato da conjunção alternativa “ou” ter sido suprimida, permanecendo apenas “e” no caput do conceito. Segundo a autora, onde se lia “*notável desempenho e/ou elevada potencialidade*” acabou por produzir uma exclusão maior de alunos, visto que somente são considerados dotados aqueles que apresentarem “*notável desempenho e elevada potencialidade*”, eliminando, assim, a possibilidade de que alunos com fracasso escolar possam ser identificados por seu elevado potencial. Contudo, a partir das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001, p. 2), essa postura perdeu sua força, ao definir que *altas habilidades/superdotação* refere-se àqueles que apresentam “*grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes*”. Nesse caso, o foco está no processo de aprendizagem do aluno em alcançar o domínio dos conceitos, procedimentos e atitudes de forma rápida, e não apenas em seu desempenho. Delou (2007) considera essa interpretação um avanço na compreensão do constructo¹³ dotação, pois permite que um aluno indisciplinado ou com baixo desempenho também seja reconhecido na escola por seu elevado potencial, antes mesmo de evidenciar elevado desempenho. Neste aspecto, Hallahan e Kauffman (2005) entendem que algumas definições podem ser mais lógicas, mais precisas ou mais úteis que outras, mas não se pode afirmar que esta ou aquela seja mais correta.

A partir desses dados, é possível observar que embora não se tenha alcançado um consenso universal, a definição promulgada nos documentos oficiais representa um avanço na compreensão da dotação, por conceber a ampla gama de domínios ou áreas específicas em que a dotação pode se manifestar além da capacidade intelectual geral, e pela noção quantitativa de habilidades demonstradas em cada domínio ou área (MÖNKS; KATZKO, 2005; REIS; RENZULLI, 2011; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; SMITH, 2007; CASTRO BARBERO, 2005; OLIVEIRA, 2007; PIIRTO; HEWARD, 2006; HALLAHAN; KAUFFMAN, 2005).

2.10 Identificação

A adoção de novos referenciais teóricos no campo da inteligência e dotação também trouxe um avanço gradual no processo de identificação dos indivíduos dotados, por deixar de

¹³ Segundo Alencar e Fleith (2001), “**constructo**” refere-se a um conceito.

atribuir exclusividade aos testes de inteligência e ao rendimento acadêmico, e incluir múltiplos critérios de identificação (FLEITH; ALENCAR, 2004).

Segundo Guenther (2009), Werts, Culatta e Tompkins (2007), o elevado potencial presente nos indivíduos não pode ser encarado como uma decisão determinada apenas por uma medida, teste ou escala, ao indicar quem tem ou não tem dotação, mas envolve várias situações. Ademais, os testes desenvolvidos para uma cultura podem não ter o mesmo efeito em outra cultura, pois o valor atribuído à inteligência varia de cultura para cultura (VIRGOLIM, 2007b).

A partir dessa compreensão, recomenda-se que a identificação seja processada considerando-se: (1) a adoção de um modelo teórico de dotação que reconheça as várias dimensões do elevado potencial, como as habilidades sociais, a liderança e variáveis mais associadas à personalidade; (2) a adoção de uma visão holística do aluno que inclua várias dimensões - como o contexto social, familiar e escolar, a personalidade, o emocional, a criatividade e o talento específico, evidentes ou não; (3) a admissão de um enfoque multidimensional de identificação, pautado por múltiplas estratégias que possam verificar as habilidades de forma contínua nas diversas situações de ação no cotidiano; (4) a adoção de múltiplos e variados instrumentos de avaliação citados pela literatura, como testes de criatividade, avaliação do desempenho acadêmico, testes psicométricos, escalas de características, questionários e fichas de observação do comportamento; (5) a observação das modulações que sofre a alta capacidade em grupos específicos, como aqueles com baixo rendimento acadêmico, as minorias, as mulheres, os culturalmente diferentes, os duplamente excepcionais (condição de dotado e com déficit sensorial) e os extremamente dotados; (6) a avaliação sistemática do próprio processo e os instrumentos diagnósticos utilizados; e (7) conhecimento da história de vida familiar e escolar do aluno, interesses, preferências e padrões de comportamento social obtidos por meio de conversas ou entrevistas com a família, com os professores e com o próprio aluno (WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007; POCINHO, 2009; FERNÁNDEZ, 2006; GUENTHER, 2000; COLANGELO; DAVIS, 1997; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000; GUENTHER, 2006a, 2006b; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; RENZULLI, 1986; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; MEDINA BALMASEDA, 2006; HEWARD, 1998; VIRGOLIM, 2007b; ALONSO, 2008; WINNER, 1998).

Para tanto, o processo de identificação pode utilizar três meios: (1) *medidas formais*, que se referem à bateria de testes padronizados utilizados para a realização de uma triagem prévia ou na seleção final do aluno; (2) *medidas informais*, alusivas à informação proveniente dos pais, professores, colegas de classe e do próprio aluno, ou de testes destinados a medir o

grau e as dimensões em que o aluno se destaca; e (3) *procedimentos mistos*, que remetem aos dados obtidos a partir das medidas formais e informais (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000). Alberta (2004) sugere que a identificação do *potencial intelectual geral* pode ser obtida por meio de avaliação psicológica individual ou grupal, testes padronizados de desempenho, classificações do professor e avaliação dos pais, enquanto para a *aptidão acadêmica específica*, podem-se utilizar testes de desempenho específico por assunto. Já o *pensamento criativo* ou *produtivo* pode ser evidenciado utilizando-se medidas de pensamento divergente, escalas para medir características criativas e observações de professores. Da mesma forma, o potencial para *liderança* pode ser visto por meio de escalas de classificação das características para liderança e inventário de habilidades de liderança. Finalmente, a aptidão para *arte visual* e a capacidade *psicomotora* podem ser identificadas por meio de observações dos professores e especialistas.

A partir do enfoque multidimensional, espera-se que aproximadamente 3 a 5% da população escolar apresente potencial para dotação (GUENTHER, 2000). Mas, se o processo de identificação tomar como base a definição de dotação a partir da sobreposição de áreas, estima-se que 10 a 15% dessa população apresente potencial para dotação e talento (GARGIULO, 2006).

2.11 Dotação na Adolescência

Falar sobre o adolescente não é uma tarefa fácil, visto que seu conceito apresenta uma diversidade de expressões nas sociedades e culturas (UNICEF, 2002). No entanto, julga-se necessário traçar, em linhas gerais, uma definição pontual da forma como a adolescência é caracterizada, visando uma compreensão maior, a partir desse contexto, das necessidades do adolescente dotado. Além disso, o conhecimento sobre as características de jovens que são dotados pode ajudar os educadores a reconhecer comportamentos que são indicativos de dotação, orientar o trabalho dirigido ao atendimento educacional, e servir de referência no estudo de grupos especiais (GARGIULO, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; I TORRES, 2009).

No final do século XIII, o termo “adolescência” referia-se aos anos subsequentes à infância. No entanto, foi ampliando-se no decorrer do século XX, ao serem reconhecidas as características biológicas, psicológicas e sociais que permeiam o processo de transição da infância à vida adulta (MURTA et al., 2006). Segundo o critério cronológico proposto pela

Organização Mundial da Saúde (OMS), essa etapa da vida compreende dos 10 aos 20 anos incompletos, sendo usualmente classificada em três períodos: *Precoce* (dos 10 aos 14 anos); *Média* (dos 15 aos 17 anos); e *Tardia* ou *Madura* (dos 17 aos 20 anos).

O período da adolescência para o dotado é semelhante ao de qualquer outro adolescente sem indicadores de dotação (GALDÓ MUÑOZ, 2008). Segundo Vitale e Medeiros (2008), nesse período os adolescentes passam por alguns “lutos”, como a perda do corpo infantil para um corpo por vezes desengonçado, e, por conseguinte, a perda do papel social infantil. Para os autores, alguns comportamentos são característicos dessa fase, tais como: (a) transferência dos sentimentos de dependência dos pais para o grupo; (b) dificuldade em lidar com as frustrações quando não alcança os objetivos; (c) atitude social reivindicatória de um modelo de sociedade que considera mais justa; (d) sucessivas contradições nas manifestações de conduta frente ao imprevisível; (e) separação progressiva dos pais para apropriar-se de um mundo próprio e “impenetrável”; e (f) constantes flutuações de humor (VITALE; MEDEIROS, 2008). No entanto, para os adolescentes dotados, os comportamentos característicos dessa fase, combinados ao seu elevado potencial intelectual, os diferencia como um grupo particular (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998).

Enquanto grupo, os adolescentes dotados não apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamentos entre si, quando comparados ao restante da população escolar situados nesta faixa etária, por não haver um perfil exclusivo que os caracterize como tal (OLIVEIRA, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NAGC, 2009; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007). À semelhança do que ocorre em todos os grupos sociais, crianças e adolescentes dotados distinguem-se em sua heterogeneidade por serem provenientes dos vários grupos étnicos e socioeconômicos, pelas habilidades diversificadas, pelos interesses específicos, por suas aptidões, pelas características sociais e psicológicas e também por suas necessidades educacionais (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; POMAR TOJO; DÍAZ FERNÁNDEZ, 1998; I TORRES, 2009; NEIHART et al., 2002; ROBINSON, 2008; REIS; RENZULLI, 2009; OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009; VIRGOLIM, 2006).

Entretanto, segundo Guimarães e Ourofino (2007), é possível eleger avançados comportamentos em vários domínios (por exemplo: psicológico de aprendizagem, motivação, personalidade, criatividade, sociais e liderança) comumente encontrados entre os dotados, embora não se possa generalizar. Autores são unânimes em afirmar que, nem todos os dotados demonstram todas as características, ou no mesmo nível. Alguns podem não demonstrá-las a partir de uma idade muito precoce, mas em estágios mais avançados. Outros podem ainda

apresentar um agrupamento específico dessas características ou as características de dotação podem ser evidentes somente quando estiverem engajadas na área de interesse e aptidão (RIMM, 2002; NAGC, 2009; ALONSO, 2006a; VERSTEYNEN, 2011; FRIEND, 2008).

Com relação às *características psicológicas*, os dotados, em geral, demonstram alta competência para manipular símbolos, memória extraordinária, altos níveis de compreensão de conceitos abstratos e de generalização, grande facilidade de análise e síntese, alta capacidade de concentração, ampla variedade de interesses, espírito investigativo e questionador, imaginação e fantasia especulativa e alto nível de raciocínio (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2007; FRIEND, 2008; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007).

Quanto ao *estilo de aprendizagem*, os dotados, em geral, manifestam conhecimentos mais amplos, fácil domínio da informação, salto de etapas na aprendizagem, tendência para a investigação (construção de conhecimento), busca deliberada do “como” e do “por que” e capacidade para aprender em um maior nível de profundidade (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; OLIVEIRA, 2007; VANTASSEL BASKA, 2005).

Sobre o *nível de motivação*, os dotados, em geral, possuem uma motivação não incentivada por reforços externos, preocupações pouco convencionais, necessidade “obsessiva” de ocupação mental, envolvimento e entusiasmo nas tarefas, diversidade de interesses e projetos, aspirações profissionais elevadas, escolha vocacional precoce e atenção às novidades (OLIVEIRA, 2007).

A *personalidade* dos indivíduos dotados, revela níveis mais elevados de intensidade intelectual, desejo de reconhecimento pelo desempenho acadêmico, não conformidade, questionamento de regras ou de autoridade, forte senso de justiça e ética, trabalho independente e autônomo, senso de autocrítica e de humor, responsabilidade, alta sensibilidade, perseverança e perfeccionismo (VERSTEYNEN, 2011; YOO; MOON, 2006; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2007; TURNBULL et al., 2007). Segundo Versteynen (2011), insere-se também a “*overexcitability*” emocional, que, segundo Dabrowski (1972), refere-se a uma abundância de energia física, aumento da acuidade dos sentidos, imaginação fértil e curiosidade intelectual.

Os *traços de criatividade* evidenciam grande habilidade para pensar de forma holística, impulso natural para explorar ideias com entusiasmo, desafio do convencional com perguntas e propostas pouco comuns, processos de pensamento flexível, elevado nível de energia e atração pela atividade de risco (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000, 2004; FRIEND, 2008; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007).

Em relação às *características sociais*, os dotados são similares aos demais alunos da mesma idade cronológica em possuir mecanismos para regular suas interações sociais, embora possam variar em sua facilidade interpessoal. Em termos de grupo, os dotados demonstram sensibilidade interpessoal, cooperatividade, poder de persuasão e de influência no grupo, capacidade de desenvolver interação produtiva com os outros, sociabilidade e popularidade expressiva entre seus pares¹⁴, liderança natural, respeito pelos pares e preferência por estar com adultos ou com crianças maiores para discutir ideias (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; GARCÍA GONZÁLEZ; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 1997; FRIEND, 2008; FORTES, 2008; ALONSO, 2006a).

As *características específicas para liderança* evidenciam as habilidades de comunicação, as habilidades sociais, a empatia, a habilidade de tomar decisões, a habilidade para motivar outros, a habilidade para manter um grupo unido em uma tarefa, e a habilidade para planejar e executar projetos com pouca necessidade de supervisão (WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007).

Autores chamam a atenção para o fato de que tais características podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (FREEMAN, 2006b; PORTO CASTRO, 2001; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009; GARGIULO, 2006). Segundo Gargiulo (2006), na forma negativa é chamado de “*efeito paradoxal negativo*”, porque atua para o detrimento do elevado potencial. Por exemplo: a elevada capacidade do estudante dotado em reter informações de forma rápida, comparada aos colegas de classe, pode levá-lo a apresentar uma impaciência excessiva, que vai aumentando gradativamente causando-lhe um sentimento de tédio e desgosto por estar ali.

Webb (1994) apresenta uma lista de traços comumente encontrados em estudantes dotados, conforme aparecem no quadro 2, que podem manifestar-se de forma positiva ou negativa (em determinados contextos), sendo esta, ainda muito utilizada por pesquisadores na área da dotação, por ser uma referência na área.

¹⁴ O termo “**pares**” não se refere apenas a pessoas da mesma idade, mas a indivíduos que podem interagir em um nível igual sobre questões de interesse comum (ROEDEL, 1984).

Quadro 2 – Exemplos de traços de elevada capacidade cognitiva em estudantes dotados que podem manifestar-se de forma positiva e negativa.

Capacidade intelectual elevada (forma positiva)	Capacidade intelectual elevada (forma negativa)
Retém informações rápidas	Impaciente com os outros Não gosta de rotina
Inquisitivo	Faz perguntas embaraçosas
Buscas para significância	Questiona procedimentos de ensino
Força de vontade Motivação intrínseca	Resistente à direção de outras pessoas
Busca intensa por possibilidades e alternativas	Excessivo em interesses Dificuldades nas escolhas
Procura de causa e efeito	Busca desenfreada por alcançar a coerência
Enfatiza a verdade	Idealismo intenso Preocupação com questões sociais e morais que pode criar ansiedade e depressão.
Organiza coisas e pessoas	Constrói regras complicadas
Ampla facilidade de vocabulário	Pode usar palavras para manipular
Informação ampla, avançada	Entedia-se com a escola e os pares
Altas expectativas para si mesmo e para os outros	Perfeccionista Excesso de autocrítica
Criativo Vê novas formas de fazer as coisas	Pode ser visto como perturbador Intolerante
Concentração intensa	Negligência aos deveres/pessoas
Persistência em áreas de interesse	Resistente à interrupções Teimosia
Sensibilidade e Empatia Desejo de ser aceito pelos outros	Sensibilidade excessiva à rejeição de pares Dificuldade em aceitar críticas
Elevados níveis de energia	Inquietação física Intensidade na atividade motora
Preferência pela independência Trabalho individualizado	Pode rejeitar seus pais ou pares
Autoconfiante	Muitas vezes é visto como autoritário
Interesses diversos	Pode parecer desorganizado
Versatilidade em muitas habilidades	Frustração pela falta de tempo
Forte senso de humor	Pode se tornar “palhaço da classe” para chamar a atenção

Fonte: Webb (1994; 2000).

Segundo a autora (WEBB, 2000), nenhum desses comportamentos constitui necessariamente um problema. Fatores situacionais são altamente relevantes na identificação do efeito negativo de certas características inerentes à dotação.

Vários autores (BERMEJO, 2002; POCINHO, 2009; ALENCAR, 2007a; LORENZO GARCIA; MARTINEZ LLANTADA, 2002) confirmam o fato de que não poucos adolescentes dotados compartilham dessas características, a ponto de serem identificados com distúrbios psicológicos e emocionais, como déficit de atenção e hiperatividade, transtorno desafiador opositivo, transtornos do humor e transtorno obsessivo compulsivo, dentre outros. Em resposta ao diagnóstico equivocado, recebem atendimento inadequado às suas reais necessidades (WEBB, 2000).

Na verdade, muitos adolescentes dotados podem enfrentar os mesmos problemas vivenciados por qualquer outra população, ao possuírem barreiras que impedem o pleno desenvolvimento de suas capacidades, tais como: limitação física com prejuízos sociais, dificuldade de aprendizagem ou transtornos associados, desvios de conduta, distúrbios emocionais e psicológicos, transtornos de personalidade, lar hostil, situação socioeconômica familiar desfavorecida ou condições desfavoráveis à aprendizagem no ambiente educacional (CUPERTINO, 1996; OUROFINO; FLEITH, 2005; FERNÁNDEZ, 2006; NEIHART et al., 2002; PÉREZ, 2011; WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007; CHAGAS; FLEITH, 2009; RENZULLI; REIS, 2004; ALENCAR, 2008). E, em meio a esse contexto, muitos tendem a engajar-se em uma série de problemas sociais (violência, abuso de drogas, gravidez indesejada, baixo desempenho acadêmico, evasão escolar, isolamento dos pares, etc.) que, embora não sejam exclusivos dos adolescentes dotados, podem constituir fontes de risco¹⁵ para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional, de forma distinta dos seus pares “normativos” (aqueles sem indicadores de dotação) (CAMPOS, 2010; HAYES; SLOAT, 1989; PORTO CASTRO, 2001; OLIVEIRA, 2007; POCINHO, 2009; RENZULLI; REIS, 2004; GARCÍA GONZÁLEZ; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 1997; COTTRELL; SHAUGHNESSY, 2005; CASSADY; CROSS, 2006; NAGC, 2009).

Dois fatores fundamentais contribuem para que os adolescentes dotados sejam mais vulneráveis socialmente¹⁶ a enfrentarem situações de risco psicológico: os internos e os externos (ou situacionais).

¹⁵ **Fontes de risco** referem-se a condições ou variáveis associadas à maior probabilidade de resultar em comportamentos negativos ou indesejáveis nos indivíduos, que podem comprometer sua saúde, bem-estar ou desempenho social para si e/ou para os outros (KAZDIN, 1993; COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996). Em termos mais específicos, *risco* refere-se ao perigo que o indivíduo corre em não poder completar o ensino médio com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuar na vida adulta (BESNOY; CUKIERKORN, 2006).

¹⁶ **Vulnerabilidade social** é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY et al., 2002). Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores e está relacionado com o maior ou menor grau de qualidade de vida das pessoas (ROCHA, 2007).

Os fatores internos ocorrem no interior do próprio indivíduo e, segundo seu idealizador (TERRASSIER, 1979), a combinação de algumas das suas características de dotação pode levar a padrões de comportamento dissincrônico, devido ao “desequilíbrio” (diferentes ritmos do desenvolvimento humano) que ocorre entre suas capacidades e suas realizações no contexto acadêmico.

Para melhor compreensão, essa dissincronia foi classificada em quatro dimensões: (1) *inteligência e psicomotricidade* (capacidade para ler com precisão sem poder expressar-se por escrito); (2) *raciocínio e linguagem* (capacidade de raciocínio rápido e complexo sem poder expressar-se oralmente); (3) *inteligência e emocional* (capacidade intelectual complexa não compatível com o desenvolvimento emocional); e (4) *cognitivo e social* (capacidade cognitiva superior à média, mas incapacidade de submeter-se ao ritmo de aprendizagem imposto a todos os alunos). Para os autores, a dissincronia é típica do desenvolvimento de muitos adolescentes dotados e asseguram que situações como esta podem levá-los a manifestar ansiedade, frustração, dificuldades de interação social e problemas de conduta (WEBB, 2000; ALBERTA, 2004; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; TERRASSIER, 1979).

Em relação aos fatores externos, estes podem estar relacionados a várias situações, como o contexto educacional, as interações sociais, o rendimento acadêmico e o sexo, dentre outros. Tais fatores contribuem para o surgimento da *assincronia social*, que consiste na defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social (RUBIO JURADO, 2009; GALDÓ MUÑOZ, 2008; DÍAZ FERNÁNDEZ; POMAR TOJO, 1995; SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012).

No contexto educacional, essa assincronia ocorre quando o ambiente não projeta suas atividades acadêmicas para atender ao ritmo de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos com elevado potencial e talentos específicos, ou quando não favorece a expressão destes (ALENCAR, 2007a, 2008; BUESCHER; HIGHAM, 1990; SCHULER, 2003; RENZULLI; REIS, 2004; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; FLEITH, 2007; STABILE DE UICICH, 2006; WEBB, 2000; ALONSO, 2006b; MARTÍNEZ; SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ-GAYTÁN ÂNGULO, 2006).

Para muitos autores, a excessiva lentidão no ritmo de ensino e a incidência em conhecimentos e competências já adquiridas causam desmotivação, apatia, insatisfação, desinteresse e ressentimento em alunos dotados, trazendo-lhes prejuízos em termos do rendimento escolar e colocando-os em uma situação de vulnerabilidade social (OLIVEIRA, 2007; RENZULLI; REIS, 2004; ALENCAR, 2007a; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007;

FLEITH, 2007; STABILE DE UICICH, 2006; BULKOO; SOUZA, 2000; NEIHART et al., 2002).

Da mesma forma, a falta de atenção ao nível de desenvolvimento intelectual de alunos dotados pode contribuir para agravar os problemas de relacionamento existentes, ou criá-los, caso ainda não tenham sido estabelecidos. Surgem o estresse pessoal, o sentimento de tédio, frustração, aborrecimento, impaciência, solidão e isolamento, podendo chegar à evasão escolar e problemas emocionais, como neurose e depressão (LAGE VILABOY, 1999; FORTES; FREITAS, 2007; WERTS; CULATTA; TOMPKINS, 2007; GENSHAFT; BROYLES, 1991; CROSS, et al., 2004; STABILE DE UICICH, 2006; WEBB, 2000; SCHULER, 2003; GALDÓ MUÑOZ, 2008; WEBB, 2009). Confirmando esses dados, Isaac Roitman, diretor de Políticas e Programas Temáticos do Ministério da Ciência e Tecnologia no Brasil (apud ALTAFIN, 2008), garante que são frequentes os casos em que alunos com dotação se recusam a ir para a escola, apresentam um comportamento social criticável e problemas psicológicos associados à depressão.

Roeper (1995), Rogers (2002) e Landau (2006) admitem que, quando o jovem dotado não recebe apoio necessário em suas dificuldades acadêmicas e socioafetivas, pode manifestar comportamentos agressivos e antissociais e aplicar suas habilidades em objetivos errôneos, como foi o caso do massacre causado por Eric Harris e Dylan Klebold, no ano de 1999 em Littleton, Colorado. Segundo Schuler (2003), os adolescentes responsáveis pela matança de 13 alunos eram considerados brilhantes, mas, por causa da rejeição da sua cultura dentro da escola, escolheram a violência como estratégia de enfrentamento. No entanto, embora recentes incidentes de violência escolar realizados por jovens com elevado potencial intelectual sugerem que estes podem estar em risco especial para o comportamento delinquente, esta não é a regra. Segundo Neihart et al. (2002), as pesquisas estão indicando que os alunos dotados evidenciam menos delinquência do que os alunos não dotados.

Nas situações de interação social, a assincronia ocorre quando adolescentes dotados são percebidos e tratados de forma “diferente dos colegas” (BUESCHER; HIGHAM, 1990; RIMM, 2002; CHAN, 2003 2005; RUDASILL; FOUST; CALLAHAN, 2007; ALBERTA, 2004). Essa condição vivenciada pelos dotados tem sido amplamente documentada na literatura, pelo fato de estes estarem inseridos em uma sociedade que nem sempre aprecia as diferenças extremas (MANOR-BULLOCK; LOOK; DIXON, 1995; FREEMAN, 2006b; RIMM, 2002; VIALLE; HEAVEN; CIARROCHI, 2007; NEIHART, 2006).

Tal fato foi comprovado por Janos, Fung e Robinson (1985) em um estudo realizado com 271 adolescentes extremamente dotados. Segundo os autores, 37% dos que compunham

a amostra consideravam-se “diferentes” de seus pares sem indicadores de dotação. O depoimento de um adolescente dotado torna bastante visível que situações como estas tendem a ser mais comuns na adolescência (NEIHART et al., 2002): *“I’m different you know; you show intelligence and you’re outspoken and people tend to isolate you and put a label on you”* (CROSS; STEWART; COLEMAN, 2003, s.p.). Na verdade, Lorenzo Garcia e Martinez Llantada (2002) explicam que, pela visibilidade da elevada capacidade intelectual ou devido ao rótulo “dotado”, esses adolescentes podem ser vistos como “sabichões”, fazendo com que se sintam diferentes e não desejem “ajustar-se”¹⁷ aos seus pares não dotados. Nesse aspecto, Gargiulo (2006) considera o período da adolescência um tempo particularmente desafiador para alunos com elevado potencial, por sentirem-se pressionados a se “encaixar” ou se “ajustar” aos interesses comuns dos seus colegas de classe, que, em alguns momentos, os valorizam e, em outros, os submetem às normas sociais.

Sobre a questão do rótulo “dotado”, Cornell (1989) observou em seu estudo que os alunos cujos pais usavam essa nomenclatura com seus filhos foram mais propensos a relatar dificuldades de adaptação do que aqueles cujos pais não o faziam, mostrando que o uso do rótulo foi negativamente correlacionado com indicadores de ajustamento. Para Zeidner e Schleyer (1999), o sentimento de ser rotulado como “diferente” pode gerar respostas hostis (por exemplo: agressivas e opositoras) para com os colegas de classe e professores, afetando as relações sociais entre eles (MANOR-BULLOCK; LOOK; DIXON, 1995; CASSADY; CROSS, 2006; GARCÍA GONZÁLEZ; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 1997; RIMM, 2002; SWIATEK; REBEKAH, 1998).

Nesse aspecto, Del Prette e Del Prette (2007) esclarecem que no ambiente social ocorrem exigências da subcultura grupal que podem prejudicar o desenvolvimento social do aluno e contribuir para que este venha a adotar estilos disruptivos em suas relações interpessoais, quer seja atuando diretamente sobre o ambiente por meio de comportamentos externalizados (por exemplo: gritar, agredir) ou atuando no âmbito privado do indivíduo, por meio de comportamentos internalizados (por exemplo: isolar-se de todos).

¹⁷ **Ajuste**, neste contexto, refere-se à qualidade das relações sociais que um indivíduo utiliza para responder às demandas ambientais (com o outro e com os grupos de pessoas ao seu redor). Os meios para responder a essas demandas incluem: as habilidades sociais, a relação interpessoal e intrapessoal, os padrões sociais, as estratégias de enfrentamento, dentre outros (NEIHART, 1999; SISTO; PACHECO, 2002). As pessoas com qualidade positiva nas relações sociais são consideradas “ajustadas”, pois são capazes de lidar eficazmente com as demandas ambientais por meio de estratégias de enfrentamento adequadas à situação. Da mesma forma, são consideradas “mal ajustadas” aquelas pessoas que apresentam uma qualidade negativa em suas relações sociais, quer seja pela utilização de estratégias não apropriadas ou por não utilizar nenhuma estratégia de enfrentamento que as permita lidar eficazmente com as demandas ambientais (NEIHART, 1999).

A questão do isolamento e solidão é uma das características mais comumente associadas aos adolescentes dotados, em especial àqueles extremamente dotados (ROBINSON, 2002b; ALENCAR; FLEITH, 1996; NEIHART et al., 2002; MOON; SWIFT; SHALLENBERGER, 2002). Essa opção pode ocorrer por pressão dos pares ou pelo limitado número de colegas de classe que compartilham os mesmos interesses (ADAMS-BYERS; WHITSELL; MOON, 2004; BUESCHER; HIGHAM, 1990; SCHULER, 2003; ALBERTA, 2004; RIMM, 2003; CHUNG et al., 2011). Tal fato pôde ser observado por Gross (1992) em cinco alunos extremamente dotados (QI = 160-200) que apresentavam sintomas de frustração intelectual grave, tédio, falta de motivação, rejeição social por pares etários e baixos níveis de autoestima social enquanto frequentavam classes regulares de ensino. Em um estudo posterior, Gross (2001) constatou que os alunos altamente talentosos e intelectualmente dotados no domínio verbal possuíam menos amigos e apresentaram mais dificuldade de relacionamento interpessoal quando comparados aos seus pares moderadamente dotados ou dotados no domínio lógico-matemático.

Um estudo pioneiro realizado por Hollingworth (1942) com alunos que apresentavam um QI muito elevado (acima de 180) constatou a grande dificuldade sentida por eles em suas relações sociais, pois seus pares etários não compartilhavam dos seus interesses, o que os levava ao isolamento. Neihart (1999) explica que os indivíduos altamente dotados (QI acima de 160) são mais vulneráveis aos problemas sociais, não porque o alto QI esteja associado a problemas, mas porque é difícil encontrar pares similares que tenham o mesmo nível de QI. Como consequência, os adolescentes dotados podem estar mais suscetíveis a desenvolver relacionamentos superficiais com seus pares, a vivenciar conflitos interpessoais e a manifestar *déficit* na habilidade de: empatia, resolução de conflitos, tolerância e fazer amizade (BUESCHER; HIGHAM, 1990; BOUCHET; FALK, 2001; LIND, 2001; ROBINSON; CLINKENBEARD, 1998; NEIHART, 1999; ROBINSON, 2002; VERSTEYNEN, 2011).

Entretanto, pode ocorrer que, pela necessidade de sentirem-se aceitos pelos pares e temendo a rejeição social, muitos adolescentes dotados optem por “ajustar-se” à norma do meio em que estão inseridos (ALBERTA, 2004; SCHULER, 2003; CHAN, 2003, 2005; BUESCHER; HIGHAM, 1990; ALENCAR, 2007a). Neste caso, desenvolvem uma identidade¹⁸ alternativa que seja percebida como mais socialmente aceitável, reprimindo seu potencial intelectual elevado, omitindo-o, negando-o e “igualando” seu comportamento ao de seus pares, a ponto de apresentarem um rendimento muito aquém das suas possibilidades

¹⁸ **Identidade**, entendendo os seres como distintos uns dos outros (FERNANDES, 2006).

(WEBB, 1994; GROSS, 1998; NEIHART et al., 2002; NEIHART, 2006; TURNBULL; TURNBULL; WEHMEYER, 2007; ALENCAR, 2007a). Buescher e Higham (1989) constataram esse fato em adolescentes dotados que procuravam cultivar seu potencial em áreas socialmente mais aceitáveis, como música e atletismo.

Outro exemplo pode ser obtido por meio de um estudo longitudinal realizado por Gross (1994) com uma amostra de 40 alunos australianos (QI igual ou maior que 160). O autor percebeu que vários destes obtiveram um rendimento acadêmico bem abaixo da sua real capacidade intelectual como um esforço para serem aceitos por seus colegas de classe. Outros monitoravam continuamente seu comportamento social para agir em conformidade com as expectativas de seu grupo de pares, o que lhes causava aborrecimento e estresse emocional.

Segundo Ablard (1997), quando o aluno dotado percebe sua alta capacidade como uma desvantagem social, ele busca estratégias para mascarar esse potencial, podendo até mesmo comprometer o seu rendimento escolar. O termo utilizado nesse caso é “*underachievement*” (sub-rendimento), e, embora não encontre um consenso entre os especialistas, pode ser entendido como uma discrepância entre a capacidade (potencial cognitivo comprovado em testes padronizados) e a baixa realização acadêmica (incompatível com o potencial elevado) do indivíduo dotado (WHITMORE, 1986). Para Whitmore (1986), a falta de motivação é uma das características mais comuns atribuídas ao sub-rendimento em alunos dotados.

No sexo, a assincronia acontece quando as adolescentes dotadas perdem o entusiasmo para mostrar seu elevado potencial intelectual, devido à reação de desaprovação e rejeição manifestada por seus pares (SWIATEK; REBEKAH, 1998; REIS, 2002; VALADEZ SIERRA, 2004). Por acreditarem que possuir elevadas capacidades pode parecer falta de competência social¹⁹, estas omitem e negam seu potencial, a fim de preservar seus relacionamentos.

Na verdade, a questão do preconceito feminino não é recente. Desde a década de 1920, por ocasião do início dos estudos voltados à elevada capacidade intelectual dos indivíduos, diferenças entre as conquistas de homens e mulheres têm sido notórias, prevalecendo a ideia de que as mulheres eram intelectualmente inferiores aos homens (REIS, 2002). Hollingworth, com base em seus estudos, revelou que a questão não era possuir pouca capacidade, mas poucas oportunidades de demonstrar o potencial (SILVERMAN, 1992).

¹⁹ **Competência social** remete à capacidade de o indivíduo articular pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos, das demandas situacionais e da cultura, produzindo consequências favoráveis a si e às pessoas de seu entorno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Ainda hoje, meninas e adolescentes dotadas tendem a apresentar baixa autoestima e falta de confiança própria no seu potencial, em virtude do preconceito existente na escola (REIS, 2002). Por conseguinte, as adolescentes dotadas tendem a escolher cursos menos rigorosos em função da existência dos estereótipos de sexo (GARGIULO, 2006; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009; SMITH, 2007). Sobre essa questão, Del Prette e Del Prette (2007) explicam que sacrificar os próprios objetivos ou priorizar as necessidades e direitos do outro em detrimento dos próprios, comportando-se de forma passiva, também afeta a autoestima e a autoconfiança, trazendo, a médio ou mesmo a curto prazo, insegurança e relações sociais insatisfatórias para o indivíduo.

A partir desta revisão teórica sobre a dotação na adolescência, ficou evidente que as características de dotação podem manifestar-se também de maneira negativa, a ponto de levar muitos dos adolescentes a enfrentarem situações de risco para seu desenvolvimento sócio-emocional, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual. Por exemplo: a pressão vivida por estes alunos em adaptar-se às normas do ambiente e o tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, são apontados como causas de sub-rendimento escolar.

2.12 Habilidades Sociais

No campo das relações sociais, insere-se a temática das Habilidades Sociais (HS), proveniente de estudos científicos realizados a partir da década de 1930 por pesquisadores nos EUA e na Inglaterra. Ponto de interesse da Psicologia, também é reconhecida por profissionais das ciências humanas (*Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia* etc.) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). Seu referencial teórico possui conceitos e procedimentos de avaliação-intervenção, estruturados a partir de modelos cognitivos que explicam as variáveis associadas ao processo de socialização, os fatores causais dos *deficit*²⁰, as dificuldades de desempenho social, o estabelecimento de critérios de proficiência, e técnicas para programas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996). A compreensão desse campo teórico-prático apoia-se em três conceitos-chaves articulados, que são: o *desempenho social*, as *habilidades sociais* e a *competência social* (FEITOSA; DEL PRETTE, 2006).

²⁰ **Deficit** implica deduzir a ausência de determinado comportamento esperado em uma situação/tarefa ou identificar comportamentos que não atingem certos critérios, tanto de frequência como de proficiência, diante destas (McFALL, 1982).

O *desempenho social* refere-se a qualquer comportamento²¹ ou sequência de comportamentos emitidos em uma situação social qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005a, 2006c, 2007; FEITOSA et al., 2005, 2009).

Habilidades sociais é um termo descritivo utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira adequada com as demandas²² das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, 2001, 2005a, 2006c, 2007; FEITOSA et al., 2005, 2009; BOLSONI-SILVA et al., 2006; CIA; BARHAM, 2009).

Del Prette e Del Prette (2007, 2006c, 2009) propuseram um conjunto de classes e subclasses de habilidades sociais de maior ou menor abrangência que serve de base para a avaliação do repertório social de adolescentes. Essas classes são: *empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e acadêmicas*.

Segundo os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), a habilidade de *Empatia* refere-se à capacidade de compreender e sentir o que alguém sente, tanto em uma situação de demanda afetiva negativa (perdas, decepções, constrangimento, vergonha, raiva) como positiva (boas-novas, sucesso, felicidade), comunicando de forma adequada esse sentimento. Exemplos de comportamentos empáticos: observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, perceber/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar e guardar segredo.

A habilidade de *Autocontrole e Expressividade emocional* caracteriza-se por comportamentos pelos quais o indivíduo reconhece e nomeia as próprias reações emocionais e a dos outros, e tem controle sobre estas. Alguns exemplos: expressar emoções positivas e negativas, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar possíveis alternativas de solução e avaliar antes de tomar decisões.

A habilidade de *Civilidade* inclui comportamentos que exteriorizam sentimentos positivos, por exemplo: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome e utilizar formas delicadas de conversação (por favor, obrigado, desculpe, com licença).

²¹ **Comportamento social** é entendido como um conjunto de ações, sentimentos e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio (FEITOSA et al., 2009).

²² **Demanda** refere-se à “ocasião ou oportunidade em que, conforme as normas da cultura e a avaliação das consequências, a emissão de certos desempenhos sociais é esperada ou desejada e a de outros não” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 4).

A *Assertividade* é uma habilidade de expressar pensamentos (falar sobre as próprias qualidades ou defeitos), sentimentos negativos (raiva, desagrado, críticas e gozações), crenças (concordar ou discordar de opiniões) e os próprios direitos (fazer, aceitar e recusar pedidos, negociar interesses conflitantes, resistir à pressão de colegas) de maneira direta, honesta e apropriada, sem violar o direito das outras pessoas.

A habilidade de *Abordagem afetiva* consiste no estabelecimento de contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

As habilidades *Acadêmicas* aludem à desenvoltura social requerida em situações de exposição social e conversação, como: apresentar trabalhos, solicitar informações, explicar tarefas aos colegas, conversar com pessoas de autoridade, seguir regras ou instruções orais, observar, ignorar interrupções dos colegas, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, solicitar, oferecer e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Segundo os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011), essas seis classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como *habilidades sociais* se contribuírem para a *competência social*.

A *competência social* refere-se a um conceito avaliativo que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2005a, 2006c, 2007, 2010). Segundo Del Prette e Del Prette (2005a), para que o desempenho possa ser considerado socialmente competente, deve atender a três condições que atuam de forma concomitante e interativa, a saber: (1) às *especificidades do contexto* (padrões e valores distintos estabelecidos pela cultura e subcultura, por ex: nível socioeconômico, sexo, idade e papéis sociais); (2) às *expectativas da situação*; (3) aos *fatores cognitivos e emocionais* dos indivíduos envolvidos (por exemplo: baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil, entre outros).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2007, 2002, 2009), a competência social tem sido relacionada à exposição de relações sociais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, melhor saúde física e mental, e maior satisfação e motivação pessoal. Já os *deficits* em habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos na relação com outros indivíduos, à pior qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos, além de contribuir para que as relações sociais se tornem críticas e interfiram de maneira negativa não apenas na própria saúde psicológica, como na do grupo de interação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

Por muito tempo, estudos sobre as características cognitivas de adolescentes dotados tiveram proeminência na literatura sobre dotação, em detrimento do aspecto social. No entanto, ao contrário do que se pensa em termos de senso comum, hoje é possível encontrar estudos que caracterizam o repertório social de adolescentes dotados, inclusive no contexto nacional.

Em geral, os pesquisadores têm buscado compreender o ajustamento social dos indivíduos dotados, medindo seu status social, suas habilidades sociais (de enfrentamento) ou sua competência social. E, embora a questão do ajustamento social de adolescentes dotados não seja o objeto de interesse no presente estudo, essa abordagem serve como “porta de acesso” aos estudos que caracterizam o repertório social dessa população, comparados aos seus pares etários normativos (sem identificação de dotação) e também com relação aos seus pares etários dotados (em variados níveis de dotação) (BARNETT; FISCELLA, 1985; BUESCHER; HIGHAM, 1989; CHAN, 1988; DAUBER; BENBOW, 1990; JANOS; FUNG; ROBINSON, 1985; JANOS; MARWOOD; ROBINSON, 1985; LUPOWSKI, 1989; SWIATEK, 1995; NEIHART, 1999). A seguir, apresentam-se alguns estudos de caracterização do repertório social em adolescentes dotados.

Em um estudo realizado por Schneider (et al., 1989) sobre o autoconceito social de estudantes dotados inseridos nos 5º, 8º e 10º níveis de escolaridade, comparados aos seus pares academicamente menos capazes, os autores distribuíram a amostra em três grupos: (1) autoincluídos em classes para dotados; (2) dotados integrados em classes regulares; e (3) pares não dotados incluídos no grupo-controle aleatório. A coleta dos dados foi obtida por meio de escalas de autorrelato de competência social e pelas indicações dos colegas de classe. Os resultados revelaram que não houve diferenças entre os grupos com relação à competência social. Apenas os dotados integrados em classes regulares (5º ano) foram vistos pelos colegas como mais competentes socialmente e com maior habilidade de liderança. Com relação ao

sexo, houve padrões semelhantes no desenvolvimento social de dotados do sexo masculino e do sexo feminino.

Corroborando com os resultados de Schneider (et al., 1989), o estudo de Bain e Bell (2004) sobre o autoconceito social de alunos identificados como intelectualmente dotados do 4º ao 6º ano, em relação aos alunos não identificados como dotados, não revelou diferenças significativas entre os grupos.

O mesmo resultado foi observado no estudo de Borges Del Rosal, Hernández-Jorge e Rodríguez-Naveiras (2011) ao contrastar a relação entre dotação e ajustamento/adaptação pessoal, escolar e social e testar a hipótese de ausência de problemas adaptativos, sob a suposição de que inteligência e ajuste social são variáveis independentes. O estudo foi desenvolvido com uma amostra de 2.374 adolescentes com idades entre 15 e 18 anos, distribuídos em três grupos de comparação: (1) alunos com um QI de 100; (2) alunos cujos escores se situavam em um desvio-padrão típico acima da média; e (3) alunos dotados com uma pontuação igual a dois desvios-padrão acima da média (QI = 130). O ajustamento foi medido por meio de um teste autoavaliativo multifatorial de adaptação aplicado coletivamente para avaliar as percepções que os alunos têm sobre o seu desajuste pessoal, escolar, social e familiar. Os resultados indicaram que, embora os adolescentes dotados diferem de forma significativa de seus companheiros em variáveis de desempenho acadêmico, não apresentaram diferenças em sua adaptação pessoal, social e escolar. Dessa forma, os autores concluíram que desajuste e dotação são variáveis independentes e nenhuma evidência há de que indivíduos dotados são mais desajustados.

Entretanto, tais resultados divergem dos achados no estudo de Pyryt e Mendaglio (1994), sobre o autoconceito social de 98 adolescentes do ensino médio, situados entre dotados e de média capacidade intelectual. Segundo os autores, os estudantes dotados pontuaram mais alto em todas as dimensões.

Esses resultados corroboram com os achados de Field e seus colaboradores (1998) em um estudo comparativo desenvolvido com 62 alunos dotados (QI = 132 ou mais), 162 alunos não identificados como dotados (idade média de 14,5 anos) e seus professores. Objetivando avaliar percepções sobre a dotação, foram utilizadas várias escalas que mensuravam aspectos acadêmicos, intimidade com a família e colegas, apoio social, autoestima e habilidades sociais. Os resultados indicaram que alunos dotados relataram possuir habilidades sociais semelhantes ou melhores em relação aos seus pares não dotados.

O mesmo foi observado no estudo de Lehman e Erdwins (2004), ao comparar um grupo de 16 alunos intelectualmente dotados (QI = 152,6) da 3ª série/6ª série e idade

cronológica entre 6-8 anos/8-12, respectivamente, com um grupo de alunos com inteligência média (QI = 90-110). Utilizando-se de duas medidas de personalidade para abranger uma variedade de escores relevantes ao ajustamento social e emocional da amostra, os autores observaram excelente ajuste social e pessoal em alunos dotados, sendo os alunos dotados da terceira série superiores aos alunos da sexta série em variáveis sociais e pessoais como: autoestima, senso de liberdade pessoal, relações familiares e falta de tendências antissociais; e semelhantes na autodireção, nas tendências de retirada, nos padrões sociais e nas habilidades sociais.

Verificando a relação entre algumas variáveis (temperamento, realização acadêmica, sexo, manutenção do sistema familiar, crescimento pessoal, constelação familiar, status socioeconômico e emprego dos pais) e a competência social de 29 alunos dotados (12-14 anos), Gullesterian (2009) também encontrou maiores escores em habilidades sociais para os dotados em relação ao grupo normativo. O mesmo foi detectado por Freitas (2011), em um estudo realizado com 120 alunos (6-14 anos), de doze diferentes categorias de necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo os dotados, a fim de identificar recursos e *deficit* de habilidades sociais dessa amostra. Com base em uma avaliação feita pelos professores desses alunos, utilizando-se do SSRS-BR (Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - versão Brasil), os resultados obtidos indicaram maior frequência de habilidades sociais para os dotados, assim como para os que apresentavam deficiência visual e deficiência intelectual leve.

Esses estudos confirmam os achados de França-Freitas (2012) em seu estudo sobre a caracterização do repertório social de crianças dotadas e talentosas, realizado com 269 alunos sinalizados como dotados e 125 alunos identificados como não dotados (com idades entre 8 e 12 anos). Os resultados indicaram que os alunos dotados apresentaram no autorrelato um repertório de habilidades sociais mais elaborado de modo geral, em relação aos seus pares não dotados.

Dos estudos apresentados, observou-se semelhanças e diferenças no repertório social de alunos dotados em relação aos seus pares não identificados como dotados. A esse respeito, Ablard (1997) explica que diferenças específicas no aspecto social podem ser vistas entre dotados e não dotados, inclusive com menor ajuste para os dotados.

Tal fato pôde ser comprovado por Ramzi, Pakdaman e Fathabadi (2011) em um estudo realizado no Irã para investigar o perfil de ajustamento social e as características de personalidade de 560 adolescentes e jovens (idades entre 12 e 22 anos) dotados e não dotados. As informações foram providas pelos participantes utilizando-se de três instrumentos que

medem o ajustamento social em áreas específicas, como: emocional, social, educacional, saúde, familiar e profissional, conforme as diferentes faixas etárias. Os resultados mostraram que, em geral, não houve diferença significativa no ajuste de adolescentes dotados e não dotados. No entanto, diferenças específicas puderam ser percebidas entre os dotados e não dotados (12-18 anos) na questão do ajustamento emocional e educacional; os dotados apresentaram significativamente menor ajuste. Também foi detectada maior tendência ao neuroticismo²³ e baixa tendência à abertura²⁴ para os dotados em relação aos não dotados.

Buscando analisar as dificuldades sociais e emocionais enfrentadas por adolescentes dotados em relação aos pares não dotados, Shechtman e Silektor (2012) realizaram um estudo com 974 estudantes do quinto ao 12º grau²⁵. Os participantes frequentavam três ambientes: (1) salas de aula segregadas para estudantes dotados (n = 330); (2) um programa de enriquecimento para dotados (n = 178); e (3) salas de aula regular (estudantes sem indicadores de dotação) (n = 466). Os resultados indicaram pontuação mais elevada nas variáveis necessidade de realização (apenas para os estudantes das salas de aula segregada), e empatia (apenas para os estudantes dos programas). Contudo, poucas diferenças foram encontradas entre as duas configurações. A conclusão foi que os dotados diferem de não dotados apenas em algumas das variáveis socioemocionais examinadas, principalmente para melhor (como no caso da empatia). O estudo mostrou que, na maioria das variáveis, os adolescentes dotados não têm menor ou maior dificuldade socioemocional do que seus pares não dotados.

Em um estudo intragrupo para comparar as relações sociais de adolescentes com idade média entre 13,7 anos, classificados como moderadamente dotados e altamente dotados, Dauber e Benbow (1990) encontraram que os moderadamente dotados relataram perfis gerais mais favoráveis do que o grupo altamente dotado, que se via como mais introvertido, menos sociável e mais inibido, mostrando que há diferença entre os grupos.

²³ O termo *neuroticismo* (N ou Fator N) não é comumente utilizado na área educacional, contudo a psicologia o define como uma dimensão da personalidade humana que se refere ao nível crônico de ajustamento e instabilidade emocional (NUNES, 2000). Segundo Nunes (2000, p.6) o alto nível de neuroticismo identifica indivíduos propensos a sofrimento psicológico que podem apresentar altos níveis de ansiedade, depressão, hostilidade, vulnerabilidade, autocrítica, impulsividade, baixa autoestima, ideias irrealistas, baixa tolerância à frustração e resposta de *coping não adaptativa* (grifo nosso) [...] Indivíduos com altos escores em neuroticismo tendem a apresentar avaliações negativistas do ambiente, ou seja, tendem a interpretar estímulos ambíguos de uma forma negativa ou ameaçadora e, por este motivo, normalmente veem ameaças e crises onde não existem.

²⁴ O conceito de *abertura* refere-se aos comportamentos exploratórios e reconhecimento da importância em ter novas experiências. Pessoas com resultados baixos em abertura podem ser vistas como *fechadas* e tendem a ser convencionais nas suas crenças e atitudes, conservadoras nas suas preferências, dogmáticas e rígidas, ou ainda, menos responsivas emocionalmente (NUNES, 2000).

²⁵ Conforme o país e o seu sistema educativo, o 12º grau corresponde ao ensino secundário ou educação secundária, ministrada aos adolescentes. No Brasil, corresponde ao ensino médio.

Esses achados corroboram com os resultados obtidos por meio do estudo de Sowa e May (1997) sobre o ajustamento social de alunos dotados, em que 35% eram provenientes de minorias étnicas. Os resultados revelaram que os dotados são diversos entre si em relação às variáveis sociais, sendo alguns bem-ajustados e outros tendo problemas de ajustamento. Sobre isso, Neihart (1999) explica que, enquanto alguns estudos apontam os dotados como sendo avançados em seu ajuste e desenvolvimento social, outros descrevem certos subgrupos de dotados com maiores dificuldades sociais, indicando que os dotados constituem um grupo diverso quando se trata de competência social.

Por meio dessa revisão, foi possível constatar algumas conclusões importantes sobre o aspecto da competência social, do autoconceito social, do ajustamento social e das relações sociais entre adolescentes dotados e aqueles não identificados como dotados.

Foi visto que há padrões semelhantes na competência social (SCHNEIDER, et al., 1989), no autoconceito social (BAIN; BELL, 2004), no ajustamento social (BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011) e nas habilidades sociais (LEHMAN; ERDWINS, 2004) entre dotados e seus pares normativos.

Entretanto, foi possível observar a existência de padrões mais elevados no autoconceito social (PYRYT; MENDAGLIO, 1994; FIELD, et al., 1998), no ajustamento social (LEHMAN; ERDWINS, 2004) e na competência social (GULLESSERIAN, 2009; FREITAS, 2011; FRANÇA-FREITAS, 2012) para os adolescentes dotados, em relação aos seus pares normativos.

Contudo, a presença de padrões diferenciados (positivos ou negativos) nas relações sociais (DAUBER & BENBOW, 1990), no ajustamento social (ABLARD, 1997; SOWA; MAY, 1997; SEPIDEH RAMZI et al., 2011) e no autoconceito (SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012) entre dotados e seus pares (dotados ou normativos), teve certo predomínio nessa revisão. Tal fato desmistifica a ideia de que os dotados (independentemente do grau de QI) são bem-ajustados ou mais bem-adaptados do que seus companheiros não identificados como dotados (BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011).

Apresentam-se a seguir alguns estudos que caracterizam dimensões específicas do repertório social de adolescentes dotados.

Buescher e Higham (1989) identificaram uma grande variedade de abordagens de enfrentamento utilizadas por um grupo de adolescentes dotados em situações do seu cotidiano. Na ordem do mais preferido para o menos preferido, são: usar suas habilidades para ajudar os pares; procurar amigos entre os estudantes que têm habilidades excepcionais;

selecionar programas e classes que são projetados para alunos dotados; procurar adultos para relacionar-se e desenvolver talentos fora da escola e envolver-se em atividades da comunidade. Sobre a habilidade de abordagem afetiva, Gross (2001) afirma que os alunos altamente dotados têm concepções mais maduras de amizade do que seus pares de idade cronológica.

Em uma análise das estratégias sociais de enfrentamento utilizadas por 238 adolescentes dotados (nos domínios verbal e matemático) para lidar com os efeitos negativos percebidos da sua dotação, Swiatek (1995) e Swiatek e Rebekah (1998) identificaram quatro fatores independentes: negação da dotação, conformidade, aceitação por pares e envolvimento extracurricular. Uma replicação do estudo acrescentou mais duas estratégias de enfrentamento às anteriores: a interação social e o humor (SWIATEK, 2002). Entretanto, houve diferença entre os alunos com alto QI, que foram mais propensos a negar sua dotação.

A partir de uma amostra de 259 adolescentes chineses intelectualmente dotados (com idades entre 12-16 anos), Chan (2003) explorou as estratégias de enfrentamento social utilizadas pela amostra, por meio de um questionário social. Os resultados revelaram que os estudantes apresentaram alta pontuação nas habilidades sociais de autogestão das emoções, seguidos por empatia. Para lidar com a condição de serem dotados, os estudantes pontuaram em diferentes graus a utilização de estratégias de enfrentamento positivas (valorização da aceitação pelos pares e envolvimento em atividades com estes) e negativas (comportamentos de esquiva, negação da dotação e conformidade), sendo estas menos utilizadas. Dentre os resultados apontados no estudo de Shechtman e Silektor (2012), o grupo de dotados também apresentou pontuação mais elevada de empatia em relação aos pares não dotados.

Lehman e Erdwins (2004) identificaram alta pontuação na medida de habilidades sociais de interação com os outros, de cooperação e de interação democrática para os dotados em relação aos seus pares normativos.

Já no estudo de Freitas (2011), os alunos dotados obtiveram escores significativamente maiores em responsabilidade/cooperação, o que, segundo Del Prette e Del Prette (2005a), correspondem às habilidades sociais acadêmicas.

Ao descrever os problemas detectados em alunos que frequentavam um programa de enriquecimento para dotados, Díaz Fernández e Bravo Pombo (2002) encontraram problemas de conduta com os professores, colegas e família, níveis de ansiedade elevados e problemas de relacionamento com os colegas, em certos casos, por um *déficit* de habilidades sociais.

Com base nessa revisão de estudos, foi possível observar que os adolescentes dotados apresentaram habilidades sociais de empatia (BUESCHER; HIGHAM, 1989; CHAN, 2003;

SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012), de autocontrole e expressividade emocional (humor) (SWIATEK, 2002; CHAN, 2003), de assertividade (BUESCHER; HIGHAM, 1989), de abordagem afetiva (interação social/aceitação por pares) (BUESCHER; HIGHAM, 1989; SWIATEK, 1995; SWIATEK; REBEKAH, 1998; GROSS, 2001; SWIATEK, 2002; CHAN, 2003; LEHMAN; ERDWINS, 2004) e acadêmicas (cooperação/envolvimento extracurricular) (BUESCHER; HIGHAM, 1989; SWIATEK, 1995; SWIATEK; REBEKAH, 1998; CHAN, 2003; LEHMAN; ERDWINS, 2004; FREITAS, 2011). No entanto, também foi possível identificar *déficit* de habilidades sociais para esse grupo em duas classes: na *abordagem afetiva* (comportamentos de esquiva) (CHAN, 2003; DÍAZ FERNÁNDEZ; BRAVO POMBO, 2002) e no *autocontrole e expressividade emocional* (conformidade e negação da dotação) (SWIATEK, 1995; SWIATEK; REBEKAH, 1998; CHAN, 2003).

