



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**HABILIDADES SOCIAIS E BEM-ESTAR SUBJETIVO
DE CRIANÇAS DOTADAS E TALENTOSAS**

Maria Luiza Pontes de França Freitas

São Carlos - SP
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**HABILIDADES SOCIAIS E BEM-ESTAR SUBJETIVO
DE CRIANÇAS DOTADAS E TALENTOSAS**

Maria Luiza Pontes de França Freitas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

São Carlos - SP
2012

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

F814hs

França-Freitas, Maria Luiza Pontes de.
Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças
dotadas e talentosas / Maria Luiza Pontes de França Freitas.
-- São Carlos : UFSCar, 2012.
111 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2012.

1. Habilidades sociais em crianças. 2. Bem-estar
subjetivo. 3. Dotação. 4. Talentos. I. Título.

CDD: 303.32 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Maria Luiza Pontes de França Freitas

São Carlos, 01/03/2012

Prof. Dr. Almir Del Prette (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Zenita Cunha Guenther
Universidade Federal de Lavras

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /UNESP

Dr.^a Maria Amelia Almeida
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Dr.^a Maria de Jesus Dutra dos Reis
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 14h no dia 01/03/2012.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Almir Del Prette

Prof.^a Dr.^a Zenita Cunha Guenther

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Prof.^a Dr.^a Maria Amelia Almeida

Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Dutra dos Reis

Homologada pela CPG-PPGpsi na

_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Azair Liane Matos do Canto de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Ao meu amado marido, Osvaldo,
com amor e gratidão.

Agradecimentos

À Deus pelo amor incondicional, sentido de minha vida.

À Nossa Senhora pela inspiração.

Aos meus pais, Buninha e Lindão, pela minha sede de conhecimento e perseverança, e por todo o amor que sentem por mim. Amo muito vocês.

Ao meu amor, Osvaldo, pelo imenso incentivo e valorização do meu trabalho, pela paciência e compreensão dos momentos de ausência e por se dedicar tanto para tornar meus dias tão felizes.

À minha tia Iraci, segunda mãe, pelo amor e cuidado imensurável. Amo você.

Ao meu irmão e à minha irmã com quem compartilho um imenso carinho e afeto.

À minha família, minhas tias, primas e avó pelas orações e por todo carinho que me dedicam.

À família do meu marido, minha família também, por todo o apoio e carinho.

Ao meu orientador Almir Del Prette pela contribuição na elaboração da tese com perguntas altamente reflexivas e inteligentes que possibilitaram o aprofundamento deste estudo e o meu crescimento científico e intelectual. À professora Zilda pela coorientação, disponibilidade, relevantes contribuições e por todo o carinho. Aos dois pela confiança, incentivo e atenção bem como por me ensinarem por meio de seus comportamentos o que é ser competente socialmente.

À professora Zenita Guenther, pelo inestimável apoio e por ter contribuído para que eu me encantasse ainda mais pela área da dotação e talento.

À Alê (Alessandra Guimarães) pela amizade e apoio em São Carlos e à Daniela Cenci e Fernando Jamal por todo o apoio em São José dos Campos.

À Carol (Ana Carolina Braz), por dividir comigo seu bem precioso, sua avó, e à D. Delfina por todo carinho e por ter me recebido como uma neta em Lavras.

À todos os meus amigos, em especial, à Bárbara Carvalho Ferreira, Deliane Macedo F. Sousa, Marcílio Lira, Talita P. Dias e Lucas Freitas pelo apoio e discussões a respeito da tese. Aos amigos da Superliga: Marina Gonçalves, Estefânea Gusmão, Célia Chaves e Alessandra Gusmão. Às amigas Daniele Lopes, Priscila Junqueira, Carina Luiza Manolio (*in memoriam*), Josiane Campos, Paula Oliveira, Renata Branco, Camila Comodo, Lívia Amaro, ao amigo Lucas Sá e à todos que compõem o Grupo RIHS. À todos os amigos que citei, e aos que não mencionei aqui, por compartilhar comigo suas vidas.

Ao professor Valdiney Veloso Gouveia, pelo auxílio e por ter contribuído para despertar o meu interesse pela pesquisa durante minha graduação.

À professora Maria Stella C. Alcântara Gil por me receber em São Carlos e por todo o incentivo à pesquisa.

À professora Maria de Jesus Dutra Reis pela disponibilidade, contribuições e discussões sobre as análises estatísticas.

Às professoras Patrícia Schelini, Silvia Sigolo e Maria Amélia Almeida pelos apontamentos e valiosas sugestões realizadas no exame de qualificação e defesa.

À todas as crianças que participaram desse estudo e aos facilitadores do CEDET e do DECOLAR.

À Marinéia por todo o auxílio e atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*
Clarice Lispector

Resumo

França-Freitas, M. L. P. (2012). *Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Ao considerar as publicações nacionais, destaca-se que prevalece no país a falta de maior conhecimento da comunidade científica e de pesquisas empíricas a respeito das características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas, especificamente, do repertório de habilidades sociais e do nível de bem-estar subjetivo, uma vez que predominam as publicações sobre as características cognitivas e necessidades educacionais dessas crianças. Diante disso, os objetivos do presente estudo foram: (1) caracterizar o repertório de habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas; (2) avaliar o nível de bem-estar subjetivo dessas crianças; (3) verificar a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo dessas crianças; (4) identificar o poder preditivo das habilidades sociais na explicação do bem-estar subjetivo dessas crianças; (5) identificar possíveis diferenças e semelhanças em relação às classes de habilidades sociais nos diferentes domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensoriomotor); e (6) identificar possíveis diferenças e semelhanças em relação ao bem-estar subjetivo nos diferentes domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensoriomotor). A amostra deste estudo foi composta por 394 crianças na faixa-etária de oito a doze anos. Dessa amostra, 269 crianças eram sinalizadas como dotadas e talentosas e 125 crianças eram identificadas como não dotadas. Os participantes responderam a quatro instrumentos: *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS)*; *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC)*; *Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças* e *Questionário Sócio-Demográfico*. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais com o intuito de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa. A partir dessas análises verificou-se que as crianças dotadas apresentaram no autorrelato um repertório de habilidades sociais mais elaborado e maior nível de bem-estar subjetivo de modo geral do que as crianças não dotadas. Dentre as classes de habilidades sociais e os indicadores de bem-estar subjetivo, as duas amostras de crianças relataram maior frequência em *expressão de sentimento positivo* e maior nível de *satisfação com a família* bem como relataram menor frequência em *evitação de problema* e menor nível de *afeto negativo*. Os resultados deste estudo indicaram que um repertório elaborado de habilidades sociais está associado a um maior nível de bem-estar subjetivo em crianças dotadas e talentosas. O bem-estar subjetivo foi predito pela maioria das classes de habilidades sociais. Acrescenta-se que ao comparar as crianças dotadas que se destacavam em um domínio com as crianças dotadas que não se sobressaíam nesse mesmo domínio, foram verificadas diferenças em algumas classes de habilidade sociais e em alguns indicadores de bem-estar subjetivo para os subdomínios verbal e matemático pertencentes ao domínio inteligência geral e para os domínios socioafetivo e sensoriomotor. Conclui-se que este estudo pode ser considerado como relevante para a literatura científica da área, pois contribui com resultados que indicam que o desajustamento socioemocional visto como uma característica de crianças dotadas e talentosas trata-se de um mito uma vez que essas crianças relataram um repertório elaborado de habilidades sociais e alto nível de bem-estar subjetivo de modo geral. Além disso, as informações sobre o repertório de habilidades sociais e o nível de bem-estar subjetivo da população de crianças dotadas e talentosas podem contribuir para a identificação de crianças que se destacam no domínio socioafetivo, dado que poucos programas selecionam crianças dotadas baseados em sua competência social e variáveis relacionadas.

Palavras-chave: habilidades sociais; bem-estar subjetivo; dotação; talento.

Abstract

França-Freitas, M. L. P. (2012). *Social skills and subject well-being of gifted and talented children*. Doctoral Thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

In considering the national publications about gifted and talented children, it was noticed that there is a lack on scientific knowledge and empirical research about the socio-emotional characteristics of these children, specifically, about social skills repertoire and the level of subjective well-being. It was noticed too, that there is a prevalence of publications on cognitive characteristics and educational needs of these children. Therefore, the main objectives of this study were: (1) characterize the repertoire of social skills in gifted and talented children; (2) characterize the level of subject well-being in gifted and talented children; (3) investigate the relationship between social skills and subjective well-being of these children; (4) identify the predictive power of social skills in explaining subjective well-being of these children; (5) identify possible differences and similarities in relation to social skills classes in different domains of gifted (general intelligence, creativity, socio-emotional and sensorimotor); and (6) identify possible differences and similarities in relation to subjective well-being in different domains of gifted (general intelligence, creativity, socio-emotional and sensorimotor). Sample was composed by 394 children with age range between eight and twelve years. They were separated in 269 gifted and talented children and 125 not gifted children. Participants completed the following questionnaires: *Evaluation System of Social Skills* (ESSS), *Multidimensional Scale of Life Satisfaction for Children* (MSLSC), *Scale Positive and Negative Affect Children* and *Socio-Demographic Questions*. Descriptive and inferential analyzes were performed in order to accomplish the aims of this research. Results showed that gifted children reported a broader social skills repertoire and a higher level of subjective well-being than non-gifted children. Regarding the classes of social skills and the subjective well-being indicators, both samples of children reported more frequently the *expression of positive feelings* and higher *satisfaction with family* and reported a lower frequency of *problem avoidance* and lower level of *negative affect*. These results indicated that a broader repertoire of social skills is associated with a higher level of subjective well-being in gifted and talented children. Subjective well-being was predicted by most social skills classes. It was observed that when compared gifted children in a domain with gifted children who did not showed the same performance in that domain were observed differences in some social skills classes and in some subjective well-being indicators for verbal and mathematical sub-domains (belonging to general intelligence domain) and for socio-emotional and sensorimotor domains. In conclusion, this study can be considered relevant for the scientific literature of this field research. The results demonstrate that the socio-emotional disadjustment seen as a gifted and talented children feature is a myth, once these children reported a broader social skills repertoire and higher level of subjective well-being overall. Moreover, information about the social skills repertoire and the level of subjective well-being of gifted and talented children might contribute to identify children who excel in the socio-emotional domain, once there is a few programs that select gifted children based on their social competence and related variables.