Por esses achados, verificou-se que dificuldades interpessoais podem ocorrer entre os adolescentes dotados, em muitos casos, provenientes de um repertório social deficitário, levando-os a apresentar problemas de adaptação social (DÍAZ FERNÁNDEZ; BRAVO POMBO, 2002; MANOR-BULLOCK; LOOK; DIXON, 1995).

Considerando que os adolescentes dotados podem apresentar dificuldades em suas interações sociais, uma avaliação do repertório social pode ser feita, a fim de identificar possíveis dificuldades de emissão e frequência das habilidades sociais, com distinção entre os *deficits* apresentados por essa população (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a, 2008).

Para tanto, os meios utilizados podem variar conforme os padrões culturais, os contextos e as características sociodemográficas dos interlocutores, considerando que o desempenho mantido em um contexto não necessariamente indica como se comportam em outros contextos (CABALLO, 1996). Segundo Del Prette e Del Prette (1996), a literatura indica pelo menos cinco conjuntos diferenciados e complementares de metodologias empregadas: (a) observação do comportamento (situação natural, desempenho de papéis e autorregistros); (b) testes de *role-playing*; (c) medidas fisiológicas indicadoras de ansiedade interpessoal; (d) autorrelatos (entrevistas ou inventários); e (e) avaliação por outros significantes (professores, pais e colegas). Na opinião dos autores, os autorrelatos são os que melhor se ajustam à avaliação em larga escala.

Ainda são poucos os instrumentos destinados a mensurar as dificuldades interpessoais de adolescentes (MURTA et al., 2006). No Brasil, citam-se os Inventários de Habilidades Sociais, para três faixas etárias: (a) *Adultos*: Inventário de Habilidades Sociais - IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) e a Escala de Avaliação da Competência Social - EACS, para pacientes psiquiátricos (BANDEIRA, 2002); (b) *Crianças*: Inventário Multimídia de

Habilidades Sociais para Crianças - IMHSC (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b); e (c) *Adolescentes: Inventário de Habilidades Sociais - IHSA* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Embora as origens do campo das habilidades sociais estejam associadas à psicologia clínica e à psicologia do trabalho, já é possível verificar na literatura atual intersecções produtivas também em outras áreas, como a Educação Especial (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006a).

Pioneiros na área das habilidades sociais para o contexto nacional, Del Prette e Del Prette (2006a) consideram que a promoção de um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - NEE²⁶ (como no caso dos adolescentes dotados) amplia os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, que favoreça não apenas a inclusão social, mas uma competência social nesses indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006a, 2005a). As primeiras iniciativas de avaliação das habilidades sociais no campo da Educação Especial incluíram os alunos com retardo mental, deficiências sensoriais, problemas de aprendizagem, hiperativos, autistas e deformados faciais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a, 2006b).

Considerando que no período da adolescência algumas habilidades interpessoais já aprendidas necessitam ser aperfeiçoadas em situações novas e com demandas mais complexas, destaca-se a relevância dos programas educacionais destinados ao atendimento de adolescentes dotados, como um recurso valioso não apenas na promoção do seu desenvolvimento intelectual, mas também, no atendimento às suas necessidades socioeducacionais (ZEWE, 2006).

2.13 Atendimento Educacional

Numerosos países têm feito investimentos significativos no desenvolvimento de uma variedade de programas adaptados às necessidades de alunos dotados, como os EUA, que se

²⁶ **NEE** incluem os alunos com: (1) deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (2) transtornos globais de desenvolvimento - aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, como as síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e (3) altas habilidades/superdotação - aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

destacam pelo número de programas especiais no atendimento a esta população (ZEIDNER; SCHLEYER, 1999; NAREA; LISSI; ARANCIBIA, 2006).

Ao observar no contexto nacional, de acordo com o Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD, 2010), apenas algumas iniciativas podem ser encontradas, como por exemplo: **instituições públicas** (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, implantados pelo MEC nas 27 unidades da federação; e o Programa de atendimento ao aluno superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em Brasília); **instituições particulares** (Programa Objetivo de Incentivo ao Talento, em São Paulo - POIT); **clínicas** (Psicologia da PUC-PR); **associações** (Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação - ABAHSD/ES; Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação - AGAAHSD/RS; Associação Paulista para as Altas Habilidades/ Superdotação - APAHSD; Associação Curitibana de Apoio à Superdotação/Altas Habilidades - ACASAH/PR; e Associação Maringense de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação/PR); **universidades** (Programa de Incentivo ao Talento - PIT, da Universidade Federal de Santa Maria/RS; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, da Universidade Federal do Paraná - Curitiba; Programa Aprender a Pensar - PAP, da Universidade Católica de Goiás/GO; o Programa de Atendimento aos Alunos de Altas Habilidades Superdotados – PAAHSD, da Universidade Federal Fluminense/Niterói - RJ); e os **centros** (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento/CEDET de Lavras - MG; Centro Educacional de Apoio ao Talento de Ipatinga - MG; CEDET Decolar - São José dos Campos - SP; CEDET de Vitória - ES; CEDET de Palmas - TO). Tais programas objetivam promover o desenvolvimento intelectual de alunos com potencial para dotação, fortalecer o autoconhecimento e o conceito positivo, desenvolver uma consciência social e cultivar as relações sociais para o alcance de metas comuns (ALENCAR, 1992, 2007b; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2007).

Dentre os programas desenvolvidos nas universidades, destaca-se o trabalho pioneiro de Eunice Soriano de Alencar na Universidade de Brasília (UnB), por implementar o estudo da dotação no país e por chamar a atenção para a necessidade de se criar programas educacionais direcionados ao desenvolvimento dos talentos (VIRGOLIM, 2005).

Implantado em 1976 no Distrito Federal, o Programa de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades e talentos é destaque por configurar seu atendimento educacional em *Salas de Recursos* situadas nos espaços das escolas públicas do ensino regular e por ser oferecido aos alunos matriculados em quaisquer segmentos da educação básica

(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tanto da rede pública como particular (MELO, 2005).

Segundo Melo (2005), as atividades desenvolvidas incluem a realização de projetos de pesquisa na área de interesse do aluno e sua participação em outras atividades, tais como: visitas a museus, bibliotecas, feiras tecnológicas, exposições, congressos e universidades, dentre outros. Essas atividades ocorrem no contraturno ao das aulas regulares, pelo menos duas vezes por semana. A partir de 2001, foi adotada no programa uma abordagem sistemática de educação, baseada no *modelo triádico de enriquecimento escolar* proposto por Renzulli (1986), por ser considerada bastante flexível na identificação e avaliação desse grupo.

Com base nesse modelo, os alunos são selecionados por meio da aplicação da escala de características comportamentais (SRBCSS-R), um instrumento que permite ao professor fazer estimativas quanto ao comportamento do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. Após esse procedimento, os alunos são observados por um período de quatro a 16 semanas, quando são avaliados por uma equipe de profissionais e por professores que atuam nas áreas acadêmicas e de talentos. Finalmente, os alunos são submetidos a testes psicométricos aplicados por um profissional da área (MELO, 2005).

De reconhecimento internacional, merece destaque o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), situado na cidade de Lavras (MG). Trata-se de um programa idealizado em 1992 pela educadora Zenita Guenther, como um espaço físico e social estruturado para a dinamização da metodologia CEDET, cuja proposta é construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio às crianças e adolescentes dotados, integrados nos diversos sistemas e níveis do ensino regular. Outros CEDETs estão presentes em algumas cidades do país, tais como: Palmas (TO), Vitória (ES), São José dos Campos (SP), Assis (SP), Sete Lagoas (MG) e Poços de Caldas (MG) (WIKIPÉDIA, 2011).

A metodologia de identificação desenvolvida por Guenther, diretora técnica do CEDET/ASPAT (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento/Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento), está alicerçada na concepção de dotação e talento de François Gagné, que busca os alunos dotados entre os alunos da escola regular, a partir da participação do professor como observador dos comportamentos, atitudes, ações, reações e atributos gerais dos alunos, sem julgar, identificar ou focalizar a presença de dotes ou talentos (FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000, 2007, 2008b). Segundo Guenther (2007), esse processo busca menos o desempenho ou a produção e mais um modo de

perceber, sentir, pensar, agir e responder que seja qualitativa e quantitativamente melhor, mais elaborado e mais eficiente do que os pares normativos conseguem alcançar.

Para a execução dessa tarefa, os professores participam previamente de um treinamento que explicita a concepção e as características de dotação. Após (pelo menos) quatro meses de observação da turma, os professores nomeiam dois alunos da sua classe que se destacam em cada um dos 25 itens apresentados na *folha de registros*. Por esse procedimento, considera-se que todos os alunos tiveram a oportunidade de ser observados a partir de um olhar mais acurado. Esse material de identificação (folha de registros) também é utilizado pelo Programa de Incentivo ao Talento (PIT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFRS) (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

A partir desses registros, são selecionados os alunos cujos padrões de características estão associados aos diversos domínios de dotação e talento (conforme indicados por Gagné), a fim de passarem por um período de observação assistida no CEDET (durante o primeiro ano de atendimento), quando vivenciarão situações de aprendizagem enriquecedoras (GUENTHER, 2007). Entende-se que esse processo de observação diminui a margem de erro de alunos nomeados, que na verdade são considerados como *sem indicadores de dotação* (GUENTHER, 2007).

Identificada a presença de potencial elevado para dotação e talento, o processo de estimulação desse domínio de capacidade é regido por um *plano individual de trabalho*, feito semestralmente pelo aluno com o seu orientador, considerando-se dois objetivos primordiais: desenvolver a capacidade natural e o talento sinalizado e aperfeiçoar aspectos da formação pessoal (GUENTHER, 2007).

Para o alcance desses objetivos, o projeto pedagógico do CEDET organiza-se em três áreas gerais de estimulação e enriquecimento: (1) *Comunicação, Organizações e Humanidades*, que promove experiências ligadas à vida social e inter-relações humanas; (2) *Ciência, Investigação e Tecnologia*, que trabalha com o conhecimento científico, relações do homem com o meio; e (3) *Criatividade, Habilidades e Expressão*, que abre espaço para a esfera pessoal dos sentimentos, apreciação da beleza e relações com o próprio corpo (GUENTHER, 2007).

Observa-se que esse modelo aproxima-se do referencial teórico-prático das habilidades sociais, por também valorizar as experiências obtidas pelos indivíduos a partir das inter-relações estabelecidas com os pares, como fatores determinantes da aprendizagem e manutenção do seu repertório social. Segundo os autores (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; ALONSO, 2008), quando o programa promove não apenas o

desenvolvimento das habilidades cognitivas mas também as habilidades sociais, há melhora no desempenho social dos seus participantes.

Justificativa

Em um contexto onde o comportamento interpessoal dos indivíduos é grandemente influenciado por fatores internos e externos durante suas experiências de vida, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual, o conhecimento sobre o repertório social associado a outras variáveis (por exemplo: socioeconômicas e demográficas) é de extrema relevância no contexto das interações sociais no alcance da competência social.

Diante dos aspectos supracitados, considera-se a necessidade e a importância de obter mais esclarecimentos sobre as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas no seu repertório social, a partir de uma perspectiva quantitativa.

Para tanto, justifica-se a realização deste estudo, em busca de respostas às seguintes questões: Como se caracteriza a amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, grau de instrução do responsável financeiro pela família)? Que diferenças e semelhanças existem entre as Frequências e Dificuldades dos repertórios sociais destes? Quais as diferenças e semelhanças existentes entre as Frequências e Dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes? Que relações existem entre as Frequências e Dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes?

Objetivos

Para responder a essas questões, têm-se como **Objetivo Geral**: analisar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas.

Como **Objetivos Específicos**, o estudo buscou: (1) Caracterizar a amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, e grau de instrução do responsável financeiro pela família); (2) Comparar as Frequências e

Dificuldades dos repertórios sociais destes; e (3) Comparar e Relacionar as Frequências e Dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

Por entender que a emissão de um repertório social bem-elaborado amplia os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, que favoreça não apenas a inclusão social dos indivíduos, como também sua competência social, é que o presente estudo insere-se no campo da Educação Especial. Por meio dos resultados obtidos, espera-se trazer dados relevantes para mapear suas reais necessidades sociais e auxiliar na consolidação do conhecimento científico em defesa de um atendimento que inclua também o aspecto social dessa população.

3 MÉTODO

3.1 População e amostra

A população-alvo consistiu em 147 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. Contudo, a amostra total foi composta de 132 adolescentes, uma vez que 15 participantes deixaram de responder o questionário em sua totalidade. Dessa amostra, 72 adolescentes eram identificados como dotados e 60, sem indicadores de dotação.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: (a) ambos os sexos (feminino e masculino); (b) variação da faixa etária entre 12 e 18 anos; e (c) frequência na escola regular; No caso dos sujeitos dotados, foram adicionados mais dois critérios: dotação em pelo menos um dos domínios da capacidade humana (exceto a capacidade socioafetiva ou social): Inteligência Geral (verbal e matemática), Criatividade, Capacidade sensorio-motora; e estar frequentando o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). Foram excluídos os adolescentes que não passaram pelo processo-padrão de identificação da dotação e talento realizado pelo Centro nas escolas regulares. Esse critério fornece garantia de que os adolescentes classificados “sem indicadores de dotação” também passaram pelo processo de identificação utilizado pelo Centro, conforme apresentado na Introdução.

3.2 Caracterização da amostra a partir de dados sociodemográficos.

Conforme os dados sobre a caracterização da amostra de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação apresentados na Tabela 1, verificou-se um maior número de participantes do sexo feminino, tanto para os dotados (52,8%), quanto para os sem indicadores de dotação (51,7%). A maioria dos adolescentes dotados apresentou idades entre 12 (23,6%) e 16 anos (19,4%), enquanto a maior parte dos adolescentes sem indicadores de dotação era mais nova, com idades entre 12 (18,3%) e 13 anos (20%).

Quanto ao nível de escolaridade dos participantes, observou-se proximidade entre eles, visto que a maioria dos adolescentes dotados frequentava a classe do 8º ano (25%), enquanto os adolescentes sem indicadores de dotação frequentavam as classes dos 7º (21,7%) e 8º anos (20%). Analisando a questão do adiantamento de série escolar, observou-se que, do total de adolescentes dotados, 25% foram adiantados um ano no decorrer de sua escolaridade e apenas um aluno foi adiantado de série por dois anos (1,4%). Já entre os adolescentes sem indicadores de dotação, apenas 11,7% foram adiantados um ano e nenhum aluno foi adiantado dois anos no decorrer de sua escolaridade.

A classe econômica das famílias dos adolescentes dotados e dos adolescentes sem indicadores de dotação concentrou-se, em sua maioria, entre as classes C e B1; em ambas as famílias a maior porcentagem observada foi de indivíduos da classe B2, sendo 36,1% para dotados e 36,7% para os sem indicadores de dotação. Também houve similaridade com relação ao grau de instrução do chefe²⁷ da família dos adolescentes dotados e sem indicadores de dotação, visto que ambos se concentraram entre o ensino médio completo e o ensino superior incompleto, sendo 43,1% para os chefes dos filhos dotados e 41,7% para os chefes dos filhos sem indicadores de dotação, seguido de ensino superior completo, 30,6% para os chefes dos filhos dotados e 25% para os chefes dos filhos sem indicadores de dotação²⁸.

²⁷ Foi esclarecido aos participantes que o termo “chefe da família” corresponde ao responsável financeiro pela família, aquele que convive na mesma casa que o adolescente.

²⁸ No Brasil, de acordo com a LDBEN 9.394/96 (Título V, Capítulo I e II, Seção II, III e IV), a educação escolar em vigor compõe-se da Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 9º ano (corresponde ao antigo Ensino Primário 1ª à 4ª série, acrescido do antigo Ensino Ginásial 5ª à 8ª série); e do Ensino Médio, que compreende o 1º ao 3º ano) (BRASIL, 1996).

Tabela 1 – Caracterização da amostra de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação a partir de dados sociodemográficos

Variáveis	Níveis	Adolescentes dotados		Adolescentes sem indicadores de dotação	
		(f)	%	(f)	%
Sexo	Feminino	38	52,8%	31	51,7%
	Masculino	34	47,2%	29	48,3%
Idade	12	17	23,6%	11	18,3%
	13	11	15,3%	12	20%
	14	12	16,7%	8	13,3%
	15	9	12,5%	7	11,7%
	16	14	19,4%	10	16,7%
	17	8	11,1%	8	13,3%
Escolaridade	18	1	1,4%	4	6,7%
	6º ano	6	8,3%	5	8,3
	7º ano	11	15,3%	13	21,7%
	8º ano	18	25%	12	20%
	9º ano	8	11,1%	6	10%
	1º ano E. Médio	12	16,7%	8	13,3%
Adiantamento	2º ano E. Médio	10	13,9%	10	16,7%
	3º ano E. Médio	7	9,7%	6	10%
	1 ano	18	25%	7	11,7%
Classe econômica	2 anos	1	1,4%	0	0%
	A2	2	2,8%	2	3,3%
Instrução do chefe	B1	20	27,8%	17	28,3%
	B2	26	36,1%	22	36,7%
	C	24	33,3%	17	28,3%
	D	0	0%	2	3,3%
Instrução do chefe	Analfabeto/Primário Incompleto	1	1,4%	1	1,7%
	Primário Completo/ Ginásial Incomp.	5	6,9%	6	10%
	Ginásial Completo/E. Médio Incom.	13	18,1%	13	21,7%
	E. Médio Completo/Superior Incom.	31	43,1%	25	41,7%
	Superior Completo	22	30,6%	15	25%
Total		72	100%	60	100%

Fonte: elaboração do autor.

3.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas regulares (E1, E2, E3 e E4), de ensino fundamental e médio (período diurno), situadas no município de Lavras, ao sul de Minas Gerais, onde encontravam-se os adolescentes dotados que frequentavam o CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), e seus pares sem indicadores de dotação. Na E1 foram encontrados 20D²⁹ e 13SID³⁰; na E2 22D e 20SID; na E3 18D e 15SID; e finalmente na E4 12D e 12SID.

²⁹ D = Dotados.

³⁰ SID = Sem Indicadores de Dotação.

3.4 Instrumentos

Três instrumentos de autorrelato foram utilizados pelos participantes do estudo para a coleta dos dados: um questionário sobre o poder aquisitivo da família, um formulário de dados acadêmicos e uma escala para medir as habilidades sociais.

O *Critério de Classificação Econômica Brasil* (CCEB) (ANEXO A) consiste em uma lista de itens com o objetivo de obter os dados de identificação do participante, como idade e sexo (item I), e das condições socioeconômicas da família dos adolescentes, com base na posse de bens de consumo duráveis (item II), e grau de instrução do chefe da família (item III). Tal classificação é estratificada em cinco classes (A, B, C, D, E), sendo que as duas de maior poder aquisitivo são subdivididas (A1 e A2, B1 e B2).

O *Formulário de Dados Acadêmicos* (FDA) (APÊNDICE A) contém quatro questões que objetivam identificar a instituição onde o participante estuda (questão 1), a série ou ano que estuda (questão 2), dados sobre adiantamento de série ou ano (questão 3) e a participação e tempo de permanência em outros ambientes (questão 4). O mesmo foi elaborado pela pesquisadora a fim de obter dados relevantes à análise de possíveis variáveis que possam estar relacionadas ao repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e de seus pares sem indicadores de dotação.

O *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA-Del Prette* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) (ANEXO B) constitui-se de 38 itens elaborados para contemplar as principais demandas de desempenho interpessoal de adolescentes entre 12 e 17 anos em relação à família, amigos, colegas, pessoas de autoridade, parceiros afetivo-sexuais, desconhecidos e aos diferentes contextos (relações familiares e escolares, afetivo-sexuais, lazer, trabalho e amizade). Para cada um dos itens, o adolescente deve julgar: (a) quão difícil é para ele apresentar a reação indicada no item; (b) qual a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item. Nesses dois indicadores (frequência e dificuldade), as respostas são mensuradas em uma escala tipo Likert, de 5 pontos. Para a frequência, as categorias de respostas são: 0 a 2 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma no máximo 2 vezes; 2 a 4 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 3 a 4 vezes; 5 a 6 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 5 a 6 vezes; 7 a 8 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 7 a 8 vezes; 9 a 10 – em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 9 a 10 vezes. As categorias de respostas para o indicador de dificuldade são: nenhuma, pouca, média, muita e total. Com relação às qualidades psicométricas do instrumento, o estudo de validação original mostrou que a escala

tem elevada consistência interna (Coeficiente Alpha de 0,896 para frequência e 0,904 para dificuldade) e uma estrutura de seis fatores, sendo: Fator 1 – Empatia (10 itens, $\alpha = 0,820$), Fator 2 – Autocontrole (8 itens, $\alpha = 0,686$), Fator 3 – Civilidade (6 itens, $\alpha = 0,751$), Fator 4 – Assertividade (7 itens, $\alpha = 0,679$), Fator 5 – Abordagem Afetiva (6 itens, $\alpha = 0,615$) e Fator 6 – Desenvoltura Social (5 itens, $\alpha = 0,698$). O instrumento permite a identificação de reservas e *deficit* em classes e subclasses de habilidades sociais. O IHSA apresenta a seguinte estrutura fatorial: Fator 1 – Empatia; Fator 2 – Autocontrole; Fator 3 – Civilidade; Fator 4 – Assertividade; Fator 5 – Abordagem Afetiva; Fator 6 – Desenvoltura Social.

3.5 Procedimentos

Inicialmente, foi estabelecido contato com a coordenação do CEDET a fim de saber em quais escolas havia adolescentes dotados identificados pelo Centro. A partir dessa informação, os diretores dessas escolas foram visitados pela pesquisadora, que apresentou-lhes os objetivos do estudo, a relevância científica e social, os procedimentos para a coleta dos dados, as questões éticas envolvidas e o caráter da participação voluntária da instituição, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Obtida a permissão dos diretores das quatro escolas selecionadas para a coleta dos dados, foi estabelecido um primeiro contato com a coordenação pedagógica de cada escola a fim de que pudesse auxiliar na seleção dos alunos. Com base em uma lista contendo os nomes dos alunos que frequentavam o Centro, os coordenadores reuniram os adolescentes dotados, em grupos de dez a 20 alunos por vez, nos períodos de aula vaga ou intervalo entre as aulas, para que não houvesse interferência no bom andamento destas. Os adolescentes sem indicadores de dotação foram selecionados simultaneamente pelos coordenadores de forma aleatória, nas mesmas salas de aula que seus pares dotados. Nessa ocasião, foram-lhes apresentados os objetivos do estudo, sua relevância científica e social, os procedimentos para a coleta dos dados, as questões éticas envolvidas, o caráter da participação voluntária de cada adolescente selecionado e a garantia de total sigilo em relação à sua identificação.

Mediante a manifestação de concordância em participar do estudo, os alunos dotados (APÊNDICE C) e alunos sem indicadores de dotação (apêndice D) recebiam o TCLE destinado ao pai ou responsável, a fim de que estes pudessem tomar conhecimento do estudo e manifestassem sua concordância na participação do seu filho. Após a devolução das autorizações do pai ou responsável, foi agendado com a coordenação de cada escola o melhor

dia e horário para a coleta dos dados, de modo que não viesse a interromper as atividades de sala de aula. Do total de adolescentes dotados convidados a participar do estudo, apenas três não participaram: dois não receberam consentimento dos pais e um não participou por decisão própria. Nesse caso, seus nomes foram substituídos por outros, que prontamente aceitaram participar do estudo.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pela pesquisadora em um ambiente reservado (sala de aula vaga, espaço inutilizado da biblioteca ou refeitório desocupado), em grupos de 10 a 20 alunos por vez. Antes do preenchimento dos instrumentos, procedeu-se à leitura das instruções e dos exemplos, explicando-os de forma detalhada. Os casos de dúvidas eram sanados por meio de exemplos, a fim de tornar mais clara a compreensão para o aluno. O tempo médio utilizado para o preenchimento dos três instrumentos não ultrapassou 40 minutos para os adolescentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 30 minutos para os adolescentes do Ensino Médio.

Os dados foram coletados ao final do mês de maio e início do mês de junho, por ser um período onde os alunos já teriam estabelecido seus relacionamentos interpessoais com os colegas de classe, e também, porque não estariam realizando as avaliações de final de semestre letivo. Para tanto, foram necessárias três semanas, em período integral.

3.6 Aspectos Éticos

O presente estudo foi elaborado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução 196/96 (CNS), sendo avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação Educacional de Lavras/Centro Universitário de Lavras (UniLavras), sob o parecer de nº 0028/2011 (ANEXO C). Após a conclusão do estudo, será entregue a cada gestor escolar e à direção do CEDET, um resumo deste em forma de artigo, oferecendo a possibilidade de realizar uma palestra aos pais e professores sobre o tema: “Práticas educativas e habilidades sociais de adolescentes”. Com a disseminação do conhecimento obtido, espera-se trazer contribuições para a área, por meio de publicações e comunicações em congressos.

3.7 Método de análise dos dados

O estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo. Exploratório pois, conforme Selltiz et al. (1975), esse método de estudo é recomendado quando o conhecimento na área

for muito reduzido, e, descritivo, por ser indicado para estudos de vários casos ou institucionais (BENZE, 2001).

Os dados obtidos por meio do *Critério de Classificação Econômica Brasil* (CCEB) foram classificados quantitativamente de acordo com a pontuação do próprio instrumento e analisados a partir de métodos descritivos. As características sociodemográficas da amostra foram analisadas utilizando-se do mesmo método, pois, segundo Morettin e Bussab (2002), média, mediana, máximo e mínimo constituem medidas indicadas para comparar os grupos descritivamente.

Na apuração e análise dos dados obtidos por meio do *Formulário de Dados Acadêmicos* (FDA), foi adotada a metodologia de agrupamento das respostas para as questões Q11 a Q15, por se tratarem de um mesmo assunto, ou seja, o lugar específico onde o aluno frequentava, conforme descritas a seguir: Quando você não está em casa ou na escola, onde você está? (Q11); Você gosta desse lugar? (Q12); Por quê? (Q13); Há quanto tempo você frequenta esse lugar? (Q14); Quantas vezes por semana você frequenta esse lugar? (Q15)

Para as questões Q11 e Q13, as respostas obtidas foram classificadas da seguinte maneira: Q11 (a) Atividades com a família, (b) atividades de lazer, (c) atividades educacionais, (d) atividades religiosas, (e) atividade remunerada e (f) CEDET; Q13 (a) acolhida, (b) atividade prazerosa, (c) benefício, (d) conceito, (e) oportunidade de interação e (f) não gosta.

A fim de comparar o repertório de habilidades sociais segundo as respostas obtidas nas Questões 11 a 15, foram utilizados testes multivariados paramétricos (MANOVA) e testes univariados não paramétricos (Mann-Whitney; Kruskal-Wallis), recomendados por Conover (1980).

Para justificar o uso da análise multivariada, foram realizados testes de correlação entre as subescalas (APÊNDICE F- 1ª Parte), confirmados pela correlação de Pearson. Nesse caso, em primeiro lugar, foram comparados os níveis das variáveis estudadas em relação às sete variáveis de Frequência (FTotal, F1Empatia, F2Autocontrole, F3Civildade, F4Assertividade, F5Abordagem Afetiva, F6Desenvoltura Social) e, depois, segundo as sete variáveis de Dificuldade (DTotal, D1Empatia, D2Autocontrole, D3Civildade, D4Assertividade, D5Abordagem Afetiva e D6Desenvoltura Social).

Quando as condições de aplicação da MANOVA não foram satisfeitas, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, que é um teste para comparar diferenças entre dois grupos independentes, quando obtém-se duas categorias de respostas, tais como: “Sim” e “Não” (por exemplo: Q12). No caso de mais de dois grupos, foi utilizado um teste similar, o teste de

Kruskal-Wallis, também não paramétrico, indicado por Johnson e Wichern (2008) para comparar “k” grupos independentes segundo “m” variáveis.

Para os casos em que a hipótese de igualdade entre os grupos nos testes *Kruskal-Wallis* foi rejeitada, novos testes *Mann-Whitney* foram realizados. Inicialmente comparando-se os dois grupos com as médias mais próximas. Nos casos em que a igualdade foi aceita, tais grupos eram unidos e comparados com um próximo grupo de média próxima, até que todas as combinações possíveis foram feitas para identificar a diferença. O nível de significância fixado para todos os testes foi de 5%. Assim, pelo p-valor obtido em cada teste, rejeitou-se a hipótese de igualdade dos grupos quando o p-valor foi menor que 0,05.

Para verificar a existência de relação entre determinadas variáveis e o repertório de habilidades sociais dos dotados e não indicados como dotados, foram realizados testes ANOVA para cada um dos casos analisados. Tal procedimento se justifica, por entender que em casos nos quais se associam “variáveis categorias” a “variáveis numéricas”, não se pode utilizar testes de correlação, fazendo-se necessário o uso da ANOVA. Nesse caso, primeiramente foi verificada a significância da tabela ANOVA e, nos casos em que foi rejeitada a hipótese de não existência de efeito dos fatores, se buscou qual/ quais fatores foram significativos.

Todas as análises foram feitas utilizando o *software* estatístico SPSS, retirando-se os pontos atípicos (APÊNDICE E). No caso dos dotados, como apenas um indivíduo não respondeu que frequentava o CEDET, ele foi retirado da análise.

A apuração dos resultados do *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes-IHSA* consistiu em computar os escores somando-se os itens das questões, conforme a Tabela 2, para então situar a posição percentil do respondente em relação a uma amostra normativa.

Tabela 2 – Agrupamento dos itens a serem somados em cada subescala de habilidades sociais.

Subescala	Itens a serem somados
1. Empatia	Q7, Q19, Q24, Q26, Q28, Q29, Q31, Q32, Q34, Q35
2. Autocontrole	Q5, Q8, Q14, Q22, Q30, Q33, Q38
3. Civilidade	Q2, Q3, Q4, Q6, Q7, Q9
4. Assertividade	Q11, Q12, Q15, Q16, Q21, Q23, Q27
5. Abordagem afetiva	Q10, Q13, Q25, Q35, Q36, Q37
6. Desenvoltura social	Q1, Q17, Q19, Q20, Q21

Fonte: elaboração do autor.

A análise da frequência e dificuldade nas situações abordadas em cada questão do IHSA foi feita com base em um escore geral (todos os itens) e escores específicos para seis

subescalas (subconjuntos de itens). Dentre essas subescalas, citam-se: (1) Empatia, (2) Autocontrole, (3) Civilidade, (4) Assertividade, (5) Abordagem Afetiva e (5) Desenvoltura Social, sendo que cada uma é a soma dos pontos de determinadas questões. Os pontos de zero a quatro foram atribuídos às questões conforme apresentam-se nas tabelas a seguir.

Tabela 3 – Conversão dos resultados de frequência.

Escala	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Pontos	0	1	2	3	4

Fonte: elaboração do autor.

Tabela 4 – Conversão dos resultados de dificuldade.

Escala	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total
Pontos	0	1	2	3	4

Fonte: elaboração do autor.

Inicialmente, o comportamento dos adolescentes dotados e seus pares sem indicadores de dotação foi verificado segundo as variáveis: sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe CCEB e grau de instrução do chefe, por meio de tabelas de contingência.

Para comparar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação, foi feita uma análise descritiva das subescalas de frequência e dificuldade. A fim de relacionar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação com as variáveis (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe CCEB e grau de instrução do chefe), foi mantida a divisão entre as subescalas de frequência e dificuldade, calculando-se as médias e o desvio-padrão para cada uma das variáveis que compõem as dimensões avaliadas. Testes também foram feitos para confirmar as diferenças observadas na análise das médias.

Com a intenção de utilizar a análise multivariada para comparar os grupos, visto que tanto a frequência como a dificuldade compõem-se de seis subescalas e o total, foram elaborados gráficos boxplot para identificação dos pontos atípicos (APÊNDICE E). Para justificar o uso da análise multivariada, testes de correlação foram realizados entre as subescalas (APÊNDICE F), que foram confirmados pela correlação de Pearson.

Na análise multivariada, foi utilizado um teste multivariado de comparação de médias, a MANOVA, que consiste em comparar “k” grupos independentes segundo “m” variáveis. Nesse caso, foram comparados os grupos primeiramente em relação às sete variáveis de *Frequência* (FTotal, F1Empatia, F2Autocontrole, F3Civilidade, F4Assertividade, F5Abordagem Afetiva, F6Desenvoltura Social) e, depois, em relação às sete variáveis de *Dificuldade* (DTotal, D1Empatia, D2Autocontrole, D3Civilidade, D4Assertividade,

D5A abordagem Afetiva e D6Desenvoltura Social). Testes de comparações múltiplas para cada variável foram utilizados para verificar onde existem diferenças entre os grupos quando se rejeita a hipótese de igualdade entre os mesmos. Quando as condições de aplicação da MANOVA não foram satisfeitas, mesmo aplicando transformação nas variáveis, considerou-se um método univariado de análise não paramétrica. Para dois grupos em questão, o teste de *Mann-Whitney* foi considerado. Já para mais de dois grupos, foi utilizado um teste similar, o teste de *Kruskal-Wallis*, também não paramétrico e que compara “k” grupos independentes. O nível de significância fixado para todos os testes foi de 5%. Assim, pelo p-valor obtido em cada teste rejeitou-se a hipótese de igualdade dos grupos quando o p-valor foi menor que 0,05. Todas as análises foram feitas utilizando-se do software estatístico SPSS.

Os resultados das análises são apresentados conforme os objetivos propostos para este estudo, obedecendo à seguinte composição: (1) caracterização da amostra a partir de dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família); (2) comparação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais destes; (3) comparação e relação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos mesmos, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

Figura 1 – Esquema de caracterização dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação a partir de dados sociodemográficos.

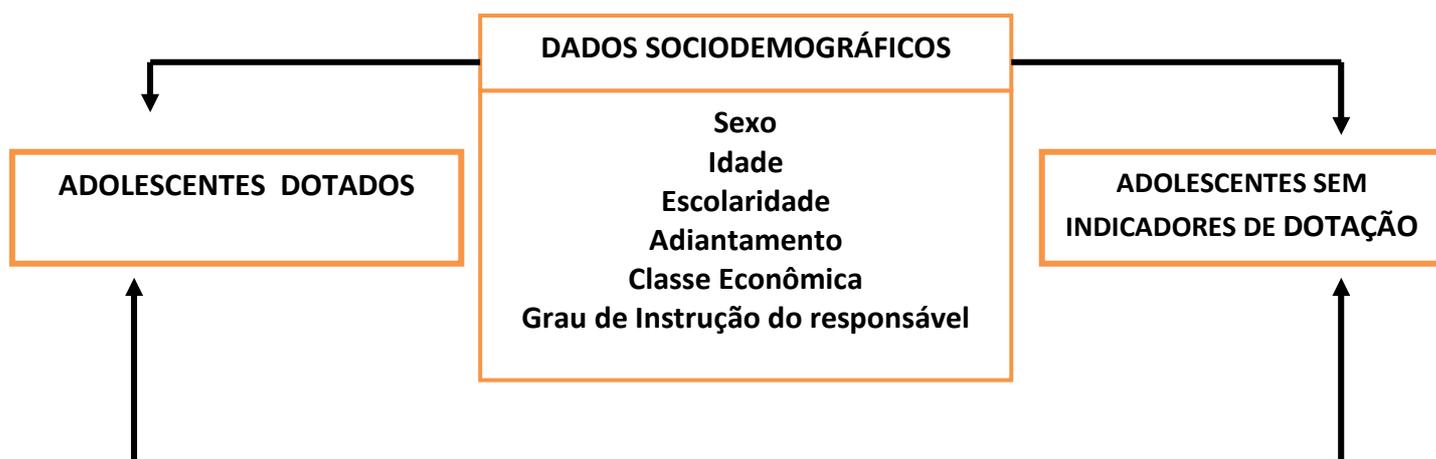


Figura 2 – Esquema de comparação das frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação.

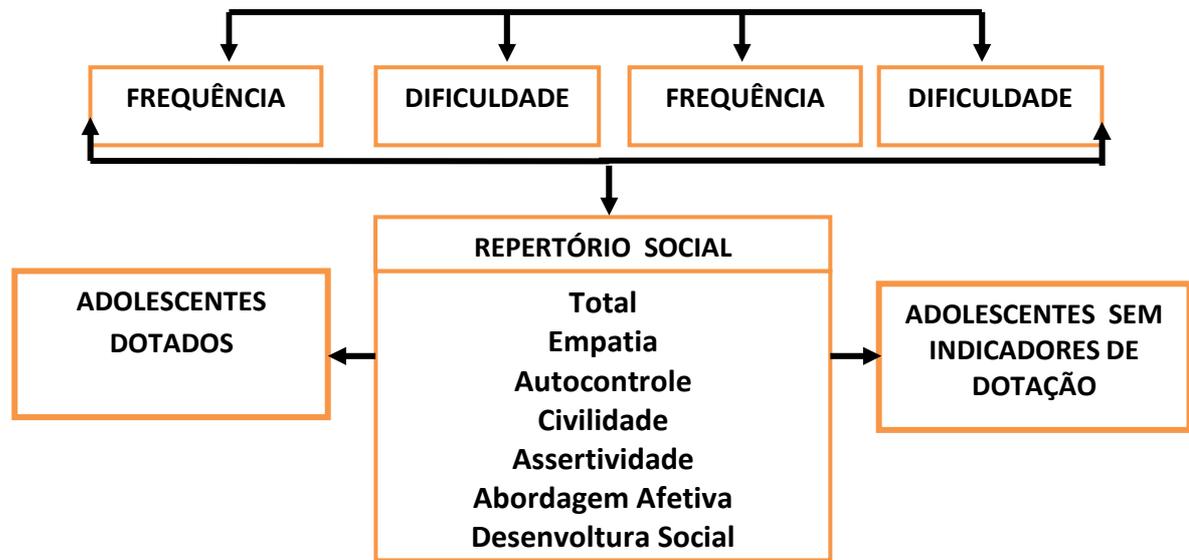
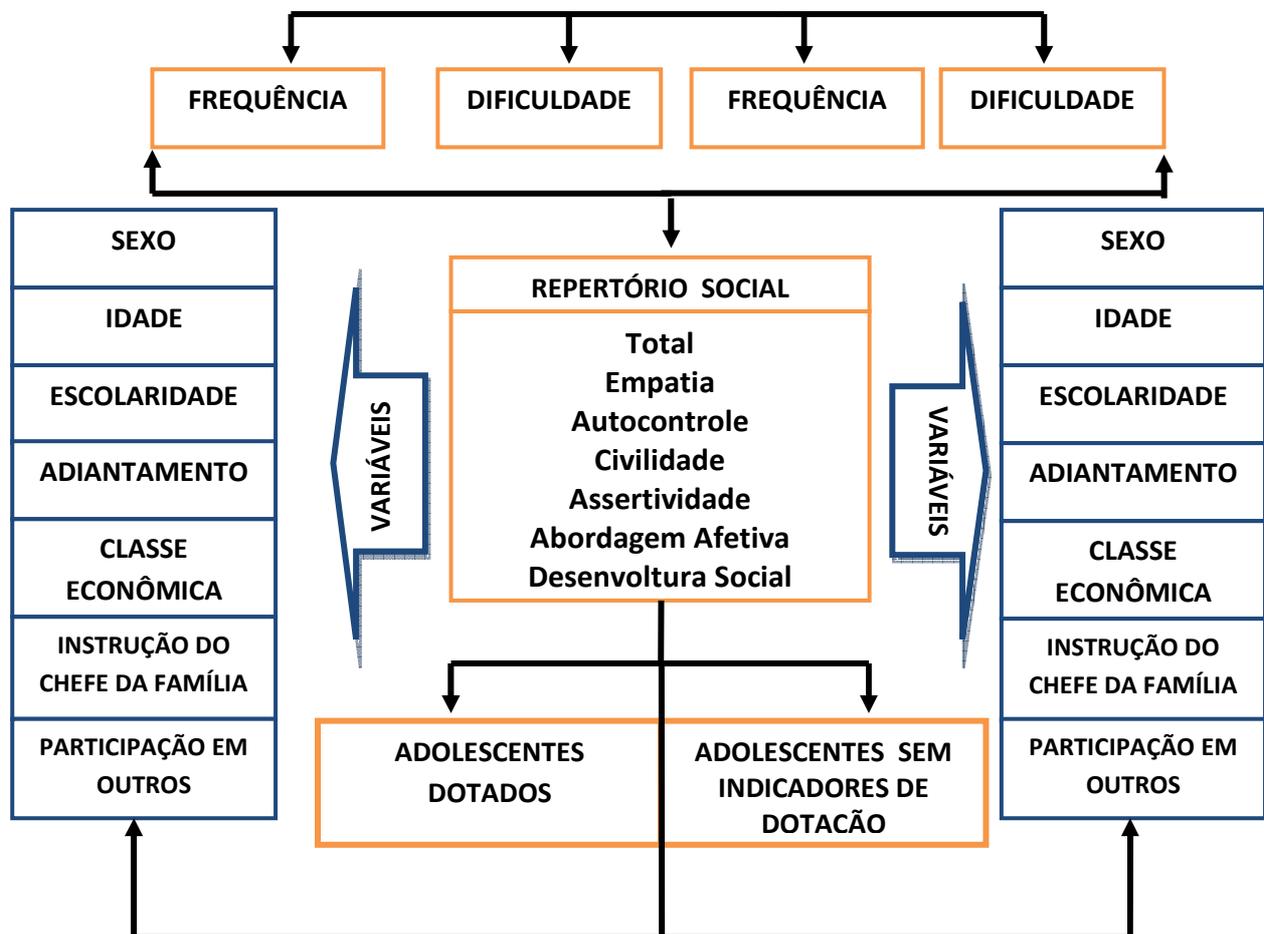


Figura 3 – Esquema de comparação e relação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.



4 RESULTADOS

Comparação das Frequências e Dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação.

Os dados sobre a comparação dos sujeitos foram obtidos após a retirada dos indivíduos considerados como pontos atípicos (APÊNDICE E). Na Tabela 5, são apresentadas as medidas descritivas e o teste *Mann-Whitney* para as Frequências das habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação.

Na subescala Frequência Total (FTotal), os dotados apresentaram média menor (110,69) que os sem indicadores de dotação (112,24). O valor mínimo dos dotados foi menor que os sem indicadores de dotação, ocorrendo o inverso para o valor máximo. Já para a mediana, novamente os dotados apresentaram menor valor (111) em relação aos sem indicadores de dotação (115). A variabilidade para ambos os grupos foi próxima.

Analisando a subescala F1Empatia, observa-se que os dois grupos apresentaram médias próximas, sendo 33,27 para os dotados e 33,67 para os sem indicadores de dotação. Em relação à mediana e ao máximo, foram obtidos valores iguais para ambos os grupos. Para o valor mínimo, a diferença entre os grupos foi de apenas uma unidade. Novamente constatou-se que a variabilidade dos dados foi próxima entre os grupos.

Em relação à F2Autocontrole, o grupo de dotados apresentou média menor que a do grupo sem indicadores de dotação, 18,64 e 19,75, respectivamente. Os valores para variabilidade, mediana, mínimo e máximo de cada um dos grupos foram bem próximos para ambos os grupos.

Observando as subescalas F3Civildade e F4Assertividade, nota-se que os grupos apresentaram todas as medidas próximas, sendo a média de Civildade dos dotados igual a 20,01 e a dos sem indicadores de dotação 22,04; e a média de Assertividade igual a 22,64 para dotados e 22,51 para os sem indicadores de dotação.

Na subescala F5Abordagem Afetiva, a média e a mediana dos dotados foi menor (14,01 e 13,5, respectivamente) em relação à média dos adolescentes sem indicadores de dotação (14,91 e 16, respectivamente).

Na F6Desenvoltura Social, os valores para a média pouco se diferenciaram. A média para os dotados foi igual a 14,93 e para os sem indicadores de dotação, 14,42. O mesmo ocorreu com a mediana e o máximo, enquanto o mínimo e a variabilidade se diferenciaram, dotados apresentaram menor variabilidade e maior valor mínimo.

Tabela 5 – Medidas descritivas e teste Mann-Whitney para as frequências das habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação.

Subescalas de Habilidades Sociais		Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Mann-Whitney (p-valor)
FTotal	Dotado	110,69	111	14,46	73	139	0,438
	Sem indicadores	112,24	115	15,2	75	137	
F1Empatia	Dotado	33,27	34	4,38	22	40	0,621
	Sem indicadores de dotação	33,67	34	4,21	23	40	
F2Autocontrole	Dotado	18,64	19	5,32	3	30	0,208
	Sem indicadores	19,75	20	5,71	5	29	
F3Civildade	Dotado	20,01	20	2,96	12	24	0,624
	Sem indicadores	20,04	21	3,49	9	24	
F4Assertividade	Dotado	22,64	23	3,45	13	28	0,994
	Sem indicadores	22,51	23	3,83	13	28	
F5Abordagem Afetiva	Dotado	14,01	13,5	4,9	4	23	0,235
	Sem indicadores	14,91	16	4,04	3	21	
F6Desenvoltura Social	Dotado	14,93	15	2,67	8	20	0,709
	Sem indicadores	14,42	15	3,75	5	20	

Fonte: elaboração do autor.

A fim de confirmar a existência de diferenças entre os grupos foram realizados testes *Mann-Whitney* em cada uma das subescalas. Observou-se pelos p-valores obtidos que os grupos podem ser considerados iguais em todas as subescalas de Frequência, uma vez que em nenhum dos casos foi rejeitada a hipótese de igualdade entre as médias dos grupos.

Vistas as comparações para as Frequências das habilidades sociais entre os grupos, o mesmo procedimento foi adotado para as Dificuldades, e seus resultados podem ser observados na Tabela 6.

Na Dificuldade Total (DTotal), os dotados apresentaram média e mediana maiores (31,07 e 29, respectivamente) em relação aos sem indicadores de dotação (27,64 e 25,5, respectivamente). Os dotados tiveram três como valor mínimo e 65 como máximo, enquanto

os sem indicadores de dotação apresentaram zero como valor mínimo e 70 como valor máximo, mostrando que o intervalo dos dados para os dotados foi menor.

Na subescala D1Empatia, os dotados apresentaram média 4,41 enquanto os sem indicadores de dotação obtiveram 4,11. As demais medidas revelaram valores iguais para mediana e mínimo e valor maior para os sem indicadores de dotação na variabilidade e máximo.

A média dos adolescentes dotados também foi maior que a dos sem indicadores de dotação na subescala D2Autocontrole, 10,83 e 9,57, respectivamente. Ambos os grupos apresentaram zero como o valor mínimo e o máximo foi 27 para dotados e 26 para os sem indicadores de dotação. Em relação à mediana, nota-se valor maior para os dotados (10) em relação aos seus pares sem indicadores de dotação (9).

Para D3Civilidade, as médias dos adolescentes dotados e dos sem indicadores de dotação foram próximas, 1,93 e 1,96, respectivamente. Em ambos os grupos, zero foi o valor mínimo, e 1 a mediana. A variabilidade também foi próxima para os dois grupos, sendo que os sem indicadores de dotação apresentaram maior valor máximo.

Nota-se que na subescala D4Assertividade, a média dos dotados foi maior que a dos sem indicadores de dotação, 4,24 e 3,86, respectivamente. As demais medidas foram próximas, os valores mínimos foram iguais, e os dotados apresentaram maior mediana e maior valor máximo.

Em relação à D5Abordagem Afetiva, com exceção do valor mínimo (zero para ambos os grupos), os dotados apresentaram valores maiores em todas as outras medidas – a média dos dotados foi igual a 7,76, e a dos sem indicadores de dotação 5,82.

Na última subescala, D6Desenvoltura Social, nota-se que a média, mediana e variabilidade dos grupos foram próximas. Em relação ao valor mínimo, observam-se valores iguais para os dois grupos; já em relação ao máximo, maior valor aos sem indicadores de dotação.

Tabela 6 – Medidas descritivas e teste Mann-Whitney para as dificuldades das habilidades sociais dos adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação.

Subescalas de Habilidades Sociais		Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Mann-Whitney (p-valor)
DTotal	Dotado	31,07	29	13,66	3	65	0,162
	Sem indicadores de dotação	27,64	25,5	15,73	0	70	
D1Empatia	Dotado	4,41	3	3,66	0	14	0,593
	Sem indicadores de dotação	4,11	3	3,73	0	17	
D2Autocontrole	Dotado	10,83	10	5,52	0	27	0,208
	Sem indicadores de dotação	9,57	9	6,36	0	26	
D3Civildade	Dotado	1,93	1	2,02	0	8	0,972
	Sem indicadores de dotação	1,96	1	2,27	0	11	
D4Assertividade	Dotado	4,24	4	3,5	0	17	0,594
	Sem indicadores de dotação	3,86	3	3,26	0	14	
D5Abordagem Afetiva	Dotado	7,76	7	4,32	0	19	0,014
	Sem indicadores de dotação	5,82	5	3,7	0	15	
D6Desenvoltura Social	Dotado	3,94	4	2,44	0	9	0,749
	Sem indicadores de dotação	3,96	3,5	3	0	12	

Fonte: elaboração do autor.

Observando a Tabela 6, verifica-se que a maioria das médias apresentadas assumem os menores valores para o grupo de adolescentes sem indicadores de dotação.

Para confirmar as diferenças entre os grupos, devido a violações das suposições da MANOVA, foram realizados testes Mann-Whitney comparando os adolescentes dotados e os adolescentes sem indicadores de dotação em cada uma das subescalas. Por meio dos p-valores obtidos, verificou-se que os grupos se diferem apenas na subescala D5Abordagem Afetiva (p-valor < 0,05).

Comparação entre as Frequências e as Dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes, para confirmar igualdade ou diferença entre os grupos.

Para a obtenção dos resultados, primeiramente foram calculadas as médias e o desvio-padrão de cada subescala de Frequência e de Dificuldade das habilidades sociais, segundo as classes da variável a ser relacionada. A fim de confirmar as diferenças entre as classes, utilizou-se da MANOVA, quando as condições de aplicação foram satisfeitas, e dos testes Mann-Whitney (para dois grupos) ou Kruskal-Wallis (para mais de dois grupos), quando as condições não foram satisfeitas.

Frequência de habilidades sociais X sexo de adolescentes dotados.

A relação entre o repertório de habilidades sociais dos dotados e o sexo pode ser mais bem compreendida observando-se os dados da Tabela 7. Pelos resultados, nota-se que para FTotál, F2Autocontrole, F5Abordagem Afetiva e F6Desenvoltura Social, a média dos indivíduos do sexo masculino foi maior que dos indivíduos do sexo feminino, enquanto para F1Empatia e F4Assertividade ocorreu o contrário. Em F3Civildade, as médias foram praticamente iguais.

Tabela 7 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de sexo.

Subescalas de Habilidades Sociais	Feminino	Masculino
FTotál	109,95	111,52
F1Empatia	33,65	32,85
F2Autocontrole	18,24	19,09
F3Civildade	20,03	20
F4Assertividade	23,24	21,97
F5Abordagem Afetiva	12,95	15,21
F6Desenvoltura Social	14,41	15,52

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, rejeita-se a hipótese de igualdade entre os sexos de acordo com as quatro estatísticas-testes, considerando um nível de 5% de significância. Mas, pelos testes de comparações múltiplas, não foram observadas diferenças significativas, sendo o p-valor mais próximo 0,053, para F5Abordagem Afetiva.

Frequência de habilidades sociais X sexo de adolescentes sem indicadores de dotação

Observando os dados expostos na Tabela 8 sobre a frequência de habilidades sociais em relação ao sexo de adolescentes sem indicadores de dotação, é possível notar que para FTotál, F2Autocontrole, F3Civilidade, F5Abordagem Afetiva e F6Desenvoltura Social, a média dos indivíduos do sexo masculino foi maior do que a dos indivíduos do sexo feminino, enquanto para F1Empatia ocorreu o contrário. Em F4Assertividade, as médias foram praticamente iguais.

Tabela 8 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de sexo.

Subescalas de Habilidades Sociais	Feminino	Masculino
FTotál	109,19	114,97
F1Empatia	34,19	33,21
F2Autocontrole	17,85	21,45
F3Civilidade	19,65	20,38
F4Assertividade	22,73	22,31
F5Abordagem Afetiva	13,73	15,97
F6Desenvoltura Social	14,04	14,76

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, rejeita-se a hipótese de igualdade entre os sexos de acordo com as quatro estatísticas-testes, considerando um nível de 5% de significância. Já os resultados dos testes de comparações múltiplas (realizados para identificar em qual/quais variáveis a diferença é significativa) revelaram que a diferença entre os sexos se deu em F2Autocontrole, uma vez que o p-valor foi menor que 0,05.

Dificuldade de habilidades sociais X sexo de adolescentes dotados

A relação entre o repertório de habilidades sociais dos alunos dotados e o sexo, podem ser melhor compreendidas observando-se os dados na Tabela 9. Nota-se que em DTotál, D1Empatia, D3Civilidade e D4Assertividade a média dos indivíduos do sexo masculino foi maior do que a dos indivíduos do sexo feminino, enquanto para D2Autocontrole, D5Abordagem Afetiva e D6Desenvoltura Social ocorreu o contrário. Em determinados casos como, em D3Civilidade, a diferença pode ser bem pequena.

Tabela 9 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de sexo.

Subescalas de Habilidades Sociais	Feminino	Masculino
DTotal	108,84	109,97
D1Empatia	4,16	4,68
D2Autocontrole	11,62	9,97
D3Civildade	1,89	1,97
D4Assertividade	3,84	4,68
D5Abordagem Afetiva	8,03	7,47
D6Desenvoltura Social	4,14	3,74

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, não se rejeita a hipótese de igualdade entre os sexos, considerando um nível de 5% de significância.

Dificuldade de habilidades sociais X sexo de adolescentes sem indicadores de dotação

Observando os dados na Tabela 10 sobre a relação entre o repertório de habilidades sociais e o sexo, verifica-se que para DTotal, D1Empatia, D3Civildade, D4Assertividade e D6Desenvoltura Social, a média dos indivíduos do sexo masculino foi maior do que a dos indivíduos do sexo feminino, enquanto que para D2Autocontrole e D5Abordagem Afetiva ocorreu o inverso. Em determinados casos como, por exemplo, em D3Civildade, D4Assertividade e D6Desenvoltura Social, a diferença foi bem pequena.

Tabela 10 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de sexo.

Subescalas de Habilidades Sociais	Feminino	Masculino
DTotal	102,64	114,61
D1Empatia	3,64	4,57
D2Autocontrole	10,89	8,25
D3Civildade	1,86	2,07
D4Assertividade	3,64	4,07
D5Abordagem Afetiva	6,43	5,21
D6Desenvoltura Social	3,86	4,07

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os sexos de acordo com as quatro estatísticas testes, considerando um nível de 5% de significância.

Frequência de habilidades sociais X idade de adolescentes dotados

Os resultados obtidos da relação entre as sete subescalas de frequência de habilidades sociais dos dotados e cada uma das idades analisadas podem ser observados na Tabela 11. Contudo, pelo fato de a idade 18 anos ter apresentado apenas uma observação, essa categoria foi retirada.

Observa-se que na subescala FTotal, com exceção da categoria 17 anos, a média cresce com a diminuição da idade. Os maiores valores foram observados para 12 e 17 anos, e os menores para 15 e 16. Para F1Empatia, as idades 12 e 13 anos apresentaram os maiores valores. Analisando F2Autocontrole, verifica-se a maior média para 17 anos e a menor para 15 anos. Na subescala F3Civildade, a idade de 12 anos apresentou a maior média, que foi bem próxima das idades 13, 14 e 17 anos. Em relação à F4Assertividade, a idade de 15 anos apresentou maior média, seguida de 17 e 14 anos, sendo o menor valor para 13 anos. Na F5Abordagem Afetiva, nota-se que o maior valor médio foi para 17 anos, sendo os menores valores para 14 e 15 anos. Por fim, em F6Desenvoltura Social, a categoria 12 anos apresentou maior valor em relação às demais médias, as quais apresentaram-se próximas entre si.

Tabela 11 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de idade.

Subescalas de Habilidades Sociais	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
FTotal	116,06	110,64	108,75	104,89	106,15	116
F1Empatia	34,13	34,45	32,92	32,78	32,38	32,5
F2Autocontrole	20,19	18,45	17,75	16,67	17,62	21,13
F3Civildade	21	20,91	20,67	18,44	18,31	20,88
F4Assertividade	22,38	20,91	23,08	23,89	22,62	23,5
F5Abordagem Afetiva	15,5	14,82	12	12	12,54	16,75
F6Desenvoltura Social	15,81	14,18	14,83	14,11	14,85	14,88

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, rejeita-se a hipótese de igualdade em apenas uma das quatro estatísticas-testes. Mas, pelos testes de comparações múltiplas, não foram observadas diferenças significativas ao nível de 5%, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Frequência de habilidades sociais X idade de adolescentes sem indicadores de dotação

Analisando as médias de cada subescala de habilidades sociais para cada idade analisada, dispostas na Tabela 12, observa-se que, para FTotal, as maiores médias foram para as maiores idades, ou seja, 17 e 18 anos; as menores médias foram apresentadas pelas faixas

de idades intermediárias, 14 e 15 anos. Para F1Empatia, nota-se que as idades 17 e 13 anos apresentaram os maiores valores, e as idades 14 e 15 os menores. Com relação à F2Autocontrole, observam-se as maiores médias em 12, 13 e 18 anos, enquanto a menor média foi observada no grupo de 14 anos. Já na F3Civilidade, as maiores médias foram apresentadas pelos indivíduos de 13 e 17 anos, enquanto a menor média foi apresentada pelos indivíduos de 15 anos, sendo que a diferença entre a maior e a menor foi pequena. Com relação à F4Assertividade, considera-se que as médias para as idades de 12 a 16 anos foram próximas entre si, sendo os maiores valores para as idades de 17 e 18 anos. Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que os indivíduos de 16 anos se destacam com a maior média, enquanto os de 14 e 15 anos apresentam as menores médias. Por fim, em F6Desenvoltura Social, nota-se que os indivíduos de 18 anos apresentam as maiores médias, enquanto os indivíduos de 15 e 16 anos, as menores.

Tabela 12 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de idade.

Subescalas de Habilidades Sociais	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
FTotal	114,89	117,09	103,63	101,29	111,25	118,63	118,5
F1Empatia	33,89	35,64	30,63	31,86	32,63	36,38	33,75
F2Autocontrole	23,22	21,09	15,75	17	20,25	19	21,5
F3Civilidade	19,78	21,18	19,5	18,14	19,5	21,63	19,75
F4Assertividade	21,67	22,45	22,63	22,14	21,25	24	24,5
F5Abordagem Afetiva	15,89	15,73	11,88	12,43	17,38	15,38	15
F6Desenvoltura Social	13,11	15	15,38	11,86	12,88	16,5	17,25

Fonte: elaboração do autor.

Para confirmar se as diferenças observadas são estatisticamente significantes, devido a violações da MANOVA, foi realizado o teste *Kruskal-Wallis* para cada subescala de frequência. Os resultados indicaram que em nenhuma das variáveis as médias de idades são significativamente diferentes.

Dificuldade de habilidades sociais X idade de adolescentes dotados

Dispõem-se na Tabela 13 as médias de cada subescala de habilidades sociais para cada idade analisada, ressaltando que a classe “18 anos” foi retirada por haver apresentado apenas uma observação. Olhando para estes dados, observa-se que para DTotal, com exceção de 17 anos (maior valor), a média cresce com a diminuição da idade. Para D1Empatia verificou-se que a idade 16 anos apresentou os maiores valores, enquanto que 14 e 17 anos apresentaram os menores valores. Analisando D2Autocontrole, observam-se as maiores médias em 16 anos

e a menor para indivíduos de 17 anos. Já em D3Civildade, a média dos indivíduos de 16 anos também apresentou maior valor, enquanto que os demais apresentaram valores inferiores e próximos entre si. Em relação à D4Assertividade, vê-se o maior valor para os indivíduos de 12 anos. Analisando D5Abordagem Afetiva, nota-se que a média do grupo de 14 anos foi superior aos demais, enquanto que o grupo de 17 anos apresentou os menores valores. Por fim, em D6Desenvoltura Social, o grupo de 17 anos apresentou valor inferior aos demais, sendo a maior média para o grupo de 16 anos.

Tabela 13 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de idade.

Subescalas de Habilidades Sociais	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
DTotal	112,71	112,4	108,75	104,89	102,29	116
D1Empatia	4,82	4	3,83	4,22	5,07	3,63
D2Autocontrole	9,24	9,4	11,42	12,56	13,21	8,63
D3Civildade	1,76	1,5	1,42	2	3,07	1
D4Assertividade	5,24	3,5	3,42	4,11	4,5	3,5
D5Abordagem Afetiva	7,29	6,9	10,08	8,22	8,43	5,25
D6Desenvoltura Social	4,35	4	3,58	4	4,64	2,75

Fonte: elaboração do autor.

Considerando que as suposições da MANOVA não foram satisfeitas para confirmar as diferenças observadas, testes de *Kruskal-Wallis* foram feitos para comparar as médias de idade em cada uma das variáveis. Segundo os resultados obtidos, as diferenças não foram significativas ao nível de 5% de significância.

Dificuldade de habilidades sociais X idade de adolescentes sem indicadores de dotação

Conforme as médias apresentadas na Tabela 14, é possível observar que para DTtotal as maiores idades apresentam as maiores médias, exceto para os alunos com 16 anos, por apresentarem a menor média. Em relação à D1Empatia, nota-se que, com exceção de 16 e 14 anos (maiores médias), as demais médias foram próximas. Analisando D2Autocontrole observa-se que os alunos com 16 anos apresentaram a maior média, enquanto que os de 12 e 15 anos, as menores médias. Observando D3Civildade, verifica-se que os indivíduos de 16 anos apresentaram maior média e os demais, médias relativamente próximas. Em relação à D4Assertividade, novamente a faixa de idade de 16 anos apresentou a maior média, enquanto que as idades mais altas, tais como 17 e 18 anos, apresentaram as menores médias. Analisando D5Abordagem Afetiva, nota-se que a faixa de idade de 14 anos apresentou média superior aos demais, e a de 18 anos apresentou média inferior. Finalmente, em

D6Desenvoltura Social, é possível observar que novamente os indivíduos de 16 anos apresentam maior média, enquanto os indivíduos de 17 e 18 anos, juntamente com os indivíduos de 12 anos, apresentaram as menores médias.

Tabela 14 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de idade.

Subescalas de Habilidades Sociais	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
DTotal	106,5	110,67	103,63	110,4	101,1	117,71	118,5
D1Empatia	3,3	2,75	5,25	3,6	6,7	3,43	3,25
D2Autocontrole	6	8,92	10,38	7	12,7	11,71	10,5
D3Civildade	1,4	1,58	1,88	1,8	3,5	2	1
D4Assertividade	3,1	4,42	4,38	2,4	5,5	2,71	2,75
D5Abordagem Afetiva	4,3	6,58	7,13	6,2	6,4	5,57	3,25
D6Desenvoltura Social	2,8	4,17	3,88	3,4	6,9	2,57	2,25

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando os testes *Kruskal-Wallis* para confirmar as diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, com base nos resultados, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Frequência de habilidades sociais X escolaridade de adolescentes dotados

Observando a Tabela 15, é possível verificar as médias de frequência de cada uma das subescalas de habilidades sociais em cada nível de escolaridade. Nota-se que na FTotal, os alunos do sexto ano apresentaram a maior média, seguidos dos alunos do terceiro ano. As menores médias foram do nono e primeiro ano, e valores intermediários foram obtidos por alunos do sétimo, oitavo e segundo ano. Observando a F1Empatia, constata-se médias bastante próximas entre os anos, sendo que o maior valor foi visto no sexto e oitavo ano, e o menor no nono ano. Olhando para a F2Autocontrole, percebe-se que o sexto e terceiro ano apresentam os maiores valores médios, enquanto o nono ano apresenta o menor. Sétimo, oitavo, primeiro e segundo ano apresentaram valores intermediários. Já para a F3Civildade, observa-se que as médias entre os anos foram próximas, com maior valor para o sexto ano e menor para o nono e segundo ano. Em relação à F4Assertividade, verificam-se médias próximas entre os anos, com maior valor para o segundo ano seguido do terceiro ano, e menor valor para o sétimo e nono ano. Sexto, oitavo, primeiro e terceiro ano do ensino médio apresentaram os valores intermediários. Quanto à F5Abordagem Afetiva, observa-se que o terceiro ano do ensino médio apresentou o maior valor, seguido do sexto ano. O menor valor

médio foi apresentado pelo nono ano. Finalmente, na F6Desenvoltura Social, os maiores valores foram do sexto e segundo ano, enquanto o menor valor foi apresentado pelo nono ano.

Tabela 15 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de escolaridade.

Subescalas de Habilidades Sociais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
FTotal	125,33	110,8	113,11	95,38	104,92	111	118,71
F1Empatia	36,5	32,6	35,28	29,25	32,5	32,78	32,86
F2Autocontrole	23,17	19,1	18,44	14,5	17,42	18,22	22
F3Civildade	22,83	20,1	20,72	18,88	19,08	18,33	20,71
F4Assertividade	22,67	21,7	23,17	21,38	22	24,11	23,29
F5Abordagem Afetiva	16,5	15	14,11	9,38	12	15	17,71
F6Desenvoltura Social	16,33	15,2	15	13	13,92	16,11	15,57

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, considera-se que todas as estatísticas-testes foram significativas, indicando que os anos se diferem em pelo menos uma variável. No entanto, pelos dados obtidos dos testes de comparações múltiplas, as subescalas F3Civildade, F4Assertividade e F6Desenvoltura Social foram consideradas estatisticamente iguais em todos os níveis de escolaridade.

Já com relação às variáveis FTotal, F1Empatia, F2Autocontrole e F5Abordagem Afetiva, foram encontradas diferenças significativas. Na FTotal, a diferença esteve entre o sexto e nono ano, sexto e primeiro ano, oitavo e nono ano e também entre o nono e terceiro ano. Na F1Empatia, houve diferenciação entre o sexto e nono ano e também entre o oitavo e nono ano. Em F2Autocontrole, entre o sexto e nono ano. E em F5Abordagem Afetiva, entre o nono e terceiro ano.

Frequência de habilidades sociais X escolaridade de adolescentes sem indicadores de dotação

Com base nas médias apresentadas na Tabela 16, sobre a frequência de cada subescala de habilidades sociais para cada nível de escolaridade dos adolescentes sem indicadores de dotação, nota-se que, na FTotal, os alunos do terceiro ano apresentaram as maiores médias, seguidos dos alunos do sexto ano, enquanto a menor média foi obtida pelo primeiro ano. Valores próximos entre si e intermediários em relação aos demais foram obtidos por alunos do sétimo, oitavo, nono e segundo ano. Em relação à F1Empatia, há médias bastante próximas entre os anos, sendo que o maior valor médio foi do terceiro ano, e os menores do primeiro

ano. Quanto à F2Autocontrole, o sexto ano apresentou maior média, seguido do sétimo e terceiro ano, enquanto o primeiro e o segundo ano apresentaram as menores médias. Para F3Civildade, as médias entre os anos foram muito próximas, com menor valor para o segundo ano. Em relação à F4Assertividade, o nono ano apresentou maior valor médio, seguido do terceiro e primeiro ano. Os demais anos apresentaram médias muito próximas entre si. Analisando F5Abordagem Afetiva, observa-se que o segundo ano apresentou o maior valor, seguido do sexto ano. O menor valor médio foi apresentado pelo primeiro ano. Por fim, analisando F6Desenvoltura Social, nota-se que o terceiro ano apresentou valor superior em relação aos demais, enquanto o primeiro ano apresentou valor inferior.

Tabela 16 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de escolaridade.

Subescalas de Habilidades Sociais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
FTotal	117,33	111,77	112,64	112,17	104,71	110,33	121,67
F1Empatia	33,67	33,23	34,91	32,17	32,71	33,33	35,5
F2Autocontrole	24,33	21,08	20	18,83	17,29	17,22	21,67
F3Civildade	20	19,92	20,45	20,33	20,14	19	20,67
F4Assertividade	21,33	21,77	21,64	25,17	23,43	21,22	24,5
F5Abordagem Afetiva	16	15,31	14,64	13,17	11	18,11	15,5
F6Desenvoltura Social	13,33	13,62	14,27	15,33	12,71	14,56	17,83

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, constatou-se que a diferença entre os anos foi significativa apenas em uma estatística teste, tornando-se necessário avaliar pelos testes de comparações múltiplas. Os resultados destes, apontaram diferenças estatisticamente significativas ao nível de 5% de significância apenas entre o primeiro ano e segundo ano na variável F5 Abordagem Afetiva, onde o p -valor = 0,008.

Dificuldade de habilidades sociais X escolaridade de adolescentes dotados

Observando as médias dispostas na Tabela 17, de cada subescala de habilidades sociais segundo o nível de escolaridade de adolescentes dotados, é possível verificar que, para a dificuldade total (DTotal) os alunos do nono ano obtiveram a maior média enquanto que os alunos do terceiro ano obtiveram as menores médias. Valores intermediários foram obtidos pelos demais, sendo as médias destes, próximas. Para a D1Empatia, verificam-se médias próximas entre os anos, sendo o nono, sétimo e também o segundo ano os maiores valores. Analisando D2Autocontrole, verifica-se que o nono ano apresentou valor superior aos demais,

seguido do segundo ano. Sexto, sétimo e oitavo ano apresentaram valores parecidos entre si e intermediários quando comparados aos demais, sendo o menor valor obtido pelo terceiro ano. Para D3Civildade, nota-se que o segundo ano apresentou maior valor, seguido do primeiro ano. Os demais anos apresentaram médias próximas, com menor valor para nono ano. Em relação à D4Assertividade, o maior valor médio foi apresentado pelo sexto ano, seguido do nono ano, enquanto o menor valor foi do oitavo ano, seguido do sétimo ano. Os valores médios para todos os anos do ensino médio foram próximos. Quanto à D5Abordagem Afetiva, é possível notar que o nono ano apresenta valor bem superior em relação aos demais, enquanto o terceiro ano apresentou o menor. Por fim, analisando D6Desenvoltura Social, observa-se que, com exceção do segundo ano (menor valor), todos apresentaram valores próximos.

Tabela 17 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de escolaridade.

Subescalas de Habilidades Sociais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
DTotal	31	30	27,88	40,63	32,5	33,5	23,71
D1Empatia	3,67	5,64	3,47	5,75	3,67	5,4	3,71
D2Autocontrole	9,5	9,27	9,65	15,38	11,5	13,1	7,71
D3Civildade	1,5	1,82	1,82	1	2,25	3,2	1,43
D4Assertividade	7,17	3,91	2,76	5,13	4,5	4,1	4,57
D5Abordagem Afetiva	8	6,82	7,82	11,5	8,25	7	4,86
D6Desenvoltura Social	4,33	4,45	3,76	4,38	4,83	2,7	3

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, todas as estatísticas-testes foram significativas, indicando que os anos se diferem em pelo menos uma subescala de dimensão. Mas, pelos testes de comparações múltiplas, não foram observadas diferenças significativas ao nível de significância de 5%, sendo o p-valor mais próximo 0,065 para o nono ano e terceiro ano em D5Abordagem Afetiva.

Dificuldade de habilidades sociais X escolaridade de adolescentes sem indicadores de dotação

Conforme as médias apresentadas na Tabela 18 sobre a relação entre o repertório de habilidades sociais e a escolaridade, constata-se que na subescala DTotal, os alunos do segundo ano apresentam média bastante superior em relação aos demais, enquanto que os alunos do terceiro ano apresentaram média relativamente inferior. Nota-se ainda que as

médias para todos os anos do ensino fundamental (6º ao 9º) foram próximas. Observando D1Empatia, verifica-se que o segundo ano novamente apresentou maior média, enquanto que o oitavo ano e terceiro ano apresentaram as menores médias. Analisando D2Autocontrole, observa-se que novamente o segundo ano apresentou média bastante superior em relação aos demais, seguido do primeiro ano. As menores médias podem ser observadas no sexto e sétimo ano. Para D3Civildade, verifica-se que o segundo ano apresentou maior valor em relação aos demais, que apresentaram médias relativamente próximas, com menor valor para o terceiro ano. Em relação à D4Assertividade, mais uma vez o maior valor foi apresentado pelo segundo ano, seguido do primeiro ano e sétimo ano. O terceiro ano foi o que apresentou menor valor médio. Quanto à D5Abordagem Afetiva, observam-se maiores médias no nono ano e também no segundo ano, enquanto que o menor valor novamente foi observado no terceiro ano. Nota-se que o oitavo ano e primeiro ano também apresentaram médias relativamente mais altas do que os demais, sendo menores do que o nono e o segundo ano. Finalmente, analisando D6Desenvoltura Social, é possível notar que o primeiro ano apresentou maior média, enquanto que o terceiro manteve-se com a menor média.

Tabela 18 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de escolaridade.

Subescalas de Habilidades Sociais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano
DTotal	24,75	24,31	25,27	25,83	32,83	40,1	17
D1Empatia	5	3,54	2,27	4,83	4,67	6,9	2,17
D2Autocontrole	7,75	6,85	9,09	8,17	11,67	14,9	8
D3Civildade	2	1,54	1,09	1,83	1,67	4,4	0,83
D4Assertividade	3,75	4,08	3,73	3	4,5	5,1	1,83
D5Abordagem Afetiva	4,75	5,69	6,09	7	6,17	6,8	3,17
D6Desenvoltura Social	3	4,08	4	2,83	6,5	4,7	1,67

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, os resultados indicaram diferenças em apenas uma estatística teste. Pelos testes de comparações múltiplas, os resultados revelaram que a nível de significância de 5%, os grupos se diferiram em D3Civildade, sendo que a diferença se deu entre o sétimo ano e segundo ano, oitavo ano e segundo ano e também entre o segundo e terceiro ano do ensino médio.

Frequência de habilidades sociais X adiantamento escolar de adolescentes dotados

Considerando que a classe “adiantado 2 anos” apresentou apenas uma observação, ela foi retirada da comparação dos grupos, restando apenas as opções adiantado e não adiantado. Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 19.

Para FTotál, F1Empatia e F2Autocontrole, observa-se que quanto mais adiantado, menor a média apresentada. Analisando F3Civilidade, verificam-se médias próximas para não adiantado e adiantado. Com relação à F4Assertividade, F5Abordagem Afetiva e F6Desenvoltura Social, a maior média foi dos adiantados.

Tabela 19 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de adiantamento.

Subescalas de Habilidades Sociais	Adiantado	Não adiantado
FTotál	109,78	111,47
F1Empatia	32,67	33,67
F2Autocontrole	17,22	19,18
F3Civilidade	20,17	20,1
F4Assertividade	23,17	22,49
F5Abordagem Afetiva	14,28	13,98
F6Desenvoltura Social	15,39	14,82

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, segundo os p-valores obtidos, não se rejeita a hipótese de igualdade entre os adiantados e não adiantados conforme as variáveis analisadas.

Frequência de habilidades sociais X adiantamento escolar de adolescentes sem indicadores de dotação

Observando as médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais para cada classe de adiantamento apresentadas na Tabela 20, nota-se que os adiantados apresentaram maiores médias do que os não adiantados em FTotál, F1Empatia, F3Civilidade, F5Abordagem Afetiva e F6Desenvoltura Social, enquanto em F2Autocontrole e F4Assertividade ocorreu o contrário. Em F5Abordagem Afetiva, apesar dos não adiantados apresentarem maior nota, as médias foram praticamente iguais.

Tabela 20 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de adiantamento.

Subescalas de Habilidades Sociais	Adiantado	Não adiantado
FTotal	113,71	112,02
F1Empatia	35,57	33,4
F2Autocontrole	18,14	19,98
F3Civildade	21,14	19,88
F4Assertividade	21,43	22,67
F5Abordagem Afetiva	15	14,9
F6Desenvoltura Social	15,86	14,21

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas com base nos p-valores obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os adiantados e não adiantados, segundo as variáveis analisadas.

Dificuldade de habilidades sociais X adiantamento escolar de adolescentes dotados

Considerando que a classe “adiantado 2 anos” apresentou apenas uma observação, a mesma foi retirada da comparação dos grupos, restando apenas as opções: “adiantado” e “não adiantado”. Observando os resultados na Tabela 21, verifica-se que na DTotal os “adiantados” e os “não adiantados” apresentaram médias próximas. Em relação à D1Empatia, D2Autocontrole, D3Civildade e D6Desenvoltura Social, as maiores médias aparecem para os “não adiantados”. Ao observar D4Assertividade e D5 Abordagem Afetiva, nota-se valores próximos para “adiantados” e “não adiantados”.

Tabela 21 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe de adiantamento.

Subescalas de Habilidades Sociais	Adiantado	Não adiantado
DTotal	109,78	109,67
D1Empatia	2,89	4,81
D2Autocontrole	10,22	11,06
D3Civildade	1,39	2,04
D4Assertividade	4,28	4,17
D5Abordagem Afetiva	7,33	7,83
D6Desenvoltura Social	3,56	4,04

Fonte: elaboração do autor.

Para confirmar as diferenças observadas, devido à violações das suposições da MANOVA, e considerando os adiantados e não adiantados, foram realizados testes de *Mann-Whitney* para cada variável. Segundo os p-valores obtidos, os adiantados se diferem dos não adiantados apenas em D1Empatia. Nesse caso, os adiantados apresentaram média inferior aos não adiantados.

Dificuldade de habilidades sociais X adiantamento escolar de adolescentes sem indicadores de dotação

Com base nos dados apresentados na Tabela 22 observa-se que, com exceção de DTotal e D6Desenvoltura Social, em todas as outras variáveis, os adolescentes adiantados apresentaram médias inferiores em relação aos adolescentes não adiantados. Em alguns casos como D2Autocontrole e D6Desenvoltura Social, as médias foram muito próximas.

Tabela 22 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe de adiantamento.

Subescalas de Habilidades Sociais	Adiantado	Não adiantado
DTotal	113,71	107,9
D1Empatia	2,71	4,31
D2Autocontrole	9,14	9,63
D3Civildade	1,29	2,06
D4Assertividade	3,14	3,96
D5Abordagem Afetiva	4,29	6,04
D6Desenvoltura Social	4,29	3,92

Fonte: elaboração do autor.

A confirmação das diferenças obtidas por meio do MANOVA, não rejeitou a hipótese de igualdade entre as médias dos grupos, indicando que as diferenças observadas não foram estatisticamente significativas ao nível de 5%.

Frequência de habilidades sociais X critério de classificação econômica de adolescentes dotados

Relacionando o repertório de habilidades sociais dos dotados com a classificação econômica, conforme os dados da Tabela 23, nota-se que a classe A2 apresenta maior média em todas as subescalas, indicando que quanto maior a classe econômica, maior a média.

Tabela 23 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe econômica.

Subescalas de Habilidades Sociais	A2	B1	B2	C
FTotal	127,5	112,68	110,88	107,5
F1Empatia	36,5	33	33,36	33,13
F2Autocontrole	25,5	19,63	19,12	16,79
F3Civildade	21	19,84	20,32	19,75
F4Assertividade	24,5	22,42	22,72	22,58
F5Abordagem Afetiva	17,5	15,89	13	13,29
F6Desenvoltura Social	18,5	15,21	14,84	14,5

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, verificou-se que nenhum p-valor foi menor que 0,05, indicando que as diferenças observadas não foram estatisticamente significantes ao nível de 5%.

Frequência de habilidades sociais X critério de classificação econômica de adolescentes sem indicadores de dotação

Nesta análise, a categoria “D” foi excluída por haver apenas uma observação. Observando na Tabela 24 as médias de cada subescala de habilidades sociais para cada classificação econômica, verifica-se que na subescala FTotal o valor da média cresce com a classe econômica. Na F1Empatia, verifica-se que quanto maior a classe, maior a média. Já para F2Autocontrole, as classes B1, B2 e C foram próximas e a classe A2 apresentou menor média. Ao observar F3Civildade, verifica-se que a classe A2 apresentou maior média. Com relação à F4Assertividade, novamente A2 apresentou o maior valor, enquanto B1 apresentou o menor valor. Para F5Abordagem Afetiva, o maior valor médio foi para a classe B1 seguido de A2 e o menor para a classe C. Por fim, observando F6Desenvoltura Social, verifica-se que todas as médias foram próximas.

Tabela 24 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe econômica.

Subescalas de Habilidades Sociais	A2	B1	B2	C
FTotal	116,5	115,13	111	110,29
F1Empatia	36,5	34,31	33,18	33,5
F2Autocontrole	17,5	19,94	19,82	19,29
F3Civildade	22	19,94	19,27	20,86
F4Assertividade	24	21,94	22,86	22,5
F5Abordagem Afetiva	16	16,94	14,68	12,93
F6Desenvoltura Social	15	15,5	14,14	14

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, verificou-se que nenhum p-valor foi menor que 0,05, indicando que as diferenças observadas não foram estatisticamente significantes ao nível de significância adotado (5%).

Dificuldade de habilidades sociais X critério de classificação econômica de adolescentes dotados

Observando as médias de cada subescala de habilidades sociais para cada classificação econômica apresentada na Tabela 25, com relação à DTotal, vê-se que quanto maior a classe econômica, maior a média apresentada. Com relação à D2Autocontrole e D6Desenvoltura Social, observa-se que quanto maior a classe econômica, menor a média apresentada. Analisando D1Empatia e D5Abordagem Afetiva, nota-se que a maior média foi apresentada por B2 e a menor por A2, sendo as classes B1 e C com médias intermediárias. Em D3Civildade, A2 e C apresentaram as maiores médias e B1 e B2 a menores. Em D4Assertividade, a classe A2 apresentou a maior média e B1 e C as menores, sendo B2 uma classe intermediária.

Tabela 25 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada classe econômica.

Subescalas de Habilidades Sociais	A2	B1	B2	C
DTotal	127,5	109,65	109,52	107,5
D1Empatia	3,5	4,05	5	4,17
D2Autocontrole	7	9,7	11,2	11,71
D3Civildade	2	1,85	1,72	2,21
D4Assertividade	7,5	3,85	4,96	3,54
D5Abordagem Afetiva	6	7,2	8,24	7,88
D6Desenvoltura Social	2	3,75	4	4,21

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre a classe econômica segundo as variáveis analisadas, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Dificuldade de habilidades sociais X critério de classificação econômica de adolescentes sem indicadores de dotação

Conforme dados explicitados na Tabela 26 sobre a relação entre o repertório social e a classe econômica, verifica-se que em DTotal e D2Autocontrole quanto maior a classe econômica, maior a média apresentada. Ao analisar D1Empatia, nota-se que a média da classe D foi bastante superior em relação aos demais, enquanto que a média da classe A2 foi menor. Em D3Civildade, observa-se que novamente a classe D apresenta maior média, enquanto que para as demais, estão próximas, com menores valores em A2 e C. Para D4Assertividade, observa-se que as maiores classes apresentam médias superiores às classes mais baixas.

Finalmente, em D5Abordagem Afetiva e D6Desenvoltura Social, verifica-se que a classe D se sobressaiu das demais por apresentar maior média, assim como a classe C, por apresentar menor média.

Tabela 26 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada classe econômica.

Subescalas de Habilidades Sociais	A2	B1	B2	C	D
DTotal	116,5	115,13	112,1	99,63	86
D1Empatia	2	4,94	4	3,13	8,5
D2Autocontrole	13,5	10,63	9,25	8,56	8,5
D3Civildade	1,5	2,25	2,05	1,31	4,5
D4Assertividade	4,5	4,94	3,25	3,56	3
D5Abordagem Afetiva	6	5,25	6,75	4,63	10,5
D6Desenvoltura Social	5	3,63	3,55	4	9,5

Fonte: elaboração do autor.

Para a confirmação das diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, foram utilizados os testes *Kruskal-Wallis* para cada uma das variáveis analisadas. Segundo os dados obtidos, a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis não foi rejeitada, uma vez que nenhum p-valor foi menor que o nível de significância adotado (5%).

Frequência de habilidades sociais X grau de instrução do chefe da família de adolescentes dotados

As médias que indicam a relação entre o repertório de habilidades sociais dos dotados e o grau de instrução do chefe de suas famílias podem ser observadas na Tabela 27. Considerando que a classe “analfabeto/primário incompleto” apresentou apenas uma observação, esta foi retirada. Observa-se que em todas as subescalas de frequência avaliadas, a classe ginásial completo/colegial incompleto apresentou a maior média. Já os menores valores estão concentrados na categoria primário completo/ginásial incompleto, excetuando a subescala F3Civildade. Nesta, o menor valor está para o superior completo. Vale destacar que na FTotal a comparação entre primário completo/ginásial incompleto e ginásial completo/colegial incompleto apresentou p-valor igual a 0,051, indicando que possivelmente há diferença entre esses grupos.

Tabela 27 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada grau de instrução do chefe da família.

Subescalas de Habilidades Sociais	Primário Completo Ginasial Incompleto	Ginasial Completo Colegial Incompleto	Colegial Completo Superior Incompleto	Superior Completo
FTotal	97,2	117,55	112,61	108,27
F1Empatia	32	34,55	33,29	32,91
F2Autocontrole	14	20,09	19,42	18,09
F3Civildade	19,2	21	20,68	18,91
F4Assertividade	21	23,09	22,68	22,77
F5Abordagem Afetiva	11	16,18	14,42	13,32
F6Desenvoltura Social	12,4	15,73	14,77	15,55

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, rejeita-se a hipótese de igualdade entre os graus de instrução de acordo com as quatro estatísticas-testes, considerando um nível de 5% de significância. Mas, pelos testes de comparações múltiplas, não foram observadas diferenças significativas ao nível de 5%, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Frequência de habilidades sociais X grau de instrução do chefe da família de adolescentes sem indicadores de dotação

Considerando que a categoria “analfabeto/primário incompleto” apresentou apenas uma observação, a mesma foi retirada. Com base nas médias apresentadas na Tabela 28, sobre o repertório de habilidades sociais dos adolescentes sem indicadores de dotação e o grau de instrução do chefe da família, observa-se que na subescala FTotál quanto maior o grau de instrução, menor a média apresentada. Em F1Empatia todas apresentaram médias próximas. Para F2Autocontrole, nota-se que primário completo/ginasial incompleto apresentou a maior média, enquanto o colegial completo/superior incompleto apresentou a menor média. Observando F3Civildade, a classe primário completo/ginasial incompleto apresentou maior valor. Quanto à F4Assertividade, verifica-se maior valor para a classe colegial completo/superior incompleto, mostrando-se próximas às demais. Analisando F5Abordagem Afetiva, observa-se que todas apresentam médias próximas. Por fim, com relação à F6Desenvoltura Social, constata-se que as classes mostram-se próximas, com menor valor na classe primário completo/ginasial incompleto.

Tabela 28 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada grau de instrução do chefe da família.

Subescalas de Habilidades Sociais	Primário Completo Ginasial Incompleto	Ginasial Completo Colegial Incompleto	Colegial Completo Superior Incompleto	Superior Completo
FTotal	115,8	112	111,61	111,33
F1Empatia	33,6	33,55	33,22	34,13
F2Autocontrole	24,2	20,55	18,26	19,53
F3Civildade	21,6	19,55	20,3	19,2
F4Assertividade	21,6	21,91	23,61	21,2
F5Abordagem Afetiva	14,8	14,91	14,78	15,67
F6Desenvoltura Social	12,2	14,55	14,52	14,8

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando os testes *Kruskal-Wallis* para confirmar as diferenças observadas, devido a violações da MANOVA, verificou-se que em nenhuma das variáveis as médias são significativamente diferentes, considerando um nível de 5% de significância.

Dificuldade de habilidades sociais X grau de instrução do chefe da família de adolescentes dotados

Nesta análise foi retirada a classe “analfabeto/primário incompleto”, por apresentar apenas uma observação. Com base nas médias obtidas sobre o repertório de habilidades sociais dos dotados e o grau de instrução do chefe da família, dispostas na Tabela 29, verifica-se que em DTotal o grau de instrução colegial completo/superior incompleto apresentou a maior média, enquanto que primário completo/ginasial incompleto apresentou a menor média. Para D1Empatia, as maiores médias foram observadas em ginasial completo/colegial incompleto e superior completo e a menor para colegial completo/superior incompleto. Em relação à D2Autocontrole, nota-se que o grau de instrução primário completo/ginasial incompleto apresentou a maior média, enquanto que colegial completo/superior incompleto, a menor. Ao observar D3Civildade constata-se que no geral, quanto menor o grau, maior a média. Já na D4Assertividade, ocorre o inverso, quanto maior o grau, maior a média. Analisando D5Abordagem Afetiva e D6Desenvoltura Social, é possível verificar que as maiores médias foram observadas em primário completo/ginasial incompleto.

Tabela 29 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para cada grau de instrução do chefe da família.

Subescalas de Habilidades Sociais	Primário Completo Ginasial Incompleto	Ginasial Completo Colegial Incompleto	Colegial Completo Superior Incompleto	Superior Completo
DTotal	97,2	108	112,61	109
D1Empatia	4,8	5,23	3,45	5,29
D2Autocontrole	15,4	10,85	9,32	11,9
D3Civildade	2,6	3,08	1,42	1,86
D4Assertividade	3,2	4	4,1	4,86
D5Abordagem Afetiva	10,4	6,69	6,9	8,95
D6Desenvoltura Social	6	3,85	3,42	4,1

Fonte: elaboração do autor.

Utilizando-se da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para confirmar as diferenças observadas, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos, segundo as variáveis analisadas, pois nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Dificuldade de habilidades sociais X grau de instrução do chefe da família de adolescentes sem indicadores de dotação

A relação entre o repertório de habilidades sociais e o grau de instrução do chefe da família pode ser melhor compreendida, observando-se os dados na Tabela 30. Verifica-se que em DTotal o grau de instrução “superior completo” apresenta a maior média, enquanto que “ginasial completo/colegial incompleto” apresenta a menor média. Para D1Empatia e D3Civildade, nota-se que as médias estão próximas em todos os níveis de escolaridade. Já com relação à D2Autocontrole, o grau de instrução “colegial completo/superior incompleto” apresenta a maior média, e “primário completo/ginasial incompleto”, a menor. Ao observar D4Assertividade, verifica-se que as médias estão próximas, sendo que o “primário completo/ginasial incompleto” apresenta o menor valor. Analisando D5Abordagem Afetiva, observa-se que o grau de escolaridade “primário completo/ginasial incompleto” apresenta a maior média, seguido de “colegial completo/superior incompleto”, enquanto que “ginasial completo/colegial incompleto”, apresenta a menor média. Finalmente, na D6Desenvoltura Social, embora a diferença entre as maiores e menores médias tenha sido pequena, têm-se que os níveis mais baixos de escolaridade apresentam as maiores médias.

Tabela 30 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para cada grau de instrução do chefe da família.

Subescalas de Habilidades Sociais	Primário Completo Ginasial Incompleto	Ginasial Completo Colegial Incompleto	Colegial Completo Superior Incompleto	Superior Completo
DTotal	106,5	102,54	109,39	113,93
D1Empatia	4,17	3,38	4,65	3,86
D2Autocontrole	5,67	8,85	10,78	9,93
D3Civildade	1,67	2,08	2,09	1,79
D4Assertividade	2,67	4,15	3,43	4,79
D5Abordagem Afetiva	7,33	4,08	6,52	5,64
D6Desenvoltura Social	4,67	4,54	3,61	3,71

Fonte: elaboração do autor.

Para confirmar as diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, foram realizados testes *Kruskal-Wallis* para cada uma das variáveis em questão. Pelos resultados obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis, pois nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Frequência de habilidades sociais X participação de adolescentes dotados em outros ambientes

A Tabela 31 apresenta as médias e o desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que frequentam quando não estão na escola (Q11). Considerando que os participantes indicaram apenas o ambiente do CEDET, não foi possível fazer a comparação com outros ambientes.

Tabela 31 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Média	Desvio-Padrão	N
FTotal	110,87	14,48	69
F1Empatia	33,38	4,32	69
F2Autocontrole	18,64	5,35	69
F3Civildade	20,07	2,94	69
F4Assertividade	22,65	3,48	69
F5Abordagem Afetiva	14,07	4,91	69
F6Desenvoltura Social	14,91	2,69	69

Fonte: elaboração do autor.

Apresentam-se na Tabela 32 as médias e o desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar (sim) ou não gostar (não) do ambiente em que frequentam quando não estão na escola (Q12). Como, nesse caso,

houve uma desproporção grande entre os que responderam “sim” e os que responderam “não”, não foi possível realizar testes para comparar os grupos.

Tabela 32 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar ou não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	SIM (N = 67)		NÃO (N = 2)	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
FTotal	110,58	14,58	120,50	6,36
F1Empatia	33,39	4,35	33	4,24
F2Autocontrole	18,54	5,40	22	1,41
F3Civildade	20,04	2,97	21	1,41
F4Assertividade	22,61	3,52	24	1,41
F5Abordagem Afetiva	13,96	4,94	18	1,41
F6Desenvoltura Social	14,88	2,72	16	1,41

Fonte: elaboração do autor.

Com relação à FTtotal, observa-se que a resposta “não” apresentou a maior média, com um valor de 120,50, enquanto a resposta “sim” obteve uma média de 110,58. Observando F1Empatia, notam-se médias bastante próximas entre as respostas, com uma diferença de apenas 0,39. Analisando F2Autocontrole, verifica-se que a resposta “sim” obteve menor média, com valor de 18,54. Para F3Civildade, as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para a resposta “não” e menor para a resposta “sim”. Com relação à F4Assertividade, nota-se que a resposta “não” obteve maior média, com valor de 24. Quanto à F5Abordagem Afetiva, observa-se que a diferença entre a média das duas respostas foi grande, com valor de 4,04. O que obteve a maior média foi a resposta “não”. Por fim, analisando F6Desenvoltura Social, verifica-se que a maior média foi da resposta “não” com um valor 16,00, e para a resposta “sim” uma média de 14,88.

A Tabela 33 apresenta as médias e o desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados sobre as razões que os levam a gostar/ não gostar do ambiente onde participam (no caso, o CEDET), quando não estão na escola (Q13).

Tabela 33 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto às razões de gostar/não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Acolhida		Atividade prazerosa		Benefício		Conceito		Não gosta		Interação	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
FTotal	97	15,90	116,57	6,75	110,64	14,44	113,57	14,32	120,50	6,36	102,33	26,10
F1Empatia	29,25	5,85	35,14	2,54	33,18	4,26	35,29	3,45	33	4,24	32	7,94
F2Autocontrole	17,75	4,27	18,43	7,39	18,61	5,05	19,86	5,24	22	1,41	13,67	9,24
F3Civildade	17,50	4,04	21,57	2,64	20,16	2,78	19,29	3,45	21	1,41	18,67	3,21
F4Assertividade	18,75	5,68	25	2,94	22,11	3,24	24,43	3,10	24	1,41	25,33	0,58
F5Abordagem Afetiva	12,25	1,50	15,43	3,87	14,16	5,37	12,86	4,34	18	1,41	12	7,21
F6Desenvoltura Social	12,50	1,29	15,29	2,14	15	2,85	16	1,73	16	1,41	13	4,36

Fonte: elaboração do autor.

Observando FTotál, verifica-se que a categoria “Não Gosta” obteve a maior média, seguida de “Atividade Prazerosa”, enquanto “Acolhida” obteve a menor média. Para F1Empatia, notam-se médias entre 29,25 e 35,29; a maior foi “Conceito” e a menor, “Acolhida”. Analisando F2Autocontrole, observa-se que “Não Gosta” obteve maior média e “Interação”, a menor média. As demais razões obtiveram valores intermediários. Para F3Civildade, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para “Atividade Prazerosa” e menor para “Acolhida”. Quanto à F4Assertividade, “Acolhida” apresentou menor média, enquanto as demais foram próximas, sendo “Interação” a razão que obteve a maior média (25,33). Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que “Não Gosta” obteve a maior média (18), enquanto “Interação” obteve a menor média (12). Por fim, para F6Desenvoltura Social, as médias entre as respostas foram próximas, sendo o “Conceito” e “Não Gosta” as maiores médias, ambas com o mesmo valor (16), enquanto “Acolhida” e “Interação” apresentaram as menores médias, com valores iguais a 12,50 e 13, respectivamente.

A fim de confirmar as diferenças observadas, foi realizada uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) considerando as sete variáveis. Rejeitou-se a hipótese de igualdade entre as preferências, por constatar um nível de 5% de significância apenas em um dos testes estatísticos. Embora o teste tenha indicado diferenças, pelos testes de comparações múltiplas realizados, não foram observadas diferenças significativas.

Na Tabela 34, apresentam-se as médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados sobre o tempo de participação no ambiente do CEDET (Q14).

Tabela 34 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto ao tempo de participação no ambiente do CEDET.

Subescalas de Habilidades Sociais	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
FTotal	114	121	107,17	110,70	106,63	107,54	112,77
F1Empatia	32	36	32,25	32,90	32	34	33,85
F2Autocontrole	21	23,88	17,25	18,10	17,50	16,69	18,85
F3Civildade	19,75	20,88	21,67	19,30	20,25	18,69	20,23
F4Assertividade	21,75	23	22	23	22	22,92	23
F5Abordagem Afetiva	16,25	15,63	11,50	15,20	12,38	13,54	15,31
F6Desenvoltura Social	16,25	15,63	13,83	15,60	14,38	14,62	14,92

Fonte: elaboração do autor.

Para FTtotal, observa-se que as médias variam entre 106,63 e 121, sendo que 1 ano foi o que apresentou a maior média, e 4 anos a menor. Analisando F1Empatia, notam-se médias próximas, com destaque para os que participam há 1 ano, sendo a menor média para menos de 1 ano. Com relação à F2Autocontrole, verifica-se que 1 ano obteve maior média, e 5 anos menor média. Menos de 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos e 6 anos obtiveram valores intermediários. Para F3Civildade, pode-se constatar que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para 2 anos e menor para 5 anos, sendo que a diferença entre elas foi pequena. Quanto à F4Assertividade, nota-se que as médias entre as respostas foram bastante próximas, sendo que 1 ano, 3 anos e 6 anos obtiveram maiores médias, todas com o valor 23, e, em seguida, 5 anos, com 22,92. Analisando F5Abordagem Afetiva, observa-se que menos de 1 ano obteve a maior média, com valor igual a 16,2, enquanto 2 anos obteve a menor média, com o valor 11,50. Finalmente, na F6Desenvoltura Social, a maior média foi para menos de 1 ano, seguida de 1 ano e 3 anos; 2 anos obteve a menor média.

A fim de confirmar as diferenças observadas, foi utilizada a MANOVA, considerando as sete variáveis em questão. Com base nos dados obtidos, rejeitou-se a hipótese de igualdade entre as médias para cada tempo no qual os adolescentes dotados relataram participar do ambiente. Por haver um nível de 5% de significância em apenas um dos quatro testes estatísticos, foi necessário avaliar os testes de comparações múltiplas para cada uma das variáveis, a fim de verificar a existência de diferença significativa. Observando os testes, não foram notadas diferenças significativas ao nível de 5%, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

A Tabela 35 mostra a média de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados sobre quantas vezes por semana frequentam o ambiente do CEDET (Q15). Considerando que apenas um indivíduo afirmou frequentar o local todos os dias, a fim de poder comparar as médias, esse indivíduo foi retirado da análise.

Tabela 35 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados em relação ao número de vezes em que os indivíduos participam do CEDET por semana.

Subescalas de Habilidades Sociais	1 vez/ semana	2 vezes/ semana	3 vezes/ semana
FTotal	111,66	111,43	107,86
F1Empatia	34,21	32,97	32,71
F2Autocontrole	18,10	19,40	18,29
F3Civildade	20,28	20,23	18,57
F4Assertividade	22,07	23,43	22,14
F5Abordagem Afetiva	14,45	13,77	14,14
F6Desenvoltura Social	15,38	14,53	15,14

Fonte: elaboração do autor.

Observando FTtotal, verifica-se que os adolescentes dotados que afirmaram frequentar o CEDET uma vez por semana e duas vezes por semana apresentaram maiores médias em relação àqueles que frequentam três vezes por semana. Analisando F1Empatia, notam-se médias entre 34,21 e 32,71, sendo a maior para aqueles que frequentam uma vez por semana. Para F2Autocontrole, observa-se que as médias foram bem próximas, sendo que duas vezes por semana obteve a maior média, com valor igual a 19,40, e uma vez por semana obteve 18,10, sendo a menor média, seguida de três vezes por semana, com 18,29. Com relação à F3Civildade, nota-se que, com exceção de três vezes por semana, que apresentou a menor média (18,57), as médias para uma vez por semana e duas vezes por semana foram próximas. Quanto à F4Assertividade, constata-se que a maior média foi para duas vezes por semana (23,43), e a menor média para uma vez por semana (22,07), ficando bem próxima de três vezes por semana (22,14). Observando F5Abordagem Afetiva, verificam-se médias próximas, sendo a maior média para uma vez por semana (14,45), seguida de três vezes por semana (14,14). Por fim, para F6Desenvoltura Social, nota-se que uma vez por semana obteve maior média, com o valor 15,38.

Devido às suposições da MANOVA não terem sido satisfeitas, foram realizados os testes de *Kruskal-Wallis* a fim de comparar as diferenças. Com base nos dados obtidos, nenhuma das diferenças foi significativa ao nível de 5%.

Frequência de habilidades sociais X participação de adolescentes sem indicadores de dotação em outros ambientes

A Tabela 36 apresenta as médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que frequentam quando não estão na escola (Q11).

Tabela 36 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que frequentam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Atividades									
	Remuneradas		C/ Família		Educacionais		Religiosas		De lazer	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
FTotal	115,67	4,51	110,17	10,21	115,60	18,96	110	6,48	108,42	14,90
F1Empatia	36	2,65	35,17	2,56	34,90	3,82	34,25	1,71	31,11	4,63
F2Autocontrole	18,67	4,62	17,83	7,33	21,15	5,50	17,25	4,27	19,89	6,10
F3Civildade	21	2,65	19,50	2,88	19,75	4,72	20,75	2,06	19,95	2,76
F4Assertividade	20,67	3,51	22	4,43	22,80	4,02	21,50	2,08	22,63	3,86
F5Abordagem Afetiva	17,67	0,58	13,33	2,94	15,70	3,71	15,50	2,08	13,53	4,95
F6Desenvoltura Social	15	4,36	15,67	4,46	14,70	4,39	14,25	2,87	13,58	3,15

Fonte: elaboração do autor.

Observando FTotal, nota-se que “atividade remunerada” e “atividades educacionais” apresentaram as maiores médias, enquanto “atividades de lazer” e “atividades com a família” apresentaram os menores valores médios. Para F1Empatia, observam-se médias entre 31,11 e 36,00, a maior foi para “atividade remunerada” e a menor para “atividades de lazer”. Analisando F2Autocontrole, verifica-se que as médias foram próximas, “atividades educacionais” apresentou maior média com o valor 21,15 e “atividades religiosas” obteve menor média com o valor 17,25. Para F3Civildade, observa-se que as médias entre as respostas estão próximas, com maior valor para “atividade remunerada” e menor valor para “atividades com a família”, sendo a diferença entre elas de apenas 0,50. Quanto à F4Assertividade, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, “atividades educacionais” obteve maior média com o valor 22,80 e “atividade remunerada” obteve menor média, com o valor 20,67. Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que “atividade remunerada” obteve maior média 17,67, enquanto “atividades com a família” obteve menor média, com o valor 13,33. Na F6Desenvoltura Social, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, “atividades com a família” obteve maior média, com o valor 15,67 e “atividades de lazer” obteve menor média, com o valor 13,58. “Atividade remunerada”, “atividades educacionais” e “atividades religiosas” apresentaram valores intermediários.

A fim de confirmar se as diferenças observadas foram estatisticamente significativas, foram realizados testes *Kruskal-Wallis* para cada variável em questão. Através desses testes, foi possível constatar diferença apenas em *F1Empatia*, levando em conta um nível de 5% de significância. Por esta razão, testes *Mann-Whitney* foram realizados entre os grupos com o propósito de constatar onde se situava a existência de diferenças. Os resultados indicaram que

“atividade com a família”, “atividade remunerada” e “atividades educacionais” foram iguais entre si, diferindo de “atividades religiosas” e “atividades de lazer”, também iguais entre si.

Apresentam-se na Tabela 37 as médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) ou não gostar (não) do ambiente em que frequentam quando não estão na escola (Q12).

Tabela 37 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) do ambiente que frequentam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	SIM (N = 100%)	
	Média	Desvio-Padrão
FTotal	111,92	15,40
F1Empatia	33,56	4,21
F2Autocontrole	19,87	5,77
F3Civildade	19,94	3,53
F4Assertividade	22,42	3,78
F5Abordagem Afetiva	14,73	4,07
F6Desenvoltura Social	14,38	3,79

Fonte: elaboração do autor.

Como nesse caso houve apenas indivíduos que responderam gostar do lugar, não foi possível comparar com os demais ambientes.

A Tabela 38 apresenta as médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação sobre as razões que os levam a gostar/não gostar do ambiente onde frequentam quando não estão na escola (Q13).

Tabela 38 – Médias e desvio-padrão de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto às razões de gostar/não gostar do ambiente que frequentam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Acolhida		Atividade prazerosa		Benefício		Conceito		Interação	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
FTotal	110	13,13	116,29	10,19	111,61	18,32	115,89	15,84	108	14,65
F1Empatia	33	4,36	34	4,40	33,17	4,93	34,78	3,60	33,23	3,83
F2Autocontrole	17	7,65	22,57	2,94	20,94	5,09	20,67	6,61	17,46	5,98
F3Civildade	20	2,92	20,86	2,12	19,33	4,74	20,78	3,27	19,69	2,72
F4Assertividade	21,20	2,28	22	3,70	22,11	4,50	23,89	2,67	22,54	4,03
F5Abordagem Afetiva	16,80	1,92	14,57	3,99	14,72	2,52	15,33	4,12	13,62	6,13
F6Desenvoltura Social	15,60	1,52	15,43	2,51	14,22	4,70	13,89	2,80	13,92	4,35

Fonte: elaboração do autor.

Observando FTtotal, tem-se que a “atividade prazerosa” obteve a maior média, seguido de “conceito”, enquanto “oportunidade de interação” obteve menor média. Para F1Empatia,

notam-se médias bem próximas com maior valor para “conceito” (34,78) e menor valor para “acolhida” (33,00). Analisando F2Autocontrole, observa-se que “atividade prazerosa” obteve maior média, enquanto “acolhida e oportunidade de interação apresentaram as menores. “Benefício” e “Conceito” obtiveram valores intermediários. Para F3Civildade, pode-se observar médias próximas, com maior valor para “atividade prazerosa” e menor para “benefício”, sendo a diferença entre estas, de apenas 1,53. Quanto à F4Assertividade, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, “conceito” obteve maior média (23,89) e “acolhida” a menor média (21,20). Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que “acolhida” obteve uma média maior (16,80), enquanto a “oportunidade de interação” obteve menor média (13,62). Por fim, para F6Desenvoltura Social, verifica-se que “acolhida” obteve maior média e “conceito” a menor, sendo bem próxima de “oportunidade de interação”. “Atividade prazerosa” e “benefício” apresentaram valores intermediários.

Para confirmar as diferenças observadas entre as médias, foi utilizada a MANOVA, considerando as 7 variáveis em questão. Pelos dados obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos segundo as variáveis analisadas, devido ao fato de que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Na Tabela 39, apresentam-se as médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação sobre o tempo de frequência nos ambientes quando não estão na escola (Q14). Considerando que apenas um participante respondeu frequentar o local há 5 anos, foi necessário retirá-lo da análise, a fim de comparar as médias.

Tabela 39 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto ao tempo de participação nos ambientes quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	6 anos
FTotal	107,35	122,78	108	128	97,50	110,83
F1Empatia	32,45	36	31	35,50	30,50	34,42
F2Autocontrole	19,80	22,44	16	27,50	14	18,42
F3Civildade	18,80	21,78	19,67	22	18	20,50
F4Assertividade	21,95	22,22	21,67	23	24,50	22,42
F5Abordagem Afetiva	13,75	18,67	15	17	7,50	13,75
F6Desenvoltura Social	12,75	16	17,33	18	15,50	14,50

Fonte: elaboração do autor.

Para FTtotal, observa-se que as médias variam entre 97,50 e 128,00, com maior média para 3 anos. Analisando F1Empatia, nota-se que a maior média foi para 1 ano e a menor média para 4 anos. Com relação à F2Autocontrole, observa-se que 3 anos apresentou maior

média e 4 anos, a menor. Menos de 1 ano, 1 ano, 2 anos e 6 anos obtiveram valores intermediários. Para F3Civildade, pode-se observar que 3 anos obteve maior média (22,0) e 4 anos obteve menor média (18,00). Quanto à F4Assertividade, verifica-se que as médias foram próximas, sendo a maior média para 4 anos e a menor para os indivíduos que frequentam há 2 anos, com o valor 21,67. Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que as médias variam entre 7,50 e 18,67, sendo a maior média para 1 ano e a menor para 4 anos. Por fim, na F6Desenvoltura Social a maior média foi para 3 anos com o valor 18 e a menor média foi para menos de 1 ano com o valor 12,75. O restante obteve valores intermediários.

Para confirmar as diferenças observadas, foi realizada a Análise de Variância Multivariada (MANOVA) nas sete variáveis referentes à frequência. Considerando um nível de 5% de significância, rejeitou-se a hipótese de igualdade entre as médias, segundo as variáveis estudadas. Dessa forma, fez-se necessária nova avaliação a fim de identificar em qual/quais variáveis a diferença foi significativa. Devido o p-valor do teste de comparação ter sido menor que 0,05, pode-se dizer que a diferença entre o tempo de participação nos ambientes se deu em *F5Abordagem Afetiva* para menos de 1 ano e 1 ano.

A Tabela 40 mostra a média de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação sobre quantas vezes por semana participam destes ambientes (Q15). Considerando que apenas um indivíduo afirmou participar do local todos os dias, o mesmo foi retirado da análise a fim de comparar as médias obtidas.

Tabela 40 – Médias de frequência de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação em relação ao número de vezes que os indivíduos participam nos ambientes por semana.

Subescalas de Habilidades Sociais	1 vez/ semana	2 vezes/ semana	3 vezes/ semana	Todos os dias
FTotal	105,86	111,50	114,27	113,42
F1Empatia	31,86	33,38	34,27	34,25
F2Autocontrole	21,29	20,19	19,53	19,50
F3Civildade	18,43	19,56	20,67	20,58
F4Assertividade	21,29	21,88	22,07	23,42
F5Abordagem Afetiva	13,14	15,44	15,33	14
F6Desenvoltura Social	11,43	14,25	15,53	15,08

Fonte: elaboração do autor.