Key-words: social skills; subject well-being; giftedness; talent.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (adaptado de Gagné, 2004).....	19
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	
<i>Caracterização da amostra de crianças dotadas e talentosas (N = 269)</i>	<i>50</i>
Tabela 2	
<i>Número de sujeitos e percentagem em intervalos de percentis para cada classe de habilidades sociais</i>	<i>57</i>
Tabela 3	
<i>Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores de habilidades sociais para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas (N=269)</i>	<i>58</i>
Tabela 4	
<i>Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores de habilidades sociais para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas do Decolar (N=86)</i>	<i>59</i>
Tabela 5	
<i>Hierarquia das diferentes classes de habilidades sociais para a amostra de crianças dotadas e para a amostra de crianças não dotadas</i>	<i>60</i>
Tabela 6	
<i>Número de sujeitos e percentagem em intervalos de percentis para cada indicador de bem-estar subjetivo</i>	<i>61</i>
Tabela 7	
<i>Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas (N=269)</i>	<i>62</i>
Tabela 8	
<i>Média, desvios padrão, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e dotadas do Decolar (N = 86)</i>	<i>63</i>
Tabela 9	
<i>Hierarquia dos diferentes indicadores de bem-estar subjetivo para a amostra de crianças dotadas e para a amostra de crianças não dotadas.</i>	<i>64</i>
Tabela 10	
<i>Coefficientes de correlação r de Pearson e respectivas significâncias para as classes de habilidades sociais e indicadores de bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. .</i>	<i>66</i>
Tabela 11	
<i>Classes de habilidades sociais preditoras do bem-estar subjetivo</i>	<i>68</i>
Tabela 12	
<i>Classes de habilidades sociais preditoras do indicador satisfação com a vida</i>	<i>69</i>

Tabela 13	
<i>Classes de habilidades sociais preditoras do indicador afeto positivo</i>	70
Tabela 14	
<i>Classes de habilidades sociais preditoras do indicador afeto negativo</i>	71
Tabela 15	
<i>Frequência das categorias referentes aos domínios de dotação sinalizados pelas crianças dotadas e talentosas</i>	72
Tabela 16	
<i>Fatores compostos pelos domínios de dotação com os coeficientes de saturação, porcentagem de variância explicada e eigenvalues</i>	73
Tabela 17	
<i>Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para o domínio da inteligência geral e para os subdomínios verbal e matemático</i>	75
Tabela 18	
<i>Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para os domínios criatividade, socioafetivo e sensoriomotor</i>	76
Tabela 19	
<i>Média, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para o domínio inteligência geral e para os subdomínios verbal e matemático</i>	78
Tabela 20	
<i>Média, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para os domínios criatividade, socioafetivo e sensoriomotor</i>	79

SUMÁRIO

Introdução	1
Dotação e Talento: o Modelo de Gagné	2
<i>Diferentes Termos e Definições</i>	3
<i>Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné</i>	11
Características Socioemocionais das Crianças Dotadas e Talentosas	21
<i>Bem-estar Subjetivo</i>	25
<i>Habilidades Sociais</i>	34
<i>Justificativa e Objetivos da Pesquisa</i>	44
Método	48
<i>Amostra</i>	48
<i>Instrumentos</i>	51
<i>Procedimentos</i>	53
Resultados	56
Caracterização do Repertório de Habilidades Sociais de Crianças Dotadas e Talentosas ...	56
Avaliação do Nível de Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas	60
Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo	65
Domínios de Dotação	71
<i>Comparações em Cada Domínio</i>	74
Discussão	80
Considerações Finais	95
Referências	98
ANEXO A	111

Introdução

Esse estudo partiu de um interesse pessoal pela área da dotação e talento. Foram realizadas inicialmente buscas por centros especializados que identificassem crianças dotadas e talentosas no país. A partir disso verificou-se que o número de centros especializados voltados para identificação e desenvolvimento da dotação em talento, que atendem realmente aos seus propósitos, ainda são poucos, considerando a extensão do país. Foram realizadas viagens para visitar alguns dos centros e assim conhecer seu funcionamento, o que possibilitou ter acesso ao embasamento teórico metodológico do processo de identificação das crianças dotadas e talentosas e do desenvolvimento do potencial das mesmas.

Concomitante a essas buscas, foram realizadas leituras de fontes diversas sobre a temática e a partir disso verificou-se a existência de determinado mito de que as crianças dotadas e talentosas, de modo geral, não são bem ajustadas no âmbito social e emocional, sendo percebidas como tímidas e excessivamente voltadas para o estudo, com pouco contato social e com dificuldades em suas relações sociais. Ao verificar essas concepções sobre as características socioemocionais das crianças dotadas e talentosas surgiu o interesse pelo estudo da variável *habilidades sociais* que já possuía em seu campo instrumentos de avaliação bem como conceitos interessantes relacionados às interações sociais. Em seguida, foi considerada a possibilidade de estudar também o *bem-estar subjetivo* para verificar a sua relação com as habilidades sociais e obter, assim, um panorama mais amplo referente às características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas. Somado a esses aspectos, ao realizar um levantamento de literatura científica na área da dotação e talento, foi possível verificar a escassez de publicações nacionais referentes às características socioemocionais dessas crianças.

Diante dessas considerações, ressalta-se que esse estudo partiu do interesse em compreender como se relacionam as variáveis habilidades sociais, bem-estar subjetivo e dotação e talento. Para compreensão dessas variáveis fez-se necessário dividir a fundamentação teórica em duas partes. Inicialmente é apresentado o conceito de dotação e talento, as terminologias da área e o modelo teórico adotado no presente estudo para entendimento desse construto. Em seguida são consideradas e descritas as variáveis específicas denominadas de habilidades sociais e bem-estar subjetivo dentro do capítulo que tem como temática geral as características socioemocionais da população de crianças dotadas e talentosas.

Dotação e Talento: o Modelo de Gagné

A área da dotação e talento vem sendo estudada por diferentes pesquisadores (Feldhusen, 1996; Feldman, 2000; Gagné, 2009a; Gardner, 2000; Guenther, 2006a; Koro-Ljunqberg 2003; Renzulli, 1998; Sternberg, 2003) e ainda encontra-se em processo de construção, com diversas possibilidades a serem exploradas. Kaufman e Sternberg (2008) fizeram uma excelente revisão histórica identificando vários períodos de conhecimento e construção dessa área. A primeira publicação nessa temática teria sido na visão dos autores, a de Francis Galton, em 1869 e, ao longo dos anos seguintes, várias teorias foram publicadas na tentativa de explicar esse construto. Atualmente, existe uma variedade de conceitos e componentes explicativos sobre dotação e talento.

A importância de discutir os diversos termos e definições da área se relaciona, principalmente, ao fato da escolha de determinada definição ter implicações no processo de identificação e educação de indivíduos dotados e talentosos. Diante disso, pretende-se, inicialmente, apresentar e discutir algumas terminologias e definições de dotação e talento,

bem como descrever seus elementos constituintes, tendo como base o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de François Gagné.

Pode-se dizer que uma das principais contribuições do modelo de Gagné é o destaque dado ao ambiente na transformação das capacidades, naturais ou geneticamente determinadas, em talentos específicos. Ao considerar os fatores ambientais, o autor reconhece o impacto da educação formal e informal no desenvolvimento do talento. Nesse sentido, o contexto no qual a criança está inserida, as pessoas com quem interage, o ambiente escolar e as práticas pedagógicas utilizadas tem um impacto, positivo ou negativo, no desenvolvimento do talento da criança. Os programas de incentivo ao talento, que atendem às necessidades das crianças dotadas e talentosas, seriam considerados, assim, como fatores ambientais adicionais que contribuem de forma positiva para esse processo.

Não obstante as contribuições do modelo de Gagné, ao analisar as publicações a respeito da temática nos periódicos nacionais, verifica-se um número ainda reduzido de estudos que citam esse modelo, sendo menor ainda o número de publicações que consideram e analisam os termos dotação e talento de modo diferenciado.

Diferentes Termos e Definições

Vários termos têm sido empregados, por diversos autores (Alencar, 2007a; Alencar & Fleith, 2006; Almeida & Capellini, 2005; Guenther, 2006b; Nicoloso & Freitas, 2002; Pocinho, 2009; Renzulli, 1998), para se referir à dotação e ao talento, como, por exemplo: superdotação, altas habilidades, portadores de altas habilidade/superdotação, potencial superior, dotação, capacidades e talento, sobredotação, comportamentos superdotados entre outros. No presente artigo, serão utilizados os termos dotação e talento.

Em relação ainda à terminologia utilizada na área, Guenther (2008a) afirma que, já em 1942, Helena Antipoff (1892-1974), preocupada com a busca de um termo que melhor

expressasse um conceito operacional para capacidade acentuada, passou a adotar o termo *bem dotado*. A autora enfatiza que, apesar da legislação brasileira adotar, em 1972, a palavra “superdotado”, uma adaptação não muito fiel do inglês *gifted* (dotado), “Helena Antipoff foi visceralmente contrária a esse termo e apontou as conotações negativas do prefixo ‘super’, que lembra ‘super-homem’ e ‘avis rara’” (p. 11), além de veicular uma ideia errônea para finalidades educativas. Outro termo, amplamente utilizado em nosso país, é “altas habilidades” que, conforme Guenther (2009) constitui tradução equivocada do inglês britânico *high ability*, que significa capacidade alta já que “altas habilidades” é melhor traduzido como *high skills*.