Observando FTtotal, nota-se que “três vezes por semana” obteve a maior média, seguido de “todos os dias” e “duas vezes por semana”. A menor média foi obtida por “uma vez por semana”. Analisando F1Empatia, verificam-se médias entre 31,86 e 34,27, sendo as maiores para “três vezes por semana” e “todos os dias”, e a menor para “uma vez por semana”. Para F2Autocontrole, observa-se médias bem próximas. sendo “Uma” e “duas vezes

por semana” apresentaram as maiores médias e “três vezes por semana” e “todos os dias” apresentaram as menores. Em relação à F3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com maiores valores para “três vezes por semana” e “todos os dias”, e menores para “uma vez por semana” e “duas vezes por semana”. Quanto à F4Assertividade, notam-se médias próximas, sendo a maior média 23,42 para “todos os dias” e menor média (21,29) “uma vez por semana”. Observando F5Abordagem Afetiva, verifica-se que as médias foram próximas, com maior média para “duas vezes por semana”, seguida de “três vezes por semana” e menor média para “uma vez por semana”. Finalmente, para F6Desenvoltura Social, “uma vez por semana” obteve a menor média, com o valor 11,43 e “três vezes por semana” obteve maior média, com o valor 15,53. Testes de *Kruskal-Wallis* foram realizados para comparar as médias observadas em cada uma das variáveis. A partir dos dados, foi possível notar que as diferenças não foram significativas ao nível de 5% de significância.

Dificuldade de habilidades sociais X participação em outros ambientes de adolescentes dotados

A Tabela 41 apresenta as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que frequentam quando não estão na escola (Q11).

Tabela 41 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados para o ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Média	Desvio-Padrão	N
DTotal	30,81	13,58	70
D1Empatia	4,36	3,66	70
D2Autocontrole	10,79	5,54	70
D3Civildade	1,87	1,98	70
D4Assertividade	4,16	3,45	70
D5Abordagem Afetiva	7,69	4,30	70
D6Desenvoltura Social	3,93	2,45	70

Fonte: elaboração do autor.

Considerando que os participantes indicaram apenas o ambiente do CEDET, não foi possível comparar com outros ambientes.

Apresentam-se na Tabela 42 as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar (sim) ou não gostar (não) do ambiente em que frequentam quando não estão na escola (Q12).

Tabela 42 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto a gostar ou não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	SIM (N = 68)		NÃO (N = 2)	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
DTotal	31,22	13,57	17	1,41
D1Empatia	4,38	3,71	3,50	0,71
D2Autocontrole	10,87	5,60	8	1,41
D3Civildade	1,90	2	1	0
D4Assertividade	4,25	3,46	1	1,41
D5Abordagem Afetiva	7,85	4,25	2	0
D6Desenvoltura Social	3,99	2,46	2	1,41

Fonte: elaboração do autor.

Com relação à DTotal, observa-se que a resposta “não” apresentou menor média com um valor de 17,00, enquanto que a resposta “sim” obteve uma média 31,22. Ao verificar D1Empatia, notam-se médias próximas entre as respostas, sendo que a resposta “sim” obteve maior média (4,38). Analisando D2Autocontrole, observa-se uma média muito maior para a resposta “sim” em relação à resposta “não”, sendo os valores respectivamente, 10,87 e 8,00. Para D3Civildade, verifica-se que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para a resposta “sim” (1,90). Em relação à D4Assertividade, nota-se que a resposta “sim” obteve maior média com o valor 4,25. Quanto à D5Abordagem Afetiva, verifica-se que a resposta “sim” apresenta média maior (7,85) em relação à média da resposta “não” (2,00). Finalmente, analisando D6Desenvoltura Social, constata-se que a resposta “sim” obteve a maior média 3,99, e a resposta “não”, obteve média inferior a esta, 2,00.

Como nesse caso foi observada uma desproporção grande entre os que responderam “sim” e os que responderam “não”, ficou inviável a realização de testes para comparar os grupos.

A Tabela 43 apresenta as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados sobre as razões que os levam a gostar/ não gostar do ambiente onde frequentam (no caso, o CEDET), quando não estão na escola (Q13).

Tabela 43 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto às razões de gostar/ não gostar do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Acolhida		Atividade prazerosa		Benefício		Conceito		Não gosta		Interação	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
DTotal	31,25	10,50	21,29	7,25	32,30	14,18	32,38	11,38	17	1,41	40	21
D1Empatia	5,75	4,65	2,29	2,36	4,59	3,66	3,88	4,26	3,50	0,71	5,33	5,86
D2Autocontrole	7,75	3,59	7,57	4,93	11,59	5,59	9,63	3,85	8	1,41	17,67	8,14
D3Civildade	1	0,82	1,29	1,11	1,93	1,91	3,38	3,16	1	0	1,33	0,58
D4Assertividade	5,50	4,12	2,29	2,14	4,52	3,75	4,25	2,96	1	1,41	3	1
D5Abordagem Afetiva	7,25	1,71	6,14	2,27	7,93	4,83	8,88	2,17	2	0	9,67	5,69
D6Desenvoltura Social	6,25	1,71	3,43	1,13	3,84	2,71	4	1,41	2	1,41	5,33	3,51

Fonte: elaboração do autor.

Observando DTotál, verifica-se que “conceito” obteve a maior média, seguido de “benefício”, enquanto “não gosta” apresentou a menor média. Para D1Empatia, notam-se médias entre 2,29 e 5,75 sendo a maior “acolhida” e a menor “atividade prazerosa”. Analisando D2 Autocontrole, observa-se que “oportunidade de interação” obteve maior média e “atividade prazerosa” e “acolhida”, as menores médias. “Benefício”, “conceito” e “não Gosta”, obtiveram valores intermediários. Para D3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com destaque para maior valor em “conceito”. Quanto à D4Assertividade, nota-se que “acolhida” obteve maior média, com o valor 5,50 e “não gosta” obteve menor média com o valor 1,00. Observando D5Abordagem Afetiva, verifica-se que “oportunidade de interação” apresentou a maior média, com valor igual a 9,67, enquanto que “não gosta” obteve a menor média com o valor 2,00. Por fim, para D6Desenvoltura Social, observa-se que as médias variam entre 2,00 e 6,25 com maior valor para “acolhida” e menor valor para “não gosta”.

Para confirmar as diferenças observadas, utilizou-se a MANOVA, considerando as sete variáveis em questão. Pelos dados obtidos, rejeitou-se a hipótese de igualdade entre as médias, segundo as variáveis analisadas. Através dos testes de comparações múltiplas, não foram observadas diferenças ao nível de 5% de significância.

Na Tabela 44 apresentam-se as médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados sobre o tempo de frequência no ambiente do CEDET (Q14).

Tabela 44 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto ao tempo de participação no ambiente do CEDET.

Subescalas de Habilidades Sociais	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
DTotal	24	19,25	44,17	32,30	29,63	29,08	28,57
D1Empatia	5	1,63	7,50	5,60	3,13	2,77	4,14
D2Autocontrole	6,50	5,75	14	11,40	11,13	10,46	11,71
D3Civildade	1,50	1,13	1,92	2,70	0,88	1,85	2,21
D4Assertividade	3,50	2,25	6,92	3,70	4,13	3,85	3,50
D5Abordagem Afetiva	5,50	6	12	7,50	7,75	8	5,50
D6Desenvoltura Social	3,50	3,25	6,25	3,20	3,75	3,92	3,07

Fonte: elaboração do autor.

Para DTotal, observa-se que as médias variam entre 19,25 e 44,17, sendo que 2 anos foi o que apresentou a maior média. Analisando D1Empatia, nota-se que a maior média foi novamente para 2 anos, seguida de 3 anos, enquanto que a menor média foi para 1 ano. Com relação à D2Autocontrole, observa-se que 2 anos obteve maior média e 1 ano e menos de 1 ano, as menores médias. Nota-se que 3 anos, 4 anos, 5 anos e 6 anos, obtiveram valores intermediários. Para D3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para 3 anos e menor para 4 anos, sendo que a diferença entre elas foi de apenas 1,82. Quanto à D4Assertividade, verifica-se que 2 anos apresentou maior média com o valor 6,92. As outras médias foram próximas, sendo que a menor foi para 1 ano com o valor 2,25. Observando D5Abordagem Afetiva, nota-se que as médias variam entre 5,50 e 12,00, com destaque para 2 anos que apresentou média bem superior aos demais. Por fim, para D6Desenvoltura Social, constata-se que a maior média foi novamente para 2 anos com o valor 6,25. As demais médias foram próximas, sendo que a menor delas foi para 6 anos com o valor 3,07.

Para confirmar as diferenças entre as médias, foi realizada a MANOVA. Pelos dados obtidos, observou-se diferença significativa em todas as estatísticas testes, tornando-se necessário avaliar a partir dos testes de comparações múltiplas. Estes, apontaram diferenças estatisticamente significativas ao nível de 5% de significância entre: (a) *DTotal* 1 ano e 2 anos, 5 anos e 2 anos e 6 anos e 2 anos; (b) *D1Empatia* 1 ano e 2 anos e 5 anos e 2 anos; *D2Autocontrole* 1 ano e 2 anos; *D4Assertividade* 1 ano e 2 anos e 6 anos e 2 anos; *D5Abordagem Afetiva* 1 ano e 2 anos e 6 anos e 2 anos; *D6Desenvoltura Social* 1 ano e 2 anos, 3 anos e 2 anos e 6 anos e 2 anos.

A Tabela 45 mostra as médias de dificuldades de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados quanto ao número de vezes por semana que frequentam o CEDET

(Q15). Considerando que apenas um indivíduo afirmou participar do local todos os dias, a fim de poder comparar as médias, este indivíduo foi retirado da análise.

Tabela 45 – Médias de dificuldades de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes dotados em relação ao número de vezes por semana em que os indivíduos participam no CEDET.

Subescalas de Habilidades Sociais	1 vez/ semana	2 vezes/ semana	3 vezes/ semana
DTotal	33,36	29,53	28
D1Empatia	4,25	4,47	4,86
D2Autocontrole	12,43	9,53	10,86
D3Civildade	1,75	2,06	1,43
D4Assertividade	5,25	3,50	3,14
D5Abordagem Afetiva	8,11	8	5
D6Desenvoltura Social	3,86	3,94	4,14

Fonte: elaboração do autor.

Observando DTotál, nota-se que “uma vez por semana” apresentou a maior média, seguido de “duas vezes por semana” e “três vezes por semana”. Analisando D1Empatia, nota-se que as médias mostram-se parecidas, sendo a maior delas 4,86 para “três vezes por semana”. Para D2Autocontrole, observa-se que “uma vez por semana” apresentou maior média com valor igual a 12,43 e duas vezes por semana a menor, com valor igual a 9,53. Em relação à D3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para “duas vezes por semana” e menor para “três vezes por semana”, que obteve média igual a 1,43. Quanto à D4Assertividade, verifica-se que a maior média foi de 5,25 para “uma vez por semana” e a menor média foi de 3,14 para “três vezes por semana”. Observando D5Abordagem Afetiva, nota-se que “uma” e “duas vezes por semana” apresentaram as maiores médias, enquanto que “três vezes por semana” obteve menor média, com o valor 5. Finalmente, para D6Desenvoltura Social, observa-se que as médias foram próximas, sendo que “três vezes por semana” obteve maior média com o valor 4,14.

Para confirmação das diferenças estatisticamente significantes, devido a violações da MANOVA, testes *Kruskal-Wallis* foram realizados para cada variável em questão. Levando em conta um nível de 5% de significância, foi constatada diferença apenas em D2Autocontrole. Neste caso, foram realizados os testes *Mann-Whitney* entre os grupos para verificar as diferenças. Os resultados indicaram que “duas vezes por semana” e “três vezes por semana” foram iguais entre si e se diferiram de “uma vez por semana”.

Dificuldade de habilidades sociais X participação em outros ambientes de adolescentes sem indicadores de dotação

A Tabela 46 apresenta as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que frequentam quando não estão na escola (Q11).

Tabela 46 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação para o ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Atividades									
	Remuneradas		C/ Família		Educacionais		Religiosa		De lazer	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
DTotal	22	17,09	28,83	10,72	29,35	18,53	25,75	9,81	33	24,17
D1Empatia	2,33	2,52	3	2,28	4,80	5,95	2,50	1	7,47	7,34
D2Autocontrole	8,67	7,37	11	8	9,35	5,84	11,25	4,92	8,63	6,63
D3Civildade	1,33	0,58	2,33	2,34	2,15	2,94	1,50	0,58	3,89	5,37
D4Assertividade	3,67	4,73	4	3,03	4,60	3,82	3,75	2,22	4,47	4,55
D5Abordagem Afetiva	3,67	3,51	6,67	2,50	6,55	3,65	3,75	1,71	6,37	5,01
D6Desenvoltura Social	4	4	3	2,83	3,50	2,59	4,25	3,86	5,16	3,15

Fonte: elaboração do autor.

Observando DTotál, tem-se que “atividades de lazer” obtiveram maior média, seguido de “atividades educacionais”, enquanto “atividades remuneradas” apresentaram menor média. Para D1Empatia, notam-se médias entre 2,33 e 7,47, sendo que a maior média foi para “atividades de lazer” e a menor para “atividades remuneradas”. Analisando D2Autocontrole, observa-se que as médias foram próximas, sendo que “atividades religiosas” apresentaram maior média, 11,25. “Atividades de lazer” e “atividades remuneradas” obtiveram as menores médias, com valores respectivamente iguais: 8,63 e 8,67. Para D3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para “atividades de lazer” (3,89), e menor valor para “atividades religiosas” (1,50), sendo a diferença entre elas de apenas 2,39. Quanto à D4Assertividade, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, sendo “atividades educacionais” obtiveram maior média, com o valor 4,60 e “atividades remuneradas” apresentaram menor média, com o valor 3,67. Observando D5Abordagem Afetiva, verificou-se que “atividades com a família”, “atividades educacionais e “atividades de lazer” apresentaram as maiores médias, enquanto que “atividades religiosas” e atividades remuneradas” apresentaram as menores médias. Por fim, para D6Desenvoltura Social, observou-se que as médias entre as respostas foram próximas, destacando-se “atividades de lazer” por apresentarem maior média (5,16). “Atividades com a família” e

“atividades educacionais”, apresentaram menores médias (3,0 e 3,50, respectivamente). “Atividades remuneradas” e “atividades religiosas” obtiveram valores intermediários.

A fim de confirmar as diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, foram realizados testes *Kruskal-Wallis* para cada uma das variáveis analisadas. Pelos dados obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis, uma vez que nenhum p-valor foi menor que o nível de significância adotado (5%).

Apresentam-se na Tabela 47 as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) ou não gostar (não) do ambiente em que frequentam quando não estão na escola (Q12).

Tabela 47 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto a gostar (sim) do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	SIM (N = 100%)	
	Média	Desvio-Padrão
DTotal	29,92	19,27
D1Empatia	5,25	6,05
D2Autocontrole	9,38	6,23
D3Civildade	2,71	3,86
D4Assertividade	4,37	3,86
D5Abordagem Afetiva	6,12	4
D6Desenvoltura Social	4,13	3

Fonte: elaboração do autor.

Como nesse caso houve apenas indivíduos que responderam gostar do lugar, não foi possível comparar com os demais ambientes.

A Tabela 48 apresenta as médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação sobre as razões que os levam a gostar do ambiente onde frequentam quando não estão na escola (Q13).

Tabela 48 – Médias e desvio-padrão de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto às razões de gostar do ambiente que participam quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Acolhida		Atividade prazerosa		Benefício		Conceito		Interação	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio - Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
DTotal	35	20,45	26,86	24,96	26,17	19,83	28,11	15,43	36,08	18,19
D1Empatia	5,40	4,72	6,43	9,52	5	6,92	3,89	2,89	5,85	5,19
D2Autocontrole	12,20	6,53	6	4,40	7,44	5,12	9,22	7,14	12,92	6,40
D3Civildade	2,40	2,07	3,86	6,39	1,94	3,15	1,78	1,30	3,92	4,72
D4Assertividade	6,20	4,76	5	5,16	4,17	4,38	3,33	2,06	4,31	3,15
D5Abordagem Afetiva	6,80	3,11	4,14	3,98	5,78	3,49	7	4,06	6,77	5
D6Desenvoltura Social	3,80	2,05	4	2,89	3,67	3,20	4,67	2,83	4,62	3,45

Fonte: elaboração do autor.

Observando DTotál, nota-se que “oportunidade de interação” foi a razão apresentada com maior média, seguida de “acolhida”. “Benefício” e “atividade prazerosa” apresentaram as menores médias. Para D1Empatia, verificam-se médias entre 3,89 e 6,43, sendo a maior para “atividade prazerosa” e a menor para “conceito”. Analisando D2Autocontrole, observa-se que “oportunidade de interação” obteve maior média, seguida de “acolhida”. A menor média foi evidenciada na “atividade prazerosa”. “Benefício” e “conceito” obtiveram valores intermediários. Para D3Civildade, pode-se observar que as médias entre as respostas foram próximas, com maiores valores para “oportunidade de interação” e “atividade prazerosa”; e menores valores para “conceito” e “benefício”. Quanto à D4Assertividade, nota-se que “acolhida” se destacou por apresentar maior média 6,20, e “conceito” menor valor, 3,33. Observando D5Abordagem Afetiva, verifica-se que a razão “conceito” apresentou maior média, seguida de “acolhida” e “oportunidade de interação, enquanto a “atividade prazerosa” obteve menor média. Por fim, para D6Desenvoltura Social, observa-se que as médias foram próximas, onde o “conceito” obteve maior média com o valor 4,67 e “benefício” menor média, com o valor 3,67.

Para confirmar as diferenças observadas entre as médias, utilizou-se a MANOVA considerando as sete variáveis em questão. Pelos dados obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos segundo as variáveis analisadas, pois nenhum p-valor foi menor que 0,05 (nível de significância adotado).

Na Tabela 49 apresentam-se as médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação sobre o tempo de frequência nos ambientes quando não estão na escola (Q14). Considerando que apenas um participante

respondeu frequentar o local há 5 anos, este foi retirado da análise a fim de comparar as médias.

Tabela 49 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto ao tempo de participação nos ambientes quando não estão na escola.

Subescalas de Habilidades Sociais	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	6 anos
DTotal	30,45	21,67	42,33	20,50	49,50	33,42
D1Empatia	6,15	3,11	8	0,50	11	5,33
D2Autocontrole	8,40	8,11	14	5,50	11	11,83
D3Civildade	2,70	1,56	2,67	0,50	9	3,42
D4Assertividade	4,25	3,11	8	4,50	5	5,33
D5Abordagem Afetiva	6,70	3,78	8	8	13	5,33
D6Desenvoltura Social	4,60	3,11	4	2	5	4,42

Fonte: elaboração do autor.

Observa-se que na DTotal, 4 anos e 2 anos apresentaram valores bastante superiores aos demais, enquanto 1 ano e 3 anos apresentaram os menores valores. Analisando D1Empatia, nota-se que a maior média foi para 4 anos com o valor 11, e a menor média para 3 anos, com 0,50. Com relação à D2Autocontrole, observa-se que 2 anos obteve maior média e 3 anos menor média. Menos de 1 ano, 1 ano, 4 anos e 6 anos obtiveram valores intermediários. Para D3Civildade, observa-se que 4 anos apresentou média bastante superior em relação a 3 anos, que obteve a menor média. Quanto à D4Assertividade, verifica-se que a maior média foi para 2 anos e a menor para 1 ano. Já na D5Abordagem Afetiva, verifica-se que a maior média foi para 4 anos e a menor para 1 ano. Por fim, na D6Desenvoltura Social, a maior média foi para 4 anos e a menor média para 3 anos.

Para confirmar as diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, foram realizados testes *Kruskal-Wallis* para cada uma das variáveis em questão. Pelos resultados, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis, pois nenhum p-valor foi menor que 0,05 (nível de significância adotado).

A Tabela 50 mostra as médias de dificuldades de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação quanto ao número de vezes por semana que frequentam nos ambientes quando não estão na escola (Q15). Considerando que apenas um indivíduo afirmou participar do local todos os dias, o mesmo foi retirado da análise a fim de serem comparadas as médias.

Tabela 50 – Médias de dificuldade de cada subescala de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação em relação ao número de vezes em que os indivíduos participam dos ambientes por semana.

Subescalas de Habilidades Sociais	1 vez/ semana	2 vezes/ semana	3 vezes/ semana	Todos os dias
DTotal	33,57	26,25	29,20	34,08
D1Empatia	6	4,81	4,40	6,58
D2Autocontrole	8,43	7,81	9,87	11,42
D3Civildade	3,14	1,75	2,80	3,67
D4Assertividade	4,71	4,69	4,07	4,75
D5Abordagem Afetiva	7,71	5,31	5,93	6
D6Desenvoltura Social	5,86	3,69	4	4

Fonte: elaboração do autor.

Observando DTOTAL, verifica-se que “todos os dias” obteve a maior média, seguido de “uma vez por semana”. “Duas vezes por semana” obteve a menor média. Analisando D1Empatia, nota-se que a maior média foi para “todos os dias” com valor 6,58 e a menor foi para “três vezes por semana” com valor 4,40. Para D2Autocontrole, observa-se que “todos os dias” apresentou a maior média, com valor igual a 11,42, e “duas vezes por semana” a menor média, com valor igual a 7,81. “Uma vez por semana” e “três vezes por semana” obtiveram valores intermediários. Em relação à D3Civildade, nota-se que as médias entre as respostas foram próximas, com maior valor para “todos os dias” e menor valor para “duas vezes por semana”. Quanto à D4Assertividade, verifica-se que os valores para as médias foram bastante próximos entre as classes observadas, sendo o menor para “três vezes por semana” e o maior para “todos os dias”. Observando D5Abordagem Afetiva, verifica-se que “uma vez por semana” apresentou maior média, enquanto “duas vezes por semana” obteve menor média. Por fim, observa-se que na D6Desenvoltura Social, “uma vez por semana” obteve maior média e “duas vezes por semana”, a menor média.

A fim de confirmar as diferenças observadas, devido a violações das condições de aplicação da MANOVA, foram realizados os testes *Kruskal-Wallis* para cada uma das variáveis em questão. Pelos dados obtidos, não se rejeitou a hipótese de igualdade entre os grupos para cada uma das variáveis, uma vez que nenhum p-valor foi menor que 0,05.

Uma síntese da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes, pode ser obtida na Tabela 51. Para representar igualdade entre os repertórios de habilidades sociais utilizou-se **I**, e para representar diferença entre os repertórios de habilidades sociais utilizou-se **D**.

Desta forma, os resultados demonstram que:

- ◆ na variável “sexo”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes sem indicação de dotação na frequência da habilidade de autocontrole, em relação aos seus pares dotados;
- ◆ na variável “escolaridade”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes dotados na frequência das habilidades: total, empatia, autocontrole e abordagem afetiva. Nesta mesma variável, há também diferença significativa no repertório social de adolescentes sem indicação de dotação na frequência da habilidade de abordagem afetiva e na dificuldade da habilidade de civilidade;
- ◆ na variável “adiantamento”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes dotados na dificuldade da habilidade de empatia;
- ◆ na variável “participação em outros ambientes”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes sem indicação de dotação na frequência da habilidade de empatia;
- ◆ na variável “tempo de participação em outros ambientes”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes sem indicação de dotação na frequência da habilidade de abordagem afetiva. Nesta mesma variável, há diferença significativa no repertório social de adolescentes dotados na dificuldade das habilidades: total, empatia, autocontrole, assertividade, abordagem afetiva, e desenvoltura social;
- ◆ na variável “dias por semana de participação em outros ambientes”, há diferença significativa no repertório social de adolescentes dotados na dificuldade da habilidade de autocontrole.

Tabela 51 – Comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes, onde **I** corresponde à Igualdade e **D** corresponde à Diferença.

Subescalas de Habilidades Sociais	Sexo		Idade		Escolaridade		Adiantamento		Classe econômica		Instrução do responsável		Participação em outros Ambientes									
													Q11 <i>Lugar onde participa</i>		Q12 <i>Gostar/não gostar</i>		Q13 <i>Por que gostar</i>		Q14 <i>Tempo de participação</i>		Q15 <i>Dias por semana</i>	
	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação	Dotados	Sem Dotação
FTotal	I	I	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
F1Empatia	I	I	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I
F2Autocontrole	I	D	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
F3Civildade	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
F4Assertividade	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
F5Abordagem Afetiva	I	I	I	I	D	D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I
F6Desenvoltura Social	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
DTotal	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I
D1Empatia	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I
D2Autocontrole	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	D	I
D3Civildade	I	I	I	I	I	D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
D4Assertividade	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I
D5Abordagem Afetiva	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I
D6Desenvoltura Social	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	D	I	I	I

Fonte: elaboração do autor.

Relação entre as Frequências e as Dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica, grau de instrução do responsável financeiro pela família) e participação em outros ambientes. Para confirmar igualdade ou diferença entre os grupos, foram utilizados os testes ANOVA.

Frequência de habilidades sociais de adolescentes dotados X variáveis

A relação entre as Frequências dos repertórios de habilidades sociais dos adolescentes dotados em relação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, foi observada significância para a tabela ANOVA apenas em *F_{Total}*, *F_{3Civilidade}* e *F_{5Abordagem Afetiva}*, indicando que para esses casos existe relação. Analisando as significâncias dos fatores para cada uma dessas variáveis, observou-se que *Escolaridade* está relacionada à *F_{Total}* e *Adiantado* à *F_{3Civilidade}*. Para *F_{5Abordagem Afetiva}*, apesar da rejeição da hipótese de não existir fator relacionado, não foi observada nenhuma relação entre os fatores. Já com relação à variável “outros ambientes”, foi observada significância para a tabela ANOVA apenas em *F_{4Assertividade}*, indicando que para esse caso existe relação. Analisando as significâncias dos fatores para a variável “*outros ambientes*”, observou-se que as questões Q13 (razões para gostar do outro ambiente) e Q15 (dias por semana que frequenta outro ambiente) estão relacionadas à *F_{4Assertividade}*. Por haver baixa frequência em determinadas categorias, as questões Q11 (*Lugar onde participa*) e Q12 (*Gostar/ Não Gostar*) não foram consideradas.

Frequência de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação X variáveis

A relação entre as Frequências dos repertórios de habilidades sociais dos adolescentes sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, foi observada significância para a tabela ANOVA apenas em *F_{5Abordagem Afetiva}* rejeitando-se a hipótese de não existir fator relacionado. Com base na avaliação da significância dos fatores relacionados, observou-se que o *Sexo* foi o único fator relacionado a esta habilidade social. Quanto à variável “outros ambientes”, não houve nenhuma relação entre estes. Como houve baixa frequência na questão Q12 (*Gostar/ Não Gostar*), a mesma não foi considerada.

Dificuldade de habilidades sociais de adolescentes dotados X variáveis

Ao verificar a relação entre as Dificuldades nos repertórios de habilidades sociais dos adolescentes dotados em relação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, não foi constatada nenhuma relação, apesar de que, em nenhum dos casos se rejeitou a hipótese de não existir fator relacionado. Os resultados obtidos para a relação entre “outros ambientes” e Dificuldades no repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados, mostraram significância na ANOVA em DTotal, D1Empatia e D5Abordagem Afetiva, indicando que para esses casos existe relação. Através das significâncias dos fatores para essa variável, observou-se que apenas a questão Q14 (tempo de participação) mostrou relação significativa. Por haver baixa frequência nas questões Q11 e Q12, as mesmas não foram consideradas.

Dificuldade de habilidades sociais de adolescentes sem indicadores de dotação X variáveis

A relação entre as Dificuldades do repertório de habilidades sociais dos adolescentes sem indicadores de dotação em relação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, foi observada significância para a tabela ANOVA apenas em D6Desenvoltura Social, indicando que para esse caso existe relação. Os fatores significativos foram Escolaridade, Idade e Classe CCEB. Quanto à variável “outros ambientes”, não foi observada nenhuma relação, não sendo rejeitada a hipótese de não haver fator relacionado. Como houve baixa frequência na questão Q12 (Gostar/ Não Gostar), novamente a mesma não foi considerada.

Uma síntese da relação observada entre o repertório social de adolescentes dotados e adolescentes sem indicação de dotação, às variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família), e participação em outros ambientes pode ser obtida na Tabela 52. Para identificar a existência de relação utilizou-se **R**. A seta vermelha indica a relação obtida para adolescentes sem indicadores de dotação, e a seta azul indica a relação obtida para adolescentes dotados.

Desta forma, os resultados demonstram que há relação entre:

- ◆ a frequência de abordagem afetiva de adolescentes sem indicação de dotação e a variável “sexo”;
- ◆ a dificuldade de desenvoltura social de adolescentes sem indicação de dotação e a variável “idade”;

- ◆ a frequência total das habilidades sociais de adolescentes dotados; e também entre a dificuldade de desenvoltura social em adolescentes sem indicação de dotação, e a variável “escolaridade”;
- ◆ a frequência de civilidade de adolescentes dotados e a variável “adiantamento”;
- ◆ a dificuldade de desenvoltura social de adolescentes sem indicação de dotação e a variável “classe econômica”;
- ◆ a frequência de assertividade de adolescentes dotados e a variável “razão para gostar de participar em outros ambientes”;
- ◆ a dificuldade das habilidades: total, empatia e abordagem afetiva de adolescentes dotados e a variável “tempo de participação em outros ambientes”;
- ◆ a frequência de assertividade de adolescentes dotados e a variável “dias por semana de participação em outros ambientes”.

5 DISCUSSÃO

As habilidades sociais podem ser aprendidas e essa formação é adequada mesmo para indivíduos dotados.

Burruss e Lisa Kaenzig

Os objetivos propostos no presente estudo quanto à comparação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos adolescentes com e sem indicadores de dotação; da comparação e relação das frequências e dificuldades dos repertórios sociais dos sujeitos às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, são apresentados nesta seção.

Comparação das Frequências das habilidades sociais de adolescentes dotados em relação aos adolescentes sem indicadores de dotação.

Os resultados obtidos da análise descritiva sobre a comparação do repertório social de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação não revelaram diferença significativa entre os grupos com relação à *Frequência* das habilidades sociais. Os dados obtidos nesse estudo assemelham-se aos encontrados na literatura específica na área da dotação.

Por exemplo: De acordo com o relatório produzido por uma força-tarefa da Associação Nacional de Crianças Dotadas sobre tópicos relacionados ao desenvolvimento socioemocional de jovens dotados, foi encontrado que alunos com alta capacidade geralmente são tão bem ajustados como qualquer outro grupo de estudantes (NEIHART; REIS; ROBINSON; MOON, 2002; REIS; RENZULLI, 2004).

Em uma revisão de estudos sobre o desenvolvimento social de adolescentes dotados em relação aos seus pares sem indicadores de dotação, os achados revelaram: padrões semelhantes (SCHNEIDER et al., 1989), semelhança quanto às habilidades sociais (FIELD et al., 1998), semelhança quanto ao sucesso (frequência) e fracasso (déficit) social (BELL; SCHINDLER, 2002), semelhança entre os graus de ajuste social (SCHNEIDER et al., 2002), semelhança na competência social (BAIN; BELL, 2004), e semelhança na adaptação social (LOPEZ; SOTILLO, 2009; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011).

O estudo de Jardim (2006), realizado com 4 (quatro) grupos distintos de habilidades cognitivas (1º QI entre 86 e 100; 2º QI entre 101 e 115; 3º QI entre 116 e 131; 4º QI entre 131

e 145), revelou equivalência entre os grupos com relação à prontidão para habilidades interpessoais.

Também o estudo de Barbosa e Brilhante (2009), realizado com uma amostra de adolescentes dotados e sem indicadores de dotação (12 a 17 anos) com o objetivo de comparar as frequências e as dificuldades sociais (utilizando o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes), constatou que, na maioria das vezes, os adolescentes dotados não diferiram dos pares e não apresentaram repertório social inferior aos pares sem indicadores de dotação.

Os dados obtidos por Borges del Rosal e Hernández Jorge (2010) sobre as percepções dos estudantes dotados e seus pares sem indicadores de dotação mostraram que as relações sociais estabelecidas entre os adolescentes dotados e seus companheiros sem indicadores de dotação eram boas ou muito boas, não havendo diferenças entre os grupos.

Observando ainda os resultados alcançados no estudo desenvolvido por Trancoso (2011) com 45 alunos (8 a 12 anos) identificados como dotados, foi achado um número estatisticamente insignificante com dificuldade na emissão de habilidades sociais.

Com base nos estudos apresentados, a conclusão a que se chega, neste objetivo, reforça a realidade de que os adolescentes dotados são adolescentes e, provavelmente, compartilham mais semelhanças do que diferenças com os pares sem indicadores de dotação, contrariando a ideia comumente aceita e divulgada pelo senso comum de maior desajuste social em adolescentes dotados (NAIL; EVANS, 1997; NEIHART, 1999; VIALLE et al., 2007; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011).

Segundo Parker (1996), a ideia de maior desajuste entre os adolescentes dotados, enquanto norma, reflete a concepção estereotipada propagada pela imprensa popular de que os indivíduos com elevada capacidade intelectual têm predisposição para desajustamento social.

Entretanto, Freitas e Fleith (2007, p. 88) explicam que isso não significa afirmar que os alunos com elevado potencial estejam “ímmunes” a qualquer desajuste social, mas que, quando isso acontece, não é a dotação que provoca tais desajustes, e sim a maneira como ocorre a interação entre esse indivíduo e o ambiente.

Neste sentido, destaca-se a relevância dos estudos desenvolvidos sobre questões relacionadas aos aspectos sociais de indivíduos dotados, na perspectiva de derrubar o falso conceito de que indivíduos dotados são susceptíveis a desajustamentos sociais (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Comparação das Dificuldades das habilidades sociais de adolescentes dotados em relação aos adolescentes sem indicadores de dotação.

Os resultados obtidos da análise descritiva sobre a caracterização do repertório social de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação com relação às *Dificuldades* para o desempenho das habilidades sociais revelaram uma média significativamente mais elevada na subescala D5Abordagem Afetiva para os adolescentes dotados, indicando maior dificuldade nesta habilidade para o grupo.

Apesar de muitos estudos indicarem padrões mais elevados na competência social para os adolescentes dotados em relação aos seus pares normativos (BARNETT; FISCELLA, 1985; LÓPEZ, 1991; PYRYT; MENDAGLIO, 1994; McCALLISTER et al., 1996; NAIL; EVANS, 1997; FIELD et al., 1998; MASSÉ; GAGNÉ, 2002; GAGNÉ; GAGNIER, 2004; BAIN; BELL, 2004; LEHMAN; ERDWINS, 2004; PREUSS; DUBOW, 2004; VIALLE et al., 2007; ROBINSON, 2008; GULLESSERIAN, 2009; FREITAS, 2011; FRANÇA-FREITAS, 2012), diferenças específicas podem ser encontradas entre os dois grupos na emissão das habilidades sociais (DAUBER; BENBOW, 1990; SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012), sendo uns bem ajustados e outros com problemas de ajustamento (SOWA; MAY, 1997), inclusive com maior dificuldade para os dotados (CHAN, 2003).

Na verdade, inúmeros estudos podem ser encontrados na literatura demonstrando que os alunos dotados estão acima da média em algumas habilidades sociais, ou conforme McCallister (*et al.*, 1996), *na maioria destes* (grifo nosso). Tal afirmação deixa implícita a possibilidade de haver *déficits* em algumas classes de habilidades sociais, e não em outras, conforme demonstram alguns autores.

Gross (1993a), por exemplo, confirma que os dotados podem apresentar *déficit* em sua adaptação social quando comparados aos seus pares normativos. Bickley (2001) coloca que muitos estudantes dotados podem apresentar deficiências sociais. Hernández Hernández (2005) assegura que os dotados podem ter *déficits* importantes em suas competências sociais. Silvia (2008) coloca que os *déficits* sociais podem resultar negativamente sobre o desenvolvimento social do indivíduo, trazendo dificuldades em seus relacionamentos sociais.

Os dados apresentados evidenciam que, embora muitos estudos indiquem padrões mais elevados na competência social para os adolescentes dotados em relação aos seus pares sem indicadores de dotação, é possível encontrar um grupo expressivo com dificuldades na emissão de determinadas classes de habilidades sociais, assim como foi evidenciado no presente estudo em relação à classe de Abordagem Afetiva.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001, 2006c, 2007, 2009), habilidade de Abordagem Afetiva consiste no estabelecimento de contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

O estudo de Buescher e Higham (1989), por exemplo, encontraram que a habilidade de abordagem afetiva era utilizada por um grupo de adolescentes dotados como um dos recursos de enfrentamento na busca por amigos, dentre aqueles que apresentavam habilidades excepcionais. Tal fato deixa implícita a ideia de que este grupo tenha dificuldade na habilidade de abordagem afetiva em relação aos seus pares normativos, visto que a utilizavam apenas com pares que se assemelhavam a eles em termos de capacidade intelectual. Pode-se arriscar a tal afirmação com base em outras estratégias de enfrentamento citadas por estes, tais como: busca por programas e classes projetadas para alunos dotados e busca por pessoas adultas para relacionar-se.

Buscando entender esse comportamento, autores sugerem que, devido às características cognitivas diferenciarem-se extremamente dos pares normativos e o número de prováveis amigos que compartilham dos mesmos interesses serem limitados, em geral, buscam a companhia de pares mais velhos (McCALLISTER et al., 1996; SAK, 2004; GAMA, 2007). Frente a situações como estas, os adolescentes dotados podem não ter oportunidades suficientes para a prática de habilidades sociais, tais como: resolução de conflitos, tolerância e abordagem afetiva, tidos como elementos importantes no estabelecimento da amizade (ADAMS-BYERS; WHITSELL; MOON, 2004).

Além destes aspectos, a literatura tem indicado a existência de alguns fatores que podem trazer dificuldades na emissão das habilidades sociais para os adolescentes dotados, como resultado do seu avanço intelectual. Por exemplo: assincronia social obtida pela defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social do ambiente escolar; comportamento dissincrônico obtido pelas características de dotação e realizações no contexto acadêmico; negação da dotação como meio de alcançar a aceitação dos pares; dificuldade para fazer novos amigos por “sentir-se diferente”; incompatibilidade entre as habilidades físicas e motoras à idade mental; origens sociais ou étnicas; comportamentos de devaneio como estratégias de enfrentamento para lidar com a impaciência e irritabilidade na sala de aula;

fator constitucional e/ou psicológico; altos padrões de exigência própria; foco no desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento das habilidades interpessoais; desenvolvimento precoce da capacidade cognitiva; mudanças fisiológicas na puberdade; interesses; motivação; envolvimento com as tarefas; e a forma de relacionar-se com o mundo, dentre outros (HAIR et al., 2008; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; ROSS; PARKER, 1980; WINNER, 1998; NEIHART, 1999; LEE, 2002; MARCONDES-FILHO et al., 2002; WEBB, 1994; LAGE VILABOY, 1999; FREEMAN, 2006b; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 2005; ROBINSON, 2008).

Sobre a forma de se relacionar com o mundo, Ourofino e Guimarães (2007, p. 49) explicam que:

O modo peculiar de ver o mundo e a consciência precoce dos processos sociais torna-se uma oportunidade para que superdotados desenvolvam estruturas sofisticadas de valores, senso ético e de justiça. Em contrapartida, se as percepções e interpretações advindas dessas estruturas são continuamente frustradas, ocorre uma introspecção dos sentimentos e opiniões ocasionando o retraimento social.

Segundo Versteynen (2011), outros fatores podem influenciar os resultados sociais de forma positiva ou negativa entre os adolescentes dotados, tais como: as características pessoais do indivíduo dotado, o tipo de dotação, o nível de dotação e o ajustamento educacional. A seguir, apresenta-se uma breve descrição sobre cada uma delas.

Algumas *características pessoais* valorizadas/admiradas pela sociedade podem refletir problemas comportamentais no dia a dia das relações de um aluno com dotação em seus contextos educacionais, como, por exemplo: *Proficiência verbal* – falar em demasia sobre assuntos que seus pares não acompanham ou não se interessam; *Longos ciclos de concentração* – hiperfoco de atenção com muita resistência à interrupção; *Pensamento Crítico* – atitude crítica em relação aos outros; ou, ainda, *Aprendizagem independente* – incapacidade para aceitar ajuda (SAUNDERS; ESPELAND, 1991). Em muitos casos, esses traços combinados com a sensibilidade extremada e perfeccionismo revelam condutas pouco compreendidas pelos pares e professores, gerando conflitos nos ambientes sociais que frequentam (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; ALENCAR; FLEITH, 2001; LEE, 2002; MOREIRA, 2005; SILVERMAN, 2002; WRIGTH, 2002).

Estudos têm evidenciado dificuldades sentidas por indivíduos dotados por comportarem-se de forma divergente do seu grupo etário. Por exemplo, o estudo de Costa (2000) revelou que os adolescentes dotados se viam diferentes dos jovens na mesma faixa etária e que tal diferença, muitas vezes, constituía uma barreira difícil de ser transposta na busca de um convívio prazeroso para ambos os lados. Todavia, Chagas (2008) coloca que as

características que distinguem os adolescentes dotados de seus pares não devem ser vistas de forma isolada ou atribuídas de forma homogênea a esses indivíduos, mas devem ser analisadas à luz de processos dinâmicos, multifacetados e interconectados.

Sobre o *tipo de dotação*, sabe-se que diferenças entre as habilidades e características sociais de adolescentes dotados podem estar associadas a diversos tipos de dotação (CSIKSZENTMIHALYI et al., 1993). Por exemplo: Chagas (2008) encontrou, em seu estudo, que a percepção positiva associada às habilidades intra e interpessoais pareceu mais dicotômica quando vinculada ao tipo de dotação.

Em relação ao *nível de capacidade*, vários autores concordam que os alunos dotados tem maior risco de dificuldades sociais, incluindo aqueles altamente dotados cujos níveis de capacidades são mais díspares das de seus pares, por apresentarem interesses significativamente diferentes da população (HAYES; SLOAT, 1989; ABLARD, 1997; LÓPEZ, 2006). Neste aspecto, Cross (2001) e Neihart (et al., 2002) esclarecem que os problemas na formação de amizades entre os dotados podem se originar a partir das diferenças entre si e seus pares etários, com quem são obrigados a aprender, trabalhar e socializar.

Gross (2000) diferencia os níveis de dotação intelectual em cinco tipos: (1) levemente dotado; (2) moderadamente dotado; (3) muito dotado; (4) excepcionalmente dotado; e (5) profundamente dotado, ressaltando que as diferenças entre os níveis não se situam apenas no domínio cognitivo. Entretanto, Neihart (1999) apresenta três níveis de dotação, conforme seguem: (1) *Tipo A*. São aqueles com habilidade cognitiva alta e habilidades sociais bem desenvolvidas. Em geral, não têm nenhum prejuízo ou comprometimento social. (2) *Tipo B*. São aqueles com habilidade cognitiva alta, mas que apresentam alguns comportamentos que podem ser considerados como indicativo de dificuldade socioemocional (ex.: isolamento social ou intenso interesse em uma área específica), podendo assemelhar-se àqueles com deficiência. (3) *Tipo C*. São aqueles com habilidade cognitiva alta e graves prejuízos sociais. Ao contrário do Tipo B, seu déficit social não é um reflexo de um ambiente incompatível à sua capacidade intelectual, mas reflete uma insuficiência social interna.

Estudos comparativos têm indicado diferenças entre os alunos com distintos níveis e tipos de dotação nas relações de amizade entre os pares (DAUBER; BENBOW, 1990; SWIATEK, 1995). Neihart (1999), por exemplo, ao apresentar uma revisão abrangente da literatura sobre habilidades sociais de indivíduos dotados, concluiu que as percepções sobre competências sociais podem variar dependendo do nível de dotação, sendo os alunos profundamente dotados os que apresentam mais dificuldades sociais em relação aos

estudantes moderadamente dotados. Gross (1992), em uma revisão dos estudos sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes extremamente dotados (QI 160-179) e profundamente dotados (QI 180 +), também observou que esta população estava mais propensa a apresentar maiores problemas de aceitação social, a ponto de levar ao isolamento social, pela ausência de pares com quem se relacionar.

A partir da percepção dos adolescentes sobre sua própria inteligência, Kerr et al. (1998) constatou que a maioria via o seu elevado potencial de inteligência de forma positiva para o seu crescimento pessoal e desempenho acadêmico, mas de forma negativa, pela significativa dificuldade que este representava em suas relações sociais.

Novos estudos continuam a evidenciar que pessoas com maior nível de dotação apresentam uma tendência a exibir pobres relacionamentos com os pares (menos sociáveis, mais introvertidos, mais inibidos), quando comparados aos pares sem dotação, pela dificuldade de encontrar amigos compatíveis (ROBINSON, 2002). Neste sentido, López (2006) pôde constatar, em seus estudos, que os estudantes com um grau moderado de dotação apresentam um perfil mais favorável em questões de personalidade e interação entre iguais, e que os alunos altamente dotados se veem a si mesmos com menos habilidades sociais e mais inibidos.

Em relação ao fator “*ajustamento educacional*”, autores (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; ROBINSON et al., 2002; COSTA, 2008) sugerem que a maioria das dificuldades sociais de crianças e adolescentes dotados têm suas raízes em ambientes escolares projetados para as capacidades médias e não responsivos ao ritmo e nível de aprendizagem dos alunos dotados, uma vez que utilizam forte mecanismo de padronização dos indivíduos e não compreendem que estudantes dotados apresentam estilos de aprendizagens particulares. Por essa prática, são obtidos os problemas de ordem social que incluem as relações entre os pares e entre os docentes (NEIHART et al., 2002; REIS; RENZULLI, 2004; MARTÍNEZ et al., 2006). Tal realidade evidencia que a necessidade dos adolescentes dotados em vivenciar seus interesses com os companheiros, é idêntica a todos os jovens, no sentido de estabelecer interação, partilhar sentimentos, preocupações, segredos e triunfos, de forma mais próxima e duradoura (COSTA, 2000; ROBINSON, 2008). Autores (ALONSO; BENITO, 1996; ABLARD, 1997) destacam que os níveis de inadaptação social (diferenças e necessidades) podem ser observados desde a tenra idade, mostrando-se mais acentuados no período da adolescência até à idade adulta.

Com base nos vários fatores apresentados, conclui-se que a presença de dificuldades na emissão da habilidade de abordagem afetiva, no caso dos adolescentes dotados, pode

ocorrer devido ao avanço intelectual que os difere de seus pares normativos, ou ainda, pela falta de oportunidades suficientes para a prática de habilidades sociais, tais como: resolução de conflitos, tolerância e abordagem afetiva, tidos como elementos importantes no estabelecimento da amizade (ADAMS-BYERS et al., 2004).

Tal compreensão das necessidades sociais na vida do adolescente dotado, ainda que requeira novos estudos, no sentido de identificar agentes causadores de dificuldades sociais, justifica a atenção de pesquisadores e educadores em reconhecer suas vulnerabilidades e a estarem sensíveis às suas necessidades sociais.

Comparação das frequências e das dificuldades de emissão das habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

Grande parte da literatura sobre questões sociais de estudantes dotados apresenta estudos de comparação entre suas características, em relação a um ou mais grupos de comparação. Os primeiros estudos estiveram voltados para as características sociais e emocionais de alunos intelectualmente dotados em relação àqueles situados em níveis médios de inteligência (MOON, 2004). Tais estudos justificam-se pela necessidade não somente de conhecer e documentar as dificuldades interpessoais que acometem os adolescentes dotados, como também em distinguir a dinâmica relacional que levam a tais dificuldades (VERSTEYNEN, 2011).

Segundo Caballo (2003), variáveis como sexo, idade, estado civil, configuração familiar, profissão, escolaridade, ganhos pessoais e familiares, pertinência rural ou urbana, além de outras, são identificadas como relevantes para o desenvolvimento das habilidades sociais nos indivíduos.

Nesse propósito, as discussões pertinentes à comparação das frequências e das dificuldades de emissão das habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes serão apresentadas em conformidade com os resultados contidos na Figura 4:

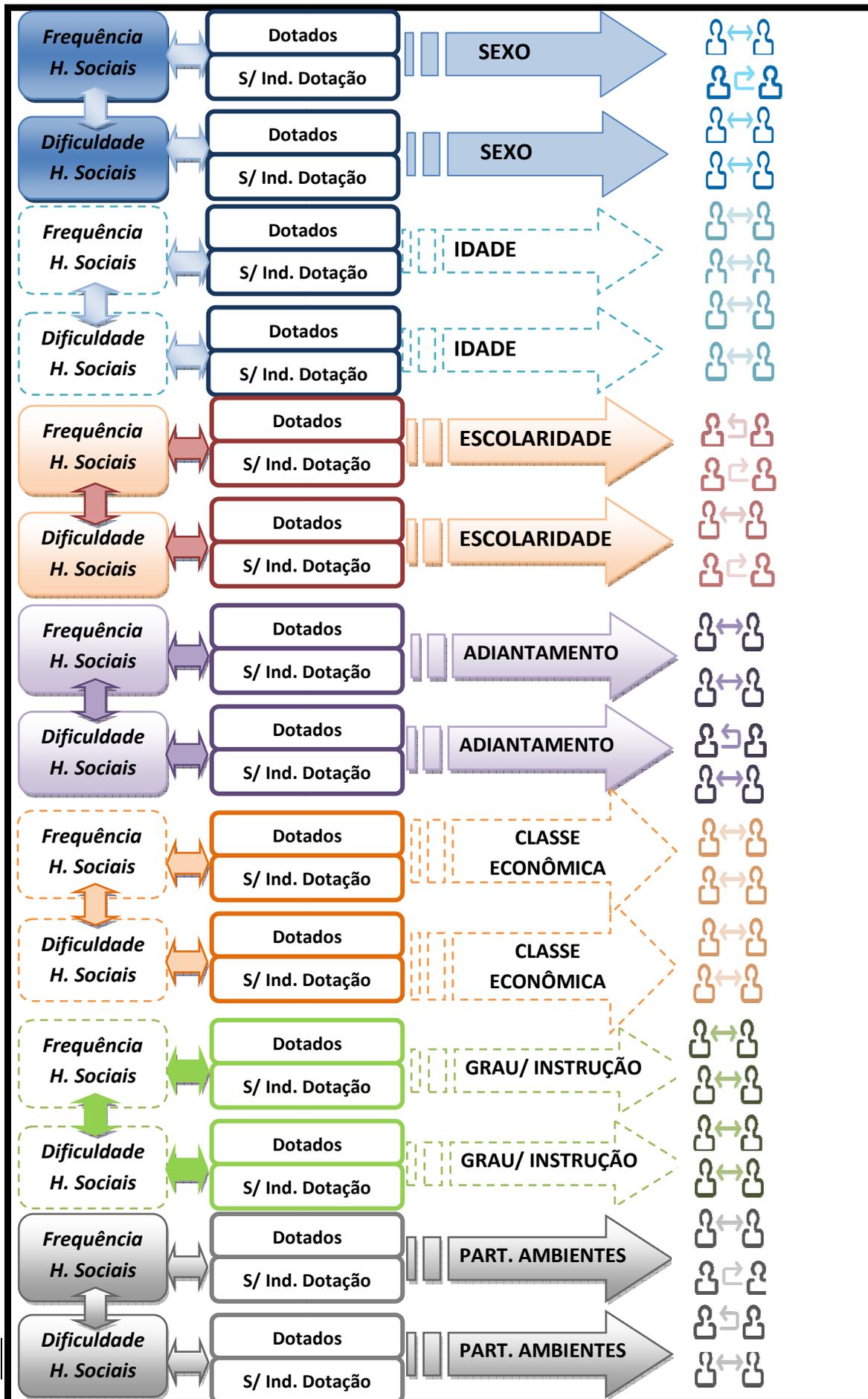


Figura 4 - Resultados obtidos da comparação entre as frequências e as dificuldades de emissão das habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

LEGENDA:  = Igualdade  = Diferença para Dotados  = Diferença para S/ Dotação

Sexo (Dotados)

De acordo com os dados obtidos, a amostra distribuiu-se de forma equilibrada quanto ao sexo, sendo 52,8% para os adolescentes dotados e 51,7% para os adolescentes sem indicadores de dotação.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável sexo, não foi encontrada diferença significativa. Tais resultados acrescentam ao corpo da literatura específica, fornecendo evidências de que tanto os alunos dotados do sexo masculino como feminino não apresentam diferenças significativas entre si com relação ao desempenho social.

Por exemplo, o estudo realizado por Schneider et al. (1989) com estudantes dotados inseridos em classes do 5º, 8º e 10º graus, identificou padrões semelhantes no desenvolvimento social destes em relação ao sexo. Da mesma forma, Pyryt e Mendaglio (1994) relataram não haver diferenças significativas de gênero quanto às autopercepções sociais de alunos dotados.

Entretanto, diferenças de gênero na competência social têm sido estudadas de diversas formas por pesquisadores que buscam conhecer mais sobre as possíveis dificuldades sociais que acometem os adolescentes dotados. Neste sentido, novos estudos têm revelado diferenças no repertório social entre os adolescentes do sexo masculino e feminino.

Com base no estudo realizado com professores e alunos dotados inseridos nas classes do 4º, 5º e 6º ano sobre as atribuições para o sucesso/fracasso social e relacionamento com os pares, Bain e Bell (2004) puderam identificar níveis mais fortes de atribuição para o sucesso social aos alunos dotados do sexo masculino em relação aos do sexo feminino, de acordo com a avaliação feita pelos professores.

Conjectura-se que a diferença entre os resultados deste estudo em relação aos anteriores remete à possibilidade de que percepções sobre as atribuições sociais dos indivíduos podem diferir quando obtidas por meio da autoavaliação dos sujeitos ou quando avaliadas por terceiros. Tal hipótese pode ser sustentada com base nos achados de Moon (et al., 2002), ao observar que as respostas dos alunos intelectualmente dotados do 4º e 5º graus

de ensino, com relação ao ambiente mais desafiador para o seu atendimento, diferiram consideravelmente das respostas de seus pais, professores e administradores, que consideravam o programa eficaz em ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades sociais. Desta forma, admite-se a possibilidade de que a autoavaliação (ou autorrelato) seja uma medida mais sensível quando se busca identificar traços comportamentais a partir da própria experiência, seja por sua simplicidade e facilidade, seja por permitirem uma análise normativa e intraindividual do repertório do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Considerando esta possibilidade, acredita-se que, no estudo de Bain e Bell (2004), a pontuação dos alunos dotados do sexo masculino poderia ser mais similar à do sexo feminino se fossem avaliadas pelo próprio aluno.

No entanto, outros estudos têm revelado que os indivíduos dotados do sexo feminino apresentam uma autopercepção social mais elevada em relação aos do sexo masculino (LOEB; JAY, 1987). Ao observar estes resultados em seu próprio estudo, Loeb e Jay (1987) atribuíram este fato aos comportamentos de obediência que se encaixam no estereótipo feminino. As descobertas deste estudo são, de certa forma, consistentes com os resultados obtidos no estudo de Ablard (1997), ao identificar que os dotados do sexo feminino foram mais confiantes em suas habilidades sociais em relação aos do sexo masculino e apresentaram uma percepção mais positiva de como eram vistos pelos outros e de seu relacionamento com eles.

Discutindo as diferenças encontradas entre os adolescentes dotados em suas interações sociais, Hoffman et al. (2004) identificaram que as meninas obtiveram uma pontuação mais alta do que os meninos nas habilidades sociais de cooperação, empatia e resolução de problemas sociais. Ao contrário, os meninos foram mais propensos a serem rejeitados por seus pares do que as meninas.

Na verdade, medidas tradicionais de orientação sobre o papel do gênero definem as características de personalidade feminina, como a emotividade e a compaixão, que contribuem para melhorar as relações de cooperação com os pares e como proteção contra os problemas antissociais externalizantes (HOFFMAN *et al.*, 2004).

Para explicar esta “tendência” ao melhor desempenho social feminino, Eddles-Hirsch (et al., 2010) observaram que as adolescentes dotadas revelam maior preocupação do que os adolescentes do sexo masculino em andar em conformidade com as expectativas do grupo, não desejando executar acima ou abaixo da média. Segundo os autores (SILVERMAN, 2000; NEIHART, 2006), as adolescentes com alta capacidade se sentem compelidas a esconder suas habilidades quando percebem que suas metas de conquistas não são valorizadas por sua

cultura dominante ao encontrar expectativas contraditórias sobre o que devem valorizar e quais objetivos devem perseguir.

Com base nos estudos apresentados, observa-se que a percepção mais positiva das adolescentes entrevistadas em relação às suas habilidades sociais deixa clara uma necessidade de apresentarem-se “em conformidade” com as expectativas do grupo, que corresponda ao estereótipo feminino a elas imposto. Por outro lado, deixa implícita a possibilidade de não terem um repertório social bem elaborado. Como resultado, as expectativas que acompanham esta percepção podem interferir no seu desempenho real à medida que lhes parece mais simples renunciar suas qualidades de forma deliberada para ajustar-se ao seu papel feminino. Por estes dados, sugere-se que a razão pela qual as adolescentes dotadas apresentam níveis de desempenho social mais elevado em relação aos do sexo masculino pode ser devido a um esforço máximo em comportar-se em conformidade com meio social no qual vive. Por esta razão, elas superam os adolescentes do sexo masculino. Caso essa atitude não fosse adotada, seria provável que as adolescentes apresentassem uma frequência no seu repertório social de forma mais semelhante à dos adolescentes do sexo masculino, não apresentando diferença na frequência do repertório social, conforme os resultados obtidos no presente estudo.

A fim de entender determinados comportamentos na adolescência, Campos (2010) orienta a identificação das variáveis contextuais envolvidas nesse período de desenvolvimento, uma vez que cada cultura valoriza determinados comportamentos. Segundo Murta (et al., s.d.), num contexto no qual os padrões de comportamento são muito variáveis de grupo para grupo de uma mesma cultura e de indivíduo para indivíduo de um mesmo grupo, podem desencadear várias situações de risco ao seu desempenho social. Sugere-se, ainda, novos estudos em direção à identificação de possíveis situações de risco vivenciadas por adolescentes dotadas do sexo feminino e sua relação com o repertório social, por exemplo: subdesempenho acadêmico X déficits no repertório social.

Sexo (Sem indicadores de Dotação)

Concernente às subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável sexo, foi encontrada diferença significativa para os indivíduos do sexo masculino. Esses apresentaram maior frequência na habilidade F2Autocontrole em relação ao sexo feminino.

Segundo Del Prette e Del Prette (2009), a habilidade de Autocontrole agrupa habilidades como reagir com calma a situações aversivas que produzem sentimentos de

frustração, desconforto, raiva ou humilhação, tais como: críticas dos pais e amigos, ofensas, gozações, derrotas e tentativas malsucedidas. Os autores colocam que ter a habilidade de autocontrole não significa deixar de expressar desagrado ou raiva frente às situações adversas, mas consiste em controlar os próprios sentimentos negativos e expressar-se de forma socialmente habilidosa³¹.

Tais resultados assemelham-se aos obtidos no estudo de Del Prette e Del Prette (2009), em sua análise comparativa, em que foram encontrados escores maiores para os adolescentes do sexo masculino na *Frequência Total* e nas subclasses de habilidades sociais de Autocontrole, Civilidade e Assertividade.

Entende-se que diferenças podem ser encontradas em relação ao sexo por estarem, em parte, relacionadas às diferenças no processo de maturidade física e emocional dos indivíduos. Os resultados também podem ser bastante controvertidos em determinadas faixas etárias, como no caso da adolescência (grifo nosso), devido à natureza situacional cultural das habilidades sociais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009).

Com base em uma revisão da literatura sobre os traços característicos dos adolescentes, constatou-se que, de forma geral, o adolescente tende a enfatizar mais a ação, buscar a afirmação social, ser mais agressivo, racional, independente, assertivo, e a verbalizar com maior frequência as expectativas de sucesso, autoconfiança e poder, quando comparado às adolescentes (CAMPOS, 2010).

A partir do referencial teórico apresentado, entende-se que diferenças na frequência das habilidades sociais dos adolescentes sem indicadores de dotação do sexo masculino e feminino ocorrem devido às dimensões pessoais (maturidade física e emocional, capacidades cognitivas, atitudes, valores, crenças, ou estilo único de interação) e situacionais (contexto ambiental). Conclui-se que os traços característicos da adolescência atribuídos aos rapazes (racional, independente, assertivo) favorecem a emissão de Autocontrole quando comparados às moças. Estas podem não ter evidenciado maior frequência em alguma das habilidades sociais pela tendência a apresentarem-se mais em conformidade com as expectativas do grupo.

Por entender como Robinson (2008), de que qualquer generalização sobre questões sociais devem ser realizadas com cautela, recomenda-se que novos estudos possam confirmar as hipóteses aqui levantadas.

³¹ De acordo com Caballo (2003), o conceito de comportamento socialmente habilidoso engloba três componentes específicos: uma dimensão comportamental (tipo de habilidade), uma dimensão pessoal (as variáveis cognitivas) e uma dimensão situacional (o contexto ambiental).

Sexo (Dotados)

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável sexo, não foi encontrada diferença significativa.

Afirmar que os adolescentes dotados de ambos os sexos não diferem quanto às dificuldades no seu repertório social requer um embasamento teórico que, no momento, é limitado na literatura existente (CALLAHAN et al., 2004). O que se sabe é que diferenças entre os sexos podem ser observadas quanto à competência social de indivíduos dotados (CHAN, 1988), embora, na adolescência, as diferenças de gênero tendem a ser menores, e, às vezes, desaparecem ou se revertem (HOFFMAN et al., 2004).

Por exemplo, foram identificados comportamentos externalizantes em adolescentes do sexo masculino (KAZDIN, 1993) e comportamentos internalizantes (ressentimento, alienação) em adolescentes dotadas (KERR et al., 1998). Confirmando os dados anteriores, Hoffman (et al., 2004) encontrou indícios de que os rapazes são mais propensos a serem avaliados pelos pais e professores como não aderentes, perturbadores e agressivos, enquanto que as adolescentes são vistas como mais competentes socialmente. Por esta razão, o autor considera que dificuldades sociais não são exclusivas apenas para um gênero (HOFFMAN, et al., 2004).

Segundo Vanderbrook (2006), os poucos estudos voltados para a questão das dificuldades específicas da dotação feminina na fase da adolescência ainda não consideraram no coletivo, os fatores que podem influenciar o ajuste e desenvolvimento social deste grupo. Contudo, estudos têm comprovado que a influência dos pares causa profundo impacto sobre as adolescentes dotadas, razão pela qual muitas delas negam suas capacidades elevadas, apresentam baixo desempenho ou, ainda, recusam-se a participar de programas para dotados (DALZELL, 1998; VANDERBROOK, 2006). Crawford (2009) confirma que, nos sistemas escolares, as jovens dotadas que buscam atingir seu pleno potencial são afetadas academicamente por pressões internas e sociais, em especial, na fase do Ensino Médio (compreende a idade entre os 16 a 17 anos), pois, segundo Silverman (s.d.), os pares valorizam a aparência e a sociabilidade, e não a inteligência. Por sua maior capacidade de perceber os sinais sociais e por sua importância atribuída à aceitação social, as adolescentes dotadas aprendem mais facilmente do que os rapazes a como modificar seu comportamento, a fim de serem aceitas no grupo (SILVERMAN, s.d.).

Neihart (2006) acrescenta aos dados aqui apresentados o conhecimento de que as adolescentes dotadas podem estar mais susceptíveis ao fracasso em seu desempenho social do

que seus pares do sexo masculino, por várias razões: por demonstrarem menos confiança em suas habilidades intelectuais, especificamente em Matemática e Ciências; por apresentarem maior susceptibilidade para atuar em áreas mais sociais do que intelectuais; por serem mais propensas a se preocuparem com o seu *status* e aceitação social pelos pares do que com o seu desenvolvimento intelectual; e por vivenciarem mais conflitos em relação aos seus objetivos de vida. Neste sentido, conclui-se que maiores são as possibilidades de que haja diferenças nas Dificuldades no repertório social de adolescentes dotadas em relação aos seus pares dotados do sexo masculino.

Uma hipótese para explicar porque os adolescentes dotados do presente estudo não apresentaram diferença na Dificuldade de emissão das habilidades sociais pode estar associada ao instrumento utilizado na obtenção dos dados. Por ser este positivamente correlacionado à autopercepção de competência social do indivíduo, em sua subjetividade, pode estar afirmando comportamentos desejáveis e não necessariamente realizáveis, trazendo para os dados, um viés. Tal hipótese tem como base as considerações de Osborne e Kenny (2005) a respeito dos resultados conflitantes com relação ao ajustamento emocional e social de adolescentes dotados apresentados na literatura. Para os autores, tais resultados podem ser explicados, em parte, pela diversidade metodológica utilizada (ex.: estudo de caso, entrevistas com pais e opinião de especialistas), pelo foco em fatores endógenos, exógenos e estressores específicos, ou pelo estudo de subgrupos de indivíduos dotados. Pelas considerações apresentadas, os resultados devem ser vistos com prudência.

Sugere-se que novos estudos sejam realizados entre os adolescentes dotados situados nesta faixa etária, acrescentando-se ao instrumento já utilizado outros meios de obtenção de dados, como: observação dos comportamentos sociais, ou por informações coletadas de terceiros (colegas de classe, professores e pais), a fim de confirmar se estes são permanentes ou esporádicos. Acredita-se que as investigações sobre as relações sociais de gênero possam trazer implicações para a área da educação, sobretudo na educação de adolescentes dotados do sexo feminino.

Sexo (Sem indicadores de Dotação)

À semelhança dos resultados obtidos nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável sexo, não foi encontrada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação nesta mesma variável. Contrariamente aos resultados descritos, diferenças entre os sexos podem ser observadas nos

estudos sobre a competência social dos jovens estudantes. Alguns exemplos podem ser vistos neste sentido.

No estudo realizado por Bandeira et al. (2005) com estudantes do Ensino Fundamental, objetivando detectar a ocorrência de comportamentos problemáticos e sua relação com as habilidades sociais, os resultados indicaram a presença de comportamentos problemáticos em índices mais elevados para os alunos do sexo masculino.

Ao comparar as habilidades sociais e problemas de comportamento (dentre outros) com alunos do sexo masculino e feminino na fase da puberdade (11 anos), Pereira et al. (2008) encontraram diferenças ligadas ao sexo, em que os meninos apresentaram problemas de comportamento externalizante mais frequentes.

Em um estudo realizado com adolescentes de ambos os sexos (idades entre 16 a 19 anos) a fim de discutir possíveis relações entre características psicológicas e suas repercussões em comportamentos sociais, Dantas (2006), encontrou no comportamento das adolescentes discreta predominância da introversão, enquanto que, para os adolescentes do sexo masculino, houve uma predominância mais acentuada deste fator.

Com relação à manifestação de dificuldades em habilidades sociais específicas, o estudo de Del Prette e Del Prette (2009), realizado com uma amostra de adolescentes (12 a 15 anos e 15 a 17 anos), constatou menor dificuldade no repertório social para os adolescentes do sexo masculino no escore total e nas subescalas de empatia e assertividade, e maior dificuldade na subescala de abordagem afetiva para as moças.

Tais estudos fornecem evidências de que tanto os adolescentes do sexo masculino como feminino podem apresentar diferenças significativas com relação à dificuldade no seu desempenho social.

Autores sugerem que as adolescentes podem ter melhor desempenho na resolução de conflitos e agirem de formas menos hostis do que os rapazes, uma vez que elas tendem a ser mais positivas em suas interações sociais (UCLA, 2008). Segundo Kazdin (1993), sintomas de externalização, delinquência, agressividade e transtorno de conduta entre os adolescentes do sexo masculino podem estar associados às suas características pessoais (KAZDIN, 1993).

Por outro lado, não se desconsidera a influência que o apoio social exerce para um desempenho social adequado. Conforme evidenciado no estudo de Demaray e Malecki (2008), os adolescentes percebidos com baixos níveis de apoio social obtiveram escores significativamente mais elevados nos indicadores de problemas de comportamento (externalizados) e indicadores significativamente menores de comportamento positivo (habilidades sociais e habilidades adaptativas). Por estes dados, inflere-se que os resultados

sociais dos adolescentes pode variar, conforme as características pessoais específicas a cada sexo e às variáveis ambientais.

Desta forma, infere-se que a razão pela qual os adolescentes sem indicadores de dotação não apresentaram diferenças nas subescalas de *Dificuldade* do seu repertório social em relação à variável “sexo”, pode estar relacionada à constituição pessoal e/ou psicológica dos indivíduos, ou ao apoio social recebido no meio social onde frequentam, que os incentiva a comportarem-se em conformidade com a norma social do grupo (DEMARAY; MALECKI, 2008). Contudo, esses resultados devem ser vistos com cautela por retratarem autoavaliações subjetivas, e por considerarem a complexidade da relação entre os comportamentos e o ambiente.

Ao considerar que as dificuldades sociais vivenciadas durante a adolescência predizem o funcionamento subsequente na idade adulta, Kazdin (1993) sugere que a fase da adolescência seja um tema para o estudo das causas de diferenciação de gênero quanto aos problemas causados pela ausência de apoio social, e como estes se estabelecem entre os indivíduos dotados e seus pares normativos. Justifica-se que esta compreensão possa contribuir na prevenção de problemas sociais, como déficits nas habilidades sociais/adaptativas.

Idade (Dotados X sem indicadores de Dotação)

Os dados que caracterizaram a amostra com relação à *Idade* revelaram que pouco menos da metade dos adolescentes dotados situavam entre 12 anos (23,6%) e 16 anos (19,4%), e para os adolescentes sem indicadores de dotação, entre 12 anos (18,3%) e 13 anos (20%). Tanto para as subescalas de *Frequência* como para as de *Dificuldade* do repertório social, não foram reveladas diferenças significativas em ambos os grupos.

Os resultados do presente estudo assemelham-se aos dados obtidos no estudo de Hohendorff e Eschiletti (2009), realizado com 50 adolescentes de ambos os sexos, idades entre 12 e 17 anos, cujo objetivo foi o de investigar a existência de relação entre habilidades sociais a algumas variáveis (classe social, sexo, idade, série, anos de estudo, configuração familiar, tipo de escola e indício de psicopatologia). Ao comparar os adolescentes de idades distintas, agrupados em dois subgrupos (12 a 14 anos e 15 a 17 anos), os autores não observaram diferenças significativas com relação à idade.

Entretanto, autores têm colocado que o grau em que os jovens dotados têm experiências sociais positivas pode variar de acordo com diversos fatores, dentre estes, a idade

(RIMM, 2002; ROBINSON, 2008). Na mesma direção, Del Prette e Del Prette (2009) afirmam que mesmo em uma faixa de idade não muito ampla, mas com importantes demandas de mudanças desenvolvimentais – como é o período de 12 a 18 anos, os adolescentes situados em diferentes pontos desse período podem apresentar diferenças em suas experiências sociais.

Na verdade, o período da adolescência compreende uma etapa da vida em que emerge grande variedade de mudanças nas relações interpessoais com o núcleo familiar e com o grupo social, sendo que os amigos passam a tomar uma dimensão maior em grau de importância e influência (PEREIRA et al., 2008; PACHECO URBINA, 2001). Segundo os autores, essa busca consiste em uma necessidade comum a todos os adolescentes, no sentido de aceitação, compreensão e interação (COLEMAN; SANDERS, 1993; WEBB, 1994; BENITO, 1998; RYAN; SHIM, 2008).

Tal comportamento nas interações sociais orienta-se na busca de apoio e estreitamento dos laços com os pares, reconhecimento pessoal e das realizações, autoestima, autonomia e autoafirmação, e construção da própria identidade (ERIKSON, 1972; ABERASTURY; KNOBEL, 1981; FIERRO, 1995; COSTA, 2006). A influência do ambiente (local, interlocutores) e da cultura (normas, valores e regras) serve, muitas vezes, como parâmetro para as reações sociais e fontes de reforço em promover ou não a manifestação das habilidades sociais nos indivíduos (CABALLO, 2003; FIERRO, 1995; RYAN; SHIM, 2008). A adesão aos padrões comportamentais do grupo ocorre de forma voluntária e funciona como via de acesso para fazer novos amigos (COLE; COLE, 2004).

Com base na revisão teórica apresentada, pode-se inferir que os grupos de adolescentes não se diferenciaram porque todos estão situados na fase da adolescência, um período propício à adoção de padrões de comportamento semelhante, devido à necessidade de aceitação pelos pares. No entanto, considerando que diferenças nas experiências sociais possam ser encontradas entre os adolescentes, conforme Del Prette e Del Prette (2009), não se descarta a possibilidade de que tais resultados sejam intensificados entre distintos grupos de adolescentes devido às demandas de mudança na dimensão pessoal, entre outros fatores.

Alguns autores ponderam que as questões específicas de adolescentes dotados não foram totalmente exploradas na literatura, porque a maioria das pesquisas sobre a dotação tem se concentrado em crianças mais novas (VIALLE et al., 2007) ou porque a idade é, provavelmente, uma das variáveis mais negligenciadas (GIMPEL; MERRELL, 1998). Por estes dados, sugere-se que novos estudos de comparação entre adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação busquem respostas quanto à diferenças/semelhanças

entre o seu repertório social, composto por idades diferenciadas, como, por exemplo: 6 a 8 anos; 9 a 11 anos; 12 a 14 anos; 15 a 17; e 18 a 20 anos.

Escolaridade (Dotados)

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, foi encontrada diferença significativa nas seguintes habilidades: FTotál, F1Empatia, F2Autocontrole e F5Abordagem Afetiva.

Os dados revelam que os adolescentes dotados inseridos nas classes do 6º ano apresentaram maior FTotál, maior F1Empatia e maior F2Autocontrole em relação aos adolescentes dotados inseridos nas classes do 9º ano, e também maior FTotál em relação aos seus pares dotados inseridos nas classes do 1º ano do Ensino Médio. À semelhança dos adolescentes dotados do 6º ano, os dotados inseridos nas classes do 8º ano apresentaram maior FTotál e maior F1Empatia em relação aos adolescentes dotados inseridos nas classes do 9º ano. Por sua vez, os adolescentes dotados inseridos nas classes do 3º ano do Ensino Médio apresentaram maior FTotál e maior F5Abordagem Afetiva em relação aos adolescentes dotados inseridos nas classes do 9º ano.

Os dados do presente estudo chamam a atenção para dois extremos: (I) aqueles que se destacaram por apresentarem maior frequência de algumas habilidades sociais – os pré-adolescentes (puberdade) situados nas classes do 6º ano, cuja faixa etária para este nível de ensino compreende entre os 10 e 12 anos em média (COLE; COLE, 2004); e (II) aqueles que se destacaram por apresentar menor frequência de algumas habilidades sociais – os adolescentes concluintes do Ensino Fundamental (9º ano), cuja faixa etária para este nível de ensino compreende a idade de 14 anos (MEC, 2004).

Os resultados sobre aqueles que se destacaram por apresentarem maior frequência de algumas habilidades sociais (6º ano) corroboram com os achados de Schneider (et al., 1989), em seu estudo realizado com estudantes dotados integrados em classes regulares do 5º, 8º e 10º níveis de escolaridade, e seus pares academicamente menos capazes. Segundo os autores, os alunos dotados integrados em classes regulares do 5º nível revelaram maior competência social em relação aos seus pares academicamente menos capazes.

Da mesma forma, Lehman e Erdwins (2004), ao compararem um grupo de 16 alunos intelectualmente dotados da 3ª série (idade entre 6-8 anos) com um grupo de alunos com inteligência média (segundo medidas de Quociente Intelectual) da 3ª e 6ª séries (idades entre

8-12 anos), observaram diferenças no repertório social dos alunos dotados da 3ª série em relação aos alunos da 3ª e 6ª séries com inteligência média. Os alunos dotados da 3ª série foram superiores aos alunos de inteligência média da 6ª série em variáveis pessoais e sociais (autoestima, senso de liberdade pessoal, relações familiares e falta de tendências antissociais) e semelhantes em outras (autodireção, padrões sociais e habilidades sociais).

Ao comparar a competência social e as dificuldades sociais de adolescentes dotados do 5º ao 12º grau em relação aos seus pares sem indicadores de dotação, Shechtman e Silektor (2012) constataram que os estudantes dotados do Ensino Médio obtiveram as menores pontuações de competência social do que seus pares sem indicadores de dotação.

Estes dados assemelham-se aos encontrados por Díaz Fernández e Bravo Pombo (2002), em seu estudo realizado com uma população de alunos dotados (6 a 18 anos), a quem seriam destinados o programa, a fim de coletar informações que os ajudariam a planejar uma intervenção específica. Dentre os problemas encontrados (desmotivação e fracasso escolar, baixa autoestima, níveis de ansiedade elevados), foram detectados problemas de relacionamento com os colegas, em certos casos por um déficit de habilidades sociais nos alunos de maior idade, sobretudo a partir dos 14 anos.

Por estes estudos, observa-se maior frequência de habilidades sociais em adolescentes dotados com menor grau de escolaridade, sugerindo que, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos podem apresentar reservas comportamentais e uma grande variedade de habilidades sociais. E, à medida que vai aumentando sua escolaridade, seu repertório social pode oscilar entre maior ou menor frequência, conforme o nível de escolaridade em que estiver inserido. Desta forma, infere-se que há uma tendência à maior frequência de habilidades sociais no período inicial da adolescência (período que compreende a puberdade). Tal afirmação tem fundamento em Bandeira (et al., 2006) o qual afirma que, quanto menor a idade, maior a frequência de habilidade social. Bain e Bell (2004) explicam que uma explicação para a diminuição de frequência nas habilidades sociais no período do Ensino Médio deve-se ao fato de que os adolescentes dotados começam a experimentar uma diminuição no *autoconceito social*, no sentido expresso por YAN, Kong; HAIHUI, Zhu (2005), de conhecimento das próprias capacidades, habilidades, aparência e aceitabilidade social.

Os resultados no presente estudo quanto à maior frequência na habilidade Total e na Abordagem Afetiva entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio (compreende os 17 anos), em relação à menor frequência na habilidade Total, entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio (compreende os 15 anos), corroboram com outros estudos. Por exemplo, ao verificar as estratégias sociais de enfrentamento entre dois grupos etários de alunos dotados, os dados

obtidos revelaram que os alunos mais velhos mostraram maior tendência a utilizar estratégias de ajuda aos colegas em relação aos alunos mais novos. Esses, por sua vez, relataram maior uso de conformidade, negação da dotação e envolvimento em atividades a fim de alcançar a valorização pelos pares e aceitação social (CHAN, 2005).

Na verdade, Rimm (2003) explica que os anos do Ensino Fundamental e Médio podem ser muito solitários para alguns adolescentes dotados que, muitas vezes, vivenciam situações de conflito sobre seus dons. Segundo Massé e Gagné (2002), os adolescentes valorizam o elevado potencial que possuem, mas quase sempre sentem que a dotação lhes custa um alto preço social ao perceberem que seus colegas de classe reagem de forma negativa a eles. E, por considerar sua dotação como uma desvantagem social, alteram seus comportamentos sociais para minimizar ou mascarar a diferença, e, desta forma, evitar a rotulação (ABLARD, 1997; CHAN, 2005).

Nesta perspectiva, entende-se que os efeitos negativos com relação ao ajustamento social podem não resultar de um déficit no repertório social dos adolescentes dotados, mas decorrerem da forma como lidam com o “estigma da dotação” (MANOR-BULLOCK et al., 1995). Segundo Massé & Gagné (2002), há evidências na literatura de que o impacto do rótulo em adolescentes dotados pode acarretar em dificuldades sociais na vida destes indivíduos. Para Chan (2005), o sentimento de “ser diferente” em adolescentes dotados pode gerar, além de dificuldades sociais, um estresse específico, como o medo da rejeição, mesmo que reconheçam seu elevado potencial cognitivo.

Neste sentido, considerando que a maior frequência de habilidades sociais não se confirmou no presente estudo para os adolescentes dotados de menor idade (1º ano do E. Médio) em relação aos adolescentes dotados com maior idade (3º ano do E. Médio), infere-se que a menor frequência de habilidades sociais para a menor idade pode estar associada à forma como estes adolescentes lidam com a sua condição de “dotado”.

A respeito daqueles adolescentes que se destacaram por apresentar menor frequência em várias habilidades sociais (adolescentes do 9º ano), em relação aos seus pares dotados inseridos no 6º ano, pesquisadores na área consideram que, em contraste com seus desempenhos elevados em tarefas cognitivas, os estudantes dotados, muitas vezes, demonstram baixa sensibilidade para os estímulos sociais, que podem variar conforme sua faixa etária, a ponto de tornarem-se isolados do grupo de pares (CHUNG et al., 2011). Ao observar os déficits apresentados por esta amostra, foi possível constatar que, além do score total, incluem-se habilidades de expressar compreensão e apoio, preocupar-se com o bem-estar do outro e fazer amizades (*Empatia*); habilidades de reagir com calma a situações que

produzem sentimentos de frustração, desconforto, raiva e humilhação (*Autocontrole*); e habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade ou relações mais íntimas (*Abordagem Afetiva*). Nota-se que, “coincidentemente”, o déficit destas habilidades pode levar exatamente a comportamentos de isolamento e rejeição do grupo, conforme referidas por Chung (et al., 2011).

Analisando especificamente as subescalas do repertório social que obtiveram médias de frequência mais elevadas, destacam-se a F1Empatia para os adolescentes do 6º e 8º anos e a F5Abordagem Afetiva para os concluintes do Ensino Médio (3º ano). Buscando compreender este fato com relação aos alunos do 6º e 8 anos, verificou-se, em Lehman & Erdwins (2004), que estudantes intelectualmente dotados diferem significativamente dos seus companheiros de idade cronológica mais do que de seus companheiros de idade mental, sobre as medidas de habilidades sociais em colocar as necessidades da outra pessoa antes da sua (Empatia), e interagir com tato com os outros (Abordagem Afetiva).

Sobre a maior frequência de Abordagem Afetiva em estudantes dotados do 3º ano, é possível inferir que, nesta idade (17 anos), os adolescentes estejam mais interessados em estabelecer relações de amizade e de intimidade com o sexo oposto, por várias razões, entre elas: pela maturação sexual e a procura do reconhecimento como membro adulto em sua sociedade (ERIKSON, 1976).

Enfim, ao observar maior frequência das habilidades sociais em períodos específicos na vida dos adolescentes dotados (no 6º ano – pré-adolescência; no 8º ano – adolescência; e no 3º ano do Ensino Médio – final da adolescência), entende-se que novos estudos podem ser empreendidos a fim de confirmar a presença de reservas comportamentais no repertório social de adolescentes dotados em diferentes níveis de escolaridade, assim como uma tendência à diminuição no autoconceito social.

A menor frequência de habilidades sociais apresentada para a menor idade/escolaridade não segue uma tendência comumente apresentada nos estudos com a população de adolescentes normativos. Por considerar que este resultado possa estar associado à forma como os adolescentes dotados lidam com a sua condição de “ser dotado”, sugere-se que novos estudos possam ser realizados a fim de confirmar esta hipótese, tendo em vista a especificidade dessa população.

Sabendo que os déficits apresentados pelos adolescentes dotados não devem ser generalizados a todos os alunos dotados que se inserem nas classes do 9º ano ou 1º ano, como foi observado no presente estudo, por considerar que, nas ciências humanas, se descobrem

tendências e não determinismos (REIS, 2008), os dados servem para indicar necessidades a serem averiguadas em outros contextos sociais.

Os resultados do presente estudo dão suporte para a afirmação de vários autores (ABLARD, 1997; MOON, 2004; ALENCAR, 2007b; VERSTEYNEN, 2011) de que as necessidades sociais do adolescente dotado justificam a atenção de pesquisadores e educadores, por demonstrarem que não estão imunes a dificuldades sociais.

Saber que existem diferenças entre grupos específicos quando se trata de competência social pode ajudar os educadores a lidarem com distintos comportamentos sociais presentes entre os alunos, aproveitando seus pontos fortes para trabalhar outras habilidades sociais que possam não estar tão evidentes em seu repertório social.

Os resultados deste estudo chamam a atenção, ainda, para a importância de se promover o desenvolvimento social de indivíduos dotados no contexto educacional, considerando sua condição de “dotado”, ainda nas séries que antecedem ao Ensino Médio (6º ao 9º ano), como um programa preventivo, visto que seus benefícios poderão contribuir para um desempenho social satisfatório nos anos subsequentes.

Escolaridade (Sem indicadores de Dotação)

À semelhança dos resultados obtidos nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, foi identificada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação. Neste caso, apenas a F5Abordagem Afetiva mostrou-se mais frequente no repertório social daqueles que frequentavam as classes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, sendo a maior frequência para o 2º ano.

Em geral, os adolescentes inseridos nas classes do 2º ano estão com 16 anos de idade, período no qual acontece o processo maturacional dos aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos e sociais, indissociáveis ao seu pleno desenvolvimento (OSÓRIO, 1992). Nesta condição, pode-se pensar que, de forma similar às razões para maior frequência de Abordagem Afetiva em estudantes dotados do 3º ano, demandas próprias à abordagem social-sexual emergem fortemente em função do amadurecimento sexual e da busca de amizades e parceiros afetivos, levando-os a enfrentar essas mudanças por meio da permuta íntima de experiências (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

A esse respeito, Ferreira e Torgal (2011) colocam que a adolescência é, sem dúvida, o período em que muitos indivíduos iniciam a atividade sexual, agregada aos seus sentimentos,

necessidades e desejos, por considerá-la importante na construção da sua identidade. Apoiando tais colocações, Bamberg (et al., 2011) consideram que a maior frequência na habilidade de Abordagem Afetiva pode ter relação com a idade dos pesquisados por ser essa habilidade alusiva a atitudes com conotação amorosa, sexual e afetiva, que consistem em práticas comuns aos adolescentes situados nesta faixa etária. Merlino (2005) confirma esta ideia ao afirmar que certo número de semelhanças fornece a base para o estabelecimento destas relações, tais como: a idade e o sexo.

Com base nesses dados, recomenda-se a realização de novos estudos no sentido de confirmar se estas variáveis, de fato, concorrem para a promoção da habilidade de abordagem afetiva nesta população. Tais resultados poderão acrescentar ao corpo da literatura dados sobre como orientar os educadores a aproveitarem estas habilidades em seus alunos no estabelecimento de relações interpessoais amistosas com os seus pares dotados.

Escolaridade (Dotados)

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, não foi encontrada diferença significativa, indicando que estes podem ter dificuldades sociais em qualquer grau em sua escolaridade.

De fato, estudos têm revelado dificuldades na emissão das habilidades sociais por adolescentes dotados em diferentes idades (ou períodos na sua escolarização). Por exemplo, investigando a conduta social e as relações interpessoais de quatro adolescentes dotados (11-16 anos) que participavam de um programa de enriquecimento em leitura, os autores (MORALES, 2008) constataram que os adolescentes mais novos apresentaram dificuldades para relacionar-se, enquanto que os adolescentes com mais idade mostraram habilidades sociais satisfatórias, mesmo não se sentindo confortáveis com os seus pares. Em contrapartida, o estudo de Shechtman e Silektor (2012) revelou que a habilidade de Empatia estava presente apenas em estudantes dotados da escola elementar e primária, desaparecendo no Ensino Médio.

Sobre as causas para estes resultados, Silvia (2008) encontrou em seu estudo que as dificuldades vivenciadas pelos adolescentes estavam relacionadas à carência de habilidades sociais e à diferença de capacidade entre eles e seus pares.

Na verdade, Sabatella e Cupertino (2007) colocam que o agrupamento dos pares de acordo com sua faixa etária pressupõe uma correspondente igualdade de nível intelectual entre estes. E, por saber que nem sempre essa igualdade ocorre, os adolescentes dotados

podem vivenciar dificuldades em suas relações sociais (ABLARD, 1997). A fim de minimizar situações como estas, Silverman (2003) defende que os dotados podem desenvolver habilidades sociais com mais facilidade quando tiverem oportunidades de interagir com indivíduos de um nível similar em interesses.

Entendendo, como Del Prette e Del Prette (2009), que as condições sociais garantem a aquisição do desempenho, conclui-se que as dificuldades sociais dos adolescentes dotados podem ser um reflexo do contexto escolar no qual estão inseridos.

Desta forma, recomenda-se a realização de novos estudos sobre as características de alunos dotados, e de como as adaptações e ajustes educacionais podem garantir apoio às suas necessidades acadêmicas e sociais.

Escolaridade (Sem indicadores de Dotação)

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável escolaridade, foi encontrada diferença significativa na D3Civildade, em que os alunos do 2º ano apresentaram maior dificuldade nesta habilidade em relação aos alunos do 7º e 8º ano (E. Fundamental), e 3º ano (Ensino Médio).

Esses dados confirmam os achados no estudo de Bamberg (*et al.*, 2011) – já citado no presente estudo, ao constatarem que, em sua maioria, os adolescentes apresentaram índices altos ou médios de dificuldade de emissão de habilidades sociais, sendo a habilidade de Civildade a que apresentou maior déficit.

A habilidade de Civildade, segundo o IHSA-Del Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009), supõe bom conhecimento das normas culturais básicas de convivência social, tais como: despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar e fazer pequenas gentilezas.

Os resultados obtidos no presente estudo surpreendem, visto que, nesta faixa etária (16 anos), era de se esperar que não apresentassem déficit especificamente nesta habilidade, tão necessária para o estabelecimento de relações de amizade e de afetividade, comumente praticadas nesta idade, conforme visto neste estudo (Ver Frequência de Habilidades Sociais para Adolescentes sem indicadores de Dotação, conforme a Escolaridade).

A identificação de déficit nesta subclasse é altamente preocupante por entender que, se as condições sociais garantem a aquisição do desempenho das habilidades aos indivíduos, estes podem não usufruir de tais condições, possivelmente devido a problemas do seu

ambiente imediato ou por outras características pessoais que merecem ser mais bem investigadas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Analisando a possibilidade de que problemas advindos do ambiente imediato dos adolescentes podem ter contribuído para a presença desse déficit, um aspecto encontrado na literatura que pode explicar tais resultados está relacionado ao fato de que, na fase da adolescência, há um maior entrosamento e atração entre rapazes e moças, e que essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e até agressões de diferentes intensidades. Neste sentido, pode-se supor que o déficit na habilidade de Civilidade seja decorrente de conflitos não resolvidos entre os participantes (BRASIL, 1997).

Neste sentido, sugere-se a realização de estudos sobre a identificação de dificuldades na emissão de habilidades sociais em uma amostra ampla de adolescentes, por admitir a localização de potenciais focos críticos de problemas, que podem ser objetivo de programas específicos de prevenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Adiantamento (Dotados)

Para melhor compreensão a respeito da variável “adiantamento escolar”, apresenta-se, a seguir, uma revisão teórica quanto a sua definição e tipos de adiantamento existentes no contexto brasileiro.

O adiantamento escolar ou “aceleração”, como é conhecido no contexto brasileiro, é uma medida educacional utilizada para permitir aos alunos concluírem o programa escolar em menor tempo do que o previsto pelos documentos legais, considerando o seu ritmo, independente da idade mínima estabelecida pelos sistemas. Seu propósito original foi o de oportunizar aos alunos que aprendem mais rápido o conteúdo curricular progredirem pelo adiantamento de série/ano escolar a um ritmo mais rápido, e/ou iniciar os diversos níveis de escolarização em idade mais nova que o convencional (GUENTHER, 2009). Em síntese, “acelerar é uma medida que visa compatibilizar o ritmo de produção com a temporalidade escolar para os alunos rápidos” (GUENTHER, 2012, p. 62).

Segundo Guenther (2009), há 18 (dezoito) tipos de aceleração disponíveis aos alunos dotados no domínio da inteligência, divididos nas categorias *conteúdo* e *tempo*. A categoria *conteúdo* objetiva reorganizar o currículo regular, de seis formas distintas: (1) Instrução autorregulada pelo aluno; (2) Aceleração parcial por matérias/ disciplinas; (3) Compactação de currículo; (4) Mentoria; (5) Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; e (6) Cursos por correspondência.

A categoria *tempo* objetiva adiantar o tempo escolar sem alterar o conteúdo curricular, e incluem: (1) Admissão antecipada à Educação Infantil; (2) Admissão antecipada ao 1º ano do Ensino Fundamental; (3) Saltar um ou mais anos escolares; (4) Progressão continuada; (5) Classes combinadas (multisseriadas); (6) Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um); (7) Diplomação antecipada; (8) Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); (9) Cursos para crédito (Secundário ou Superior); (10) Crédito por exames e provas; (11) Entrada antecipada ao nível médio e superior; e também (12) Aceleração do próprio curso universitário. Nesta categoria, insere-se o presente estudo.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, não foi encontrada diferença significativa, indicando que a frequência do repertório social nesta população mostra-se de forma semelhante para os que foram acelerados e para aqueles que não foram acelerados. Tal resultado vai em direção oposta ao encontrado na literatura sobre o efeito da aceleração em jovens dotados em suas relações sociais.

Por exemplo, estudos sobre os tipos de disposições educacionais para alunos dotados e como estes podem afetar sua adaptação social (e emocional) revelam evidências de que diferenças significativas nas relações sociais podem ser observadas em função da aceleração (GROSS, 2006), tais como: maiores e mais produtivas relações sociais (GROSS, 1992); melhor percepção das relações sociais, com tendência a menos problemas escolares graves de comportamento em relação aos pares dotados que não obtiveram aceleração (SAYLER; BROOKSHIRE, 1993); maior número de amigos e relações sociais mais produtivas em relação ao período em que frequentaram as salas de aula do ensino regular (GROSS, 2000); melhora nas dimensões do autoconceito e aceitação social (OLIVEIRA, 2007); e maior ajustamento social do aluno (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012).

Tassel-Baska (2005) coloca que muito se tem escrito sobre a eficácia das práticas de aceleração com estudantes dotados. E, embora os efeitos significativos em termos de desempenho social em jovens dotados que passaram pela aceleração tendem a ser pequenos, segundo Callahan (et al., 2004), tal prática tem indicado mudanças sociais positivas nestes indivíduos.

Enquanto medida pedagógica, a aceleração constitui uma intervenção efetiva para alunos intelectualmente dotados em trazer efeitos benéficos tanto acadêmicos como sociais em longo prazo (ROGERS, 2002; GUENTHER, 2009). No aspecto emocional, destacam-se o aumento da satisfação, da motivação e da autoestima (ALENCAR, 1993; PORTO CASTRO, 2001; MATEOS MARTÍNEZ et al., 2006; LUQUE JIMÉNEZ, 2009).

Considerando que, no presente estudo, a frequência das habilidades sociais mostrou-se de forma semelhante entre aqueles que foram acelerados e seus pares não acelerados (apesar dos estudos indicarem melhor repertório social para aqueles que participam de um programa de aceleração escolar), duas hipóteses foram analisadas para se chegar a uma possível explicação. *Primeira*: a aceleração pode não apresentar efeito em termos de melhor frequência de habilidades sociais quando ocorrer no primeiro ano escolar do aluno; *Segunda*: a aceleração pode não apresentar efeito em termos de melhor frequência de habilidades sociais quando ocorrer na forma de admissão antecipada.

Em uma revisão de estudos, verificou-se que o efeito em termos de melhor ajustamento social pode ser visto inclusive em dotados acelerados em seu primeiro ano escolar ou no decorrer desse, ou seja, em apenas uma ocasião (SAYLER; BROOKSHIR, 1993; KIRK; GALLAGHER, 2000). Por exemplo, o estudo comparativo de Oliveira (2007) sobre o impacto das medidas de aceleração escolar em nível psicossocial e acadêmico, com alunos dotados que frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Básico, divididos em 2 (dois) grupos: 1º grupo – alunos que entraram precocemente aos 5 anos ou avançaram 1 (um) ano ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico; e 2º grupo – alunos que não foram alvo de medidas de aceleração escolar, revelou diferenças a favor dos alunos dotados acelerados nas várias dimensões do autoconceito, aceitação social e autoestima geral. Por estes dados, descarta-se a hipótese de que o adiantamento de escolaridade em apenas 1 (um) ano/uma ocasião (como ocorreu no presente estudo) possa ter efeito nulo no comportamento social desta população.

Também se descarta a hipótese de que a aceleração feita na forma de admissão antecipada (como ocorreu no presente estudo) não revela ganhos no aspecto social do aluno, pois, conforme Robinson (2004), vários estudos disponibilizados na literatura sobre os resultados socioemocionais em grupos de indivíduos dotados que foram acelerados precocemente encontraram índices de desenvolvimento socioemocional ligeiramente positivos, inclusive em longo prazo. Por exemplo: Kirk e Gallagher (2000) asseguram que os alunos dotados acelerados apresentam um ajustamento social melhor que seus pares dotados não acelerados, desde a sua admissão precoce na escola até a admissão antecipada na universidade. Outros estudos têm demonstrado que a maioria das crianças dotadas que foram escolarizadas precocemente na educação infantil ou que ingressaram precocemente na pré-escola progredem adequadamente em nível acadêmico, emocional e social (ROGERS, 2007; ALMEIDA, 2012).

Esgotadas as possibilidades de explicar a semelhança do repertório social em termos de frequência, devido à falta de informações que permitiriam ao pesquisador chegar a uma

explicação consensual com a literatura específica na área da dotação, sugere-se a realização de novos estudos de comparação onde sejam inseridas outras variáveis de análise, além daquelas utilizadas neste estudo, visando a aumentar a validade dos resultados e permitir a elaboração de afirmações precisas.

Adiantamento (Sem indicadores de Dotação)

À semelhança dos resultados obtidos nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, não foi encontrada diferença significativa para os adolescentes sem indicadores de dotação nesta variável. Por este dado, entende-se que, para os adolescentes sem indicadores de dotação acelerados em sua escolaridade, a frequência do seu repertório social assemelha-se ao repertório social dos seus pares sem indicadores de dotação, que não foram acelerados. Tais resultados indicam que esta medida educacional também é aplicada às crianças sem indicadores de dotação, embora seja em um índice menor, quando comparado aos seus pares dotados.

Quanto aos efeitos em termos de frequência do repertório social, não foi possível constatar maior ou menor frequência entre os pares sem indicação de dotação, devido à falta de acesso a informações que poderiam trazer dados para a elaboração de afirmações precisas. Neste sentido, novos estudos são recomendados, onde possam ser inseridas outras variáveis de análise, além daquelas utilizadas neste estudo.

Adiantamento (Dotados)

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, foi encontrado que os adolescentes dotados “adiantados um ano” diferiram significativamente dos adolescentes dotados não adiantados, na D1Empatia, com média inferior para os adiantados. Por estes resultados, entende-se que os adolescentes dotados não adiantados em sua escolaridade podem apresentar maior dificuldade em seu repertório social.

Segundo Del Prette e Del Prette (2009), a Empatia inclui as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções em situações de conflitos e interesses, preocupar-se com o bem-estar do outro, guardar segredos, elogiar e fazer amizades.

A literatura tem mostrado que, em geral, os indivíduos dotados apresentam maiores níveis de empatia, quando comparados aos seus pares normativos (SILVERMAN, 1994; BOUCHET; FALK, 2001). Por exemplo, ao comparar as dificuldades sociais e emocionais de estudantes dotados (5º ao 12º níveis) e seus pares não identificados como dotados, nas variáveis: solidão, competência social, empatia e autoconceito, os resultados revelaram que os estudantes dotados diferiram de seus pares normativos apenas em algumas das variáveis socioemocionais examinadas, principalmente para melhor, como na habilidade de Empatia (SHECHTMAN; SILEKTOR, 2012).

À semelhança do que ocorre em todos os grupos sociais, crianças e adolescentes dotados distinguem-se em sua heterogeneidade (ROBINSON, 2008). Entretanto, embora não se possa generalizar, algumas características são comumente encontradas entre os dotados, e, por vezes, mostram-se de forma mais acentuada nos aspectos: psicológicos, de aprendizagem, motivação, personalidade, criatividade, sociais e liderança (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Enquanto traço de personalidade, a alta sensibilidade emocional pode ser vista em indivíduos dotados pela forma como desenvolvem interação produtiva com o próximo, cooperam com o outro e demonstram respeito pelos pares (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004; FRIEND, 2008; FORTES, 2008; VERSTEYNEN, 2011). Tais comportamentos correspondem à habilidade de *Empatia*, segundo a definição apresentada por Del Prette e Del Prette (2009).

Autores chamam a atenção para o fato de que tais comportamentos podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (FREEMAN, 2006b; PORTO CASTRO, 2001; SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009; GARGIULO, 2006).

De forma positiva, o comportamento atua para nutrir/manter o próprio potencial. Por exemplo, a alta sensibilidade emocional (*característica positiva*) do adolescente dotado em preocupar-se com o bem-estar do outro (*comportamento positivo*) pode levá-lo a apresentar uma sensibilidade excessiva à dor dos outros (*característica positiva*), causando-lhe uma reação de apoio emocional ao outro (*comportamento positivo*) (FORNIA; FRAME, 2001; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Quanto à forma negativa, o comportamento se manifesta para o detrimento do próprio potencial, razão pela qual é chamado de “*efeito paradoxal negativo*” (GARGIULO, 2006). Por exemplo, a alta sensibilidade emocional (*característica positiva*) do adolescente dotado em preocupar-se com o bem-estar do outro (*comportamento positivo*) pode levá-lo a apresentar uma sensibilidade excessiva à rejeição dos pares em aceitar críticas (*característica*

negativa), causando-lhe uma reação de afastamento/isolamento social (*comportamento negativo*).

Probst (2005) coloca que, em muitos casos, as dificuldades interpessoais ocorrem devido a características específicas, manifestadas por indivíduos dotados em níveis mais elevados, tal como a sensibilidade excepcional. Por exemplo: pela sensibilidade excessiva à percepção de sinceridade no outro, os adolescentes dotados podem ser capazes de notar diferenças entre as palavras de uma pessoa, sua entonação e linguagem corporal. Ou, ainda, pela capacidade de intolerância às contradições, por exemplo: quando alguém quebra uma promessa ou diz algo que realmente não quer dizer, pode levá-los a comportarem-se de maneira rude ou de oposição. De acordo com a autora (PROBST, 2005), crianças e adolescentes dotados são mais propensos a demonstrarem maiores níveis de sensibilidade emocional.

A sensibilidade excepcional pode ser entendida como superexcitabilidade (*overexcitability*) – um termo designado por Dabrowski para descrever um alto nível de reatividade do sistema nervoso central para responder a uma quantidade variada de estímulos. Dabrowski (1972) descreve cinco maneiras pelas quais essa superexcitabilidade pode ser expressa: (1) pela capacidade psicomotora (falar, organizar, competir); (2) pela capacidade sensorial (apreciar objetos, estilos e beleza); (3) pela capacidade imaginativa (fantasiar, inventar, criar); (4) pela capacidade intelectual (concentrar, desenvolver, integrar); (5) pela capacidade emocional (expressar sentimentos positivos, negativos, ambíguos). Segundo Dabrowski (1972), tais capacidades podem predispor os indivíduos dotados a crises emocionais e interpessoais.

Por esses dados, entende-se que os adolescentes dotados, por suas características específicas em níveis mais elevados – superexcitabilidade – podem apresentar comportamentos de forma positiva, negativa ou ambígua, como resposta às demandas que lhes ocorrem, tais como: intensa alegria, entusiasmo e empatia (*positivos*); inadequação, inferioridade, medo, oscilações do humor, somatizações (dores de estômago e de cabeça, alergias) e dificuldades de ajustamento a novos ambientes (*negativos*); ou, ainda, chorar e rir ao mesmo tempo (*ambíguos*).

Em relação aos dados obtidos no presente estudo, infere-se que a Dificuldade na habilidade de Empatia apresentada pelos adolescentes dotados não adiantados em sua escolaridade, pode ser explicada pela dificuldade de ajustamento social, decorrente de sua maior sensibilidade emocional ou em outros termos, por sua superexcitabilidade emocional,

manifestada por meio de comportamentos negativos, (falta de Empatia), em resposta à falta de estímulo: o não adiantamento em sua escolaridade.

Entretanto, os dados devem ser vistos com cautela, pois, quando se trata de competência social, os dotados constituem um grupo diverso (CHUNG et al., 2011). Ou seja, nem todos os adolescentes dotados demonstram todas as características específicas aos indivíduos dotados, ou no mesmo nível, ou, ainda, nos mesmos aspectos (psicológicos, de aprendizagem, motivação, personalidade, criatividade, sociais e liderança). Alguns podem demonstrá-las a partir de uma idade muito precoce, mas em estágios mais avançados. Outros podem apresentar um agrupamento específico destas características ou as características de dotação podem ser evidentes somente quando estiverem engajadas na área de interesse e aptidão (RIMM, 2002; NAGC, 2009; VERSTEYNEN, 2011; FRIEND, 2008). Sugere-se que esforços sejam empreendidos no sentido de avaliar as variáveis que podem concorrer para a presença e manifestação da superexcitabilidade em adolescentes dotados que não obtiveram aceleração em sua escolaridade.

Retomando a questão do adiantamento/ou aceleração escolar, busca-se, neste momento, traçar um paralelo entre: dificuldades sociais em adolescentes dotados e o efeito da não aceleração escolar, de modo a fundamentar as inferências apresentadas neste estudo.

Autores têm assegurado que os inconvenientes sentidos por estudantes dotados no ambiente escolar são os problemas de inadaptação social (aqui entendido como desajustamento social) e coesão social, ao permanecerem em aulas com colegas de classe que mantém distintos interesses devido à idade (DEL VALLE, 1995; WOOD, 2009; GUR, 2011). Neste contexto, os estudantes dotados podem encontrar-se em risco psicossocial, pois Segundo Silverman (1993), esta condição ocorre quando os dotados tiverem que lidar com metas e conceitos bem aquém do esperado para a sua idade; quando estiverem alienados, distantes do grupo de pares ou sem amigos com quem possam interagir; ou, ainda, quando estiverem fora de sincronia, por sentirem-se “diferentes” no meio no qual estiverem inseridos.

Evidências podem ser encontradas na literatura sobre as dificuldades sociais vivenciadas por adolescentes dotados em suas interações sociais (POCINHO, 2009; ALENCAR, 2007a). Por exemplo: o estudo realizado por Chagas (2008) sobre as características sociais de adolescentes dotados evidenciou: preferência pelo isolamento social (em termos de ter poucos amigos), preferência por realizar atividades de forma solitária (em termos de manter pouco diálogo ou conversa com os pares), ou, ainda, negar o talento (no sentido de manter-se na média com relação às disciplinas escolares para manter uma relação mais harmoniosa com os pares).

Quanto à percepção dos estudantes dotados e seus pais sobre o período pré e pós-adiantamento escolar, constatou-se, no estudo de Kleinbok e Vidergor (2009), relatos de sentimentos de aborrecimento e frustração na classe regular e perda de tempo precioso que poderia ser utilizado em atividades de enriquecimento por parte dos estudantes. O relato dos pais indicou problemas de ajustamento social e isolamento de seus filhos decorrente da falta de estímulo e de atividades relacionadas aos interesses destes. Com relação ao período pós-aceleração, foram relatados sentimentos de acolhimento pelos novos colegas de classe.

Neste sentido, Gargiulo (2006) defende a prática da aceleração, por considerar que, em um contexto no qual as “diferenças” correspondem a “deficiências”, os adolescentes dotados necessitam de oportunidades para associarem-se com outros adolescentes que compartilhem dos seus interesses e que demonstrem habilidades similares às suas a fim de promover a qualidade de suas relações interpessoais.

Por exemplo, autores destacam que, por meio das amizades estabelecidas, os adolescentes podem desenvolver habilidades interpessoais construtivas, autonomia, saúde mental positiva, autoconfiança e satisfação com o apoio social recebido. Interagindo com os amigos, os adolescentes aprendem a fazer decisões conjuntas, a expressar Empatia e aprofundar as suas perspectivas, além de contribuir para desencorajar comportamentos agressivos e antissociais (HAIR et al., 2008).

Contudo, tal medida é indicada, em especial, para aqueles que têm relações positivas com seus professores e colegas de classe de mais idade (PYRYT, s.d.); e os extremamente dotados (QI+160), por apresentarem níveis mais elevados de sensibilidade em seus ambientes (LUTHAR, 1991; GROSS, 1994; NEIHART, 1999). Por exemplo, os efeitos encontrados em estudantes altamente dotados cuja colocação em sala de aula comum os impediu de desenvolverem relações de apoio com os colegas de capacidade e interesses semelhantes foram encontrados níveis preocupantemente baixos de autoestima social (GROSS, 1993).

Na verdade, a literatura tem indicado como a aceleração pode ser uma medida educacional benéfica aos alunos que apresentam um nível extremamente elevado de dotação, tendo em vista as dificuldades decorrentes do seu desenvolvimento desigual, das deficiências sociais do ambiente, da sua vulnerabilidade emocional e percepções das expectativas dos outros, que podem afetar seus relacionamentos sociais (RIMM, 2002; SEPIDEH RAMZI et al., 2011; VERSTEYNEN, 2011). Mudanças sociais positivas foram percebidas por vários autores, tais como: aumento da satisfação, motivação e autoconfiança; menor tédio, insatisfação e frustração; maior contato interpessoal entre os pares com afinidades; e estabelecimento de relações calorosas de apoio com os colegas mais velhos (ALENCAR,

1993; GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; GROSS, 2000; MATEOS MARTÍNEZ et al., 2006; CROSS; SWIATEC, 2009).

Observando que os efeitos da aceleração em adolescentes dotados podem ser vistos na qualidade das amizades com outros estudantes que compartilham seus interesses e no estabelecimento de relações sociais mais produtivas (*Empáticas*), ressalta-se a grande probabilidade de que a dificuldade na habilidade de Empatia evidenciada neste estudo entre os adolescentes dotados não acelerados em relação aos seus pares adiantados um ano pode estar associada ao não adiantamento escolar destes. Somado a esse aspecto, considera-se a possibilidade de que os adolescentes dotados não acelerados apresentem um nível de dotação extremamente elevado que os levem a apresentar maior dificuldade na habilidade de empatia, devido à necessidade de estarem em um ambiente no qual possam encontrar pares semelhantes em dotação e interesses.

Corroborando com Versteynen (2011), de que as conclusões que sugerem um elevado grau de homogeneidade devem ser postas em questionamento, ressalta-se a necessidade de estudos adicionais para melhor compreensão dos aspectos que cooperam para a presença de um repertório social bem elaborado em adolescentes dotados que passaram por aceleração, em relação àqueles que não passaram, considerando, também, a diversidade intragrupo (com inúmeras possibilidades de combinação de fatores³²).

Adiantamento (Sem indicadores de Dotação)

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável adiantamento, não foi encontrada diferença significativa, indicando que, para os adolescentes sem indicadores de dotação acelerados em sua escolaridade, a dificuldade do seu repertório social assemelha-se à dificuldade do repertório social dos seus pares sem indicadores de dotação, que não foram acelerados.