A utilização de termos variados, muitos considerados insatisfatórios, é um indício da diversidade de definições encontradas na área. A definição do que vem a ser um indivíduo dotado e talentoso ainda é muito discutida entre os pesquisadores dessa temática. Ao pesquisar esse assunto, chega-se a um grande número de definições e modelos de dotação (Stoeger, 2009). De acordo com Gagné (2009a), a área da educação para dotados define sua população especial com base em dois termos: dotação e talento. O autor destaca que, no contexto internacional, ao analisar a literatura científica e profissional sobre educação de dotados, percebe-se que a existência de dois termos não significa dois conceitos diferenciados. Para esse teórico, a maioria dos autores frequentemente usa esses dois termos como sinônimos em expressões tais como “*os dotados e talentosos são...*”. Este autor afirma que alguns estudiosos da área, por exemplo, Joseph S. Renzulli (1998), Robert Sternberg (2003) hesitam em usar o termo *talento*, direcionando sua concepção de capacidades notáveis para o conceito de dotação.

Quando esses dois termos são diferenciados, a distinção pode apresentar muitas formas. Gagné (2009a) cita algumas das usadas por diferentes estudiosos: (a) dotado para alta capacidade cognitiva e talento para todas as outras formas de excelência (por exemplo,

artes, esportes, tecnologia); (b) dotação como uma ordem mais elevada de excelência do que talento; e (c) dotação como capacidade desenvolvida ou consolidada, em oposição a talento como forma de capacidade ainda não desenvolvida.

Um dos problemas da terminologia para se referir às crianças dotadas e talentosas, apontado por Gagné (1997), é a tendência, na linguagem cotidiana, de se utilizar o termo talento para rotular as duas extremidades do *continuum* que se estende das capacidades naturais até aquelas sistematicamente desenvolvidas: talento frequentemente significa talento “natural”. Um exemplo de utilização confusa desses termos, na linguagem coloquial, está nas próprias definições de dicionário que, em sua maioria, definem dotação como talento e vice-versa. No dicionário do Aurélio (2009), por exemplo, talento é apresentado como “aptidão invulgar (natural ou adquirida); engenho: possui talento para o magistério; indivíduo engenhoso, de habilidade ou capacidade incomum: é um talento de primeira ordem”. Gagné (1997) destaca que o uso do termo talento para designar tanto as capacidades naturais como as habilidades sistematicamente desenvolvidas não se limita à linguagem coloquial. De acordo com o autor, esse uso é observado também entre os estudiosos do campo da educação de dotados, como, por exemplo, Feldhusen (1994), que propõe substituir o termo talento por dotação, produzindo confusão na área.

No contexto de publicações em nosso país, Guenther (2006b; 2007; 2008a; 2009) tem considerado dotação e talento como construtos diferentes. Para Guenther (2000), dotação é a capacidade natural que torna possível o desempenho de alta qualidade, ou seja, o talento (comportamento observável) nos diversos setores de atividade humana, propiciando alcançar sucesso. Guenther (2009) afirma que talento não deve ser usado como sinônimo de dotação e que, embora a semântica possa ser considerada um aspecto secundário, o problema de conceituação não o é. A autora acrescenta, também, que conceitos mal formulados levam à utilização de termos imprecisos na vã tentativa de

simplificar noções complexas. Ademais, de acordo com Pocinho (2009), a ambiguidade na definição desse construto acarreta, evidentemente, dificuldades na identificação e atuação junto à população que a autora designa de crianças *sobredotadas*.

Ainda referente à diversidade de definições elaboradas na área, Gagné (1997) afirma que, embora o conceito de talento tenha sido definido de modo obscuro e ambíguo por alguns pesquisadores, pelo menos sempre designou alguma forma de desempenho acima da média. Esse autor destaca que nenhum estudioso propôs, no passado, que todos seriam talentosos em algum nível e afirma que, infelizmente, essa distorção do conceito de talento tornou-se mais frequente nas últimas décadas. Gagné (1997) enfatiza que, na tentativa de apresentar esse campo de conhecimento de um modo mais “politicamente correto” e tornar as opiniões mais acessíveis à maioria dos educadores, alguns estudiosos têm realizado propostas similares, chegando a sugerir que o conceito de dotação seja abandonado e substituído por esta definição de talento, que remete à ideia de que todas as crianças seriam talentosas em algum grau. Para exemplificar, cita as afirmações de Feldhusen (1994): “... eu acredito que o termo dotado é um albatroz. Eu acredito que poderíamos viver sem ele” (p. 4); e de Renzulli e Reis (1991): “a rotulação de estudantes como dotados é contraproducente aos esforços da educação em proporcionar experiências educacionais suplementares” (p. 34).

As consequências dessas propostas são, na visão de Gagné (1997), prejudiciais para o campo da dotação e talento. O autor questiona como pode ser possível tratar de dotados e talentosos como populações distintas, se o conceito de talento tem sido aplicado a todas as pessoas e afirma que a cada redefinição, a estrutura conceitual do que dotação e talento realmente significam vem se tornando mais confusa. Diante desse problema, Gagné sugere que, se a pretensão é discutir as capacidades potenciais que são exibidas pela maioria das pessoas, deve-se usar o tão conhecido termo “aptidões”, que pode ser qualificado (por

exemplo, baixo, médio, moderado) e reservar o termo dotação para altas aptidões. De modo similar, se o que se pretende é discutir capacidades que a maioria pode desenvolver e dominar deve-se usar, segundo o autor, os termos habilidades ou competências e reservar o termo talento para altos níveis de habilidades e competências. Talento significaria, para uma minoria, o mesmo que competência significa para a maioria ou, em outras palavras, dotes são para poucos, o que aptidão é para a maioria (Gagné, 1997).

Apesar do grande número de concepções, que frequentemente se contradizem umas às outras, Gagné (2009a) ressalta que os estudiosos continuam a se referir a uma ideia em particular em quase todas as discussões sobre o constructo dotação, pois reconhecem, implícita ou explicitamente, uma distinção entre formas de dotação que emergem mais cedo na vida, em alguma extensão inatas e geralmente manifestadas na infância, das formas adultas, completamente desenvolvidas de dotação. Segundo Gagné (2009a), os estudiosos expressam essa distinção por meio de pares de termos, como, por exemplo, potencial *versus* desempenho, aptidão *versus* desempenho, promessa *versus* execução. Entretanto, o autor acrescenta que esses estudiosos raramente transformam essa distinção fundamental em constructos e rótulos diferentes.

Nesse contexto, considerando a diversidade de definições de dotação existentes, Jarwan e Feldhusen (1993) citam Hallahan e Kauffman (1982) que afirmam que as razões das discordâncias entre vários autores a respeito do conceito de dotação podem ser explicadas principalmente por diferenças de abordagem com relação a quatro questões: a gama de habilidades e comportamentos aos quais o termo dotação pode ser aplicado; a mensuração da dotação; o ponto de corte acima do qual uma criança é considerada dotada e a natureza do grupo de comparação. De acordo com Pocinho (2009), a multiplicidade de conceitos acaba, assim, por traduzir a multiplicidade de critérios a ser considerados na definição de sobredotação, o termo adotado pela autora. Essa complexidade é percebida

nos diferentes modelos teóricos existentes na área como, por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1998), o Modelo WICS de Sternberg (2003) e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné (2004).

Os diferentes modelos e concepções atuais sobre dotação e talento resultam de acúmulo, nem sempre articulável, de conhecimento na área. Pode-se verificar que os diversos estudos a respeito dessa temática se enquadram em algumas correntes ao longo dos anos. Segundo Kaufman e Sternberg (2008), os conhecimentos produzidos podem ser representados em quatro vertentes que foram por eles designadas de “ondas”. Na onda inicial, esses autores afirmam que os primeiros estudiosos da dotação investigaram esse construto a partir de modelos de domínio geral, nos quais consideravam o fator *g*, ou seja, uma inteligência geral. Essas publicações, pioneiras na área, forneceram uma base importante para as futuras pesquisas. Alguns dos pesquisadores dessa vertente, citados por Kaufman e Sternberg (2008) foram Francis Galton, que publicou sobre a temática no ano de 1869; Charles Spearman, Lewis Terman, Alfred Binet e Theodore Simon; os três últimos dedicados ao estudo da elaboração de instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas por meio de testes de quociente de inteligência (QI). Woyciekoski e Hutz (2009) afirmam que em 1904, Charles Spearman alegava que o fator *g* permearia o desempenho em todas as tarefas intelectuais e que seria um fator central e supremo em todas as medidas de inteligência, o qual representava a capacidade de raciocínio ou a gênese do pensamento abstrato.

Na segunda onda, Kaufman e Sternberg (2008) situam o estabelecimento de modelos de domínios específicos, publicados em meados da década de 30, nos quais os pesquisadores consideravam outras capacidades intelectuais múltiplas, como, por exemplo, inteligência fluída, que diz respeito à flexibilidade do pensamento e raciocínio abstrato, e

inteligência interpessoal entre outras. Alguns dos pesquisadores dessa onda foram Louis Thurstone, James M. Cattell, John B. Carroll e Howard Gardner. As publicações desse último pesquisador contribuíram para ampliar a definição de inteligência e sua teoria das Inteligências Múltiplas foi largamente divulgada na mídia.

A terceira onda tem como destaque os modelos de sistemas. De acordo com Kaufman e Sternberg (2008), os pesquisadores dessa onda reconhecem a importância de ambas as tendências, a de domínio geral e a de domínios específicos, mas também acrescentam outras variáveis psicológicas que eles consideram como componentes importantes da dotação. O foco dessa onda está no reconhecimento da aquisição de uma base de conhecimento e do desenvolvimento de capacidades intelectuais em domínios específicos e na explicação da dotação com base em elementos não intelectivos, como, por exemplo, envolvimento com a tarefa (Kaufman & Sternberg, 2008). Como representantes principais dessa onda são citados Joseph Renzulli e Robert J. Sternberg, que publicaram a respeito da temática por volta da década de 80.

Na mesma década, logo após as publicações dos pesquisadores da terceira onda, foram verificadas pesquisas de outra vertente, nomeada por Kaufman e Sternberg (2008) como quarta onda, na qual são destacados os modelos de desenvolvimento formulados em resposta à ênfase nos determinantes genéticos da dotação. Os autores alegam que os pesquisadores dessa onda ratificam muitas das ideias das três primeiras gerações de pesquisadores da temática, mas ampliam as explicações do talento em um contexto de desenvolvimento que inclui variáveis externas ao indivíduo, tais como ambiente físico e social. Em outras palavras, as teorias do desenvolvimento da dotação consideram que diversos fatores externos podem interagir com fatores internos do indivíduo para produzir o comportamento talentoso. Nessa vertente são citados François Gagné, Franz J. Mönks, Abraham Tannenbaum, David H. Feldman entre outros.