Não foi possível constatar maior ou menor dificuldade entre os pares sem indicação de dotação, devido à falta de informações que poderiam trazer dados para a elaboração de afirmações precisas. Neste sentido, novos estudos são recomendados, onde possam ser inseridas outras variáveis de análise, além daquelas utilizadas neste estudo.

³² Tais como: a multiplicidade de aptidões e talentos, variações na amplitude da dotação, diferenças socioeconômicas e culturais, ritmo de desenvolvimento, presença de dificuldade e/ou necessidades especiais, gênero, estilos de aprendizagem e interesses pessoais (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Classe Econômica (Dotados X Sem indicadores de Dotação)

Tanto para as subescalas de *Frequência* como para as de *Dificuldade* do repertório social, não foram reveladas diferenças significativas em ambos os grupos. Tais resultados assemelham-se aos dados obtidos no estudo de Hohendorff & Eschiletti (2009) – já citado neste trabalho, onde os autores não observaram diferenças significativas entre o repertório social dos participantes e os grupos de classes sociais, coligadas em dois grupos para fins de comparação (classes A1, A2 e B1 e classes B2, C1 e C2).

Segundo os dados que caracterizam a classe econômica das famílias dos adolescentes dotados e dos adolescentes sem indicadores de dotação, foi encontrado maior porcentagem de indivíduos situados na classe B2, sendo 36,1% para dotados e 36,7% para os sem indicadores de dotação, provavelmente devido à coleta de dados em escolas situadas nos bairros mais próximos ao Centro da cidade.

Por estes dados, infere-se que a semelhança entre os repertórios sociais tanto para os adolescentes dotados como para os adolescentes sem indicadores de dotação, provavelmente, deve-se ao fato de estarem situados, em sua maioria, na mesma classe econômica (B2).

A condição socioeconômica das famílias (inserem-se os dotados oriundos de ambientes com privação socioeconômica) é indicada na literatura como um dos fatores que podem afetar o acesso dos indivíduos a melhores condições para o desenvolvimento de suas habilidades, em relação àqueles mais abastados (AMBROSE, 2006; GUENTHER, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Em tais casos, déficits sociais podem ser comumente encontrados em alunos procedentes de um ambiente desfavorecido, tais como: sentimento de inadequação, resistência a regras sociais, tendência excessiva à crítica, impaciência e baixa habilidade de escuta (DAVIS; RIMM, 1998; FRASIER et al., 1995; PASSOW, 1996).

Por exemplo, o estudo de Van Tassel-Baska et al. (1994) sobre o apoio social recebido por adolescentes dotados, revelou que os adolescentes dotados pertencentes aos meios socioculturais mais desfavorecidos dispunham de mínimas oportunidades de estímulo e de aprendizagem. Da mesma forma, dificuldades de adaptação social foram percebidas nos adolescentes identificados com características de dotação em situação de rua, em que a condição socioeconômica e condições de moradia foram indicadas como um dos principais fatores de risco relacionados ao desenvolvimento das habilidades (CARDOSO, 2009).

Tendo em vista que a probabilidade de ocorrer qualquer habilidade social pode ser determinada pela dimensão situacional (contexto socioeconômico), sugere-se a realização de

novos estudos que avaliem o repertório social de adolescentes dotados e sem indicadores de dotação oriundos de ambientes com privação socioeconômica.

Instrução Chefe da Família (Dotados X Sem indicadores de Dotação)

Os dados obtidos quanto ao grau de instrução do chefe da família dos adolescentes dotados e sem indicadores de dotação demonstraram similaridade entre os grupos, pois ambos concentraram-se entre o Ensino Médio completo e o Ensino Superior incompleto, sendo 43,1% para os chefes dos filhos dotados e 41,7% para os chefes dos filhos sem indicadores de dotação. Tanto para as subescalas de *Frequência* como para as de *Dificuldade* do repertório social, não foram reveladas diferenças significativas em ambos os grupos.

Por estes dados, infere-se que a semelhança entre o repertório social dos adolescentes dotados e seus pares sem indicadores de dotação deve-se ao fato de que seus pais/ chefes de família, em sua maioria, obterem o mesmo grau de instrução (43,1% e 41,7%).

Muitas são as variáveis que influenciam no desenvolvimento do potencial intelectual e no aperfeiçoamento das habilidades dos indivíduos. Robinson (2004) apresenta: a idade, o sexo, o grau de adiantamento escolar, as características pessoais, raciais e culturais, os recursos financeiros da família, o grau e tipos de dotação, dentre tantos outros. O nível educacional/instrução dos pais é citado pelo autor como um fator que pode afetar o desenvolvimento dos filhos.

De acordo com Feitosa (2007), a maior escolaridade dos pais em muito contribui para promover um ambiente verbal mais elaborado devido à maior proximidade do nível de instrução destes, que, por sua vez, contribui para um melhor desempenho social dos filhos. Sobre esse fato, Andrade (et al., 2005) explica que, quanto maior a extensão do vocabulário, mais condições de equilíbrio emocional, tendo em vista que as palavras podem auxiliar na autorregulação. Por outro lado, a menor escolaridade dos pais contribui para maiores problemas de comportamento em seus filhos, que, por sua vez, são menos expostos a fatores promotores ao desenvolvimento de suas habilidades sociais (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Considerando que o nível educacional/de instrução dos pais pode afetar o desenvolvimento social dos filhos, sugere-se que novos estudos possam comparar o repertório social de adolescentes dotados e seus pares sem indicadores de dotação, cujos pais/chefes de família apresentem níveis inferiores de escolaridade aos apresentados neste estudo.

Participação em Outros Ambientes (Dotados)

A análise comparativa da participação dos adolescentes sem indicadores de dotação em outros ambientes contemplou as variáveis: (I) ambiente que participam quando não estão na escola; (II) gostar ou não gostar do ambiente; (III) razões para gostar ou não do ambiente; (IV) tempo de participação no ambiente; e (V) número de vezes de participação por semana.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável (I) ambiente que participam quando não estão na escola (*neste caso, apenas o CEDET*), não foi encontrada diferença significativa, indicando que a frequência do repertório social nesta população se apresenta de forma semelhante. Considerando que as variáveis (II) a (V) dependem da existência de diferença significativa entre a variável (I) e a frequência do repertório social desta população, por não haver diferença, nenhuma discussão há nestas variáveis.

A variável (I) “*participação em outros ambientes*” objetivou constatar qual(quais) atividade(s) educacional(is) os adolescentes dotados estavam envolvidos quando não estavam na escola. O CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento) foi indicado como único ambiente de participação dos envolvidos em horário oposto ao das aulas escolares.

No Brasil, de acordo com as Diretrizes Básicas traçadas pelo Ministério da Educação, inúmeras alternativas de atendimento educacional podem ser oferecidas aos alunos com dotação (BRASIL, 1995). Dentre estas, o *agrupamento especial* é uma prática que reúne os alunos em: grupos de trabalho, grupos de tempo parcial, cursos especiais, equipes, grupos em centros educacionais (*tal como o CEDET*), e grupos diversificados por áreas de dotação.

O *agrupamento* consiste em separar/segregar os alunos mais capazes dos colegas de sua idade de nível médio, utilizando-se como critério o nível intelectual e as características específicas (ALENCAR, 1993). Seus objetivos inserem-se a partir de uma perspectiva de educação integral, em promover o desenvolvimento harmônico das capacidades intelectuais e habilidades sociais (SÁNCHEZ MANZANO, 1997; MATEOS MARTÍNEZ et al., 2006; GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; CARMEN FERRÁNDIZ et al., s.d.). África e Carmen (2010) justificam tais objetivos ao afirmarem que a vida acadêmica do aluno dotado não consiste apenas na dinâmica ensino-aprendizagem, mas inclui também os fatores não intelectivos, como o aspecto social.

Entretanto, para que esses objetivos sejam alcançados, Freeman (2006b) orienta que os programas para alunos dotados sejam equilibrados, no sentido de disponibilizar tempo

suficiente para que os seus participantes estabeleçam sólidas relações sociais com os seus pares, desenvolvam interesses fora das áreas de estudo e tomem parte em atividades não acadêmicas (ex. ações comunitárias).

Neste contexto, destacam-se os benefícios do atendimento especializado em promover a ampliação do universo social do adolescente dotado por meio da sua inserção em novos grupos, com novas alternativas socioafetivas e com oportunidades de aprender a atuar cooperativamente nas interações com os seus pares (GONZÁLEZ GÓMEZ; GONZÁLEZ GÓMEZ, 1998; VEIGA et al., 2010).

Segundo Alonso (2006b), o trabalho em grupo estimula a cooperação e propicia o desenvolvimento das habilidades sociais, melhora as interações positivas e modifica os comportamentos não adaptativos (quer sejam agressivos ou retraídos). Também proporciona a aquisição de uma série de destrezas que contribuirão para o desenvolvimento socioemocional e a maturidade social. Ademais, as atividades em grupo podem ser enriquecedoras entre os alunos de capacidade intelectual similar a fim de propiciar o estabelecimento de interações amistosas, maior interesse pessoal e maior aceitação social (GARCÍA GONZÁLEZ; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 1997).

Sobre o efeito dos programas de intervenção educacional a estudantes dotados, estudos têm revelado efeitos positivos em promover um repertório social bem elaborado em seus participantes, como se mostra a seguir.

Sobre a opinião dos adolescentes (15-17 anos) que frequentavam o CEDET (por três anos ou mais) com relação aos comportamentos ali desenvolvidos, foi destacado: (1) fazer amizades, conhecer e conviver com novas pessoas; (2) melhorar a convivência fora do Centro, e na família; (3) conhecer, sentir, compartilhar problemas dos outros e ajudar alguém; (4) admirar pessoas e ser admirado, apreciado, acolhido; (5) receber atenção e amor; e, ainda, (6) desenvolver senso de coletividade de um todo social maior que o grupo próximo (GUENTHER, 2007). Buscando na literatura específica o referencial teórico sobre comportamento socialmente habilidoso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009), foi possível identificar que os comportamentos descritos aqui correspondem respectivamente às habilidades de: Abordagem Afetiva (1/4/5), Desenvoltura Social (2/6), e Empatia (3).

No Programa Extracurricular de Enriquecimento Cognitivo, Emocional e Social - PECES, realizado com alunos (5-12 anos) que apresentavam alta capacidade intelectual (FERNÁNDEZ REYES, 2005) se identificou, em quase todos os casos, melhoria nas relações sociais, na capacidade de expressar-se e na autoestima.

Dentre os resultados obtidos em uma análise de 16 artigos publicados na *Gifted Child Quarterly* sobre as questões sociais de indivíduos que apresentam dotação, Sánchez (2006) encontrou que as crianças dotadas que participavam de programas apresentavam melhores habilidades sociais e autodireção.

Ao analisar os resultados de atividades práticas desenvolvidas coletivamente com alunos dotados participantes de um Projeto Educacional, Gontijo (2006) percebeu modificações em suas atitudes, tais como: abertura para o diálogo com colegas de áreas e interesses diferentes, e atitudes positivas em relação a áreas do currículo escolar diferentes das próprias áreas.

Neste mesmo sentido, Cupertino (2006) registrou mudanças significativas no desempenho escolar e na desenvoltura das relações sociais das crianças com dotação que frequentavam cursos de música, oriundas de quatro escolas públicas de São Paulo.

Informações obtidas por meio do IHSA- Del Prette & Del Prette, sobre a competência social de 16 (dezesseis) adolescentes dotados que frequentavam uma Sala de Recursos em Curitiba (com oficinas de música, dança e circo), revelaram que a metodologia artística favoreceu o desenvolvimento de um ambiente propício às relações sociais em uma dinâmica descontraída, além de permitir o surgimento de uma identidade grupal e a criação de vínculos importantes entre os adolescentes (VEIGA et al., 2010).

Buscando entender como o contexto social e os programas escolares especializados impactavam o desenvolvimento dos alunos dotados nos aspectos afetivo e social, Eddles-Hirsch (et al., 2010) também observaram que as relações entre os colegas eram mais empáticas e os alunos pareciam mais propensos a demonstrarem sua capacidade, sem recorrer aos tipos de estratégias de enfrentamento social mal adaptativa.

À semelhança destes achados, Shechtman e Silektor (2012) encontraram maiores escores de Assertividade e Empatia para os alunos dotados que frequentavam os programas, em relação aos alunos dotados colocados em salas de aula segregada e seus pares sem indicadores de dotação da classe regular.

Tendo em vista que a natureza dos dados do presente estudo não permite chegar a conclusões causais das relações observadas, com base na evidência de que a intervenção educacional destinada aos alunos dotados pode trazer benefícios para a sua adaptação pessoal, cultural e social, pode-se inferir que, pelo fato de não haver diferença na frequência na emissão das habilidades sociais dos adolescentes dotados (apesar de estar implícita a influência de outras variáveis, como: sexo, idade, escolaridade, nível e tipo de dotação, classe social, características pessoais, motivação, possibilidades de contato com colegas de nível

similar de inteligência, etc.), sua participação no CEDET pode ter contribuído para demonstrarem suas habilidades sociais de modo similar. Desta forma, propõe-se a realização de novas pesquisas que possam comprovar esta hipótese.

Participação em Outros Ambientes (Sem Indicadores de Dotação)

A análise comparativa da participação dos adolescentes sem indicadores de dotação em outros ambientes contemplou as variáveis: (I) ambiente que participam quando não estão na escola; (II) gostar ou não gostar do ambiente; (III) razões para gostar ou não do ambiente; (IV) tempo de participação no ambiente; e (V) número de vezes de participação por semana.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável (I) ambiente que participam quando não estão na escola (*neste caso: atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*), foi encontrada diferença significativa na F1Empatia em relação a dois grupos de ambientes, iguais entre si: 1º) Atividade com a Família, Atividades Educacionais e Atividade Remunerada, com maior frequência de Empatia; e 2º) Atividades Religiosas e Atividades de Lazer, com menor frequência de Empatia, em que a frequência de Empatia é manifestada de forma diferenciada entre os dois grupos de ambientes. Tais resultados sugerem a presença de afeto, simpatia e qualidade nas relações sociais dos envolvidos (FALCONE, 2009).

Nas Atividades Familiares

Enquanto primeiro grupo social da criança, a família é a base para a estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social. Neste ambiente, inicia-se o longo e interminável processo de aprendizagem de convivência social, tendo inicialmente os pais ou responsáveis como modelos para os comportamentos dos filhos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007; 2008).

A literatura especializada na área do relacionamento entre pais e filhos associa o estilo parental ao desenvolvimento de habilidades sociais das crianças e adolescentes (BOLSONI-SILVA e MARTURANO, 2002; WEBER, 2004; GOMIDE, 2005). Por exemplo, em um estudo comparativo entre indicadores de envolvimento de pais com filhos e esse envolvimento com o repertório de habilidades sociais, e problemas de comportamento das crianças, os autores (CIA et al., 2006a) constataram indicadores de envolvimento positivo dos pais e seus filhos ao ser observado que a expressão de sentimentos positivos destes para com

seus filhos contribuía para o desenvolvimento da Empatia e da Civilidade nestes. O estudo concluiu que, quanto mais expressivos os indicadores de comunicação e participação dos pais em relação aos filhos, melhor o repertório de habilidades sociais destes.

Nas Atividades Educacionais

Enquanto extensão do primeiro ambiente educacional da criança, a escola constitui um novo espaço para a construção de novos relacionamentos sociais com os pares em situações significativas na apreensão da organização social, na aprendizagem de regras, na identificação de habilidades associadas aos diferentes papéis e, finalmente, no desenvolvimento da competência social, não desconsiderando a interdependência entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Ou seja, os eventos que ocorrem em casa podem afetar o desempenho da criança na escola e vice-versa (CIA; BARHAM, 2009).

Pela quantidade e diversidade de interlocutores e oportunidades para aplicar e aperfeiçoar o repertório social, as relações com os colegas constituem condição modeladora do desempenho social da criança, influenciando na aquisição e desempenho das habilidades sociais. Por exemplo, as relações de amizade, o *status* social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição, e as preferências estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva/agressividade, e outros indicadores de competência social nessa fase (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

Autores destacam que, o conjunto de habilidades sociais adquiridas ao longo do desenvolvimento do indivíduo o ajudará não somente no campo educacional, mas também profissional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; 2007; 2008).

Nas Atividades Remuneradas

O ambiente de trabalho também é considerado um espaço favorável ao desenvolvimento das habilidades interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; 2009; MURTA et al., 2006). De acordo com Moscovici (1985), as relações interpessoais no ambiente profissional desenvolvem-se em decorrência do processo de interação compartilhada por duas ou mais pessoas, por meio de interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito e amizade.

Considerando que o desempenho social e a qualidade dos relacionamentos no ambiente profissional e escolar têm como base os recursos comportamentais previamente adquiridos no contexto familiar, infere-se que os adolescentes sem indicadores de dotação do

presente estudo apresentaram maior frequência de Empatia nas atividades familiares, educacionais e remuneradas, como resposta aos estímulos comportamentais pró-sociais disponibilizados em cada contexto social, em especial, no ambiente familiar. Tal raciocínio corrobora com vários autores, por afirmarem que cada contexto social pode estimular ou não o desenvolvimento de habilidades pró-sociais (FERREIRA; MARTURANO, 2002), e que “as respostas empáticas podem tornar-se cada vez mais elaboradas quando há condições que facilitam o desempenho desses comportamentos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 154). De acordo com Cia (et al., 2006a), indivíduos com características interpessoais positivas, como habilidades específicas de Empatia, têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória.

Todavia, as habilidades interpessoais possuem especificidade situacional-cultural, o que significa que os indivíduos podem se comportar de forma socialmente adequada em determinados ambientes e não em outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Por exemplo, eles podem ser habilidosos no ambiente familiar e não apresentar estas habilidades em atividades religiosas, ou serem habilidosos em atividades educacionais e não o serem em atividades de lazer. Por esta razão, a habilidade social deve ser entendida dentro de um determinado marco cultural.

A fim de compreender o que isto significa, Caballo (1996) explica que os comportamentos manifestam-se de formas múltiplas e variadas diante de certos fatores situacionais (ex.: lugar de trabalho, ambiente familiar, lugares de consumo, lugares de lazer, transportes coletivos, e lugares formais, dentre outros) porque os padrões de comunicação variam amplamente entre as culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores, tais como: a idade, o sexo, a classe social e a educação. Dentre os fatores situacionais, Del Prette e Del Prette (2010) inserem também a religião, pois seu estabelecimento e gerenciamento são controlados por meio de práticas culturais específicas (o ensino escolar e a educação familiar), de códigos escritos (leis e literatura) e não escritos (transmitidos oralmente ou inferidos da observação das contingências em vigor).

Com base na análise do comportamento, Bolsoni-Silva (2002) explica que, como os indivíduos são sensíveis às consequências de seus próprios comportamentos, é bastante provável que o comportamento socialmente adequado (dos adolescentes sem indicadores de dotação deste estudo) esteja presente nas atividades familiares, escolares e de trabalho, por ser reforçado, e não esteja presente nas atividades religiosas e de lazer, por falta de reforço. Confirmando estes dados, Del Prette e Del Prette (1999) ressaltam que os diferentes momentos e contextos culturais refletem padrões desejáveis (mais prováveis de produzirem

consequências reforçadoras), ou padrões irrelevantes (que não produzem consequências), ou, ainda, padrões reprováveis (consequências aversivas) para os diferentes momentos e contextos.

Neste contexto, pode-se inferir que os adolescentes sem indicadores de dotação deste estudo podem ter apresentado menor frequência na habilidade de empatia no contexto religioso e de lazer devido à especificidade situacional-cultural nestes contextos, ao contrário do que em situações com a família, com os colegas da escola e/ou colegas do trabalho, com quem convivem e interagem diariamente.

Segundo Caballo (1996), o grau de efetividade do comportamento de uma pessoa dependerá do que deseja conseguir na situação particular na qual se encontra, com base naquilo que traz para a situação (suas próprias atitudes), como valores, crenças, capacidades cognitivas e um estilo único de interação. Neste sentido, entende-se que o comportamento empático dos adolescentes sem indicadores de dotação pode ter ocorrido em maior ou menor grau de efetividade, como resultado das respostas reforçadoras que obtiveram do ambiente em refletir padrões desejáveis ou reprováveis.

Tais inferências encontram respaldo em estudos que destacam os efeitos significativos da relação estabelecida entre a participação consistente de adolescentes em diversas atividades sociais e o desenvolvimento da competência social (MAHONEY et al., 2003; JACOBS et al., 2004).

A pesquisa realizada por Ferreira e Marturano (2002), por exemplo, revelou que a presença de comportamentos problemáticos nos filhos correspondia a maiores índices de dificuldades nas relações parentais; enquanto que filhos com ausência de comportamentos problemáticos correspondiam aos pais que adotavam estilos parentais proativos, ao demonstrar uma maior preocupação com as necessidades e segurança dos filhos, maior organização e planejamento do cotidiano, preocupações com o estudo e lazer, e maior disponibilidade para oferecer ajuda.

Nesta direção, o estudo de Cia et al. (2006a) constatou que o maior repertório de habilidades sociais de ambos os pais estava relacionado à maior frequência de comunicação e de participação destes, nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos.

Por estes dados, entende-se que alguns contextos sociais e arranjos ambientais, como a infraestrutura dos locais de moradia, a estruturação das atividades escolares e de recreação, a estimulação dos adultos e professores, organizações espaço temporais, etc., aumentam a frequência das interações sociais, influenciam o desenvolvimento de comportamentos pró-

sociais e a aquisição de habilidades de comunicação e interação interpessoal (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Participação em Outros Ambientes (Sem Indicadores de Dotação)

Tempo de Participação

Ainda nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação, com relação à variável (V): tempo de participação no ambiente (*atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*), foi encontrada diferença significativa na F5Abordagem Afetiva entre: menos de 1 ano (com menor frequência) e 1 ano (com maior frequência).

Sabe-se que, em um mundo permeado por relações sociais, os indivíduos, enquanto agentes culturais e sociais, tornam-se, desde o nascimento no contexto familiar, parte integrante de uma rede social que vai ampliando-se progressivamente no tempo e espaço. Neste contexto, a presença de um repertório social adaptativo ao seu ambiente, logo no início da vida, torna-se essencial para o desempenho de boas relações sociais (MENDES, 2009).

A abordagem afetiva é uma habilidade extremamente importante nas interações estabelecidas entre o indivíduo e o *outro*, visto que o *outro* (mãe) tem sido a fonte de alimentação, calor e afeto desde o seu nascimento. A partir de então, grupos de pares se formam por intermédio dos contatos mantidos, em especial, no ingresso à escola (PACHECO; SISTO, 2005). Já no período da puberdade, transformações são produzidas em relação aos jovens e seus pais, com maior empenho na busca pela independência acadêmica e financeira, ao mesmo tempo em que moças e rapazes começam a sentir-se atraídos uns pelos outros, desenvolvendo relações afetivas de amizade (MURTA et al., 2006). As relações com os companheiros passam a ocupar uma dimensão maior em termos de importância, intensidade e estabilidade, decorrentes da maturidade cognitiva e do tempo que dedicam uns aos outros, resultando em relações de reciprocidade, apoio mútuo e maior afetividade nestas interações (MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2010).

Tais colocações induzem à compreensão de que a maior frequência de Abordagem Afetiva entre os adolescentes sem indicadores de dotação deve estar associada ao maior tempo de participação em outros ambientes pela dimensão que suas relações alcançaram no decorrer do tempo.

Participação em Outros Ambientes (Dotados)

A análise comparativa da participação dos adolescentes sem indicadores de dotação em outros ambientes contemplou as variáveis: (I) ambiente que participam quando não estão na escola; (II) gostar ou não gostar do ambiente; (III) razões para gostar ou não do ambiente; (IV) tempo de participação no ambiente; e (V) número de vezes de participação por semana.

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável (IV) tempo de participação no ambiente (*neste caso, apenas o CEDET*), foi encontrada diferença significativa em seis subescalas de habilidades sociais entre 1 ano a 6 anos, em menor dificuldade (<dif.) ou maior dificuldade (>dif.), conforme apresentam-se a seguir: *DTotal* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.); 5 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.); 6 anos (<dif.) anos e 2 anos (>dif.)/ *DIEmpatia* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.); 5 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.)/ *D2Autocontrole* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.)/ *D4Assertividade* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.); 6 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.)/ *D5Abordagem Afetiva* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.); 6 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.)/ *D6Desenvoltura Social* 1 ano (<dif.) e 2 anos (>dif.); 3 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.); 6 anos (<dif.) e 2 anos (>dif.).

Com base nos dados, observa-se que a *Menor Dificuldade* está para 1 (um) ano de participação no CEDET, nas seguintes habilidades: Total, Empatia, Autocontrole, Assertividade, Abordagem Afetiva e Desenvoltura Social, em relação a 2 anos de participação no CEDET. Da mesma forma, 5 (cinco) e 6 (seis) anos de participação no CEDET representam *Menor Dificuldade* nas habilidades: Total, Empatia, Assertividade, Abordagem Afetiva e Desenvoltura Social, em relação a 2 anos de participação no CEDET. Deste modo, verifica-se que a *Maior Dificuldade* nas habilidades sociais está concentrada no 2º ano de participação dos adolescentes no CEDET.

Os dados do presente estudo confirmam a avaliação realizada por Guenther (2007) com os adolescentes que frequentavam o CEDET. Segundo a autora, o programa desenvolvido no Centro possibilitou detectar possíveis *déficits* de habilidades sociais em seus participantes, conflitos vivenciados entre a aceitação pelos pares e o desempenho bem sucedido, como também melhora no desempenho social destes indivíduos (GUENTHER, 2007).

Diferentes resultados puderam ser observados por Moon (*et al.*, 2002), em seu estudo que objetivou investigar a eficácia de uma nova classe especial para alunos intelectualmente dotados do 4º e 5º graus de ensino no seu primeiro ano de funcionamento. Os resultados

indicaram diferentes resultados em termos sociais, em períodos diferentes, durante o ano letivo.

Na mesma direção, seguem os resultados obtidos no estudo de Veiga et al. (2010), (já citado anteriormente) sobre a competência social de 16 (dezesesseis) adolescentes dotados que frequentavam uma Sala de Recursos em Curitiba (com oficinas de música, dança e circo), com base no IHSA, Del Prette e Del Prette. Embora tenha sido evidenciado que a metodologia artística favoreceu o desenvolvimento de um ambiente propício às relações sociais em uma dinâmica descontraída, e se permitiu o surgimento de uma identidade grupal e a criação de vínculos importantes entre os adolescentes, percebeu-se uma divergência entre o domínio cognitivo das habilidades sociais e sua aplicabilidade prática, revelando a necessidade de intervenção. Segundo os autores, os adolescentes declararam possuir a compreensão conceitual de comportamentos referentes às habilidades sociais, porém, na prática, a aplicação de tais conceitos ocorria com certa dificuldade em relação aos seus comportamentos inter e intrapessoal, tendo em vista que a preocupação do grupo estava voltava à necessidade de ressignificar sua identidade e sua forma de relacionar-se com o mundo.

Ao verificarem como a frequência a um programa pode afetar alunos academicamente dotados ao longo do tempo, Cross e Swiatec (2009) compararam o autorrelato dos participantes no momento do ingresso ao programa e novamente um ou dois anos depois. Os resultados mostraram uma tendência maior para negar a dotação e uma menor tendência para grande envolvimento em interações sociais, tanto para um ano como para dois anos.

Zeidner e Schleyer (1999), ao investigar o impacto causado por dois ambientes socioeducativos (classes especiais segregadas homogêneas para dotados e classes regulares heterogêneas integradas) no ajustamento psicossocial de alunos dotados, os resultados revelaram que os dotados inseridos nas classes especiais segregadas homogêneas relataram sentirem-se segregados com maior frequência por seu grupo social, além de dificuldades sociais. Nesse caso, os alunos dotados em classes integradas (inclusivas) aparentaram melhor ajustamento social neste ambiente acadêmico do que seus pares nas classes especiais.

No entanto, o estudo de Pellegrino (2008), realizado com três famílias de adolescentes dotados cujos filhos estavam participando de um projeto, e outras três famílias que não tinham seus filhos participando do projeto no momento da pesquisa, constatou, nas informações obtidas das famílias, que o envolvimento pessoal do(a) filho(a) no programa contribuiu para melhorar suas interações sociais e torná-lo mais espontâneo e criativo. Para os que não participavam do programa, foram relatados comportamentos desadaptativos na

escola/e família, dificuldades para assumir as potencialidades, sentimentos de insegurança, baixa autoestima e desajustes sociais.

Esses dados seguem na mesma direção daqueles obtidos por Antipoff (2010) sobre a história da ADAV (Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados – uma instituição voltada para o atendimento aos alunos dotados no estado de Minas Gerais), onde buscou verificar como os participantes eram identificados, qual era a metodologia utilizada e qual era a avaliação dos “adavianos” sobre o significado de terem participado dessa experiência (período: 1973-1983). Quanto ao significado da experiência “adaviana” para os participantes, foi verificado que a frequência aos encontros foi uma experiência mobilizadora de amadurecimento pessoal; e aprimoramento das relações intra e interpessoais, uma vez que começavam a se sentir cada vez mais aceitos, compreendidos e considerados, repercutindo diretamente na autoestima. Na visão feminina, a experiência trouxe um “peso” devido às expectativas externas (ANTIPOFF, 2010).

Com base nos resultados apresentados, verificam-se efeitos positivos em termos de ambiente desafiador ao rendimento acadêmico e melhora na *Frequência* das habilidades intra e interpessoais (PELLEGRINO, 2008; ANTIPOFF, 2010), e efeitos negativos com relação ao desempenho social dos participantes (GUENTHER, 2007; MOON et al., 2002; VEIGA et al., 2010; CROSS; SWIATEC, 2009; ZEIDNER; SCHLEYER, 1999). Tais resultados refletem as complexidades dos ambientes educacionais.

A fim de explicar os déficits sociais/ou dificuldades no repertório social de estudantes dotados em situações de atendimento específico, autores defendem que tanto os resultados positivos como negativos dependem de uma série de fatores que interagem sinergicamente (JOHNSON; JOHNSON, 1990; NEIHART, 1999; RIMM, 2002). Autores (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; ALENCAR, 2007b) apoiam o fato de que dificuldades nas relações interpessoais em adolescentes dotados poderão ser constatadas ou não, dependendo das oportunidades para o desenvolvimento do potencial, aliado a outras variáveis.

Dentre outras variáveis que influenciam o desempenho social dos indivíduos (adolescentes dotados) com seus pares, estão: (1) a interação entre os **fatores** ambiental-situacional (CABALLO, 1996); (2) estilos parentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2001); (3) dimensão pessoal, situacional e cultural (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996; WEBB, 2000); (4) nível socioeconômico (CHAGAS, 2003; CHAGAS; FLEITH, 2006; BANDEIRA et al., 2006); (5) tempo de participação (NEIHART et al., 2002; CABALLO, 2003); (6) interpretação dos efeitos (ZEIDNER; SCHLEYER, 1999); e (7) fatores de risco

(MURATORI et al., 2003; VIALLE; CIARROCHI, 2007). Para melhor compreensão de cada variável, segue uma discussão sobre cada uma delas.

(1) Ambiental-Situacional

Entende-se por Situacional as demandas imediatas, os diferentes interlocutores (relação diádica ou grupal) e o contexto cultural mais amplo (BOLSONI-SILVA, 2002).

De acordo com Bahia (2012), os contextos de educação não formal têm desempenhado um importante papel de mediação cultural e influenciado o desenvolvimento pessoal dos seus participantes. Entre os grupos de agentes de maior influência, destacam-se, por um lado, o meio familiar – em particular, os pais, que fornecem não só os recursos materiais e o ambiente afetivo, como também o escolar (ÁFRICA; CARMEN, 2010). Cada um deles (contexto familiar/escolar) configura-se como sociedade particularizada, em que se pode observar o exercício do poder, a formação de alianças, um sistema de recompensa e punições, diferentes estruturas de organização de grupos, processos de ensino e aprendizagem, de comunicação direta e indireta, de divisão de tarefas e papéis, de estabelecimento, regulação e aplicação de normas, exercício de diferentes habilidades etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). É a partir dos contextos familiar e escolar que as crianças começam a aprender habilidades sociais juntamente com a ampliação do conhecimento sobre os diferentes papéis que fazem parte do amplo quadro da vida social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

Destaca-se aqui a importância do papel das experiências de aprendizagem, planejadas ou não, na determinação do estilo interpessoal que a criança irá desenvolver e as possibilidades de alterá-lo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Segundo Caballo (1996), quando o indivíduo (aluno) participa de um programa específico ao desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades sociais, ele aprende a agir de forma efetiva numa situação e passa a repetir o procedimento em novas situações, até que, **finalmente**, adquire um repertório bem elaborado de habilidades sociais. Não fazê-lo é ignorar suas vozes e suas experiências, impedindo-os de desenvolverem-se plenamente.

(2) Estilos Parentais

No contexto familiar das relações pais-filhos, o desempenho dos pais é representado por uma variedade de habilidades sociais educativas que podem influenciar o repertório comportamental dos filhos. Se apresentarem dificuldades interpessoais, certamente podem

oferecer modelos inadequados de desempenhos sociais para os filhos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; 2001).

(3) Dimensão Pessoal, Situacional e Cultural

O desempenho das habilidades sociais pode ser influenciado por dois fatores distintos: o ambiente (variáveis contextuais), e também pelos atributos de temperamento e personalidade do indivíduo (características individuais) (GIMPEL; MERRELL, 1998; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Nas características individuais, inserem-se a singularidade de cada indivíduo, valores, crenças, experiências de vida, e estilo próprio de interação, exibidos em uma variada gama de comportamentos, em termos de padrões cognitivos, afetivos e sociais (CABALLO, 1996; SCHULER, 2003; CUPERTINO, 1998; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

No caso dos indivíduos que apresentam dotação, Versteynen (2011) coloca que, se os resultados sociais são positivos ou negativos, parece depender das características pessoais, em interação com o meio. A esse respeito, Webb (2000) explica que nenhuma característica traz em si dificuldades, mas o conjunto destas em interação com os elementos do ambiente podem desencadear problemas comportamentais em suas respostas. Corroborando com os autores, têm sido destacadas na literatura algumas características de personalidade que, em interação com o meio, podem influenciar o desempenho social destes indivíduos, tais como: perfeccionismo, excitabilidade, sensibilidade, intensidade, desejo de reconhecimento do desempenho acadêmico, não conformidade, questionamento de regras ou de autoridade, ou, ainda, forte senso de justiça e idealismo (LOVECKY, 1992; VANTASSEL-BASKA, 1998; BICKLEY, 2001; GERE et al., 2009).

Por exemplo, muitas vezes, devido à necessidade de “recarregar”, o adolescente dotado pode ser mal interpretado como excessivamente preocupado consigo mesmo, tímido ou antissocial, por estar sozinho. Ou, ainda, devido à grande paixão sobre áreas de interesse pode considerar os outros de menor importância ao opinar sobre algo de forma enfática. A excessiva capacidade de concentração em uma atividade pode levá-lo ao envolvimento intenso por um longo período de tempo, deixando de lado seu convívio social. Por sua inflexibilidade frente ao compromisso, pode ser visto como rígido, arrogante, controlador e intolerante. Segundo Winner (2000), esses fatores de personalidade podem intensificar os efeitos na vida do jovem dotado à medida que sua inteligência for além de um $QI=130$.

Entretanto, é preciso considerar, ainda, que as habilidades interpessoais possuem especificidade situacional-cultural, determinadas pela cultura, que define os padrões esperados para diferentes contextos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Por esta razão, os indivíduos podem ser socialmente habilidosos em um contexto e não ser em outro. A fim de melhor entender o que isso significa na perspectiva do adolescente, Alonso (2006b) explica que o déficit na habilidade de Autocontrole Social é próprio em jovens que têm dificuldades para aderir a um padrão ou norma social que não vê lógica.

Neste contexto, é importante saber que a fase da adolescência é um período em que as transformações (especialmente dos aspectos fisiológicos) desencadeiam importantes modificações na imagem de si mesmo e na maneira de se relacionar com os pares e com outras pessoas, que podem interferir no autoconceito do indivíduo e na sua capacidade de enfrentamento nas mais diversas situações sociais (PEREIRA et al., 2008).

(4) Nível Socioeconômico

Estudos têm constatado que a ocorrência de comportamentos problemáticos varia em função dos indicadores sociodemográficos (FERREIRA; MARTURANO, 2002), assim como a presença de um repertório verbal mais elaborado em estudantes de nível socioeconômico médio (BANDEIRA et al., 2006), revelando que a pobreza, a baixa remuneração parental, a baixa escolaridade dos pais, famílias numerosas e a ausência de um dos pais são caracterizados como fatores de risco para o surgimento de problemas de comportamento na adolescência (PREDEBON; WAGNER, 2005).

Pesquisadores na área avaliam que a condição socioeconômica da família é uma das múltiplas variáveis que pode afetar o acesso do indivíduo a melhores condições para o seu desenvolvimento social na medida em que pode restringir o acesso da criança ou do adolescente a bens culturais e a um ambiente mais estimulador (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Neste sentido, Lage Vilaboy (1999) considera que a participação dos adolescentes dotados em programas específicos destinados ao enriquecimento intelectual poderia trazer bons resultados para a melhora do seu repertório social se a sua participação não estivesse sujeita aos fatores: tempo (destes/ou de suas famílias), e econômicos (distância), dentre outros.

(5) Tempo de participação

Sobre o aspecto do tempo, Neihart et al. (2002) destacam que a aprendizagem das habilidades sociais e o compartilhar de motivações e interesses são alcançados mediante a dedicação de tempo. Corroborando com o autor, Caballo (2003) ressalta que o envolvimento em situações sociais contínuas é um fator importante para o desenvolvimento das habilidades sociais e, por esta razão, assegura que, quanto mais experiências sociais um indivíduo tiver, maiores serão as oportunidades de aprender com essas situações.

(6) Interpretação dos efeitos

Autores têm afirmado que os estudos sobre avaliação dos resultados sociais de programas específicos a alunos dotados são extremamente carentes na literatura educacional (YUN et al., 2011), diferem em muitas formas e são pouco sistemáticos (ZEIDNER; SCHLEYER, 1999). Para Versteynen (2011), a interpretação dos efeitos (positivos ou negativos) não parece ser tão óbvia como nos resultados das realizações. McCallister (et al., 1996) afirmam que os estudos em geral mostram uma imagem positiva de alunos dotados, mas os relatórios com base em experiência revelam dados mais negativos.

De acordo com a opinião dos autores, vários aspectos podem estar envolvidos, tais como: a maior parte dos estudos que apresentam efeitos positivos no desempenho social de seus participantes dotados têm utilizado amostras que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada (ex. $QI > 160$), e, por esta razão, contribuem para disseminar a compreensão de que os dotados, como grupo, não apresentam maiores dificuldades sociais (ALENCAR, 1999; GROSS, 2002); a falta de unidade entre os processos de avaliação dos efeitos dos programas e os resultados alcançados, o que dificulta a interpretação dos resultados (UGUR SAK, 2004); falhas de amostragem dificultam a comparação entre os estudos (FREEMAN, 1994); e a discrepância entre o projeto de pesquisa e a experiência (McCALLISTER et al., 1996).

(7) Outros fatores de risco

Enquanto a maioria dos adolescentes dotados irá desenvolver suas habilidades sociais de forma saudável e bem ajustada, haverá uma considerável minoria que poderá estar vivenciando uma série de situações que constitui fonte de risco para seu desenvolvimento social, mesmo em meio aos seus pares dotados (MURATORI et al., 2003; VIALLE;

CIARROCHI, 2007). Entende-se por “fatores de risco” variáveis pessoais ou ambientais que aumentam a possibilidade de efeitos negativos sobre a saúde, o bem-estar e o comportamento de uma pessoa (PEREIRA et al., 2008). Com base nesta compreensão, Pocinho (2009) coloca que os dotados estão particularmente em risco porque suas características internas (pessoais) e fatores situacionais podem levá-los a dificuldades interpessoais e psicológicas. São considerados fatores de risco ao desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias do indivíduo, uma vez que aumentam a probabilidade de consequências negativas acontecerem:

(a) *Eventos de vida* (ex.: ansiedade, depressão, delinquência, problemas socioemocionais, baixo autoconceito, repertório limitado de habilidades sociais apropriadas, presença de comportamentos problemáticos, etc.) constituem fatores de risco para inúmeros problemas sociais, podendo se estender para a fase adulta, quando não são superados (PEREIRA et al., 2008; DE MORAIS et al., 2010; VERSTEYNEN, 2011);

(b) *Influência do grupo de companheiros* (especialmente quando associada a outros fatores de risco) pode induzir comportamentos antissociais e outras condutas disruptivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007);

(c) *Fases de transição do desenvolvimento humano* (início da idade escolar, adolescência, fase adulta, velhice), por exigirem do indivíduo novas tarefas, habilidades e adaptações;

(d) *Outros* - falta de apoio social, escolar, ou ambientes domésticos comprometem o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis (REZZULLI; REIS, 2004).

Com base no referencial teórico apresentado, inferências podem ser feitas no sentido de compreender os fatores que podem estar envolvidos na promoção das dificuldades sociais identificadas no repertório social dos adolescentes dotados em distintos períodos de participação no CEDET.

Entende-se que os adolescentes dotados apresentaram menor dificuldade no repertório social em seu primeiro ano de participação no CEDET pela possibilidade de apresentarem reservas comportamentais trazidas em sua história de vida, pois, conforme Bandeira (et al., 2006), quanto menor a idade, maior a frequência de habilidade social. Neste caso, a autora refere-se à menor idade dentro de uma faixa etária de alunos que situam-se nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a séries), que corresponde de 7 a 10 anos.

Considerando que, no processo de aprendizagem e aprimoramento das habilidades sociais, o adolescente transfere os comportamentos desenvolvidos a novas situações, e passa a agir de forma mais efetiva com o passar do tempo em busca de um repertório social bem

elaborado (CABALLO, 1996), entende-se que esta possa ser a explicação para menor dificuldade social entre os adolescentes que participaram do CEDET por um período de 5 a 6 anos.

Entretanto, nem sempre as transferências ocorrem na íntegra. Este parece ter sido o caso dos adolescentes dotados que apresentaram maior déficit social no seu segundo ano de participação no Centro. É possível que os conhecimentos sobre os diferentes papéis da vida social apreendidos pelos indivíduos na fase inicial da sua adolescência tenham sido resignificados por ele, conforme a norma social estabelecida pela cultura para os comportamentos sociais na adolescência, ao entrarem nesta fase. Desta forma, passam a adotar um novo estilo interpessoal, embora estejam inseridos no mesmo ambiente (Centro). Também é provável que as transformações fisiológicas tenham desencadeado importantes modificações da imagem de si mesmo e no modo de se relacionar com os pares, e na habilidade de enfrentamento nas situações sociais. Ou, ainda, que fatores socioeconômicos tenham restringido seu acesso ao programa no segundo ano de participação, inviabilizado seu envolvimento em situações sociais, necessário à aprendizagem das habilidades sociais.

Os resultados obtidos no presente estudo, bem como as hipóteses apresentadas nessa discussão, concordam com o caráter situacional das habilidades interpessoais, destacando-se a influência dos contextos social e cultural na aquisição e desempenho dessas, também verificados em outros estudos (GUENTHER, 2007; MOON et al., 2002; VEIGA et al., 2010; CROSS; SWIATEC, 2009; ZEIDNER; SCHLEYER, 1999). Tal cenário aponta para a importância e necessidade de uma extensão do papel educativo da escola em incluir um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) aos seus estudantes, em especial, no período da adolescência.

O THS é uma abordagem de intervenção que tem sido utilizada para atender às necessidades sociais de crianças e adolescentes na melhoria da sua capacidade de formar e manter relacionamentos saudáveis, tornando possível a relação básica entre estes e seus pares, de forma produtiva (JOHNSON; JOHNSON, 1990; MOOTE et al., 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; NEIHART, 2006; WOOD, 2009).

Três tipos de intervenções estão disponíveis na literatura e podem ser utilizadas nestes contextos (MURTA, 2005): (I) Primária – Destinada a grupos ou indivíduos expostos a fatores de risco, mas que ainda não foram acometidos por problemas interpessoais. Objetivam o desenvolvimento de habilidades sociais como um fator de proteção; (II) Secundária – Proposta a grupos ou indivíduos já sob o efeito de fatores de risco para problemas

interpessoais; e (III) Terciária – Visam a minimizar consequências de déficits acentuados em habilidades sociais já instaladas.

A eficácia de tais programas pode ser observada em ampla literatura na área, evidenciando não apenas melhorias no desempenho social dos seus participantes, como a função preventiva de problemas interpessoais (MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Orientações sobre avaliação do repertório social e técnicas de intervenção podem ser obtidas em Del Prette e Del Prette (1999; 2002; 2005; 2009).

Os programas de Treinamento de Habilidades Sociais vêm sendo aplicados a diferentes clientelas com NEE (necessidades educacionais especiais), tais como: deficientes mentais, auditivos, visuais, indivíduos hiperativos, autistas e deformados faciais, por seu potencial em diminuir os conflitos vivenciados pelos alunos, facilitar a aprendizagem, e prepará-los para a vida em sociedade, dentro e fora do contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Entretanto, ainda não há registro de intervenções em habilidades sociais aos alunos com dotação e talento no contexto da escola regular brasileira.

Pesquisadores na área da dotação recomendam que programas para o desenvolvimento das habilidades sociais sejam oferecidos também à população de estudantes dotados (VIALLE; CIARROCHI, 2007; BURRUSS; KAENZIG, 1999). Outros sugerem intervenções para a aprendizagem de habilidades sociais como parte integrante da proposta de trabalho de centros e programas de atendimento a esta população (NEIHART et al., 2002; CHAN, 2003; MURTA, 2005; WOOD, 2009; BORGES DEL ROSAL; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2011; MINIHAN et al., 2011). Corroborando com tais recomendações, Shi et al. (2008) avaliam que a melhoria do repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados torna-se a questão mais importante que a área da educação de indivíduos dotados tem de enfrentar.

Outro aspecto pertinente às *Dificuldades* no repertório social de adolescentes dotados está relacionado à variável (V) número de vezes de participação por semana (*neste caso, apenas no CEDET*). Os resultados indicaram que Duas vezes por semana e Três vezes por semana foram iguais entre si, e se diferiram de Uma vez por semana para na D2Autocontrole. Estes achados sugerem que a frequência em programas para dotados uma vez por semana pode não ser suficiente para minimizar a dificuldade social de Autocontrole vivenciada por seus participantes, em relação àqueles que frequentam duas ou três vezes por semana.

Neste aspecto, recomenda-se, como os autores, que a participação mais assídua em programas promove o estabelecimento de amizades mais duradouras, que, por sua vez,

contribuem para desenvolver habilidades interpessoais construtivas e desencorajar comportamentos de agressão, sofrimento emocional e antissociais (HAIR et al., 2008).

Participação em Outros Ambientes (Sem Indicadores de Dotação)

A análise comparativa da participação dos adolescentes sem indicadores de dotação em outros ambientes contemplou as variáveis: (I) ambiente que participam quando não estão na escola; (II) gostar ou não gostar do ambiente; (III) razões para gostar ou não do ambiente; (IV) tempo de participação no ambiente; e (V) número de vezes de participação por semana.

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à (I) ambiente que participam quando não estão na escola (*neste caso: atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*), não foi encontrado diferença significativa, indicando que a dificuldade no repertório social desta população se apresenta de forma semelhante em todos os ambientes mencionados.

Neste aspecto, vale ressaltar que o período da adolescência marca o início de uma disposição à queda na adaptação (acadêmica e) social para muitos estudantes. Erikson (1950) esclarece que a adolescência é marcada pela intolerância às diferenças e, conseqüentemente, uma tendência à normatização da individualidade. Neste contexto, padrões perfeccionistas de desempenho, autoavaliações distorcidas, baixa autoestima, expectativas e autorregras disfuncionais podem trazer dificuldades de discriminação e de processamento das demandas do ambiente social e acarretar em dificuldades sociais para si e ao grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Desta forma, o comportamento de um passa a ser o comportamento de todos. Ou seja, a dificuldade de um passa a ser a dificuldade de todos.

Por estes dados, infere-se que as dificuldades sociais detectadas no repertório social dos adolescentes sem indicadores de dotação se assemelham devido aos comportamentos de comparação social entre os pares, que impedem qualquer desvio da norma.

Contudo, além do fator cultural, que estabelece as normas e padrões valorizados no contexto, outros fatores podem trazer dificuldades sociais para os adolescentes sem indicadores, tais como: (1) *ambiental-situacional*: vizinhança, desemprego, pobreza extrema, nível socioeconômico, pior qualidade de vida, condições ambientais restritivas e inadequadas à aprendizagem e/ ou ao desempenho de comportamentos socialmente competentes; (2) *estilos parentais*: restrição de oportunidades de contato com os pares e práticas parentais coercitivas; (3) *psicossocial*: déficit de habilidades sociais, de atenção, de inteligência etc.; (4)

pessoal: abuso, apatia, imaturidade, estresse, baixa autoestima, descontrole, fracasso, desmotivação, desinteresse, isolamento, provocação, expectativas empobrecidas; (5) *interpessoal*: rejeição de pares, alienação, isolamento; (6) *física*: deficiências; e (7) *sociodemográfico*: idade, sexo, *status* social (FEITOSA et al., 2009; MURTA et al., 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; 2009; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

Sugere-se a realização de novos estudos para a identificação dos déficits sociais no repertório dos adolescentes a fim de trazer informações importantes dos recursos comportamentais positivos, bem como os pontos de apoio para a elaboração de programas de intervenção.

Relação entre as frequências e dificuldades dos repertórios de habilidades sociais de adolescentes dotados e sem indicadores de dotação, às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. As discussões são apresentadas com base na disposição exibida na Figura 5:

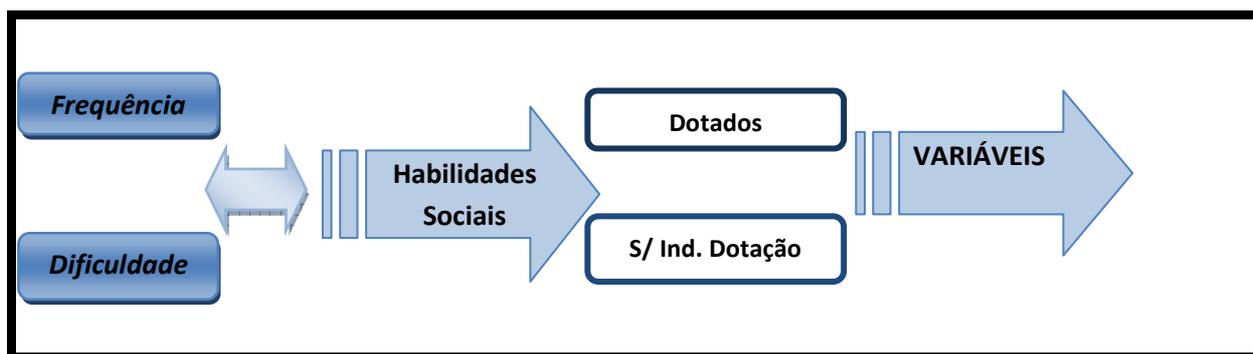


Figura 5 - Quadro ilustrativo sobre a relação entre a frequência e dificuldade no repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes.

Frequências HS/Dotados/Variáveis

Nas subescalas de **Frequência** do repertório social de adolescentes dotados, houve relação entre *F_{Total}* e *Escolaridade*; *F₃Civilidade* e *Adiantamento*; e *F₄Assertividade* e *Outros Ambientes* (razões para gostar do outro ambiente e dias por semana que frequenta outro ambiente). Desta forma, entende-se que, para os adolescentes dotados, a maior frequência do seu repertório social está associada à sua escolaridade; a maior frequência da habilidade de Civilidade está associada ao seu adiantamento escolar; e a maior frequência da habilidade de Assertividade está associada à sua participação em outros ambientes (por gostar e pelo número de vezes que frequenta este ambiente).

Escolaridade

A discussão a respeito da convivência social em meio à diversidade presente no contexto escolar remete ao fato de que os alunos podem apresentar, em algum momento de sua escolaridade, necessidades educacionais específicas, como é o caso daqueles que demonstram dotação (DELPRETTO et al., 2008). Cropley (1993) coloca que um grande número de alunos dotados inicia suas atividades escolares com bastante entusiasmo, mas, ao verem suas expectativas frustradas, passam a duvidar de suas próprias habilidades e do seu valor como pessoa. Para lidar com esta questão, muitos adotam comportamentos de isolamento ou hostilidade. Outros, são capazes de apresentar maior frequência de comportamentos socialmente habilidosos em determinado ano/grau de escolaridade, como foi constatado no presente estudo.

Saber que, em determinados momentos da vida acadêmica do adolescente dotado, há maior frequência do seu repertório social, torna-se relevante no sentido de orientar os professores a criarem oportunidades em suas classes para o desenvolvimento do repertório social dos seus alunos durante o início da adolescência. Considerando que a natureza das relações entre os pares evolui acentuadamente no início da adolescência (RYAN; SHIM, 2008), e que os pares exercem grande influência neste período (CABALLO, 2003), acredita-se que o desenvolvimento da competência social para lidar com as situações críticas no decorrer da escolaridade possa evitar que as habilidades sociais manifestadas com maior frequência durante o início da adolescência alcancem um alto índice de dificuldades com o passar dos anos escolares frente às demandas sociais.

Sobre o efeito que este trabalho pode trazer aos alunos dotados, García González e González Martínez (1997) destacam que o trabalho em grupo com alunos da mesma idade cronológica ajuda o aluno dotado a desenvolver um autoconceito positivo, possibilita a aprendizagem de habilidades sociais, incentiva a expressão emocional, e cria um sentimento de pertencimento ao grupo. Com relação às alunas com dotação, o grupo as ajudará a desenvolver sentimentos de empatia, de ajuda e colaboração, e a apreciar a importância das relações pessoais, sem precisar anular sua própria individualidade. O trabalho desenvolvido apenas entre os alunos dotados pode ser enriquecedor em promover um intercâmbio amistoso, maior interesse interpessoal e maior aceitação social. Conflitos ou dificuldades que surgirem no decorrer do trabalho devem ser submetidos à análise e discussão do grupo, a fim de aprenderem a conhecer e aceitar o funcionamento social e a controlarem sua própria conduta.

Frente à complexidade do comportamento social, sugere-se a realização de novos estudos que possam explorar em profundidade as experiências particulares de adolescentes dotados, que acarretam em dificuldades sociais em períodos específicos de sua escolaridade, buscando melhor compreensão de suas necessidades sociais (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Ao mesmo tempo, deve-se realizar estudos que possam constatar o efeito do trabalho realizado pelo professor em sala de aula no início da adolescência ao promover o desenvolvimento social dos seus alunos.

Adiantamento

É fato que, quando os pesquisadores comparam os resultados acadêmicos de alunos dotados acelerados e não acelerados, os resultados tendem a favorecer mais os acelerados sobre os dotados não acelerados (KULIK; KULIK, 1984; SWIATEK; BENBOW, 1991). O mesmo efeito pode ser visto em relação aos resultados sociais, conforme mostram alguns estudos.

Por exemplo, em um estudo realizado com estudantes extremamente dotados (QI 160-200), que foram radicalmente acelerados após a identificação de falta de motivação e rejeição social pelos pares etários da sala de aula regular, foram observadas maiores e mais produtivas relações sociais (GROSS, 1992). De forma mais específica, o estudo de Oliveira (2007), encontrou resultados claramente superiores na competência escolar, aceitação social e autoestima geral para os alunos que foram acelerados. Autores têm constatado que a aceleração, enquanto alternativa educativa para os alunos precoces, apresenta resultados positivos, tanto na área cognitiva, como na psicossocial (MURATORI et al., 2003). Ao contrário, os alunos dotados que não foram acelerados, tendem a mostrar problemas de comportamento e uma dificuldade maior de integração na escola, e dificuldades no relacionamento com os colegas que não partilham dos mesmos interesses e preocupações.

No entanto, a literatura tem indicado posições contrárias à aceleração de estudantes dotados por várias razões (PORTO CASTRO, 2001; NEIHART et al., 2002; BERMEJO GARCIA, 2002; MATEOS MARTÍNEZ et al., 2006; WOOD, 2009). Por exemplo, pelos problemas de inadaptação social ao estarem com pares cujos interesses são distintos dos seus devido às diferenças de idade (DEL VALLE, 1995); ou, ainda, por privá-los de importantes atividades sociais e de oportunidades para desenvolver certas habilidades sociais, trazendo efeitos adversos sobre o seu desempenho quando adulto (MURATORI et al., 2003). Mas, ao observar a posição do próprio aluno que não obteve a aceleração de estudos, verifica-se a

presença de consequências prejudiciais, a curto e longo prazo (tédio, isolamento e apatia), como resultado de um meio social preocupado apenas com o crescimento intelectual (MURATORI et al., 2003).

No presente estudo, a aceleração/adiantamento escolar contribuiu para maior frequência da habilidade de Civilidade. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a aptidão de civilidade inclui comportamentos que exteriorizam sentimentos positivos, por exemplo: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome e utilizar formas delicadas de conversação.

Interessante notar que, “ironicamente”, os comportamentos que compõem a habilidade de Civilidade são exatamente aqueles que promovem a adaptação social, mesmo em meio aos pares mais velhos e com distintos interesses aos seus, e considerados necessários à vida adulta, contrariando os argumentos desfavoráveis à aceleração, apresentados por Del Valle (1995) e Muratori (et al., 2003).

Pelos dados, estima-se que tais argumentos sejam constantemente “atualizados” por meio de novos estudos que avaliem os efeitos da aceleração em alunos dotados, pois, segundo Robinson (2004), quando os efeitos são notados, em geral direcionam de forma positiva, mas nem sempre. Neste sentido, sugere-se que a diferença nos resultados entre os estudos possa estar associada a diferentes formas de aceleração, ao nível de escolaridade, ao nível socioeconômico, à idade e ao sexo.

Considerando que a investigação tem sido consensual no suporte à implementação desta medida educacional, com base nos bons resultados em termos de desempenho acadêmico e de ajustamento socioemocional (MURATORI et al., 2003), recomenda-se, como Guenther (2009), que a Escola seja orientada a promover as modificações/adaptações necessárias para o atendimento às necessidades específicas desta população, tendo em vista os efeitos negativos ao ajustamento socioemocional em alunos com dotação que são retidos em um nível escolar devido à pouca idade que possuem.

Landau (2006) sugere que a aceleração seja feita somente quando não houver uma discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o emocional (por exemplo: rejeitar uma mudança de classe porque teme perder os únicos amigos que possui, embora reconheça que esta não é uma boa razão para renunciar a tal opção). Freeman e Guenther (2000) aconselham, ainda, certos cuidados, como ausência de qualquer tipo de pressão para acelerar, evidência de que o aluno demonstra estar entre os 5% extremos em inteligência, e a convicção de que tanto

o professor que recebe o aluno como os pais e o próprio aluno sentem-se bem sobre a medida educacional a ser empregada.

Outros Ambientes

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009, p. 21), a habilidade de Assertividade envolve a “capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima”. Ao observar, na literatura, as dificuldades comumente enfrentadas pelos adolescentes dotados (ex.: preocupação para manter um bom relacionamento com os seus pares normativos e, ao mesmo tempo, dedicar-se em desenvolver seu elevado potencial) (CHAN, 2003), e as classes de comportamentos que envolvem a habilidade de Assertividade (recusar pedidos abusivos e não abusivos, resistir à pressão de grupo, demonstrar desagrado, dentre outros), observa-se que estas correspondem exatamente aos comportamentos necessários para enfrentarem situações de conflito. Infere-se que esse fato explica a preferência dos estudantes pelo Centro e pela frequência ao programa.

Os dados corroboram com a afirmação de Vilaboy (1999), de que a participação dos jovens em programas específicos destinados ao enriquecimento intelectual pode trazer bons resultados para a melhora das habilidades sociais.

Estudos têm demonstrado relação positiva entre a participação de estudantes dotados em programas específicos ao desenvolvimento do seu potencial e o efeito no seu desempenho social, conforme se mostra a seguir (PAPALIA et al., 1998; MOON et al., 2002; RINN, 2006; BLUMEN, 2008).

Mahoney et al. (2003) encontraram, em seu estudo, uma relação significativamente recíproca entre a participação efetiva em atividades extracurriculares promovidas pela escola e o desenvolvimento da competência social de adolescentes. Entende-se que, ao participar de novos contextos, demandas diferenciadas de desempenho impõem-se, possibilitando aos estudantes novas aprendizagens e, conseqüentemente, o aprimoramento do seu repertório social (BANDEIRA et al., 2006).

Reis (et al., 2005) considera a participação do aluno dotado em atividades extracurriculares como um fator de proteção contra os efeitos negativos advindos de outros ambientes. Segundo Gama (2007), a existência de pares com interesses semelhantes com que os alunos dotados possam dividir os mesmos interesses, paixões e habilidades constitui um fator de proteção contra as eventuais pressões. Com as amizades, os adolescentes podem desenvolver habilidades interpessoais construtivas, autonomia, saúde mental positiva,

autoconfiança, e satisfação com o suporte social. Além disso, a interação com os amigos os ajuda a tomar decisões em conjunto, a expressar empatia, e aprofundar as suas perspectivas, além de ajudar a desencorajar a agressão, o sofrimento emocional e os comportamentos antissociais.

Ao considerar que a participação dos adolescentes dotados no CEDET lhes proporcionou maior frequência na habilidade de Assertividade, entende-se a relevância que o programa desenvolvido no CEDET representa para estes adolescentes.

Frequências HS/ Sem indicadores de Dotação/Variáveis

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação, foi encontrada relação entre *F5Abordagem Afetiva* e *Sexo*, indicando que, para os adolescentes sem indicadores de dotação, a maior frequência na habilidade de Abordagem Afetiva está associada ao sexo dos participantes.

Gênero dos participantes

Na verdade, estudos têm indicado relação entre maior ou menor frequência/ou dificuldade no repertório social dos adolescentes, conforme o gênero. Por exemplo, o estudo de Bamberg (et al., 2011), realizado com adolescentes atendidos em um projeto socioeducativo, com o objetivo de identificar seu repertório de habilidades sociais e, ao mesmo tempo, constatar a presença de déficits sociais, os autores constataram que grande parte dos adolescentes apresentou repertório de habilidades sociais abaixo da média (70%), e as adolescentes do sexo feminino apresentaram um repertório mais elaborado, exceto nas habilidades específicas de *Assertividade e Abordagem Afetiva*. Os adolescentes do sexo masculino apresentaram índices altos ou médios de dificuldade de emissão de habilidades sociais em todas as subescalas (exceto *Civilidade*).

Tais resultados refletem todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres nas relações humanas em geral. Segundo Reis (2008), o gênero³³, para além da classificação, se constitui em um elemento das relações sociais que representa as diferenças hierárquicas e as relações significantes de poder. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, constata-se uma complexa rede de interações sociais nas Escolas em levar à socialização diferenciada também nos gêneros (UNESCO, 2004). Mesmo

³³ O conceito “gênero” é utilizado, nesse contexto, por referir-se ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos (BRASIL, 1997).

em meio a grandes transformações dos costumes e valores advindos nas últimas décadas, muitas discriminações relacionadas ao gênero ainda permanecem, por vezes, encobertas (BRASIL, 1997).

Tal compreensão mostra a necessidade de retomar as discussões sobre relações de gênero, com o objetivo de combater relações autoritárias, e questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, no sentido de apontar para a sua transformação.

Neste ponto, defende-se a flexibilização dos estereótipos de gênero, permitindo que as “diferenças” sejam vividas a partir das singularidades dos indivíduos, em oposição aos padrões preestabelecidos (por exemplo: repressão de comportamentos empáticos ou de civilidade aos rapazes ou da expressividade emocional para as moças), promovendo a manifestação das habilidades sociais mais elaboradas presentes no repertório do adolescente e, a partir destas, oportunizar o aprendizado de novos comportamentos sociais, de forma igualitária a ambos os sexos.

Considera-se bastante provável que esta relação ocorra, em especial, no período da adolescência, por acentuarem-se os interesses afetivos e amorosos nesta faixa etária. Entretanto, tal afirmação deve ser tomada com cautela, tendo em vista que os padrões comportamentais em relação ao gênero, encontrados em uma cultura, podem não ser encontrados em outra (CAMPOS, 2010). Neste sentido, entende-se oportuno a condução de novos estudos voltados à fase da adolescência, em busca das causas da diferenciação de gênero no repertório social desta população, para a melhoria dos esforços em prol da intervenção educacional.

Dificuldades HS/Dotados/Variáveis

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados, constatou-se relação significativa entre *DTotal*, *D1Empatia*, *D5Abordagem Afetiva* e *o tempo de participação em outro ambiente no CEDET*. Desta forma, entende-se que, para os adolescentes dotados, a maior dificuldade na habilidade total, na habilidade de empatia e na habilidade de abordagem afetiva está associada ao tempo de participação no CEDET.

Tempo de participação no CEDET

A literatura na área da dotação e do talento tem evidenciado inúmeros relatos de problemas sentidos por adolescentes dotados em seu meio social devido à falta de atendimento educacional específico às suas necessidades. Isso foi constatado no estudo de Chagas (2008) ao observar que o grupo de adolescentes dotados inseridos no contexto da sala de aula regular descreveu um nível de cobrança acentuado pelos pares com relação ao seu desempenho acadêmico, em *todas* as áreas, enquanto que, na Sala de Recursos, as interações foram descritas em termos de um resultado positivo para o desenvolvimento do seu potencial e sua integração como pessoa. Neste aspecto, autores têm constatado que as pressões sobre os alunos dotados podem ser intensas e estressantes (NEIHART et al., 2002). A literatura tem revelado que os adolescentes que são capazes de encontrar pares intelectuais pela participação de um programa especial ou pela aceleração, geralmente, sentem menos pressão para se conformar e mais liberdade para perseguir objetivos acadêmicos.

Pellegrino (2008) também constatou em seu estudo que o envolvimento dos adolescentes dotados no Projeto de Atendimento Educacional proporcionou-lhes maior envolvimento pessoal e melhora das interações sociais, tornando-os mais espontâneos e criativos.

Tais estudos sugerem que a falta de harmonia entre as necessidades sociais do adolescente dotado, aliada às condições e oportunidades disponibilizadas a eles, podem desencadear dificuldades interpessoais (CHAGAS; FLEITH, 2006). Tal compreensão mostra-se relevante na medida em que revela o importante papel que o contexto social desempenha no processo de desenvolvimento, não apenas do potencial elevado, mas em outras dimensões do indivíduo.

Conforme já discutido neste estudo, déficits no repertório social de adolescentes dotados podem ocorrer como resultados naturais do seu avanço intelectual, quando comparados aos pares etários. Pela dificuldade de encontrar amigos que compartilhem dos mesmos interesses, sentem-se “diferentes”, e passam a vivenciar um estresse específico ao tentar encontrar amigos compatíveis sob o risco da rejeição social (CHAN, 2005). Nesta busca pela aceitação dos pares, os adolescentes utilizam como estratégias de enfrentamento a negação da dotação ou o envolvimento em atividades extracurriculares a fim de aliviarem os efeitos sociais negativos de serem percebidos como “diferentes” (CROSS; SWIATEC, 2009). No entanto, há um consenso de que tais estratégias podem interferir no estabelecimento de

interações sociais (ABLARD, 1997; SWIATEK; DORR s.d.; LÓPEZ et al., 2002; SWIATEK, 2002; NEIHART et al., 2002).

Segundo os autores, situações como estas são comumente observadas na fase da adolescência e, embora os adolescentes sejam capazes de perceber quando estão socialmente “na periferia” do seu grupo, nem sempre conseguem reverter a situação de modo produtivo ou expressar sua necessidade de assistência (RING; SHAUGHNESSY, 1993). Embora que, segundo a literatura, mesmo que soubessem, não o fariam para proteger sua imagem de competência (NAGC, 2009).

Vilaboy (1999) coloca que a forma mais rápida e eficaz de enfrentar os possíveis problemas de adaptação social é oferecer atividades para os adolescentes, em que possam estar em contato com um grupo de pares semelhantes em interesses e capacidade intelectual. Desta forma, justifica a autora, irão perceber que as características que os distinguem, na classe regular, são agora apreciadas e valorizadas como algo positivo, levando-os a desenvolverem um sentimento de pertencimento ao novo grupo de pares e de aceitação de si mesmo.

Neste contexto, relacionamentos de amizade tendem a crescer (GROSS, 2001) e a caracterizarem-se, cada vez mais, por altos níveis de Empatia (RYAN; SHIM, 2008), e, conseqüentemente, o desenvolvimento da habilidade de Abordagem Afetiva, uma vez que reúne as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade, entrar nos grupos da escola ou trabalho, dentre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Corroborando com os autores, Bronfenbrenner (1994) assegura que a convivência nestes grupos oportuniza aos envolvidos aprenderem habilidades sociais que não poderiam ser adquiridas da mesma forma no relacionamento com adultos. Por esta razão, Silverman (1993) considera a fase da adolescência um período mais favorável à ampliação da interação social à medida que puderem encontrar outros como eles (CSIKSZENTMIHALYI et al., 1993).

À luz destas considerações, verifica-se que uma proporção considerável da população adolescente experimenta dificuldades que podem influenciar o seu funcionamento social durante os anos da adolescência, tal como foi encontrado no presente estudo. A compreensão deste fato permite uma reflexão sobre a necessidade de intervenções preventivas a esta população (HALLAHAN; KAUFFAMAN, 2000; VERSTEYNEN, 2011). Programas destinados ao desenvolvimento das habilidades sociais são recomendados para o atendimento às necessidades educacionais mais frequentes em nível social, entre os adolescentes dotados, a fim de que possam desenvolver sentimentos de aceitação e pertencimentos ao grupo, em um ambiente de respeito e compreensão (MATEOS MARTÍNEZ et al., 2006). A necessidade de

um atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais (dotação) é entendida como o reconhecimento da existência de predominâncias e capacidades diferenciadas, e da importância de se criar condições para seu pleno desenvolvimento.

Contudo, Vilaboy (1999) adverte que a aprendizagem e o aprimoramento das habilidades sociais somente poderão ser vistas ao final de um tempo de trabalho específico com os estudantes. Aos que apresentavam problemas, terão melhorado em sua capacidade de relacionamento, não apenas com o seu grupo de pares com quem esteve realizando as atividades extraescolares (dotados), como também com os companheiros da classe regular, com os professores e com os familiares.

Por estes dados, infere-se que as dificuldades apresentadas pelos adolescentes dotados do presente estudo nas habilidades de Empatia e Abordagem Afetiva, considerando o tempo de participação em outro ambiente educativo, podem decorrer de uma necessidade de participação de um programa específico de treinamento das habilidades sociais no momento da admissão ao Centro, por considerar a influência do fator tempo em maximizar ou minimizar as dificuldades sociais presentes no repertório social dos adolescentes. Justifica-se a recomendação de que o melhor momento para a intervenção seja por ocasião da admissão, pelas evidências obtidas neste e em outros estudos, de que a pré-adolescência consiste em um período bastante propício à ampliação dos conhecimentos sobre os diferentes papéis da vida social e o desenvolvimento de um repertório social mais elaborado, aliado à possibilidade de apresentarem reservas comportamentais trazidas em sua história de vida.

Esta discussão não pretende estabelecer posicionamento a favor ou contra o atendimento educacional fora dos limites da sala de aula regular, mas de considerar que, a partir da filosofia subjacente à Educação Inclusiva, esta alternativa educacional (o atendimento extracurricular) terá mais proveito e benefício para os adolescentes dotados quando pensados como um plano flexível a novos programas de intervenções em promover um repertório social mais elaborado e/ou prevenir dificuldades sociais, como o THS, como um plano integrado ao projeto educacional da escola.

Dificuldades HS/Sem indicadores de Dotação/Variáveis

Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social dos adolescentes sem indicadores de dotação, constatou-se relação significativa entre *D6Desenvoltura Social* e as variáveis: *Escolaridade*, *Idade* e *Classe Econômica*. Por esses dados, entende-se que, para os

adolescentes sem indicadores de dotação, a maior dificuldade na habilidade de Desenvoltura Social está associada às variáveis escolaridade, idade e classe econômica.

Estudos empíricos têm evidenciado os dados apresentados neste estudo ao comprovar a existência da relação entre dificuldades sociais às variáveis: idade, nível de escolaridade dos jovens e nível socioeconômico das famílias (GIMPEL; MERRELL, 1998; PREDEBON; WAGNER, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Escolaridade/ Idade

Considerando que a escolaridade está estreitamente relacionada à idade dos adolescentes, e que estas correspondem ao período da adolescência, em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, conclui-se que a dificuldade apresentada pelos adolescentes sem indicadores de dotação incide em maior grau neste período.

Segundo os autores, na vivência desses anos, o sujeito é marcado por complexas questões relacionadas a mudanças que evoluem acentuadamente no início da adolescência e incidem nas vivências relacionais com os outros, adquirindo novos significados e níveis de integração pessoal (FELDMAN; ELLIOT, 1993; CÁRDENAS, 2000; RYAN; SHIM, 2008). Neste processo, a forma como o adolescente é visto no grupo pode modelar seu comportamento (COSTA, 2000). Ou seja, dificuldades na emissão das habilidades sociais podem ser demonstradas em determinada escolaridade dos indivíduos podem estar, em parte, relacionadas às diferenças no processo de maturidade física e emocional dos indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Classe Econômica

Sobre esta variável, Caballo (1996) coloca que a probabilidade de ocorrer qualquer habilidade social é determinada pela dimensão situacional (contexto socioeconômico). Estudos têm sido realizados para investigar a relação entre as habilidades sociais e a variável condição socioeconômica, os quais reportaram diferenças significativas entre estas. Por exemplo, autores têm constatado a relação existente entre dificuldades sociais à variável nível socioeconômica, demonstrando que, quanto maior o nível socioeconômico, maior o escore das habilidades sociais, e que menor nível socioeconômico está associado a menor escore de habilidades sociais (BANDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Considerando que a dificuldade entre os adolescentes sem indicadores de dotação esteve voltada para a habilidade de Desenvoltura Social, entende-se que o grupo pode ter

déficits na emissão das habilidades requeridas em situações de exposição social e conversação, como: apresentação de trabalhos em grupo, solicitação de informações, explicação de tarefas aos colegas e manter conversação com pessoas de autoridade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Sobre os fatores associados a estes déficits, autores consideram que as dificuldades sociais mais presentes nas populações estão em conformidade com suas necessidades contextuais (BANDEIRA et al., 2006). Desta forma, entende-se que a condição socioeconômica desfavorecida afeta o acesso do indivíduo a melhores condições para o seu desenvolvimento social, trazendo, para si, déficits nas habilidades sociais para lidar com as demandas.

Tais resultados remetem à necessidade de programas de intervenção para o desenvolvimento das habilidades sociais junto à população de adolescentes provenientes de famílias com baixa renda, por considerar que o baixo nível socioeconômico da família pode trazer-lhes prejuízos sociais, pela falta de acesso a melhores condições para o seu desenvolvimento social.

Por entender que dificuldades sociais podem ser vivenciadas por adolescentes em função da sua escolaridade/idade e condição socioeconômica, e que o período da adolescência é um momento extremamente importante para a aprendizagem, desenvolvimento e manutenção de habilidades sociais, sugere-se a realização de estudos focados em programas de intervenção no contexto escolar em que se inserem representantes de todas as classes sociais a fim de verificar o seu efeito em suprir os déficits sociais apresentados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do presente estudo consistiram em caracterizar e comparar o repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação, e também relacionar o repertório social dos grupos às variáveis: socioeconômicas (classe social) e demográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, instrução do chefe da família e participação do sujeito em outros ambientes).

Os resultados obtidos pela *análise descritiva* sobre a caracterização do repertório social de adolescentes dotados e de adolescentes sem indicadores de dotação não revelaram diferença significativa entre os grupos, em relação à *Frequência* das habilidades sociais, mas revelaram *Dificuldade* na subescala de *D5Abordagem Afetiva* para os adolescentes dotados.

Os resultados obtidos *da comparação* entre a *Frequência* e *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados e de seus pares sem indicadores de dotação, em relação às variáveis socioeconômicas, demográficas e de participação em outros ambientes, não revelaram diferenças significativas entre os grupos nas variáveis: idade, classe econômica e instrução do chefe de família.

Diferenças significativas foram evidenciadas entre os grupos de adolescentes dotados e adolescentes sem indicadores de dotação nas variáveis “sexo”, “escolaridade”, “adiantamento” e “participação em outros ambientes” quanto à *Frequência* da emissão das habilidades sociais e *Dificuldade* na emissão destas, conforme se mostram a seguir.

Sexo. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social, os adolescentes dotados não se diferenciaram entre masculino e feminino. Já os adolescentes dotados sem indicadores de dotação apresentaram diferença significativa entre o sexo masculino, por apresentarem maior frequência na habilidade *autocontrole* em relação ao sexo feminino. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social, os adolescentes dotados não apresentaram diferenças significativas entre masculino e feminino, e da mesma forma, não foi encontrada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação nesta variável.

Escolaridade. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, foi encontrada diferença significativa nas habilidades: *total*, *empatia*, *autocontrole* e *abordagem afetiva*, onde a maior frequência destas habilidades foi demonstrada naqueles com menor grau de escolaridade. À semelhança desses resultados, foi identificada diferença significativa no grupo de adolescentes sem indicadores de dotação, apenas na habilidade de *abordagem afetiva*, mostrando-se mais frequente no

repertório social daqueles que frequentavam as classes do 2º ano do ensino médio. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável escolaridade, não foi encontrada diferença significativa, indicando que estes podem ter dificuldades sociais em diferentes graus de escolaridade. Ao contrário, os adolescentes sem indicadores de dotação apresentaram diferença significativa na habilidade de *Civilidade*, evidenciando maior dificuldade entre os alunos do 2º ano do ensino médio.

Adiantamento. Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, não foi encontrada diferença significativa, indicando que a frequência do repertório social nesta população mostra-se de forma semelhante para os que foram acelerados e para aqueles que não foram acelerados. À semelhança dos adolescentes dotados, não foi encontrada diferença significativa para os adolescentes sem indicadores de dotação nesta variável. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável adiantamento, os adolescentes dotados “adiantados um ano” diferiram dos adolescentes dotados “não adiantados” na habilidade de *empatia*, com média inferior para os “adiantados”, indicando maior dificuldade no repertório social dos adolescentes dotados “não adiantados”. Já os adolescentes sem indicadores de dotação não apresentaram diferença significativa nas dificuldades de emissão das habilidades sociais, indicando que, para os adolescentes sem indicadores de dotação acelerados a dificuldade do seu repertório social assemelha-se à dificuldade dos seus pares sem indicadores de dotação que não foram acelerados.

Participação em outros ambientes. As subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável “ambiente que participam quando não estão na escola” apresentaram-se de forma semelhante. Entretanto, a *frequência* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação nesta mesma variável, apresentou diferença significativa na habilidade de *empatia*, onde, “atividades com a família”, “atividades educacionais” e “atividades remuneradas” evidenciaram maior frequência, e “atividades religiosas” e “atividades de lazer” apresentaram menor frequência nesta habilidade. Com relação à variável “tempo de participação em outros ambientes” (*atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer*), foi encontrada diferença significativa na habilidade de *abordagem afetiva* entre: “menos de 1 ano”, com menor frequência e “1 ano”, com maior frequência, entre os adolescentes sem indicadores de dotação. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados em relação à variável “tempo de participação no ambiente (CEDET)”, foi encontrada diferença significativa em seis subescalas de habilidades sociais entre “1 ano” a “6 anos, onde

a “*menor dificuldade*” esteve para “1 ano” de participação nas seguintes habilidades: *total, empatia, autocontrole, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social*, em relação a “2 anos de participação”. Da mesma forma, “5 anos” e “6 anos” de participação apresentaram “*menor dificuldade*” nas habilidades: *total, empatia, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social*, em relação a “2 anos” de participação. Finalmente, a “*maior dificuldade*” nas habilidades sociais foi encontrada entre os adolescentes dotados que participaram “2 anos” no CEDET. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes sem indicadores de dotação em relação à variável “ambiente que participam quando não estão na escola”, não foi encontrada diferença significativa, indicando que a dificuldade no repertório social desta população se apresenta de forma semelhante em todos os ambientes mencionados (atividade remunerada, atividade com a família, atividades educacionais, atividades religiosas, e atividades de lazer).

Os resultados obtidos da *relação* entre o repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e de adolescentes sem indicadores de dotação, quanto às variáveis socioeconômicas, demográficas e de participação em outros ambientes, demonstraram diferenças em alguns casos na Frequência e na Dificuldade para os dois grupos, conforme se apresentam a seguir.

Nas subescalas de *Frequência* do repertório social de adolescentes dotados, a maior frequência do seu *repertório social total* está associada à sua *escolaridade*; a maior frequência na habilidade de *civilidade* está associada ao seu *adiantamento escolar*; e a maior frequência da habilidade de *assertividade* está associada à sua *participação em outros ambientes* (razões para gostar do outro ambiente e dias por semana que frequenta outro ambiente). Já para os adolescentes sem indicadores de dotação, foi encontrada relação entre a habilidade de *abordagem afetiva* e *sexo*. Nas subescalas de *Dificuldade* do repertório social de adolescentes dotados, constatou-se relação significativa entre *habilidade total, empatia, abordagem afetiva* e *o tempo de participação em outro ambiente (no CEDET)*. Para os adolescentes sem indicadores de dotação, constatou-se relação significativa entre habilidade de *desenvoltura social* e as variáveis: *escolaridade, idade e classe econômica*.

Implicações do estudo

A conclusão que se chega com o presente estudo, mostra que, os níveis de habilidades sociais em adolescentes dotados são muitas vezes semelhantes aos daqueles encontrados em adolescentes sem indicadores de dotação. Revela ainda, que dificuldades podem ser

apresentadas pelos adolescentes dotados na emissão de habilidades sociais, da mesma forma que seus pares sem indicadores de dotação. E que, variáveis sociodemográficas podem estar associadas ao desenvolvimento das habilidades sociais.

No entanto, as discussões apresentadas, não esgotam as possibilidades de respostas ao problema investigado, mas levantam algumas questões que impulsionam a novas pesquisas sobre a manifestação de dificuldades sociais em adolescentes dotados, tais como: a identificação do efeito interventivo no repertório social de adolescentes dotados durante sua participação em um programa de atendimento educacional específico. Estudos dessa natureza justificam-se considerando que o êxito dos programas de atendimento aos dotados somente é possível por meio da combinação direta de fatores ambientais, serviços de apoio, atitudes facilitadoras de educadores, habilidades de ensino, desenvolvimento de habilidades sociais pessoais e de aprendizagem dos alunos .

Limitações do Estudo

A comparação entre os indivíduos dotados aos sem indicadores de dotação, é apenas um primeiro passo em direção à compreensão de suas reais necessidades sociais. Devido às características da amostra, os resultados obtidos devem ser considerados com cautela. Recomenda-se a realização de mais pesquisas para explorar em profundidade as dificuldades específicas desta população com vistas à divulgação dos resultados obtidos no meio educacional, a fim de eliminar os mitos que são comumente associados aos indivíduos dotados.

REFERÊNCIAS

ABAD FERNÁNDEZ, Susana; FERNÁNDEZ MAGDALENA, Lara; GALLEGO CASTRO, Luis Manuel; GONZALLO SÁNCHEZ, Rebeca. **Altas Capacidades/Superdotación**. 2002. p. 1-24. Modificado em março de 2002 por María del Carmen González Merino.

ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa). Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>>. Acesso em: 12 set. 2011.

ABLARD, Karen E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. **Roeper Review**, v. 20, p. 110-116, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo Castro de; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADAMS-BYERS, Jam; WHITSELL, Sara Squiller; MOON, Sidney M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, p. 7-20, 2004.

ALBERTA Learning. **The Journey: a handbook for parents of children who are gifted and talented**. Learning and Teaching Resources Branch. 2004. p. 1-109.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992.

_____. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 77-92, out./dez. 1993.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007a.

_____. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007b. v. 1 Orientação a Professores, p. 13-23.

_____. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicología**, v. XXVI, n. 1, 2008.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Lim: características e desenvolvimento de uma criança com uma inteligência matemática excepcional. **Cadernos de Pesquisa NEP**, v. 2, p. 1-11, 1996.

_____. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.

ALONSO, Juan Antonio. La atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006). In: JORNADAS NACIONALES SOBRE ESCUELA Y SUPERDOTACIÓN INTERCAMBIO E EXPERIENCIAS, 2006a, Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 38-64, cap. III.

_____. Adaptación Escolar y Social. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, 6., 2006b. p. 184-198.

ALTAFIN, Iara Guimarães. Ensino de baixa qualidade gera rebeldia em aluno superdotado, diz diretor do Ministério da Ciência e Tecnologia. **Agência Senado**, DF, 24 jun. 2008.

ANTIPOFF, Cecília Andrade. Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para desenvolvimento e assistência de vocações de bem-dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

BAIN, Sherry K.; BELL, Sherry Mee. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, n. 31, 2004.

BANDEIRA, Marina. Escala de Avaliação da Competência Social de pacientes psiquiátricos, através de desempenho de papéis. **Avaliação Psicológica**, v. 2, p. 159-171, 2002.

BANDEIRA, Marina; ROCHA, Sandra Silva; FREITAS, Lucas Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 541-549, set./dez., 2006.

BARNETT, Lynn; FISCELLA, Joan. A child by any other name...A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 29, p. 61-66, 1985.

BENAVIDES, Maryorie; MARTÍNEZ, Pablo; VILLARRAGA, Miguel. Hacia la definición del término talento. In: BENAVIDES, Maryorie; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (Ed.). **La Educación de Niños con Talento em Iberoamérica**. Santiago: UNESCO, nov. 2004. cap. 2, p. 25-35. Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. Editorial Trineo S.A.

BENITO, Yolanda. Factores emocionales y problematica de adaptacion en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA ALTA INTELIGENCIA, 1., Mendoza, República de Argentina, ago. 1998.

BENZE, Benedito Galvão. Metodologia Científica e Estatística. In: SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes; NAUJORKS, Maria Inês (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001. 146 p.

BERMEJO GARCIA, Maria Rosário. Excepcionalidad: Los Superdotados. In: CONGRESO REGIONAL LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO, 1., 2002. p. 111-125.

BESNOY, Kevin D.; CUKIERKORN, Jesse. Gifted/ at-risk youth. **Friends for Gifted Education Newsletter**, v. 6, Issue 1, p. 1-4, 2006.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T.; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Pereira; DEL PRETTE, Giovana; MONTAGNER, Ana Roberta; BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (Org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 1-45.

BORGES DEL ROSAL, África; HERNÁNDEZ-JORGE, Carmen. La superdotación en la primera infancia. **Avances Pediátricos**, Universidad de La Laguna, v. 29, n. 3, p. 29-33, sept./dic., 2005.

_____. La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. **Acta Científica y Tecnológica**, n. 10, p. 28-33, 2006.

_____. Entorno escolar del alumando de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligência. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, v. 15, n. 17, 2010.

BORGES DEL ROSAL, África; HERNÁNDEZ-JORGE, Carmen; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, Elena. Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. **Psicothema**, v. 23, n. 3, p. 362-367, 2011.

BORLAND, James H. Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions of Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2005. p. 1-19.

BOUCHET, Nicole; FALK, R. Frank. The relationship among giftedness, gender and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**, v. 45, p. 260-267, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Centro Nacional De Educação Especial. **Educação Especial: superdotados - manual**. Rio de Janeiro, 1976.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Relações de Gênero, p. 98-100). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. **Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação: documento orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

_____. Secretaria de Educação Especial (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 269-273, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 31 mar. 2013.

BUESCHER, Thomas M.; HIGHAM, Sharon J. A developmental study of adjustment among gifted adolescents. In: VANTASSEL-BASKA, Joyce; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Ed.). **Patterns of influence on gifted learners**. New York: Teachers College Press, 1989. p. 102-124.

_____. **Helping Adolescents adjust to giftedness**. ERIC Digest, 1990.

BULKHOL, M. P.; SOUZA, C. C. P. de. Os portadores de altas habilidades: a importância da família. In: METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. p. 56-66.

CABALLO, Vicente E. (Org.). **Manual de Técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Editora Santos, 1996.

_____. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

CAMPOS, Josiane Rosa. **Habilidades Sociais de Adolescentes com indicadores de depressão: considerando fatores de gênero e socioeconômicos**. 101 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Helena Antipoff**: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

CÁRDENAS ZULUAGA, Claudia. Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. **Plumilla Educativa**, n. 7, dic. 2010. ISSN 1657-4672.

CARROLL, John B. **Human cognitive abilities**: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. The three-stratum theory of cognitive abilities. In: FLANAGAN, Dawn P.; GENSHAFT, Judy L.; HARRISON, Patti L. (Ed.). **Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues**. New York: The Guilford Press, 1997. p. 122-130.

CASSADY, Jerrell C.; CROSS, Tracy L. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 29, n. 3, p. 290-304, 2006.

CASTELLÓ TARRIDA, Antoni; BATLLE ESTAPÉ, Concepció de. Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. **Faisca**: Revista de Altas Capacidades, p. 26-66, 1998. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS9898110026A>>. Acesso em: 25 out. 2012.

CASTRO BARBERO, Maria Luisa. **Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente**. 604 p. Tesis (Doctoral en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005.

CASTRO, Enrique. Perspectivas Futuras de La educación de niños com talento. In: BENAVIDES, Maryorie; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (Ed.). **La Educación de Niños com Talento en Iberoamérica**. Santiago: Unesco, nov. 2004. cap. 13, p. 171-181.

CATTELL, Raymond Bernard. **Abilities**: their structure, growth, and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

CHAGAS, Jane Farias. Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

_____. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Developmental of gifted behaviors: a study with families of sócio-economically disadvantaged environments. **Gifted Education International**, v. 21, p. 10-18, 2006.

_____. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 155-170 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/11.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 93-102, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n1/10.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

CHAGAS, Jane Farias, MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de enriquecimento escolar. In: D. S. Fleith (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação** (Vol. 2: Atividades de estimulação de alunos, p. 55-80). Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CHAN, David Wai-ock. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 6, p. 409-418, Dec. 2003.

_____. The Structure of Social Coping among Chinese Gifted Children and Youths in Hong Kong. **Journal for the Education of the Gifted**. Prufrock Press Inc, v. 29, n. 1, p. 8-29, 2005. Disponível em: <<http://www.prufrock.com>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Giftedness of Chinese Students in Hong Kong: Perspectives from Different Conceptions of Intelligences. **Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 40-54, 2008.

CHAN, Lorna K. S. The perceived competence of intellectually talented students. **Gifted Child Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 310-314, 1988.

CHUNG, Dongil; YUN, Kyongsik; KIM, Jin Ho; JANG, Bosun; JEONG, Jaeseung. Different Gain/Loss Sensitivity and Social Adaptation Ability in Gifted Adolescents during a Public Goods Game. **PLoS ONE**, v. 6, n. 2, p. 1-11, 2011.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009.

COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). **Introduction and overview. Handbook of gifted education**. 2. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. p. 1-9.

COLEMAN, L. J.; SANDERS, M. D. Understanding the needs of gifted students. **The Journal of Secondary Gifted Education**, p. 22-25, 1993.

CONBRASD. **Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado com foco direto nas Altas Habilidades/ Superdotação defendidas no período de 1987 A 2009, relacionadas no Banco de Teses da CAPES**. Atualizado em 25 abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.conbrasd.com.br/index.php?pg=arquivos.php&sec=2>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CONOVER, W. U. **Practical Nonparametric Statistics**. 2. ed. John Wiley & Sons, 1980. 493 p.

CORNELL, Dewey. Child adjustment and parent use of the term "gifted". **Gifted Child Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 59-64, 1989.

COSTA, Mara Regina Nieckel da. Um olhar sobre o adolescente com Altas habilidades. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. cap. 5, p. 109-125.

COTTRELL, Suzi; SHAUGHNESSY, Michael F. An interview with Dr. Edward R. Amend: about the emotional needs of gifted kids. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. 2005. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.sengifted.org/archives/articles/an-interview-with-dr-edward-r-amend-about-the-emotional-needs-of-gifted-kids>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

COWAN, Philip A.; COWAN, Carolyn Pape; SCHULZ, Marc S. Thinking about risk and resilience in families. In: HETHERINGTON, E. M.; BLECHMAN, E. A. (Org.). **Stress, coping and resiliency in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 1-38.

CROSS, Tracy L. **On the social and emotional lives of gifted children**. Waco, TX: Prufrock Press, 2001.

CROSS, Tracy L.; ADAMS, Cheryll; DIXON, Felicia; HOLLAND, Jason. Psychological Characteristics Of Academically Gifted Adolescents Attending A Residential Academy: a longitudinal Study. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 28, n. 2, p. 159-181, 2004.

CROSS, Tracy L.; COLEMAN, Laurence J. School-Based Conception of Giftedness. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press. 2005. p. 52-63.

CROSS, Tracy L.; STEWART, Roger A.; COLEMAN, Laurence J. Phenomenology and its implications for gifted studies research: investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school. **Journal for the Education of the Gifted**. 22 Mar. 2003. Disponível em: <<http://business.highbeam.com/61730/article-1G1-167255378/phenomenology-and-its-implications-gifted-studies-research>>. Acesso em: 20 set. 2011.

CROSS, Tracy L.; COLEMAN, Laurence J.; STEWART, Roger A. Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. **Roeper Review**, v. 17, n. 3, p. 181-185, 1995.

CROSS, T. L.; SWIATEC, M. A. **Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: a longitudinal study**. 2009. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/53/1/25.full.pdf+html>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

CUPERTINO, Christina M. B. A atualização dos aspectos emocionais como facilitadora da integração do aluno superdotado. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO CENTRO DE PESQUISA E TECNOLOGIA UNIP/OBJETIVO, 9., nov. 1996, São Paulo. Palestra.

_____. **Educação dos diferentes no Brasil:** o caso da superdotação. Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, Mendoza, Argentina. 1998.

DABROWSKI, Kazimierz. **Psychoneurosis is not an illness.** London: Gryf, 1972.

DAUBER, Susan L.; BENBOW, Camilla Persson. Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. **Gifted Child Quarterly**, v. 34, p. 10-14, 1990.

DAVIS, Katie; CHRISTODOULOU, Joanna; SEIDER, Scott; GARDNER, Howard. The Theory of Multiple Intelligences. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). **The Cambridge Handbook of Intelligence.** Cambridge University Press. Printed in the United States of America. First published 2011. chap. 24, p. 485-503.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented.** 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UFCe, 2005.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/ superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 2, p. 25-40. (Orientações a professores).

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

_____. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette):** Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociodemográficos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a. 276 p.

_____. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças:** manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.

_____. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação.** 2006a. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Relações interpessoais na Educação Especial**. 2006b. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Habilidades sociais**: conceitos e campo teórico-prático. 2006c. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 189-231.

_____. Habilidades sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 38-49, 2010.

_____. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-56.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; ROCHA, Marina Monzani da; SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos; DEL PRETTE, Almir. Social Skills and Psychological Disorders: Converging and Criterion-Related Validity for YSR and IHSA-Del-Prette in Adolescents at Risk. **Univ. Psychol.** Bogotá, Colombia, v. 11, n. 3, p. 941-955, Jul-Sept. 2012 .

DEL VALLE, Javier Del Cerro. La superdotación en las reformas sociales: ¿un fenómeno marginal? **Pedagogia Social**, n. 12, p. 157- 176, 1995.

DÍAZ FERNÁNDEZ, Olga; BRAVO POMBO, Antón. **Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades)**. 2002. p. 111-125.

DÍAZ FERNÁNDEZ, Olga; POMAR TOJO, Carmen. **La orientación del alumno superdotado**. 1995. p. 43-55.

DICIONÁRIO de Sociologia. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_m.html#minoria-racial-cultural-nacional. Acesso em: 20 maio 2012.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Pilar. Intervención Educativa para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional. **Faísca**, n. 11, p. 47-65, 2004.

FEITOSA, Fabio Biasotto. Habilidades sociais e desempenho acadêmico: processos cognitivos como moderadores e mediadores. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/pesquisas/armazenagem/pdf/teses-completas/habilidades-sociais-e-desempenho-academico-processos-cognitivos-como-moderadores-e-mediadores-1>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

FEITOSA, Fabio Biasotto; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Social Skills related to academic achievement: reflections on special education interventions. In: GARCIA, Agnaldo (Org.). **Relacionamento Interpessoal: estudos e pesquisas**. Vitória, ES: UFES, 2006. 142 p.

FEITOSA, Fabio Biasotto; MATOS, Margarida Gaspar de; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 129-138, 2005.

_____. Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 259-266, abr./jun. 2009.

FELDHUSEN, John F. Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). **Revista Ideación**, n. 4, p. 1-4, mayo 1995.

_____. Talent Development in Gifted Education. **ERIC Digest E610**, 2001. p. 1-5.

_____. Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2005. p. 64-79.

FERNANDES, Idilia. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, n. 6, ano V, p. 1-12, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

.FERNÁNDEZ, María Peñas. **Características socioemocionales de los adolescentes superdotados**: ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de si mismo. Tesis (Doctoral en Ciências Humanas e Sociais) – Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2006.

FIELD, Tiffany; HARDING, Jeff; YANDO, Regina; GONZALEZ, Ketty; LASKO, David; BENDELL, Debra; MARKS, Carol. Feelings and attitudes of gifted students. **Adolescence**, San Diego, CA, v. 33, n. 130, p. 331-342, 1998. (ProQuest Hospital Collection).

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. La educación de niños com talento en Brasil. In: BENAVIDES, Maryorie; BLANCO, Rosa; CASTRO, Enrique; MAZ, Alexander (Ed.). **Hacia la definición del término talento**. Santiago: Trineo S.A./ UNESCO, nov. 2004. p. 25-35.

_____. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. v. 1-4.

FORTES, Caroline Corrêa. **Contribuições do pit-programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

FORTES, Caroline Corrêa; FREITAS, Soraia Napoleão. PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 29, 2007.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de. **Habilidades Sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas**. 111 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FREEMAN, Joan. Some emotional aspects of being gifted. **Journal for the Education of The Gifted**, v. 17, p. 180-197, 1994.

_____. Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2005. p. 80-97.

_____. Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM. Gran Canaria, 2-4 nov. 2006a.

_____. The Emotional Development of Gifted and Talented Children. **Gifted and Talented International**. World Council for Gifted and Talented Children, v. 21, n. 2, p. 20-28, Dec., 2006b.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Lucas Cordeiro. **Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais**: comparações múltiplas. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão; FLEITH, Denise de Souza. Educação de alunos com características de altas habilidades/ superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. **Ensaio Pedagógico**. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 85-94.

FRIEND, Marilyn Penovich. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Special education**: contemporary perspectives for school professionals. 2. ed. Pearson Education, Inc. 2008. p. 478-510.

GAGNÉ, Francoys. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. **Gifted Child Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 103-112, 1985. National Association for Gifted Children.

_____. Towards a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary A. (Ed.). **Handbook of Gifted Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

_____. **A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)**. 2000. p. 1-5.

_____. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies**, v. 15, p. 119-147, 2004.

_____. From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press. 2005. p. 98-119.

_____. Building gifts into talents. Talent Development according to the DMGT. **news & science**. n. 19/Ausgabe 2, p. 27-30, 2008.

_____. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B.; STAMBAUGH, T. (Ed.). **Leading change in gifted education: Thefestschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska**. Waco, TX: Prufrock Press, 2009a. p. 61-80.

_____. Debating giftedness: pronat vs. antinat. In: SHAVININA, Larissa V. (Ed.). **International Handbook on giftedness**. Amsterdam: Springer Science and Business Media, 2009b. p. 155-204.

GALDÓ MUÑOZ, G. Niños superdotados (II). **Bol. SPAO**, v. 2, n. 2, p. 157-167, 2008.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado (Ed.); MIRANDA, Cecília; MELO, Laurinda B. G.; LIGI RO, Maria Beatriz; RIVERA, Monica Fomm; HILL, Oneida MA; CAVALCANTI, Paula Pessoa. **Educa o de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GALLAGHER, James John. **Teaching the gifted child**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1985. 485 p.

GALTON, Francis. **Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences**. Macmillan: London, 1869.

GARCÍA GONZÁLEZ, Maria Luz A.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Maria Teresa. El nino sobredotado: aspectos psicológicos y educativos. **Aula: Revista de Pedagog a de la Universidad de Salamanca**, n. 9, p. 217-235, 1997.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

GARGIULO, Richard M. Persons who are Gifted and Talented. In: _____. **Special Education in Contemporary Society: an introduction to Exceptionality**. 2. ed. Thomson Wadsworth. 2006. p. 340-393.

GENSHAFT, Judy; BROYLES, J. Stress management and the gifted adolescent. In: BIRELEY, Marlene; GENSHAFT, Judy (Ed.). **Understanding the gifted adolescent**. New York: Teachers College Press. 1991. p. 76-87.

GONZÁLEZ GÓMEZ, Carlota; GONZÁLEZ GÓMEZ, Juan Pablo. La integración del alumno superdotado en el  mbito escolar.  mbito escolar:  rea de intervención educativa. **Educar**, n. 22-23, p. 325-330, 1998. ISSN 0211-819X.

GROSS, Miraca Una Murdoch. The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. **Gifted Child Quarterly**, v. 36, p. 91-99, 1992.

_____. Factors in the social adjustment and social acceptability of extremely gifted children. In: COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan G.; AMBROSON, DeAnn Lynn. (Ed.). **Talent development**. Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 1994. p. 473-477.

_____. The "me" behind the mask Intellectually gifted students and the search for identity. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 167-174, 1998.

_____. "Play Partner" or "Sure Shelter"? Why gifted children prefer older friends. In: AUSTRALASIAN INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS. Gifted Education Research, Resource and Information Centre. 4., Melbourne. **Paper...** Aug. 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. A Center for Talent Development in Brazil. **Gifted and Talented International**, v. X, n. 1, p. 26-30, 1995.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Desenvolver capacidade elevada e talento: um dever dos sistemas de educação**. Lavras, MG: CEDET, 2005. 6 p. Disponível em: <<http://www.aspat.kit.net/guentherzenita.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

_____. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006a.

_____. **Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão**. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. **Revista Educação Especial**, n. 30, 2007.

_____. **CEDET - Escritos à Comunidade Lavrense sobre o CEDET**. v. 4, Lavras, MG, 2008a. (Coleção Debutante: CEDET - 15 anos).

_____. **CEDET - Referencial e Bases Teóricas**. v. 1, Lavras, MG, 2008b. (Coleção Debutante: CEDET - 15 anos).

_____. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009.

_____. Educação para Dotados e Talentosos: conceituação e terminologia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DA UFPR. 2010. Curitiba. **Comunicação...** Curitiba, 13 a 15 de setembro de 2010.

GUILFORD, Joy Paul. **The Nature of Human Intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1, Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

GULLESSERIAN, Jennifer. **The associations between child characteristics and family functioning and academic achievement and social competence in inner-city gifted children**. ProQuest, Ann Arbor MI, 2009.

HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. Learners with Special Gifts and Talents. In: _____. **Exceptional learners: introduction to special education**. 10. ed. Pearson Education, Inc. 2005. p. 496-525.

HAYES, Marnell L.; SLOAT, Robert S. Gifted students at risk for suicide. **Roeper Review**, v. 12, p. 202-207, 1989.

HEWARD, William. **Niños Excepcionales**. Una introducción a la Educación Especial. 5. ed. Madrid: Prentice Hall, 1998.

HOLLINGWORTH, Henry L. **Leta Stetter Hollingworth**. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1943.

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

HORN, John L. Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. In: MCGREW, Kevin S; WERDER, Judy K.; WOODCOCK, Richard W. (Ed.). **WJ-R Technical Manual**. Allen, TX: DLM, 1991. p. 197-232.

I TORRES, Mercè Martínez. **La valoración (avaliação) de las habilidades emocionales y sociales en la identificación del alumnado de altas capacidades. Una perspectiva desde la formación de profesionales**. 2009.

JANOS, Paul M.; FUNG, Hellen C.; ROBINSON, Nancy. Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". **Gifted Child Quarterly**, v. 29, p. 78-81, 1985.

JANOS, Paul M.; MARWOOD, Kristi A.; ROBINSON, Nancy M. Friendship patterns in highly intelligent children. **Roeper Review**, v. 8, n. 1, p. 46-49, 1985.

JENSEN, Lene Arnett. **Bridging cultural and developmental approaches to psychology: new syntheses in theory, research, and policy**. Editora Oxford University Press, 2011. 332 p.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen. **Diagnóstico y educación de los más capaces**. Madrid: UNED, MEC, 2000. 404 p. (Colección Varia).

_____. Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La Loce. Indivisa. **Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 5, p. 9-31, 2004.

- JOHNSEN, Susan K. Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Students. In: **Identifying Gifted Students: A Practical Guide**. 2004. chap. 1, p. 1-2.
- JOHNSON, Richard Arnold; WICHERN, Dean W. **Applied Multivariate Statistical Analysis**. 7. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2008. 773 p.
- JOLLY, Jennifer L.; KETTLER, Todd. Gifted Education Research 1994–2003: A Disconnect Between Priorities and Practice. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 31, n. 4, p. 427-446, 2008.
- KÁROLYI, Catya von; WINNER, Ellen. Extreme Giftedness. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2005. p. 377-394.
- KAUFMAN, Scott Barry; STERNBERG, Robert Jeffrey. Conceptions of Giftedness. In: PFEIFFER, Steven I. (Ed.). **Handbook of Giftedness in Children**. Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices. College of Education Mental Health Counseling Program. 2008. chap. 5, p. 71-92.
- KAZDIN, Alan E. Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. **American Psychologist**, Washington, v. 48, p. 127-141, 1993.
- KITANO, Margie K. Teaching students who are gifted and Talented. In: LEWIS, Rena B.; DOORLAG, Donald H. **Teaching Special Students in General Education Classrooms**. 7th ed. Merrill Prentice Hall, 2005. chap. 16, p. 356-377.
- LAGE VILABOY, Ana María. Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, n. 7, p. 85-96, 1999.
- LANDAU, Érika. Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 8, n. 2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- _____. Los fundamentos de la educación de los superdotados. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, 6., 2006. p. 16-20.
- LEHMAN, Elyse Brauch; ERDWINS, Carol J. The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually Gifted Children. In: MOON, Sidney M. (Ed.). **Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students**. Thousand Oaks: Corwin, 2004. p. 1-8.
- LIND, Sharon. Overexcitability and the gifted. **The SENG Newsletter**, v. 1, p. 3-6, 2001.
- LORENZO GARCIA, Raquel; MARTINEZ LLANTADA, Marta. Polémicas en torno al desarrollo del talento. **Revista Cubana de Psicología**, v. 19, n. 1, p. 78-83, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=0257-4322&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2012. ISSN 0257-4322.

LUPOWSKI, A. Growing up, growing older: Social and emotional needs. **Roeper Review**, p. 124-127, 1989.

MAKER, June C.; SCHIEVER, Shirley W. **Teaching models in education of the gifted**. 3rd edition. Austin, Tex.: Pro-Ed, 2005.

_____. **Curriculum development and teaching strategies for gifted learners**. 3rd edition. 2010. Previous Edition. Disponível em: <<http://www.proedinc.com/customer/productView.aspx?ID=984>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

MANNING, Sandra. **Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers**. Kappa Delta Pi Record, 2006. p. 64-68.

MANNING, Sidney A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Editora Cultrix, 1977. 220 p.

MANOR-BULLOCK, Rochelle; LOOK, Christine; DIXON, David N. Is Giftedness Socially Stigmatizing? The impact of High Achievement on Social Interactions. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 18, n. 3, p. 319-338, 1995.

MARLAND, Sidney P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. commissioner of education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARTÍNEZ, Rosario Mateos; SÁNCHEZ, Cristina Agudo; FERNÁNDEZ-GAYTÁN ANGULO, Leonor. Atención Educativa al alumnado con sobredotación intelectual. **Revista Digital "Práctica Docente"**, n. 3, p. 2-8, jul./sept., 2006.

MARTINS, Cláudia Solange Rossi. **Identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Educacional Adventista em Manaus**. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

_____. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

McFALL, Richard M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

McGREW, Kevin S.; FLANAGAN, Dawn P. **The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment**. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

MEDINA BALMASEDA, María Teresa. **Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados**. 712 p. Tesis (Doctoral em Educação Especial) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006.

MELO, Marli Alves Flores. **Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades**.

102 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 01 out. 2005.

MILLER, Nancy B. Emotional development, intellectual ability, and gender. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 18, p. 20-38, 1994.

MIRANDA, Lúcia do Rosário Cerqueira de. **Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados**: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

MOON, Sidney M.; SWIFT, Melanie; SHALLENBERGER, Ann. Perceptions of a Self-Contained Class for Fourth and Fifth-Grade Students With High to Extreme Levels of Intellectual Giftedness. **Gifted Child Quarterly**, v. 46, n. 1, p. 64-79, 2002.

MÖNKES, Franz J.; KATZKO, Michael W. Giftedness and Gifted Education. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions-of-Giftedness**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2005. p. 187-200.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística Básica**. 5. ed. Editora Saraiva, 2002.

MURTA, Sheila Giardini; DEL PRETTE, Almir; NUNES, Fernanda Costa; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. In: SALDANA, M. R. R. **Intervención psicológica para adolescentes: Ámbitos educativo y de la salud**. Bogotá: PSICOM Editores.

NADERI, Habibollah; ABDULLAH, Rohani; HAMID, Tengku Aizan; SHARIR, Jamaluddin. Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement Among Undergraduate Students. **European Journal of Social Sciences**, v. 7, n. 2, 2008.
National Association for Gifted Children. **Nurturing Social and Emotional development of gifted children**, 2009. p. 1-4.

NAGC (National Association for Gifted Children). **Nurturing Social and Emotional development of gifted children**. 2009. p. 1-4.

NAREA, Marigen; LISSI, María Rosa; ARANCIBIA, Violeta. Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento Para Alumnos con Talentos Académicos. **Psyke**, v. 15, n. 2, p. 81-92, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200008&script=sci_arttext>.
Acesso em: 10 jul. 2012.

NEIHART, Maureen. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? **Roepers Review**, v. 22, n. 1, p. 10-17, Sept. 1999.

_____. Achievement affiliation conflicts in gifted adolescents. **Roepers Review**, v. 28, n. 4, p. 196-202, 2006.

NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children**: What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. 2002. p. 31-40.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. **A construção de um instrumento de medida para o fator neuroticismo / estabilidade emocional dentro do modelo de personalidade dos cinco grandes fatores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

OLIVEIRA, Ema Patrícia de Lima. **Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa**. 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, jun. 2007.