Considerando os estudos dessas quatro “ondas” verifica-se que as várias propostas que surgiram na tentativa de explicar a dotação resultaram de uma história de mais de cem anos de pesquisas sobre esse construto. Stoeger (2009) afirma que, nos primeiros anos, a dotação era equiparada com alta inteligência e as atividades de pesquisa focavam as teorias e métodos de medida de inteligência. Para a autora, o ponto de corte de onde se pode começar a falar de uma perspectiva multidimensional de dotação e talento varia amplamente de uma teoria para outra. Ela acrescenta que, embora a inteligência tenha um importante papel na maioria das concepções, a multidimensionalidade de dotação acabou prevalecendo.

Dentre essas concepções, um dos pesquisadores da quarta onda, François Gagné (2009b), propõe o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, considerado por Guenther (2009) como o mais adequado teórica e empiricamente, por melhor responder às questões levantadas, por apresentar respostas mais lógicas em relação à definição de dotação e talento e por explorar as bases para uma diferenciação entre esses constructos. Nesse modelo, o conceito de talento torna-se tão importante quanto o de dotação para se entender o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos proeminentes.

Não obstante essas qualidades, o modelo de Gagné tem sido pouco citado entre as publicações nacionais. Ao considerar as teses e dissertações nacionais sobre a temática da dotação e talento, publicadas até dezembro de 2010, verifica-se que o conceito adotado por Gagné para esses construtos passou a ser citado por um número mais significativo de autores a partir do ano de 2008. Diante do número de citações do conceito de Gagné ser mais frequente a partir desse ano nas teses e dissertações, foram pesquisados os artigos nacionais publicados a respeito de dotação e talento, entre os anos de 2008 e 2010. Para isso foram utilizados os termos dotação, dotados, talentosos, superdotação, superdotados e

altas habilidades, nas bases de dados Scielo, Lilacs, Pepsico e Indexpsi, e foram encontrados 20 artigos, dos quais apenas dois citavam o modelo de Gagné.

Dentre essas publicações nacionais, algumas (Oliveira, 2009; Pérez, 2008) apresentam interpretações equivocadas do modelo de Gagné. Por exemplo, Perez (2008) enquadra o modelo de Gagné entre os que consideram como dotadas as pessoas que se destacam nas áreas da inteligência linguísticas e lógico-matemáticas e, como talentosas, apenas as pessoas que se destacam em outros domínios, como, por exemplo, as inteligências inter e intrapessoal. Oliveira (2009) interpreta o conceito de Gagné da seguinte forma: “Gagné (2004) propõe que a superdotação refere-se a medidas de potencial, habilidades não treinadas, isto é, associada à inteligência geral [grifo nosso]” (p. 23).

Nesse sentido, considerando que o modelo de Gagné: (a) responde melhor às questões que são levantadas na área; (b) tem sido ainda pouco citado nas publicações nacionais; (c) apresenta os fatores ambientais, dentre outros aspectos, como variáveis importantes no desenvolvimento do talento, por exemplo, o impacto da educação formal e informal; (d) tem sido objeto de interpretações equivocadas em alguns estudos nacionais; e (e) é utilizado como base teórica do método de identificação de crianças dotadas e talentosas dos centros de desenvolvimento do potencial das crianças participantes da presente pesquisa, esse modelo será descrito a seguir com maior nível de detalhamento.

Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné

A primeira proposta do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento foi publicada por Gagné em 1985. Nos anos seguintes esse modelo tem sido revisado e complementado regularmente pelo autor (Gagné, 2004; 2005; 2009a,b).

Esse modelo é sustentado pela definição dos dois termos chaves, dotação e talento. De acordo com Gagné (2005), dotação se refere à posse e uso de capacidade natural¹ proeminente (denominada aptidão elevada), não treinada e expressa espontaneamente, ao menos em um domínio de capacidade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários. Em relação ao talento, o termo designa notável superioridade em habilidades sistematicamente desenvolvidas no mínimo em um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram ativos naquele campo ou área.

Em síntese, para Gagné, a dotação é vista como *capacidade* superior de um indivíduo em relação aos demais, em pelo menos uma área de capacidade humana; o talento é entendido como *desempenho* acima da média em um campo particular. Guenther (2008a), analisando esse modelo aponta que, na distinção entre os dois termos, Gagné considera que dotação supõe origem e organização internas, relacionadas às funções cerebrais e se configura em domínios de capacidade, aptidões e atributos, enquanto que talento reflete as vias de expressão captadas (desempenho observável) e desenvolvidas pelo e no momento histórico, ambiente e meio.

Essas definições revelam, de acordo com Gagné (2009a), que os dois conceitos compartilham três características: (a) ambos se referem às capacidades humanas; (b) ambos são normativos, no sentido em que apontam indivíduos que diferem da norma, ou média; (c) ambos se referem a indivíduos que apresentam comportamentos notavelmente superiores em relação à população geral. O autor argumenta que esses aspectos em comum ajudam a entender porque tantos profissionais e leigos confundem esses termos.

Referente às capacidades humanas naturais, Gagné (2009b) apresenta, na formulação de seu modelo, quatro domínios: intelectual, criativo, socioafetivo e

¹ O termo natural é considerado por Gagné (2008, p.12) como “aquilo que cresce espontaneamente sem aprendizagem formal e também implica em um substrato genético a um nível biológico”.

sensoriomotor. O domínio intelectual é o da inteligência geral, que expressa principalmente a função cognitiva do cérebro por meio de raciocínio fluído e cristalizado, memória, senso de observação, julgamento e outros (Gagné, 2009b). Em relação ao domínio da criatividade, Gagné (2009b) considera que os fatores relacionados a esse domínio são: originalidade, inventividade (resolução de problemas), imaginação, facilidade de recuperação e outros. Segundo o autor, as capacidades criativas desempenham um papel significativo em pesquisas científicas, escrita de ficção, coreografia (danças, patinação, ginástica), entre outras atividades humanas. Referente ao domínio socioafetivo, Gagné (2004, 2009b) apresenta as seguintes categorias: perspicácia, comunicação (discernimento, percepção, eloquência e outros) e influência (liderança, persuasão e outros). O domínio sensoriomotor é representado por esses dois subgrupos distintos, fortemente relacionados: sensorial (visual, auditivo, olfativo, gustativo e outros) e motor (força, resistência, equilíbrio, coordenação, agilidade, velocidade e outros) (Gagné, 2009b).

No Brasil, esse modelo tem sido utilizado como base teórica para o método de identificação de crianças dotadas e talentosas e de promoção de potencial das mesmas, criada por Guenther (2000; 2007). Considerando esse modelo Guenther (2000; 2007; 2008a; 2009) apresenta algumas características e indicadores comportamentais para cada um dos domínios da dotação, descritos a seguir.

O domínio inteligência geral apresenta, segundo Guenther (2008a,b), duas vias de expressão de capacidade intelectual superior. Uma via diz respeito aos sinais de capacidade elevada em inteligência e vivacidade mental, relacionada à área verbal, e outra à inteligência profunda e pensamento analítico, abstrato, relacionada à área matemática (Guenther, 2008a; 2009). Alguns indicadores desse domínio são: excelente memória; facilidade de aprendizagem e fixação de conteúdo; independência e iniciativa nos trabalhos de sala; respostas inesperadas e pertinentes; curiosidade, interesse e perguntadores;

responsabilidade, persistência, comprometimento, finalizadores das atividades realizadas; conversadores e outros; elevada capacidade de pensar e tirar conclusões (Guenther, 2008a).

O domínio criatividade é uma expressão da função intuitiva do cérebro (Guenther, 2009). Associam-se a esse domínio, de acordo com Guenther (2008a), observações de produção original, científica ou artística e traços mentais como pensamento holístico; pensamento intuitivo; originalidade; ser “diferente”, fora de “padrões”; senso crítico e autocrítica; sensibilidade; perceptividade e outras. A autora destaca como alguns dos indicadores desse domínio os seguintes: destaque nas áreas de arte e educação artística; crítica em relação aos outros e consigo e persistência.

Referente ao domínio da capacidade socioafetiva ressalta-se que está enraizado na função afetiva do cérebro que é a área conhecida como Talento Psicossocial (Guenther, 2009). De acordo com Guenther (2008a), observam-se duas amplas vias de orientação, uma que sinaliza liderança, principalmente em esportes, e outra que sugere capacidade de relações humanas no dia a dia. Segundo a autora, algumas das habilidades observadas desse domínio seriam: perceptividade, comunicação (empatia, discernimento), influência (liderança, persuasão), autoconhecimento e outras. As crianças que se destacam nessa área demonstram sensibilidade e preocupação com o bem-estar dos outros, são simpáticas e queridas pelos colegas, seguras e confiantes em si, dentre outros indicadores (Guenther, 2008a).

A capacidade sensoriomotora (capacidade física) se expressa pela função física do cérebro como percepção sensorial extraordinária e alta qualidade motora (Guenther, 2009). A capacidade superior nessa área refere-se à demonstração de habilidades sensoriomotoras; boa coordenação e ritmo de movimentos; talento esportivo; equilíbrio; resistência; bom desempenho físicomotor, excelente habilidades manuais e outras (Guenther, 2008a).

Essas características e indicadores não são considerados isoladamente como indício

de dotação e talento. De acordo com Guenther (2000), uma criança que tenha, por exemplo, responsabilidade ou senso de humor, não necessariamente é uma criança excepcionalmente talentosa, uma vez que um indicador ou outro não dever ser visto como sinalização de capacidade. A mesma autora afirma que “é na configuração geral do comportamento, no jeito de ser e agir da criança talentosa que podem ser encontrados sinais de que há um potencial expresso por diversas vias e situações” (p. 41).