OLIVEIRA, Marilu Palma de. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

OMS. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2005/PT-413.htm>>. Acesso em: 6 maio 2012.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise de Souza. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise de Souza; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 5, n. 1, p. 28-38, jan./jun. 2011.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1, p. 41-52.

PEÑA DEL AGUA, Ana Maria. Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. **Aula Abierta**, n. 77, p. 59-76, 2001.

_____. Superdotación: factores culturales y barreras sociales. **Revista de Educacion**, Universidad de Huelva, v. XXI, n. 4, p. 261-269, 2002.

_____. Las teorías de la inteligencia y la superdotación. **Aula Abierta**, n. 84, p. 23-38, 2004.

PÉREZ LUJÁN, Dalgys; GONZÁLEZ MORALES, Dislayne; DÍAZ ALFONSO, Yoel D. El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el Enfoque Histórico-Cultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 4, p. 1-24, 2005. ISSN 1681-5653.

PÉREZ, Luz. Educação familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. **Revista: Sobredotaçao**, v. 1, n. 1-2, p. 1-17, 2000.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006. p. 37-59.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

_____. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicol. Argum.**, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011.

PFEIFFER, Steven I. (Ed.). **Handbook of Giftedness in Children. Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices**. College of Education Mental Health Counseling Program, 2008. 420 p., p. 71-92.

PIIRTO, Jane. Understanding creativity in domains using the Piirto pyramid of talent development as a framework. **Mensa Research Journal**, v. 39, n. 1, p. 74-84, 2004.

PIIRTO, Jane; HEWARD, William L. Giftedness and Talent. In: HEWARD, William L. **Exceptional Children: an introduction to special education**. 8. ed. Pearson Education, Inc. 2006. chap. 13, p. 508-551.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. <Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

POMAR TOJO, Carmen María. **Identificación del Superdotado**. Grupo de Investigación em Altas Capacidades de la Universidad de Santiago. 1994. p. 26-48.

POMAR TOJO, Carmen María; DÍAZ FERNÁNDEZ, Olga. Desmotivación académica del alumno superdotado. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, v. 6, 1998. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS9898110117A>>. Acesso em: 2 out. 2012.

PORTO CASTRO, Ana Maria. Superdotados: a sua educação em perspectiva actual. **Revista Galega do Ensino**, n. 32, p. 183-197, out. 2001.

PRIMI, Ricardo. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Aval. psicol.**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012. ISSN 2175-3431.

PYRYT, Michael C.; MENDAGLIO, Sal. The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 17, p. 299-305, 1994.

RAMZI, S.; PAKDAMAN, S.; FATHABADI, J. The developmental study of adjustment in gifted and non gifted adolescents and youths regarding personality characteristics. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 43-47, 2011.

REIS, Sally M. Social and emotional issues Faced by gifted girls in elementary and secondary school. Supporting Emotional Needs of the Gifted. **SENG Newsletter**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2002.

REIS, Sally M.; RENZULLI, Joseph S. **The schoolwide enrichment model**. A How-To Guide for Educational Excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2nd edition, 1997.

_____. Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 1, p. 119-130, jan. 2004.

_____. Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 4, 2009.

_____. Intellectual Giftedness. In: STERNBERG, Robert Jeffrey.; KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). **The Cambridge Handbook of Intelligence**. Cambridge University Press. Printed in the United States of America. First published 2011. chap. 12, p. 235-252.

RENZULLI, Joseph Smith. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

_____. **Escalas de clasificación de las características de comportamiento de los Estudiantes**. Traducción y adaptación al castellano A. Izquierdo. Madrid, Universidad Complutense, 1979. (Protocolo para el profesor).

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

_____. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 23, n. 1, p. 3-54, 1999.

_____. Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2nd edition. 2005a. p. 246-279.

_____. Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: a Guidebook. **The National Research Center on the Gifted and Talented**. NRC G/T. abr. 2005b. 147 p.

REYZÁBAL, María Victoria et al. (Coord.). **Respuestas educativas al alumnado com altas capacidades intelectuales. Guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de ampliación o enriquecimiento**. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, 2007.

RIMM, Sylvia. Peer pressures and social acceptance of gifted students. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally; ROBINSON, Nancy M.; MOON Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2002. p. 13-18.

_____. **Social Adjustment and Peer Pressures for Gifted Children.** Davidson Institute for Talent Development, 2003.

ROBINSON, Ann; CLINKENBEARD, Pamela R. GIFTEDNESS: An Exceptionality Examined. **Annual Review of Psychology**, v. 49, p. 117-139, 1998.

ROBINSON, Nancy M. Introduction. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. xi-xxiv.

_____. **The social world of gifted children and youth.** 2008. chap. 3, p. 33-51.

ROBINSON, Nancy; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula. Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. **Em Pediatrics in Review**, 18, 1997.

ROCHA, Simone Rocha da. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. (não publicada).

ROEDEL, Wendy. Vulnerabilities of highly gifted children. **Roeper Review**, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984.

ROEPER, Annemarie. How the gifted cope with their emotions. In: _____. **Selected writings and speeches.** Minneapolis, MN: Free Spirit, 1995. p. 74-84.

ROGERS, Karen B. **Re-forming gifted education: Matching the program to the child.** Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2002.

RUBIO, Clara Coletto. Intervención Educativa con Alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 17, p. 1-9, abr. 2009.

RUBIO JURADO, Francisco. “Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales”. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 19, p. 4-5, jun. 2009.

RUDASILL, Kathleen Moritz; FOUST, Regan Clark; CALLAHAN, Carolyn M. The social coping questionnaire: an examination of its structure with an American sample of gifted adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, Prufrock Press Inc., v. 30, n. 3, p. 353-371, 2007.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2005. 183 p.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Maria Cristina. **Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades.** Tesis (Doctoral en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)

– Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, sept. 2006.

SCHNEIDER, Barry H.; CLEGG, Marjorie R.; BYRNE, Barbara M.; LEDINGHAM, Jane E.; CROMBIE, Gail. Social Relations of Gifted Children as a Function of Age and School Program. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 1, p. 48-56, 1989.

SCHULER, Patricia A. Gifted kids at risk: Who's listening? **Supporting Emotional Needs of the Gifted**, 2003. Disponível em: <<http://www.sengifted.org/archives/articles/gifted-kids-at-risk-whos-listening>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SELLTIZ, Clarie; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 5. ed. São Paulo: EDU/EDUSP, 1975.

SHECHTMAN, Zipora; SILEKTOR, Anat. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. **Roeper Review**, v. 34, Issue 1, p. 63-72, 2012.

SILVERMAN, Linda Kreger. Leta Stetter Hollingworth: Champion of the Psychology of Women and Gifted Children. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 1, p. 20-27, 1992. Disponível em: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/gifted_females/f35.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____ (Org.). **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1993.

SISTO, Fermino Fernandes; PACHECO, Lilian. Estudo exploratório para construção de um instrumento de ajustamento social. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 83-90, jul./dez. 2002.

SMITH, Deborah Deutsch. Giftedness and Talent Development. In: _____. **Introduction to special education: making a difference**. 6th ed. Pearson Education, Inc. 2007. chap. 14, p. 493-525.

SOLAN, Ann M. **The relationships between emotional intelligence, visionary leadership, and organizational citizenship behavior in continuing higher education**. Editora ProQuest, 2008. 203 p.

SOMODEVILLA, Sonia Rodríguez. Psicopedagogía de los alumnos/as de altas capacidades. **Revista Digital Enfoques Educativos**, n. 41, p. 35-52, jul. 2009.

SOWA, Claudia J.; MAY, K. M. Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 41, n. 2, p. 36-43, 1997.

SPEARMAN, Charles. **The abilities of man**. Londres: Macmillan, 1927.

STABILE DE UICICH, Rosa Marne. Educacion del alumno con superdotacion, en situacion de riesgo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, 6., 2006. p. 42-51.

STERNBERG, Robert Jeffrey. Intelligence as Developing Expertise. **Contemporary Educational Psychology**, v. 24, p. 359-375, 1998.

_____. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. WICS as a Model of Giftedness. **High Abilities Studies**, v. 14, n. 2, 2003.

_____. The Theory of Successful Intelligence. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 2, p. 189-202, 2005.

_____. Cultural concepts of giftedness. **Roeper Review**, v. 29, n. 3, p. 160-165, 2007.

_____. Wisdom, intelligence, creativity, synthesized: a model of giftedness. In: BALCHIN, T.; HYMER, B.; MATTHEWS, D. J. (Ed.). **The Routledge international companion to gifted education**. New York: Routledge, 2008. p. 255-264. Disponível em: <<http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/sternbergFINALncl.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

STERNBERG, Robert Jeffrey; KAUFMAN, Scott Barry. **The Cambridge Handbook of Intelligence**. Editora Cambridge University Press, 2011. 888 p.

SWIATEK, Mary Ann. An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 154-161, 1995.

_____. Social coping among gifted elementary school students. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 26, n. 1, p. 65-86, 2002.

SWIATEK, Mary Ann; DORR, Rebekah M. Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous findings. **Journal of secondary gifted education**, v. 10, issue 1, 8 p., 5 charts.

TANNENBAUM, Abraham. **Gifted children: Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan, 1983.

_____. Giftedness: A psychosocial approach. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Org.). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 21-51.

_____. Nature and nurture of giftedness. In: COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary. **Handbook of gifted education**. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003. p. 45-59.

TERMAN, Lewis Madison. **The Measurement of Intelligence**. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale. 2007. Project Gutenberg's The Measurement of Intelligence.

TERRASSIER, J. C. Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In: GALLAGHER, James John. (Ed.). **Gifted children. Reaching their potential**. Jerusalem: Kollek and Son, 1979. p. 434-440.

THURSTONE, Louis Leon. Primary mental abilities. Psychometric Monograph. Madrid: University of Chicago Press, 1938. 121 p.

_____. **In Infopédia**. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-05-24]. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$louis-thurstone](http://www.infopedia.pt/$louis-thurstone)>. Acesso em: 20 out. 2011.

TURNBULL, Ann P.; TURNBULL, H. Rud; WEHMEYER, Michael L. Understanding Students who are gifted and Talented. In: _____. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2007. p. 400-421.

UNICEF. **Relatório sobre a situação da adolescência no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2002.

VALADEZ SIERRA, María de los Dolores. Niñas, superdotación y contexto social. **Educar. Revista de Educación**. abr./jun. 2004. p. 53-58.

VALDIVIA, Ibis Marlene Alvarez; LUJÁN, Dalgys Pérez. La comprensión y el desarrollo de La excepcionalidad intelectual. Necesidad de trascender Del enfoque centrado en el sujeto al análisis funcional y de contexto. **Aula Abierta**, n. 79, p. 43-57, 2002.

VAN BOXTEL, Herman W.; MÖNKES, Franz J. General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, Netherlands, v. 21, p. 169-186, 1992.

VANTASSEL-BASKA, Joyce. Domain-Specific giftedness: applications in school and life. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

VERSTEYNEN, Linda. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? **The New Zealand Journal of Gifted Education**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2011.

VIALLE, Wilma; HEAVEN, Patrick C. L.; CIARROCHI, Joseph V. On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. **Educational Research and Evaluation: an international journal on theory and practice**, v. 13, n. 6, p. 569-586, 2007.

VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p.173-183, 1997.

_____. **A educação de alunos com superdotação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL de FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 2., Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio Pedagógico*. Construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 145-158.

_____. Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: uma perspectiva inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. 3., *Ensaio Pedagógico*. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2006. p. 301-312.

_____. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007a. cap. 2, p. 25-40.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.

VITALLE, Maria Sylvia de Souza; MEDEIROS, E. H. G. R. O Adolescente. In: PUCCINI, Rosana Fiorini; HILÁRIO, Maria Odete Esteves (Ed.). **Semiologia da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 97-108.

YOO, Jin Eun; MOON, Sidney M. Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 52-61, 2006.

YOUNG LEE, Seon; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula. The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 30, n. 1, p. 29-67, 2006. Copyright c2006 Prufrock Press Inc., Disponível em: <<http://www.prufrock.com>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

WEBB, James T. **Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children**. The Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Gifted Education Digests, 1994. p. 1-6.

_____. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. 2000. Disponível em: <<http://earlylifepsych.com/app/download/6468266404/Gifted+Kids++Misdiagnosis.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

_____. **Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults**. Davidson Institute for Talent Development, 2009.

WERTS, Margaret G., CULATTA, Richard A.; TOMPKINS, James R. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Fundamentals of special education**: what every teacher needs to know. Pearson Education, Inc. 2007. p. 370-396.

WHITMORE, Joanne Rand. **Giftedness, conflict, and underachievement**. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

_____. Understanding a lack of motivation to excel. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, p. 66-69, 1986.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WIKIPÉDIA. Cedet. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cedet>>. Acesso em: 12 out. 2012. Página atualizada em 11 de novembro de 2011.

_____. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_secund%C3%A1rio>. Acesso em: 31 mar. 2013.

ZAVALA BERBENA, María Alicia; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, José Luis. El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. **Educar**, **29**: Revista de Educación. Secretaria de Educación Gobierno del Estado de Jalisco. abr./jun. 2004. p. 35-44. Disponível em:
<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8731&PHPSESSID=4a05c1790d4575a7936389b0410de445>. Acesso em: 12 out. 2012.

ZEIDNER, Moshe; SCHLEYER, Esther Jane. Educational setting and the psychosocial adjustment of gifted students. **Studies in Educational Evaluation**, v. 25, n. 1, p. 33-46, 1999.

ZEWE, Angela Sanson. **Altas Habilidades/Superdotação**: Refletindo a Realidade. 2006. Disponível em:
<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=56&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (ABEP, 2008)

CRITÉRIO BRASIL (Extraído de www.ibope.com.br)

O objetivo do Critério Brasil é medir o poder aquisitivo do consumidor. Os critérios para classificação social do País foram estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e ANEP (Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), com base nos Levantamentos Socioeconômicos de 1993 e 1997.

A classificação socioeconômica do Brasil foi estratificada em cinco classes, sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos.

Neste sentido, com o objetivo de obter os dados das condições socioeconômicas dos professores participantes deste estudo, será solicitado a estes que respondam aos itens abaixo.

I – Dados de Identificação do participante

Idade: () 12 anos () 13 anos () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos

Sexo: () Feminino () Masculino

II – Dados socioeconômicos do participante.

1) Responder sobre a quantidade dos itens

Quantas televisões em cores = ____ Quantos aspiradores de pó = ____

Quantos rádios = ____ Quantas máquinas de lavar = ____

Quantos banheiros = ____ Quantos videocassetes ou aparelhos de CD = ____

Quantos automóveis = ____ Quantas geladeiras = ____

Quantas empregadas mensalistas = ____

Quantos freezers (independente ou parte de geladeira duplex) = ____

(OBS. Se a pessoa possui duas ou mais casas e usufrui das duas – computar o total dos itens daquela que apresenta as melhores condições).

2) Pontuar cada item

Na tabela abaixo, verifique quantos pontos vale a quantidade de cada um dos itens e assinale quantos pontos você alcançou em cada item. Veja que a quantidade de cada item está indicada

no alto da tabela e a pontuação para cada quantidade está indicada no corpo da tabela (parte sombreada). Por exemplo, ter 01 aparelho de TV a cores vale 02 pontos, ter 02 aparelhos vale 03 pontos e assim por diante.

TIPO DE ITENS	QUANTIDADE DE CADA ITEM				
	ZERO	1	2	3	4 OU MAIS
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete ou aparelho de CD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer	0	1	1	1	1

III – Dados sobre o grau de instrução do chefe da Família.

GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA	PONTOS
Analfabeto/ Primário incompleto	0
Primário Completo/Ginasial incompleto	1
Ginasial completo/Colegial incompleto	2
Colegial completo/Superior incompleto	3
Superior completo	5
Pós-graduação	

5) Verificar o nível sócio-econômico na Tabela

Classe	Pontos
A1	30-34
A2	25-29
B1	21-24
B2	17-20
C	11-16
D	6-10
E	0-5

ANEXO B – Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
(IHSA-DEL- PRETTE) Almir Del Prette & Zilda Del Prette



**INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA ADOLESCENTES
(IHSA-Del-Prette)**

Almir Del Prette & Zilda A. P. Del Prette

Instruções

Leia atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte grifada) diante de uma situação dada (parte não grifada). Avalie a frequência que age ou se sente tal como descrito no item.

RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento.

NA FOLHA DE RESPOSTAS assinale para cada um dos itens, um X no quadrinho que melhor indica a frequência com que você apresenta a reação sugerida, considerando um total de 10 vezes em que poderia se encontrar na situação descrita no item.

Utilize a seguinte legenda:

A. NUNCA OU RARAMENTE (em cada 11° situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes).

B. COM POUCA FREQUENCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes).

C. COM REGULAR FREQUENCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 5 a 6 vezes).

D. MUITO FREQUENTEMENTE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 7 a 8 vezes).

E. SEMPRE OU QUASE SEMPRE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 9 a 10 vezes).

É IMPORTANTE QUE VOCÊ RESPONDA TODAS AS QUESTÕES.

© 2001 – Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Rua Morato Coelho, 1059 – Pinheiros – 05417-011 – São Paulo/SP – Brasil – Tel.: (11) 3034-3600 – Fax: (11) 3064-5392.

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética (PROTOCOLO - CAAE - 0028.0.189.000-11)

Andamento do projeto - CAAE - 0028.0.189.000-11				
Título do Projeto de Pesquisa				
VARIÁVEIS DO AMBIENTE EDUCATIVO ASSOCIADAS AO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES DOTADOS E TALENTOSOS EM RELAÇÃO AOS SEUS PARES ETÁRIOS				
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	08/04/2011 15:18:12	27/05/2011 13:54:44		
Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
5 - Protocolo Aprovado no CEP	27/05/2011 13:54:44	Folha de Rosto	0028/2011	CEP
3 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	08/04/2011 15:18:12	Folha de Rosto	0028.0.189.000-11	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	08/04/2011 02:49:39	Folha de Rosto	FR417121	Pesquisador
4 - Protocolo Pendente no CEP	25/04/2011 13:50:43	Folha de Rosto	0028/2011	CEP
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	08/04/2011 15:17:41	Folha de Rosto	0027.0.189.000-11	CEP

[Voltar](#)

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/extrato_projeto.cfm?codigo=417121

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de Dados Acadêmicos (FDA)

1. Nome da Instituição em que estuda:

2. Série/ Ano da Escola:

- () 6º ano () 1º ano do ensino médio
 () 7º ano () 2º ano do ensino médio
 () 8º ano () 3º ano do ensino médio
 () 9º ano

3. Já foi adiantado de Série/ Ano alguma vez?

- Sim () Quantas? 1 ano () 2 anos () 3 anos ()
 Não, nunca ()

4. Nas questões abaixo, preencha os quadros conforme o número de lugares que você frequenta.

Quando você não está em casa ou na escola, onde você está?

Há quanto tempo você frequenta este lugar?

- () menos de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos

Quando você não está em casa ou na escola, onde você está?

Há quanto tempo você frequenta este lugar?

- () menos de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos

Quando você não está em casa ou na escola, onde você está?

Há quanto tempo você frequenta este lugar?

- () menos de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à Direção da Escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 (Nome Completo e Cargo)
 Diretor(a) Escolar no Município de Lavras-MG, RG _____,
 autorizo a aluna de doutorado Cláudia Solange Rossi Martins (RG 24496374-5), matriculada regularmente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos, supervisionada pelo professor doutor Almir Del Prette, a realizar a pesquisa sobre caracterização do repertório de Habilidades Sociais de adolescentes que frequentam as escolas regulares neste município. A pesquisadora entregou-me um resumo do projeto a ser realizado e esclareceu-me sobre os objetivos do estudo e as medidas éticas a serem tomadas, como por exemplo, sigilo dos participantes que serão selecionados e a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos participantes. Para a realização deste estudo autorizo a aplicação do CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil), o Formulário de Dados Acadêmicos e o Inventário IHSA-Del Prette aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano). Estou ciente do meu direito de obter o relatório final assim que essa pesquisa for finalizada. A pesquisadora se compromete também em fazer uma devolutiva por meio de uma palestra aos pais e professores da escola sobre práticas educativas e habilidades sociais para adolescentes.

 (Nome e Cargo)

 (Cláudia Solange Rossi Martins, pesquisadora)

Lavras, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao Pai ou Responsável pelo adolescente dotado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis do(a) adolescente: _____

Senhores pais e/ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre caracterização do repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes que frequentam as escolas regulares neste município e que foram identificados como dotados pelo CEDET. Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Cláudia Solange Rossi Martins, sob orientação do professor Dr^o Almir Del Prette, da Universidade Federal de São Carlos. O orientador é docente há muitos anos nesta instituição e pesquisador experiente na área de relacionamentos sociais, apresentando livros e artigos publicados sobre o tema.

(a) Os Objetivos deste estudo consistem em: (1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e talentosos e de seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos**, segundo a própria indicadores; (2) Comparar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e talentosos em relação aos seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos**; e (3) Relacionar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e talentosos e de seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos** às variáveis: nível socioeconômico, sexo, idade, série/ ano que cursa na escola regular, participação em outros ambientes educacionais e tempo de permanência nestes.

(b) A participação do(a) seu(sua) filho(a) não é obrigatória e ele(a) foi selecionado(a) porque: (1) foi identificado como dotado em uma ou mais áreas ou domínios; (2) tem idade mínima de 12 anos e máxima de 17 anos; (3) está frequentando o programa no CEDET; assim como também (4) está frequentando assiduamente a escola regular.

(c) A participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa consiste em responder o CCEB(Critério de Classificação Econômica Brasil) com o objetivo de obter os dados sobre suas condições socioeconômicas; o FDA (Formulário de Dados Acadêmicos) que objetiva identificar a instituição, a série ou ano que estuda; dados sobre adiantamento de série ou ano e participação em outros ambientes educacionais; e o IHSA-Del Prette, que contempla as principais demandas de desempenho interpessoal de adolescentes entre 12 e 17 anos, junto a diferentes interlocutores (família, amigos, colegas, pessoas de autoridade, parceiros afetivo-sexuais, desconhecidos) e contextos (relações familiares e escolares, afetivo sexuais, lazer, trabalho e amizade).

(d) Fica assegurado que serão tomadas medidas de proteção e minimização de riscos para que a pesquisa transcorra sem afetar o bem-estar do(a) seu(sua) filho(a) prevendo ambiente, condições e clima emocional adequados, mediante planejamento e previsão de estratégias de ação para a superação de imprevistos, falhas de equipamentos e outros que se fizerem necessários.

(e) Os pais e/ou responsáveis pelo adolescente têm total liberdade de recusar a autorização ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer

prejuízo pessoal, financeiro, profissional ou qualquer desconforto para si ou para seu(sua) filho(a) em função desta decisão.

(f) A participação neste estudo não implicará em ônus financeiro ou riscos de caráter psicológico, físico, acadêmico, intelectual ou de outra natureza social, cultural ou espiritual ao próprio adolescente ou aos seus pais e/ou responsáveis. Ao contrário, a caracterização do repertório social de adolescentes não identificados como dotados pode trazer dados relevantes para uma melhor compreensão de suas reais necessidades sociais, e também indicar as variáveis no ambiente educacional que contribuem para a promoção de um repertório social mais elaborado em seus alunos. Todavia, é aceitável que um risco mínimo relacionado à participação do sujeito na pesquisa seja o desconforto por ficar um tempo aproximado de 30 minutos dedicados a responder os questionários. Tal desconforto pode gerar ansiedade em terminar logo devido aos compromissos, deslocamento para outra localidade ou outros motivos pessoais. Também pode ocorrer o sentimento de frustração pela incerteza de estar respondendo adequadamente às questões propostas. A fim de minimizar estes desconfortos, será feita uma consulta à coordenação da escola a fim de agendar um horário mais propício para este fim, conforme as possibilidades de cada aluno. Caso algum(ns) não possa(m) comparecer no horário e dia estipulado, a pesquisadora se propõe a comparecer no dia e horário mais favorável para que este(s) possa(m) participar. No momento da aplicação dos instrumentos, a pesquisadora estará presente para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas que surgirem no decorrer do preenchimento dos mesmos, assumindo assim a responsabilidade de dar assistência integral a quaisquer desconfortos decorrentes dos riscos mínimos previstos.

(g) Caso seu(sua) filho(a) se sinta desconfortável ou constrangido(a) em qualquer momento, ele(ela) poderá deixar a atividade ou apenas assisti-la, sem qualquer prejuízo para a relação com a pesquisadora ou com o CEDET e a escola onde estuda.

(h) A pesquisadora compromete-se com o sigilo da identidade do seu(sua) filho(a), assim como as informações pessoais sobre ele(ela). Serão todas mantidas em sigilo e anonimato, pois os dados obtidos serão computados coletivamente, sem possibilidade de identificação dos participantes, podendo ser divulgados em reuniões científicas, congressos e/ou publicações.

Este termo visa, portanto, solicitar seu consentimento livre e esclarecido para que seu(sua) filho(a) participe da presente pesquisa.

Declaro que:

✓ Fui informado de que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNILAVRAS, que funciona na _____ da Universidade de Lavras, localizada na rua _____ Lavras, MG – Brasil. Fone: (35) _____. Endereço eletrônico:

✓ Recebi uma cópia deste termo onde estão o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) meu(minha) filho(a) agora ou a qualquer momento.

✓ Entendi os termos descritos acima e ofereço o consentimento livre e esclarecido para que meu(minha) filho(a) participe da presente pesquisa.

(Assinatura do pai, mãe/ou responsáveis pelo adolescente)

_____, ___/ ___/ 2011.

Local e Data

Profa. Msc. Cláudia Solange Rossi Martins
 Estação Ferroviária de Ityrapuan, s/n – Cx. Postal 144.
 CEP 37.200-000 – Minas Gerais – Brasil.
 Telefone (35) 3821-9833 (Recado) / (35) 9175-6384
 E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

Prof. Doutor Almir Del Prette
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
 Departamento de Psicologia.
 Rodovia Washington Luiz, Km. 235
 CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil.
 Telefone: (16)33518447 e (16)33518492
 E-mail: adprette@ufscar.br

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao Pai ou Responsável pelo adolescente sem indicadores de dotação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis do(a) adolescente: _____

Senhores pais e/ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre caracterização do repertório de Habilidades Sociais de Adolescentes que frequentam as escolas regulares neste município e que não foram identificados como dotados pelo CEDET. Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela doutoranda Cláudia Solange Rossi Martins, sob orientação do professor Dr^o Almir Del Prette, da Universidade Federal de São Carlos. O orientador é docente há muitos anos nesta instituição e pesquisador experiente na área de relacionamentos sociais, apresentando livros e artigos publicados sobre o tema.

(a) Os Objetivos deste estudo consistem em: (1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais de adolescentes dotados e talentosos e de seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos**, segundo a própria indicadores; (2) Comparar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e talentosos em relação aos seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos**; e (3) Relacionar o repertório de habilidades sociais dos adolescentes dotados e talentosos e de seus pares etários **não identificados como dotados e talentosos** às variáveis: nível socioeconômico, sexo, idade, série/ ano que cursa na escola regular, participação em outros ambientes educacionais e tempo de permanência nestes.

(b) A participação do(a) seu(sua) filho(a) não é obrigatória e ele(a) foi selecionado(a) porque: **(1)** não foi identificado como dotado; **(2)** tem idade mínima de 12 anos e máxima de 17 anos; **(3)** não está frequentando o programa no CEDET; e **(4)** está frequentando assiduamente a escola regular.

(c) A participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa consiste em responder o CCEB(Critério de Classificação Econômica Brasil) com o objetivo de obter os dados sobre suas condições socioeconômicas; o FDA (Formulário de Dados Acadêmicos) que objetiva identificar a instituição, a série ou ano que estuda; dados sobre adiantamento de série ou ano e participação em outros ambientes educacionais; e o IHSa-Del Prette que contempla as principais demandas de desempenho interpessoal de adolescentes entre 12 e 17 anos, junto a diferentes interlocutores (família, amigos, colegas, pessoas de autoridade, parceiros afetivo-sexuais, desconhecidos) e contextos (relações familiares e escolares, afetivo sexuais, lazer, trabalho e amizade).

(d) Fica assegurado que serão tomadas medidas de proteção e minimização de riscos para que a pesquisa transcorra sem afetar o bem-estar do(a) seu(sua) filho(a) prevendo

ambiente, condições e clima emocional adequados, mediante planejamento e previsão de estratégias de ação para a superação de imprevistos, falhas de equipamentos e outros que se fizerem necessários.

(e) Os pais e/ou responsáveis pelo adolescente têm total liberdade de recusar a autorização ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, financeiro, profissional ou qualquer desconforto para si ou para seu(sua) filho(a) em função desta decisão.

(f) A participação neste estudo não implicará em ônus financeiro ou riscos de caráter psicológico, físico, acadêmico, intelectual ou de outra natureza social, cultural ou espiritual ao próprio adolescente ou aos seus pais e/ou responsáveis. Ao contrário, a caracterização do repertório social de adolescentes não identificados como dotados pode trazer dados relevantes para uma melhor compreensão de suas reais necessidades sociais, e também indicar as variáveis no ambiente educacional que contribuem para a promoção de um repertório social mais elaborado em seus alunos. Todavia, é aceitável que um risco mínimo relacionado à participação do sujeito na pesquisa seja o desconforto por ficar um tempo aproximado de 30 minutos dedicados a responder os questionários. Tal desconforto pode gerar ansiedade em terminar logo devido aos compromissos, deslocamento para outra localidade ou outros motivos pessoais. Também pode ocorrer o sentimento de frustração pela incerteza de estar respondendo adequadamente às questões propostas. A fim de minimizar estes desconfortos, será feita uma consulta à coordenação da escola a fim de agendar um horário mais propício para este fim, conforme as possibilidades de cada aluno. Caso algum(ns) não possa(m) comparecer no horário e dia estipulado, a pesquisadora se propõe a comparecer no dia e horário mais favorável para que este(s) possa(m) participar. No momento da aplicação dos instrumentos, a pesquisadora estará presente para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas que surgirem no decorrer do preenchimento dos mesmos, assumindo assim a responsabilidade de dar assistência integral a quaisquer desconfortos decorrentes dos riscos mínimos previstos.

(g) Caso seu(sua) filho(a) se sinta desconfortável ou constrangido(a) em qualquer momento, ele(ela) poderá deixar a atividade ou apenas assisti-la, sem qualquer prejuízo para a relação com a pesquisadora ou com a escola onde estuda.

(h) A pesquisadora compromete-se com o sigilo da identidade do seu(sua) filho(a), assim como as informações pessoais sobre ele(ela). Serão todas mantidas em sigilo e anonimato, pois os dados obtidos serão computados coletivamente, sem possibilidade de identificação dos participantes, podendo ser divulgados em reuniões científicas, congressos e/ou publicações.

Este termo visa, portanto, solicitar seu consentimento livre e esclarecido para que seu(sua) filho(a) participe da presente pesquisa.

Declaro que:

✓ Fui informado de que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNILAVRAS, que funciona na _____ da Universidade de Lavras, localizada na rua _____ Lavras, MG – Brasil. Fone: (35) _____. Endereço eletrônico:

✓ Recebi uma cópia deste termo onde estão o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) meu(minha) filho(a) agora ou a qualquer momento.

✓ Entendi os termos descritos acima e ofereço o consentimento livre e esclarecido para que meu(minha) filho(a) participe da presente pesquisa.

✓

(Assinatura do pai, mãe/ou responsáveis pelo adolescente)

_____, ___/___/2011.

Local e Data**Profa. Msc. Cláudia Solange Rossi Martins**

Estação Ferroviária de Ityrapuan, s/n – Cx. Postal 144.
CEP 37.200-000 – Minas Gerais – Brasil.
Telefone (35) 3821-9833 (Recado) / (35) 9175-6384
E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

Prof. Doutor Almir Del Prette

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Psicologia.
Rodovia Washington Luiz, Km. 235
CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil.
Telefone: (16)33518447 e (16)33518492
E-mail: adprete@ufscar.br

APÊNDICE E – Gráficos Box-Plot para identificação dos pontos atípicos

• Frequência

Através das Figuras A.1 a A.8 pode-se observar alguns pontos que se distanciam bastante dos demais, se tornando candidatos a pontos atípicos (*outliers*). Para dotados, verifica-se 87 e 135, enquanto que para sem indicadores de dotação 22, 23, 31, 62 e 64. Dessa forma, para utilizar análise multivariada neste trabalho, foram retirados esses pontos.

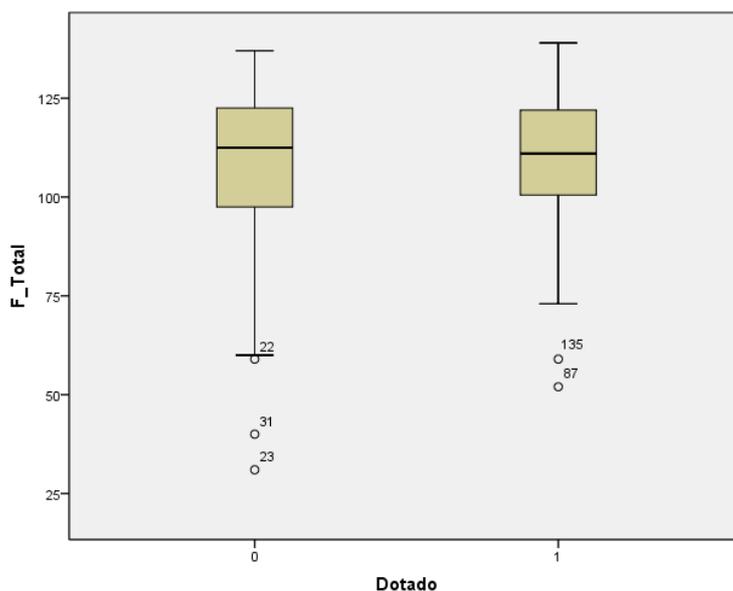


Figura A.1 – Boxplot para FTotal.

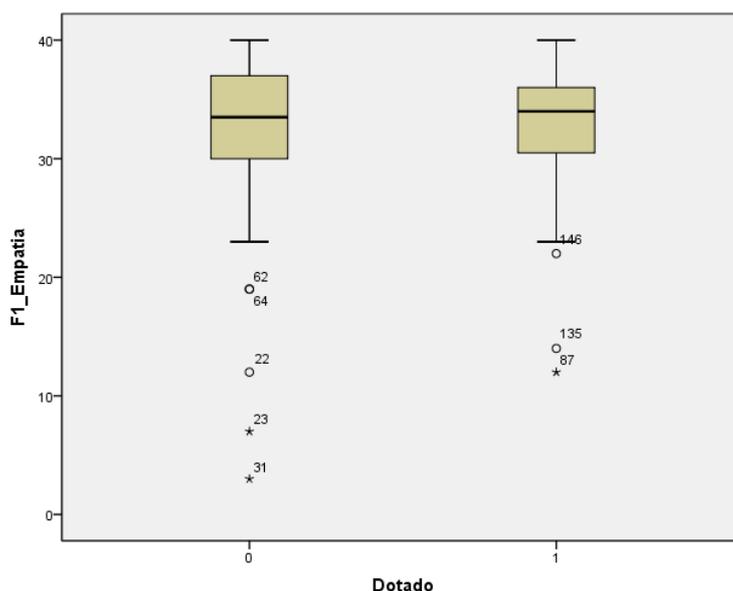


Figura A.2 – Boxplot para F1Empatia

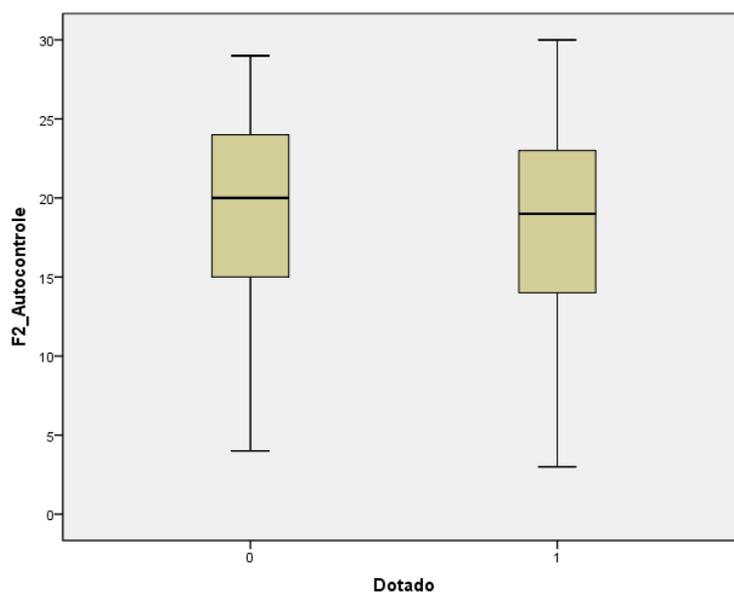


Figura A.3 – Boxplot para F2Autocontrole.

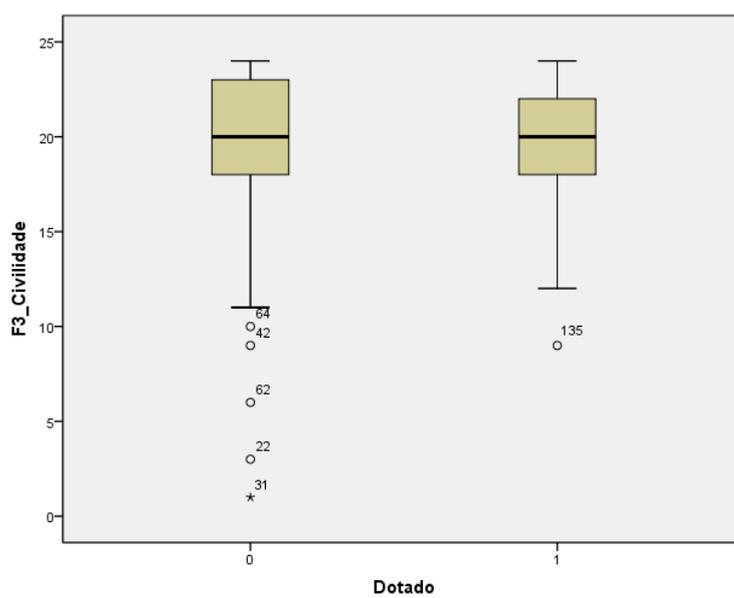


Figura A.4 – Boxplot para F3Civilidade.

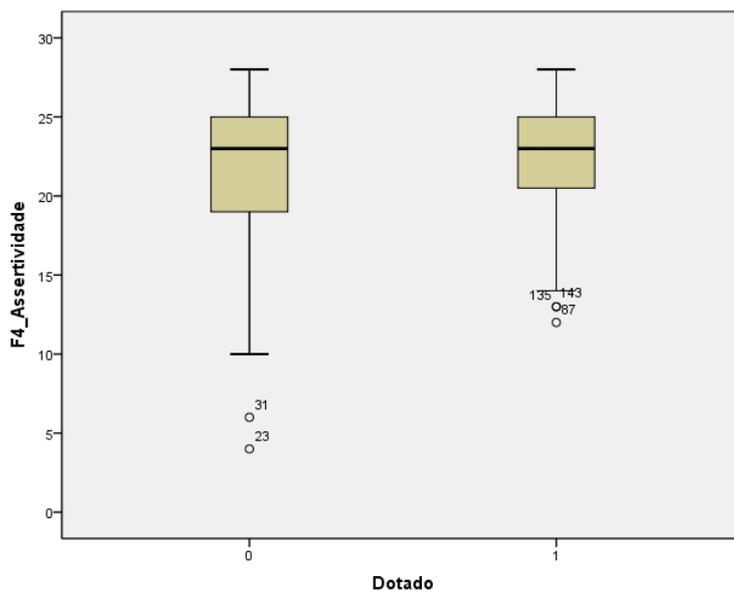


Figura A.5 – Boxplot para F4Assertividade.

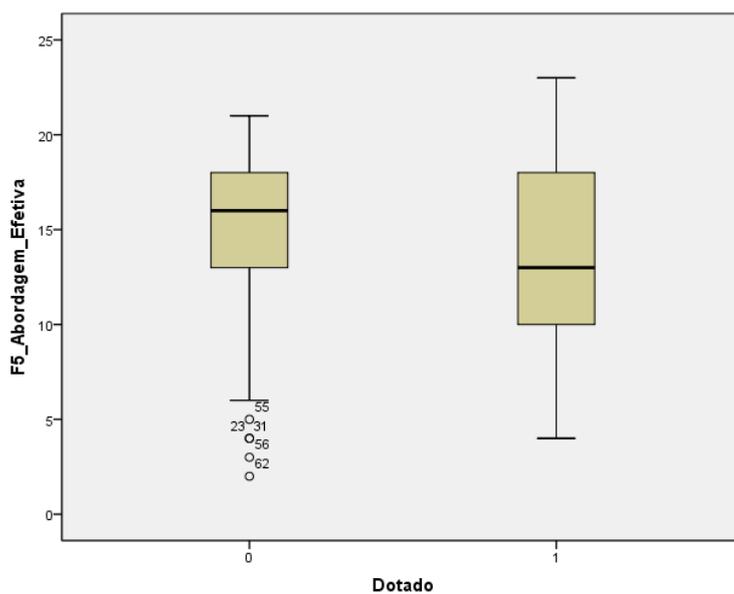


Figura A.6 – Boxplot para F5Abordagem Afetiva.

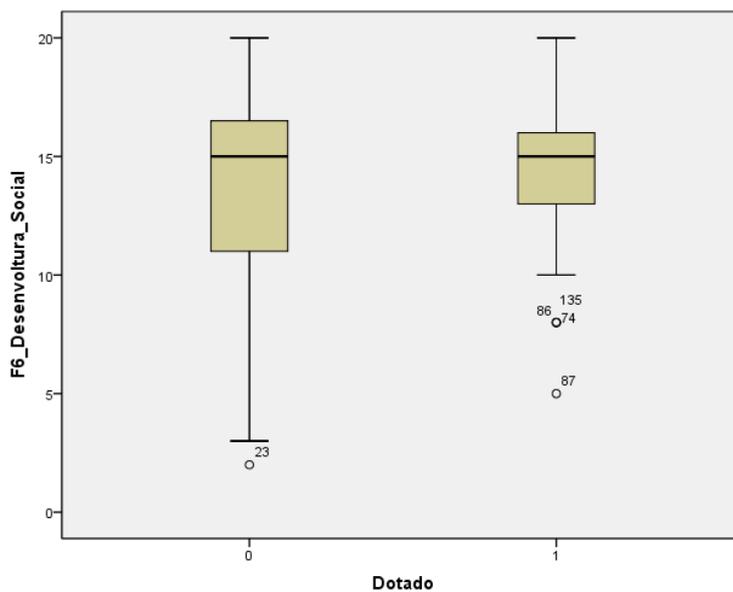


Figura A.7 – Boxplot para F6 Desenvoltura Social.

- **Dificuldade**

Com relação às variáveis referente à dificuldade, pode-se observar nas Figuras A.8 a A.14 pontos que se distanciam dos demais, sendo candidatos a pontos atípicos (*outliers*). Para dotados, verifica-se o ponto 103, enquanto que para sem indicadores de dotação nota-se os pontos 22, 49, 56 e 61. Sendo assim, para utilizar análise multivariada neste trabalho, foram retirados estes pontos.

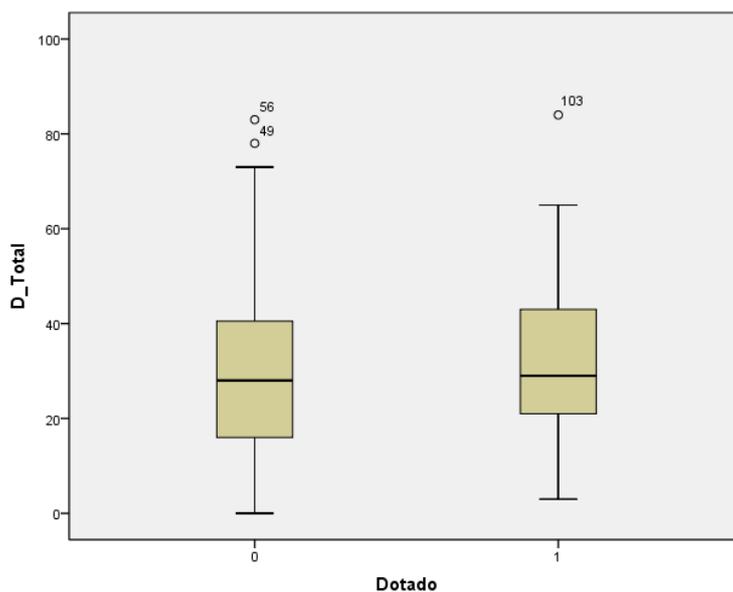


Figura A.8 – Boxplot para D Total.

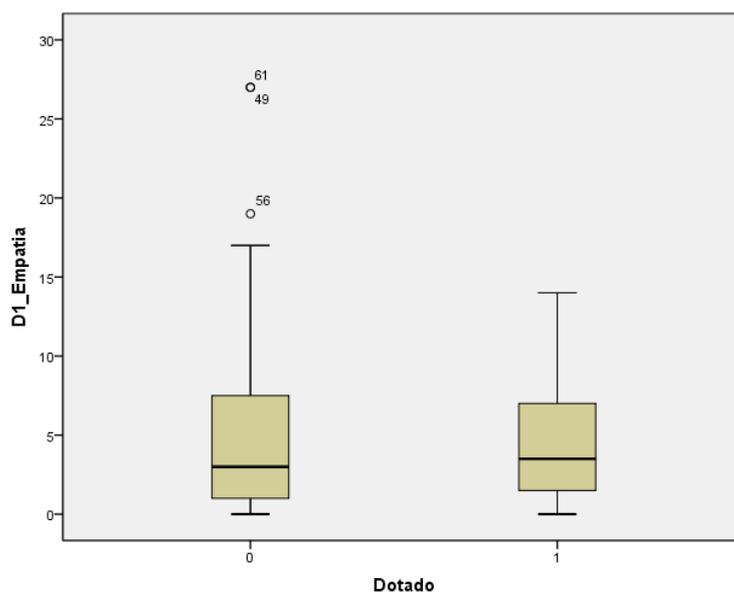


Figura A.9 – Boxplot para D1 Empatía.

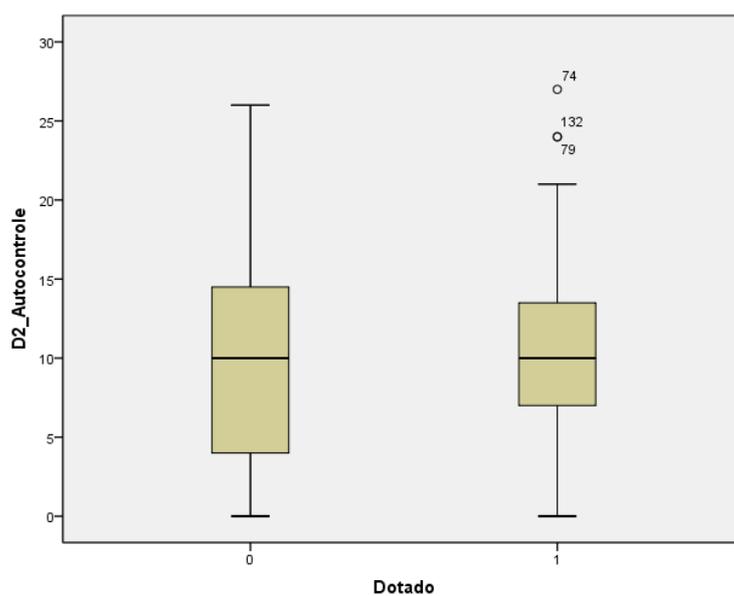


Figura A.10 – Boxplot para D2 Autocontrol.

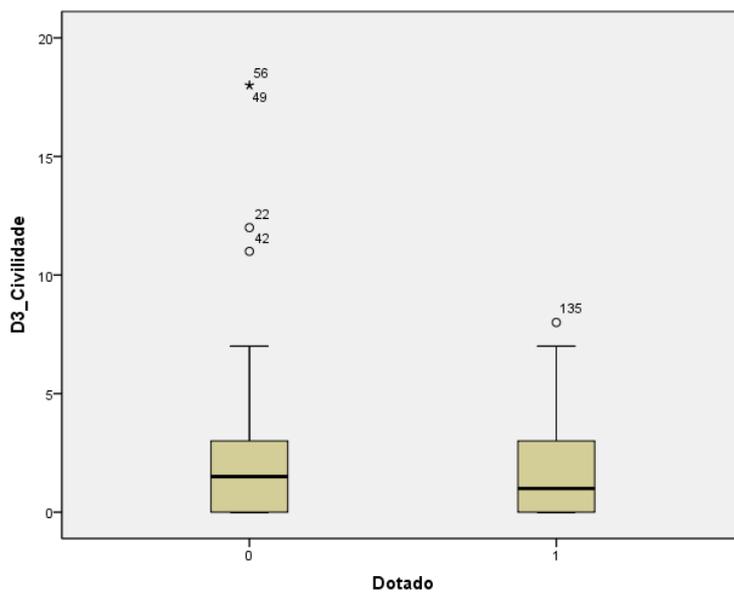


Figura A.11 – Boxplot para D3 Civilidade.

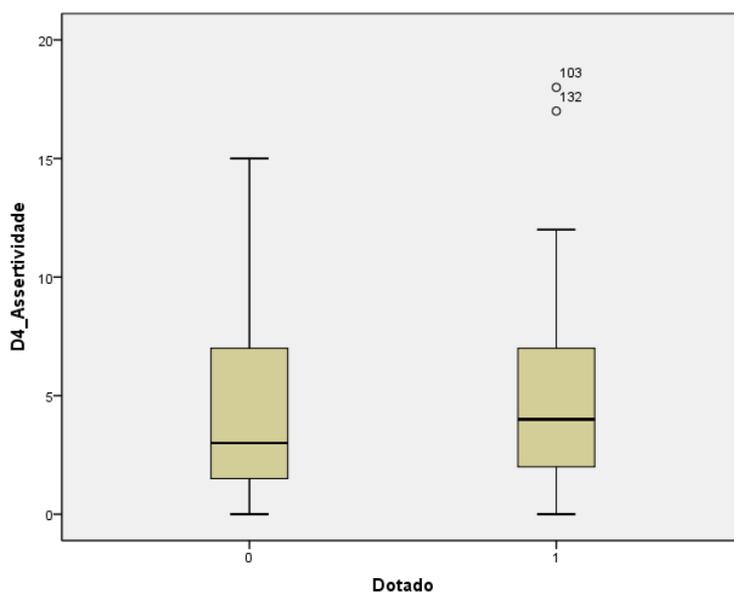


Figura A.12 – Boxplot para D4 Assertividade.

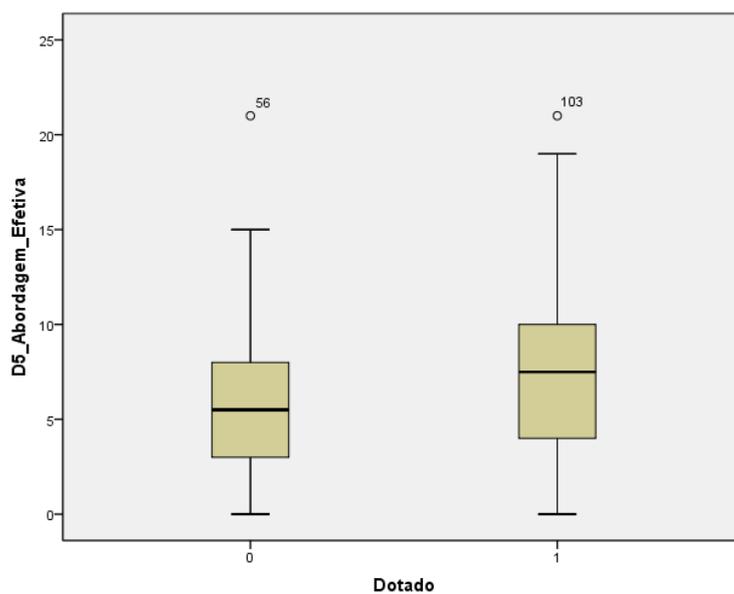


Figura A.13 – Boxplot para D5 Abordagem Afetiva.

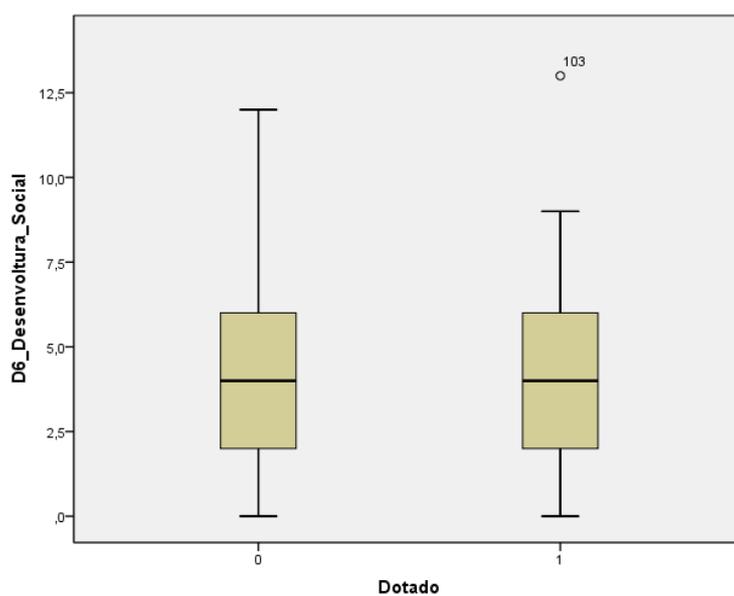


Figura A.14 – Boxplot para D6 Desenvoltura Social.

APÊNDICE F – Teste de Correlação de Pearson para as subescalas frequência e dificuldade de dotados e sem indicadores de dotação

A fim de justificar o uso da Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para comparar os fatores em questão, foram realizados testes de correlação de Pearson entre as subescalas estudadas. Observa-se através da Tabela B1 que, com exceção de F4Assertividade e F2Autocontrole, F4Assertividade e F5Abordagem Afetiva, todas as outras subescalas de frequência apresentam correlação entre si. Pela Tabela B2 nota-se que para dificuldade todas as subescalas são correlacionadas. Sendo assim, decidiu-se por comparar as médias dos fatores através da abordagem sugerida. Vale ressaltar que esses testes foram feitos com todos os indivíduos que formaram a amostra estudada após a retirada dos pontos atípicos, sem considerar nenhum tipo de fator.

Frequência

Tabela B.1 – Teste de correlação de Pearson para as subescalas de frequência.

		F_Total	F1_Empatia	F2_Autocontrole	F3_Civilidade	F4_Assertividade	F5_Abordagem_Efetiva	F6_Desenvoltura_Social
FTotal	Corr. de Pearson	1						
	P-Valor							
F1Empatia	Corr. de Pearson	,778	1					
	P-Valor	,000						
F2Autocontrole	Corr. de Pearson	,700	,426	1				
	P-Valor	,000	,000					
F3Civilidade	Corr. de Pearson	,749	,611	,456	1			
	P-Valor	,000	,000	,000				
F4Assertividade	Corr. de Pearson	,481	,320	,094	,300	1		
	P-Valor	,000	,000	,298	,001			
F5Abordagem Afetiva	Corr. de Pearson	,622	,403	,268	,310	,061	1	
	P-Valor	,000	,000	,003	,000	,502		
F6Desenvoltura Social	Corr. de Pearson	,657	,454	,215	,388	,415	,418	1
	P-Valor	,000	,000	,016	,000	,000	,000	