Na proposta de Gagné (2009a), os talentos resultam de um processo de desenvolvimento, ou seja, da transformação dessas capacidades naturais (dotação) em talento. Em outras palavras, no processo de desenvolvimento, os talentos emergem progressivamente pela transformação da aptidão elevada em habilidades bem treinadas e sistematicamente desenvolvidas, em uma área determinada de atividade humana. Os talentos podem ser extremamente diversos e os indivíduos talentosos podem ser encontrados em praticamente qualquer área de atividade humana, como, por exemplo, administração de empresas, comércio, serviços, tecnologias, artes, esportes, ocupações sociais e de saúde, e até mesmo em ocupações ilícitas como, batedores de carteira, ladrões, *crackers* de computador e outros (Gagné, 2009a).

Uma dada capacidade natural pode se expressar de diversas maneiras, o que depende da área de atividade adotada pelo indivíduo. Gagné (2004) apresenta, por exemplo, a destreza manual, uma entre muitas expressões de capacidade física, que pode ser modelada em habilidades necessárias a um pianista, a um pintor ou a um jogador de videogame. Da mesma forma, o pensamento analítico, uma das manifestações de capacidade intelectual cognitiva, pode ser modelado para o pensamento científico de um químico, para a análise de movimentos de um jogador de xadrez ou para o planejamento estratégico de um atleta.

Segundo Gagné (2004), as capacidades naturais podem ser observadas por meio de várias atividades com as quais a criança se depara no curso de seu desenvolvimento, destacando: as capacidades intelectuais necessárias para aprender a ler, falar uma língua estrangeira e outras; as capacidades criativas aplicadas à resolução de problemas técnicos ou produção de um trabalho original em ciência, literatura e arte; as capacidades físicas envolvidas no esporte, música e outras atividades; as capacidades sociais que as crianças usam em suas interações diárias com colegas, professores e pais. Essas capacidades naturais, de acordo com o autor, manifestam-se em todas as crianças em uma variedade de níveis de proficiência, mas é apenas quando o nível de expressão torna-se proeminente que a classificação ‘dotado’ se aplica. Neste modelo, capacidades ou aptidões naturais constituem a “*matéria-prima*”, ou elementos constituintes dos talentos (Gagné, 2009a).

De acordo com Gagné (2009a), o desenvolvimento da dotação em talento pode resultar de quatro diferentes processos: (a) maturação (genoma); (b) aprendizagem informal; (c) aprendizagem formal não institucional (aprendizagem autodidata); e (d) aprendizagem institucional formal. No modelo, o principal agente de desenvolvimento da dotação é a maturação, fortemente seguida pela aprendizagem informal. No caso do talento ocorre o oposto, pois a aprendizagem formal institucional, incluindo treino, exercício e prática, é o fator que gera maior impacto em seu desenvolvimento.

No Modelo de Gagné são considerados seis componentes (ver Figura 1): dotes, talentos, o processo de desenvolvimento do talento, catalisadores intrapessoais, catalisadores ambientais e fatores aleatórios. Gagné (2009b) agrupa esses componentes em dois conjuntos: os três primeiros componentes são considerados pelo autor como o trio do desenvolvimento do talento; os três últimos como o trio de “coadjuvantes”, que ajudam ou interferem no processo de transformação da dotação em talento (Gagné, 2007; 2009a).

Segundo Gagné (2009b), os *catalisadores intrapessoais* são constituídos de fatores físicos e psicológicos, muitos deles sob a influência parcial da herança genética: características físicas, motivação, volição e autogestão e personalidade. Ao considerar as características físicas, um exemplo é que, quando os responsáveis por escolas de dança selecionam jovens candidatos para o treinamento, eles frequentemente usam parâmetros físicos (por exemplo, altura, comprimento da perna, postura) para determinar as chances de um jovem estudante alcançar altos níveis de desempenho (Gagné, 2004).

Entre os catalisadores psicológicos, motivação e volição desempenham um papel crucial para iniciar o processo de desenvolvimento de talentos, orientando e sustentando o processo de enfrentamento de obstáculos, tédio e falha ocasional. Autogestão é o fator que fornece a estrutura e eficiência para o processo de desenvolvimento de talento, como para outras atividades diárias. De acordo com Gagné (2004) o conceito de autogestão abrange comportamentos como iniciativa, gestão eficiente de tempo, autonomia, concentração e bons hábitos de trabalho. Esse termo, segundo o autor, envolve conceitos comumente encontrados na literatura científica, como, por exemplo, autocontrole, confiança, autoeficácia, autoconsciência, autoconhecimento, autorregulação e outros. A autogestão pode ser considerada uma das características mais típicas em adolescentes que se destacam em vários domínios de dotação (Gagné, 1999). Ressalta-se aqui que o conceito de autogestão adotado por Gagné não remete ao conceito de autogestão utilizado na área organizacional no Brasil no qual considera-se autogestão relacionada à autonomia e democracia dentro universo de trabalho onde a ênfase é dada para o grupo de empregados gerindo a própria empresa, ao equilíbrio entre capital e trabalho dentre outros aspectos (Rosenfield, 2003; Tauile & Debaco, 2004). Predisposições hereditárias para se comportar de determinada maneira (temperamento) e estilos de comportamento adquiridos (por exemplo, traços e

desordens), também contribuem significativamente para apoiar e estimular, ou retardar e até bloquear, o desenvolvimento de talentos (Gagné, 2004).

O segundo componente, *catalisadores ambientais*, reúne os fatores ambientais que exercem seu impacto positivo ou negativo de diferentes maneiras. Gagné (2004) situa a influência do meio tanto em termos macroscópicos (por exemplo, geográfico, demográfico, sociológico e outros) como microscópicos (tamanho da família, estilo de criação dos responsáveis pela criança, status socioeconômico, programas específicos e outros). Por exemplo, crianças talentosas que vivem longe dos grandes centros urbanos e não tem acesso fácil a adequados recursos de aprendizagem (centros de treinamento esportivo, os conservatórios de música, escolas especializadas), o ambiente familiar da criança em casa, a boa situação financeira dos pais, a ausência de um dos cuidadores, o número e distribuição da idade dos irmãos na família, o valor que os pais dão às atividades educacionais ou o bem-estar psicológico dos cuidadores, assim como muitos outros elementos do ambiente imediato podem ter algum grau de impacto sobre o desenvolvimento do talento da criança (Gagné, 2004).

O terceiro componente é constituído por *fatores aleatórios* (não controláveis), como, por exemplo, o acaso de uma criança ter nascido em uma família particular ou de estar matriculada em uma escola que desenvolve um programa para alunos talentosos. Esse último componente caracteriza a previsibilidade (controlável versus incontrolável) de elementos pertencentes aos três outros componentes do modelo (dotação, catalisadores intrapessoais e ambientais) (Gagné, 2009b).

A Figura 1, a seguir, contempla as características do processo, que convertem dotação em talento. Existe uma versão mais atual do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Gagné, 2009a), mas a opção por inserir aqui a figura da publicação de 2004, é porque no modelo mais recente manteve-se apenas a capacidade social dentre outras

alterações. Como no presente estudo considera-se também a importância das características afetivas, e não somente as características sociais, decidiu-se por manter nesse estudo o modelo de 2004. Todavia acrescenta-se aqui que é considerada a nova posição que o acaso ocupa na versão mais atual do modelo de Gagné (2009a), no qual esse fator deixa de exercer um papel determinante e direto no processo de desenvolvimento da dotação e talento, como no modelo publicado em 2004 representado na Figura 1, e passa a ocupar um espaço menos relevante, como pano de fundo desse processo.

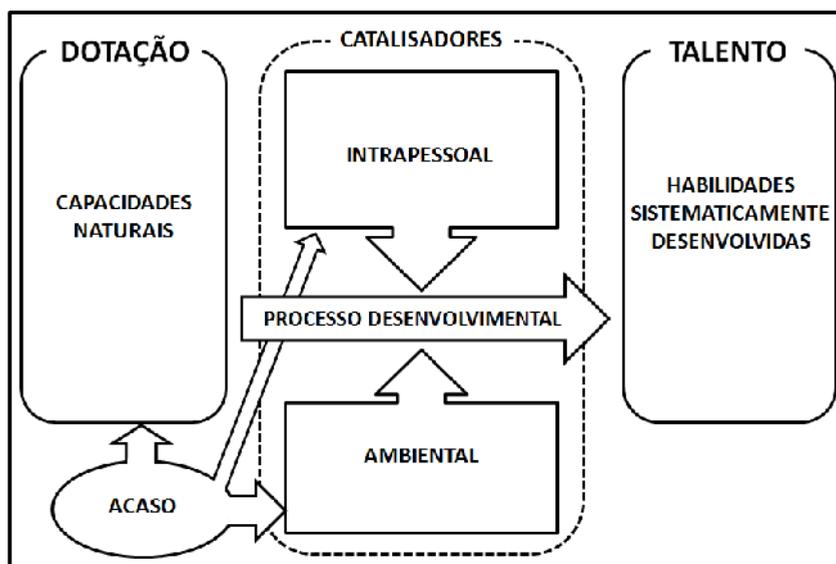


Figura 1: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (adaptado de Gagné, 2004).

Em relação ao segundo componente do processo, destaca-se que um catalisador ambiental crucial é a própria educação. A escola pode contribuir ou não para o desenvolvimento da dotação em talento, dependendo do conhecimento e das práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais na educação de crianças dotadas e talentosas. Ao tomar conhecimento da influência dos catalisadores no desempenho da criança, os educadores poderão direcionar seus esforços na promoção do desempenho elevado de seus alunos, propondo atividades diversificadas.

Ao considerar os componentes do modelo de Gagné, os educadores podem reconhecer a existência de comportamentos indicadores de dotação e talento referentes aos outros domínios da dotação (criatividade, socioafetivo, sensoriomotor), não apenas ao domínio intelectual, como geralmente ocorre. Desse modo, o professor, possivelmente, identificará um número maior de crianças, por exemplo, aquelas que se destacam no domínio socioafetivo, que geralmente não são sinalizadas como dotadas no contexto escolar.

A partir dos aspectos expostos no presente capítulo, destaca-se que a discussão a respeito das diferentes propostas de modelos explicativos, publicadas sobre dotação e talento, com suas diferentes definições e termos, é imprescindível para tornar esses construtos mais compreensíveis aos educadores e profissionais que atuam na área. Diante da diversidade de modelos existentes, é necessário um olhar crítico para a seleção de um que responda melhor às questões que são levantadas na área, pois a opção por determinada definição ou modelo explicativo pode ter implicações no processo de identificação e educação dos indivíduos dotados e talentosos. Além disso, como existe uma grande variedade de comportamentos e habilidades aos quais os termos dotação e talento podem ser aplicados (Hallahan & Kauffman, 2003), é fundamental que o modelo teórico selecionado apresente descrição detalhada dos traços e indicadores comportamentais que evidenciam capacidades e talentos elevados, facilitando, assim, a identificação, bem como a trajetória ou processo de desenvolvimento do talento e os fatores aí envolvidos.

Optou-se, neste estudo, pela adoção do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné porque este considera os achados de pesquisas anteriores e amplia os elementos constituintes e explicativos do construto em questão. Em particular, por que considera as influências e interações do ambiente, variáveis intrapessoais e aprendizagem no desenvolvimento das capacidades geneticamente determinadas (socioafetiva, criatividade e

outras) em talentos específicos (matemática, arte, música e outros). Neste sentido, esse modelo aproxima-se do modelo explicativo das habilidades sociais que também valoriza o ambiente e a cultura como fatores determinantes da aprendizagem e manutenção do repertório de habilidades sociais do indivíduo. Considera-se relevante a descrição, neste capítulo, dos fundamentos da trajetória de desenvolvimento da dotação em talento do modelo de Gagné, já que esse modelo é pouco utilizado no contexto nacional e pode trazer contribuições tanto para a compreensão do construto como para a identificação e educação desses indivíduos. Ademais, esse modelo embasa o método de identificação de crianças dotadas e talentosas dos Centros onde a presente pesquisa foi realizada.

Características Socioemocionais das Crianças Dotadas e Talentosas

Ao considerar especificamente os aspectos socioemocionais da vida dos indivíduos dotados e talentosos, uma análise da literatura na área da dotação e talento indica que esses aspectos, apesar de sua importância, vêm recebendo menor atenção do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado (Alencar, 2007b; Fleith, 2007; Rech & Freitas, 2005). A maioria dos trabalhos nacionais a respeito da dotação e talento (Alencar, 2007a; Fleith, 2006; Guenther, 2007; Vieira, 2003; Virgolim, 2007) tratam predominantemente da educação, de políticas públicas, da identificação de crianças dotadas e talentosas, de programas voltados para desenvolvimento de talentos, bem como da criatividade. Em se tratando da literatura internacional, verifica-se que os estudos a respeito dos aspectos socioemocionais da vida de crianças dotadas ainda são recentes e em número reduzido quando comparado a outras temáticas envolvendo essa população (Bain & Bell, 2004; Bain, Choate & Bliss, 2006; Gross, 2002; Lehman &

Erdwins, 2004; Moon, 2004; Norman, Ramsay, Roberts & Martray, 2000; Silverman, 2002; Versteynen, 2001).

Dai, Swanson e Cheng (2011) realizaram um extenso estudo de revisão de trabalhos publicados entre os anos de 1998 a 2010, utilizando as palavras *giftedness* e *gifted education*, para tentar identificar o que tinha sido realizado em termos de pesquisa empírica durante esses anos. Foi utilizada como principal fonte de pesquisa a base PsycINFO e foram consideradas nas análises as dissertações publicadas em língua inglesa. Esses autores identificaram, entre outros resultados, que os principais tópicos pesquisados nos estudos analisados foram criatividade, sucesso/insucesso, identificação e desenvolvimento do talento.

Ao considerar especificamente as pesquisas sobre as características socioemocionais de indivíduos dotados, destaca-se que na revisão de estudos realizada por Neihart (1999), Webb (1993) e Richards, Encel e Shute (2003), os autores afirmam que predominam duas visões contrastantes a respeito dessa temática. Em relação à primeira visão, considera-se que as crianças dotadas apresentam geralmente melhor ajustamento socioemocional que seus colegas não dotados e que a dotação protege essas crianças do mau ajustamento. Neihart (1999) ressalta que essa visão supõe que a criança dotada é capaz de entender melhor a si mesma e aos outros, devido às suas capacidades cognitivas e, por isso, lida melhor com o estresse, conflitos e dissincronias do desenvolvimento do que seus colegas. Dentro dessa perspectiva, pesquisadores (Bain & Bell, 2004; Baker, 1995, 2004; Howard-Hamilton & Franks, 1995; McCallister, Nash & Meckestroth, 1996; Merrell, Gil, McFarland & McFarland, 1996; Nail & Evan, 1997; Neihart, 1999; Robinson & Noble, 1992; Sowa et al., 1994; Versteynen, 2001) afirmam que as crianças dotadas demonstram melhor ajustamento socioemocional que seus pares não dotados quando são medidos diversos fatores, como, por exemplo, depressão e competência social.

Na segunda perspectiva considera-se que as crianças dotadas são mais propensas aos problemas de ajustamento socioemocional do que seus colegas não dotados e que a dotação aumenta a vulnerabilidade da criança para dificuldades de ajustamento. Neihart (1999) relata que pesquisadores que defendem esta visão acreditam que os indivíduos dotados têm maior risco a ter problemas emocionais e sociais, particularmente durante a adolescência e início da fase adulta. As hipóteses de alguns estudiosos (Cross, 1998; Cross, Coleman & Stewart, 1995; Gross, 2002, 2004; Moon, 2004, 2009; Peterson, 2009; Peterson, Duncan & Canady, 2009; Richards, 1989; Silverman, 2002) são que esses indivíduos são mais sensíveis aos conflitos interpessoais e estão sujeitos a maiores níveis de estresse que seus colegas como resultado de suas capacidades cognitivas, bem como se sentem mais deprimidos, ansiosos, com baixa autoestima e têm mais problemas e desafios na área socioemocional, como, por exemplo, dificuldade em estabelecer relações sociais positivas.

Freeman (1998, citado por Goodhew, 2009) relata que não existem evidências confiáveis para mostrar que a capacidade excepcionalmente elevada, por si só está associada a problemas emocionais. A autora ainda afirma que em alguns estudos de indivíduos dotados foram encontrados resultados contrários, ou seja, que esses indivíduos são emocionalmente mais fortes do que indivíduos não dotados, apresentam melhor e maior produtividade, maior motivação e menores níveis de ansiedade. Freeman e Guenther (2000) citam o estudo longitudinal realizado por Boncori (1996) no qual 63 alunos dotados foram agrupados em “altamente dotados”, “dotados” e “médios”. Com base nos resultados foi possível verificar que os alunos do grupo “altamente dotados” apresentaram maior sucesso acadêmico do que os outros dois grupos e durante todo o curso superior demonstraram melhor integração social, interesses mais amplos, menor grau de materialismo, e maior grau de satisfação pessoal.

Merrel et al. (1996) também defendem que as crianças dotadas apresentam melhor ajustamento socioemocional, no geral, por apresentarem menos sintomas internalizantes. Com o intuito de investigar esses sintomas em crianças dotadas, os autores compararam 65 crianças identificadas como dotadas com um grupo de crianças identificadas como não dotadas, a partir do preenchimento da Escala de Sintomas Internalizantes para crianças, ISSC (Merrell & Walters, 1996). Os autores constataram que a maioria das crianças dotadas relatou menores níveis de sofrimento emocional e afeto negativo quando comparadas aos seus pares não dotados.

Richards et al. (2003) alegam que o argumento de autores a respeito do mau ajustamento de crianças dotadas tem ganhado disseminação na literatura por inúmeras razões. Um dos primeiros fatores, citado pelos autores, que contribui para esta visão é que os pesquisadores identificam suas amostras na população de jovens dotados que já são considerados populações especiais de elevado risco em relação ao mau ajustamento, como por exemplo, jovens com outras deficiências, adolescentes do gênero feminino e adolescentes com experiências culturais e linguísticas diversas ou com baixo nível socioeconômico. Essas populações especiais de jovens dotados intelectualmente podem ser mais vulneráveis às dificuldades de ajustamento psicossocial não pelo fato da dotação, mas sim pelas condições, como as citadas, que os tornam especiais.

Outro fator que pode ser uma das razões para explicar as divergências em relação ao ajustamento psicossocial das crianças dotadas diz respeito às causas intra e interpessoais de problemas socioemocionais. Richards et al. (2003) ressaltam que, segundo Webb (1993), fatores endógenos ou intrapessoais são frequentemente citados como causa do mau ajustamento quando de fato o maior risco advém dos fatores contextuais.

Algumas das características socioemocionais de jovens dotados, como o bem-estar psicológico, também tem sido atribuído a fatores metodológicos (Gust, 1997; Nail &

Evans, 1997). Freeman (1998, ver Richards et al., 2003) argumenta que os autores que caracterizam os jovens dotados como tendo problemas emocionais, podem estar frequentemente derivando suas amostras de ambientes clínicos e de estudos de caso, podendo existir nessas amostras a ausência de um grupo comparativo apropriado.

Outro possível fator nas opiniões divergentes dos pesquisadores é a falta de uma abordagem consistente e rigorosa para definir e operacionalizar ajustamento emocional e comportamental. Além disso, a divergência é ainda mais acentuada pela confiabilidade questionável e validade de alguns instrumentos utilizados para medir aspectos do ajustamento emocional e pela confusão entre as áreas globais (por exemplo, desenvolvimento socioemocional) e específicas (por exemplo, habilidades sociais e bem-estar subjetivo) do funcionamento psicossocial (Richards et al., 2003).

Nesse sentido, destaca-se que dentro da temática geral das características socioemocionais das crianças dotadas e talentosas serão estudadas no presente trabalho duas variáveis específicas, são elas: habilidades sociais e bem-estar subjetivo. Essas variáveis são descritas nos subtópicos a seguir.

Bem-estar Subjetivo

Esse construto tem tido um crescente interesse por parte dos pesquisadores nos últimos anos e os estudos têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como satisfação de vida, felicidade, estado de espírito, afeto positivo, qualidade de vida subjetiva e outras (Albuquerque & Tróccoli, 2004). Autores têm sugerido a utilização do termo *bem-estar subjetivo* principalmente em substituição ao termo felicidade devido às diversas conotações encontradas na literatura geral referentes a este último termo (Eddington & Shuman, 2005).

Diener, Lucas e Oishi (2005) definem o bem-estar subjetivo como a avaliação cognitiva e afetiva que a pessoa faz sobre a própria vida. Em outras palavras, bem-estar

subjetivo refere-se ao que as pessoas pensam e como elas se sentem sobre suas vidas (Giacomoni, 2002). Essa avaliação inclui as reações emocionais aos eventos, assim como os julgamentos cognitivos de satisfação para com a própria vida. O bem-estar subjetivo é definido a partir da experiência interna do respondente, ou seja, é avaliado a partir da perspectiva do próprio indivíduo, e suas crenças sobre o seu próprio bem-estar são de fundamental importância para essa avaliação (Giacomoni, 2002).

De acordo com Diener e Lucas (2000), pode-se entender que o bem-estar é composto por três componentes: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. Esses três componentes formam um fator global de variáveis inter-relacionadas (Giacomoni, 2002). Segundo os autores citados, bem-estar subjetivo é um conceito amplo que inclui vivenciar emoções prazerosas, baixos níveis de afeto negativo e altos níveis de satisfação com a vida global e com áreas específicas. Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) afirmam que um indivíduo possui elevados níveis de bem-estar subjetivo quando está satisfeito com a sua vida e experimenta frequentemente emoções de contentamento e alegria, assim como raras emoções de tristeza e raiva. O contrário ocorre, ou seja, um indivíduo possui baixos níveis de bem-estar subjetivo, quando não está satisfeito com a vida e sente frequentemente emoções negativas, como, por exemplo, raiva e ansiedade. Nesse sentido, destaca-se que o bem-estar subjetivo não é apenas a ausência de depressão ou afetos negativos, mas também a presença de um número de emoções e estados cognitivos positivos (Joseph, Linley, Harwood, Lewis & McCollam, 2004).

Nunes, Hutz e Giacomoni (2009), ao tratar da avaliação sobre a própria vida relacionada ao bem-estar subjetivo, afirmam que “não se trata de uma avaliação objetiva feita por observadores com relação à qualidade de vida de uma pessoa, mas da avaliação pessoal, subjetiva, de cada indivíduo sobre a qualidade de sua própria vida, sobre a satisfação vivenciada no cotidiano” (p.100). Desse modo, de acordo com os autores, o

bem-estar subjetivo representa uma avaliação pessoal sobre quão feliz o indivíduo se sente, independentemente do contexto e condições socioeconômicas, bem como de outras variáveis como saúde e sucesso, que poderiam permitir uma avaliação objetiva de qualidade de vida.

Referente aos componentes do bem-estar subjetivo, os afetos positivo e negativo estão relacionados com a avaliação afetiva e satisfação com a vida está relacionada com a avaliação cognitiva. Como exemplo de *avaliação afetiva* é mencionado a situação em que a pessoa experiencia humores e emoções prazerosas ou desprazerosas (Giacomoni, 2002). Ao analisar o estudo de Kahneman, Diener e Schwarz (1999), Giacomoni (2000), alega que os estados afetivos são mais fortemente relacionados à situação específica atual e que compõem uma grande variedade de prazeres e dores e estados emocionais transitórios. Dentre os afetos positivos pode-se destacar como exemplos sentimentos de alegria, satisfação, amor, diversão, força e com relação aos afetos negativos relata-se sentimentos de medo, culpa, depressão, desânimo, preocupação, tristeza, humilhação entre outros.

Afetos positivos e negativos são componentes avaliados separadamente visto que não constituem polaridades extremas de um contínuo único de afetividade/emoções (Diener, Scollon & Lucas, 2003). Diener e Lucas (1999) enfatizam que esses componentes devem ser separados empiricamente e estudados individualmente para fornecer uma visão completa do bem-estar subjetivo. Ao considerar os afetos positivo e negativo separadamente, o que tem sido verificado é que os indivíduos que sentem com maior intensidade um tipo de afeto provavelmente experienciam outras emoções do mesmo modo (Diener & Lucas, 2000). Giacomoni (2002) destaca como exemplo disso, considerando o afeto negativo, as pessoas que sentem com frequência altos níveis de tristeza e são mais suscetíveis a sentirem raiva, ansiedade e culpa. A autora acrescenta que possivelmente existe alguma estabilidade em longo prazo nos níveis das emoções prazerosas e

desprazerosas vivenciadas pelas pessoas, pois experiências de emoções intensas são raras, permanecendo assim um nível de afeto constante.

Em relação ao componente do bem-estar subjetivo denominado de satisfação com a vida, que se refere a uma avaliação cognitiva, destaca-se que os aspectos relacionados a esse componente tendem a ser mais estáveis do que os aspectos afetivos do bem-estar (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Giacomoni (2002) e Giacomoni e Hutz (2008) afirmam que se considera uma *avaliação cognitiva* da pessoa sobre a sua própria vida quando esta faz um julgamento avaliativo consciente sobre a sua vida como um todo, ou quando faz julgamentos sobre aspectos específicos como o lazer, a família ou a escola. Em outras palavras, ao avaliar sua satisfação de vida, o indivíduo examina e pesa os aspectos reais da sua vida, bons e ruins, e chega a um julgamento de satisfação de vida geral e de áreas específicas (Lucas, Diener & Suh, 1996). Esse julgamento mais global, ou seja, sobre a vida como um todo, é caracterizado pela estabilidade temporal e pelo fato de não ser totalmente dependente do estado emocional da pessoa no momento da avaliação (Giacomoni, 2002).

A satisfação com áreas específicas também contribuem para o bem-estar subjetivo. Apesar de estar satisfeita com a sua vida em geral, o indivíduo pode não estar satisfeito com algum desses aspectos específicos da vida (Diener et al. 2003). Nesta pesquisa são considerados os indicadores de satisfação com a vida apresentados por Giacomoni (2002) em seu estudo de construção e de validação concorrente das escalas para medida do bem-estar subjetivo infantil:

- *Self*: este indicador é composto por características positivas (autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, capacidade de demonstrar afeto, e outras) que descrevem o *self* como positivo.

- *Self Comparado*: o que caracteriza este indicador é o agrupamento de itens de caráter comparativo. A partir dele são realizadas avaliações comparativas com os pares referentes ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos.
- *Não-Violência*: este indicador possui características associadas a comportamentos agressivos;
- *Família*: o conteúdo deste indicador específico envolve um ambiente familiar saudável, harmônico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, além de indicações de satisfação quanto à diversão;
- *Amizade*: os relacionamentos com pares, nível de satisfação desses relacionamentos e algumas indicações ao lazer, situações de diversão e apoio são aspectos que compõem este indicador;
- *Escola*: este indicador aborda a importância da escola, o ambiente escolar, os relacionamentos interpessoais nesse espaço e nível de satisfação com relação a esse ambiente.

As principais teorias e modelos explicativos do bem-estar subjetivo vêm sendo apresentados, ao longo dos anos, em dois conjuntos opostos, denominados de *bottom-up* versus *top-down* (Giacomoni, 2002, 2004). As teorias *bottom-up* buscavam a explicação para o bem-estar subjetivo, na tentativa de identificar como os fatores externos, as situações e as variáveis sociodemográficas afetavam esse constructo. O que fundamenta essa abordagem é a ideia de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade (Giacomoni, 2004). A satisfação e a felicidade resultariam do acúmulo de momentos prazerosos diários, de experiências felizes (Giacomoni, 2002).

Com o avanço das pesquisas, verificou-se que mesmo somando todos os fatores demográficos, esses não tinham muita influência para a variância do bem-estar subjetivo e

refletiriam em torno de 20% (Giacomoni, 2004). Diante dessa pouca influencia identificada, pesquisadores voltaram à atenção para os aspectos intrínsecos que contribuiriam para a explicação do restante da variabilidade do bem-estar subjetivo, refletindo que não é o que o indivíduo tem, mas sim como reage àquilo que tem que faria o diferencial.

Nesse contexto surgem as teorias *top-down* que focalizam os processos internos do indivíduo, como por exemplo, os valores pessoais. Nessa abordagem assume-se que as pessoas seriam predispostas para interpretar as experiências de vida, de forma tanto positiva quanto negativa, e essa propensão influenciaria a avaliação da vida, ou seja, a pessoa aproveitaria os prazeres porque é feliz e não vice-versa (Giacomoni, 2002). Desse modo, a interpretação subjetiva dos eventos é que primariamente influencia o bem-estar subjetivo (*top-down*), ao invés das próprias circunstâncias objetivas (*bottom-up*).

Considerando os diversos modelos existentes, Giacomoni (2004) ressalta que todas as abordagens (genéticas, situacionais, de metas e *coping*) são complementares ao invés de incompatíveis, devendo ser integradas. A autora ressalta ainda que os estudos apontam que os fatores objetivos, cognitivos, genéticos, da personalidade e as metas pessoais possuem importantes papéis.

Giacomoni (2004) afirma que quando somente indicadores objetivos (por exemplo, renda per capita, índices de violência) são medidos, indicadores de aspectos da vida como relacionamentos interpessoais não são captados. Embora os recursos materiais possam contribuir para a satisfação com a vida, fatores como respeito e bom relacionamento social mostraram-se mais importantes (Diener & Scollon, 2003).

Giacomoni (2002) desenvolveu um estudo com o intuito de investigar o desenvolvimento do conceito de felicidade e suas principais características em crianças de idade escolar, a autopercepção dessas crianças sobre o bem-estar subjetivo, os indicadores

de qualidade de vida subjetiva infantil, os principais eventos de vida positivos e negativos, dentre outros objetivos. Foram entrevistadas 200 crianças entre cinco e doze anos de idade e foi realizada análise de conteúdo das respostas obtidas. As questões tratavam sobre o que deixava a criança feliz, as razões da sua felicidade e os resultados indicaram que os principais aspectos que contribuíam para a felicidade dessas diziam respeito, não a recursos materiais, mas sim ao relacionamento com a família. Com base nos resultados alcançados nesse estudo Giacomoni (2002) define o bem-estar subjetivo infantil como:

estando vinculado à vivência de afetos prazerosos, a um ambiente familiar acolhedor, a oportunidades de lazer, aos vínculos com pares, à satisfação de necessidades básicas materiais, à satisfação de alguns desejos, a um ambiente harmônico sem violência, à possibilidade de estudar e se desenvolver cognitivamente e, por fim, às possibilidades de desenvolvimento que promovam um *self* com características positivas (p.148).

Em outro estudo realizado por Giacomoni (1998), com o intuito de pesquisar sobre o bem-estar subjetivo em crianças, do sul do Brasil, especificamente sobre eventos de vida infantis positivos e negativos, foi possível identificar que os eventos de vida positivos mais frequentes foram aqueles relacionados à família, ao lazer, ao ganhar presentes, ao brincar e à escola, em sequência de importância atribuída. A respeito dessa temática acrescenta-se que Argyle (1999) considera que os principais eventos positivos que têm sido considerados como causas da felicidade são os eventos familiares.

Entre os indicadores de satisfação de vida, Huebner (1991) identificou que aqueles voltados para o relacionamento interpessoal, como, por exemplo, satisfação com a família, foram mais significativos para a satisfação de vida global das crianças participantes de um estudo sobre correlatos da satisfação de vida infantil. Segundo o autor o indicador

satisfação com a família teve mais importância para a satisfação de vida global das crianças do que a satisfação com os amigos.

Ao considerar as pesquisas com a população de crianças dotadas também tem sido identificada a mesma importância dada à família. Garces-Bacsal (2010) enfatiza que estudos tem identificado que os relacionamentos familiares são os principais eventos positivos que geram satisfação no relato de crianças dotadas e talentosas. Ash e Huebner (1998) afirmam que a satisfação com a vida de crianças dotadas é predita por relações familiares. Aspesi (2007) afirma que, de um modo geral, as famílias de crianças com potencial elevado são descritas pela literatura como famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos do que as famílias de crianças que não demonstram potencial elevado. Além disso, na família das crianças dotadas verifica-se uma forte sensação de união sentida entre os familiares (Garces-Bacsal, 2010).

Chagas (2008) desenvolveu um estudo com o objetivo de descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção dos próprios adolescentes, seus familiares e professores, por meio de instrumentos e entrevistas. Dentre os resultados obtidos destaca-se que referente às características afetivas, sociais e emocionais uma das mais percebidas nos relatos foi a responsabilidade na execução das atividades e bom humor. Em relação as características familiares, as famílias das crianças priorizavam a educação e o desenvolvimento do talento dos filhos e estavam envolvidas em um leque variado de atividades rotineiras e de lazer.

O lazer e o fornecimento de atividades diversificadas e enriquecidas também desempenham um importante papel para o bem-estar subjetivo das crianças. Estudos demonstraram que o lazer prediz aumento nos níveis de bem-estar (Giacomoni, 2002). Atividades de lazer podem ser fornecidas tanto pela família como pela escola. A escola é um meio que possibilita atividades diversificadas de lazer e promoção da socialização das

crianças, além de desenvolver suas capacidades. Giacomoni (2002) afirma que o contexto educacional apresenta efeitos sobre o lazer, uma vez que esse contexto é fonte de muitos tipos de lazer, proporcionando o contato com a arte, a música, a leitura e os esportes. Apesar do papel significativo da escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência escolar, entre outras competências, estudos (Ash & Huebner, 1998; Garces-Bacsal, 2010; Huebner, 1991) indicam que os relacionamentos interpessoais são mais importantes para a satisfação de vida global de crianças dotadas.

Ao considerar a relação do bem-estar subjetivo com o construto dotação e talento é importante ressaltar que apesar das publicações citadas ainda existe uma carência de pesquisas investigando formalmente as características do bem-estar subjetivo de indivíduos dotados (Boazman, 2006). A maioria dos estudos encontrados na literatura da área aborda características mais gerais apresentadas por diferentes autores com a denominação de ajustamento socioemocional, psicossocial, emocional, psicológico e outros (Nail & Evans, 1997; Richards et al., 2003).

Além do bem-estar subjetivo, outra variável pertencente à temática geral das características socioemocionais, que ainda necessita de estudos com a população de crianças dotadas diz respeito às habilidades sociais. Referente a essa variável verifica-se uma possível relação com o bem-estar. Neihart (1999), afirma que o uso de estratégias pelas pessoas para enfrentar sentimentos diversos e negociar relações sociais é um indicador de bem-estar. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), o bem-estar da criança pode ser ampliado com a melhoria de seus relacionamentos em diferentes contextos; essa melhoria provavelmente ocorrerá quando a mesma possuir um repertório elaborado de habilidades sociais. Neste contexto, destacam-se as habilidades sociais como um meio de possibilitar o bem-estar dos indivíduos dotados e talentosos. Argyle (1999) afirma que dentre as variáveis de maior impacto positivo no bem-estar subjetivo ou

felicidade estão às habilidades sociais. Diante disso, descreve-se a seguir essa variável específica que compõe o quadro de características socioemocionais de indivíduos dotados e talentosos.

Habilidades Sociais

O termo habilidades sociais aplica-se, segundo Del Prette e Del Prette (2001, 2008), às diferentes classes de comportamentos sociais pertencentes ao repertório de um indivíduo, que contribuem para a qualidade e efetividade das interações que ele estabelece com as demais pessoas. Essas classes de comportamentos sociais somente podem ser classificadas como habilidades sociais na medida em que contribuem para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2011).

Para a compreensão desse campo teórico-prático é necessário familiaridade com alguns conceitos principais além de habilidades sociais. Entre esses conceitos, estão os de desempenho social, de competência social e de automonitoria. Considera-se importante, também, destacar e, portanto, conceituar as classes de habilidades sociais, como assertividade, autocontrole, expressão de sentimentos, empatia e outras, que serão detalhadas adiante.

Referente ao desempenho social, este é definido por Del Prette e Del Prette (2005), como qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas. Esses autores afirmam que existem características específicas que tornam o desempenho social indicativo de uma habilidade social e que dependem de fatores da situação, da pessoa e da cultura. Esses fatores, segundo os autores, podem influenciar a topografia (forma) e a funcionalidade (efetividade) do desempenho social. Outro termo importante é competência social que consiste na 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 próprio e para sua relação com os outros (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette 2005). Já automonitoria é considerada como pré-requisito para quaisquer classes de comportamentos considerados habilidades sociais (Dias e Del Prette, 2011). Ao considerar as interações com o ambiente social, Del Prette e Del Prette (2001) concebem o automonitoramento como “uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (p.62). Dias e Del Prette (2011) afirmam que o conceito abarca uma série de fenômenos, tais como: autoconhecimento, *self*, autorregulação, auto-observação, autorrelato, entre outros.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), durante as relações entre as pessoas, ao monitorar o próprio desempenho, o indivíduo aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social. Os autores ressaltam que aquelas pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes de suas emoções, pensamentos e comportamentos, conhecem suas potencialidades e pontos vulneráveis, planejam metas pertinentes aos seus recursos, bem como alteram seu desempenho quando isso se faz necessário. O indivíduo com essa habilidade desenvolvida é capaz de observar o comportamento dos outros bem como observar as suas próprias possibilidades e alternativas de respostas a uma situação. A partir dessas considerações os autores afirmam que essa habilidade de automonitoria possibilita: (a) melhora no reconhecimento das emoções próprias e do outro; (b) experiência direta da relação emoção-pensamento-comportamento; (c) maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; (d) análise e compreensão mais acurada dos relacionamentos; (e) melhora na autoestima e na autoconfiança; e (f) ajuda a outras pessoas na solução de problemas interpessoais. A partir da definição apresentada de automonitoria é possível perceber

alguns aspectos em comum com o conceito de autogestão de Gagné (2004), como por exemplo, autorregulação, autocontrole, autoconhecimento, planejamento de metas, entre outros.

Ao apresentar os diferentes conceitos citados é importante destacar ainda que para Del Prette e Del Prette (2005) o termo habilidades sociais tem um sentido mais descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente. Por outro lado, o termo competência social, segundo os autores, apresenta um sentido avaliativo que se define pela coerência e funcionalidade do desempenho social. Em outras palavras, é um atributo avaliativo de um comportamento ou episódio de comportamentos bem sucedidos no ambiente social, conforme determinados critérios de funcionalidade (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2011).

Considerando esses conceitos, um desempenho é avaliado como socialmente competente se atender aos seguintes critérios de funcionalidade: consecução de objetivos, em termos de consequências específicas obtidas na interação social; manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos; manutenção ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os participantes da interação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2001; 2011). Del Prette e Del Prette (2010) ressaltam que nem todos os critérios de competência social são iguais e simultaneamente atingidos em uma tarefa social e, desse modo, a atribuição de competência não é do tipo “tudo ou nada”, ou seja, pode ser maior ou menor dependendo da quantidade e diversidade das consequências obtidas. Diante disso, Del Prette e Del Prette (2011) afirmam que quanto mais desses critérios são atendidos em uma mesma interação social maior a competência social atribuída ao indivíduo ao realizar uma tarefa social.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2010), esses critérios, considerados em conjunto, articulam duas dimensões de funcionalidade, uma instrumental e outra ético-moral. Em relação à dimensão instrumental, esta se refere aos critérios que remetem a consequências imediatas e individuais, com correlatos emocionais positivos (por exemplo, satisfação com os resultados obtidos e autovalorização) que também contribuem para a aquisição e manutenção das habilidades sociais. A dimensão ético-moral, segundo Del Prette e Del Prette (2010):

refere-se às consequências positivas de médio e longo prazo e que contemplam também o outro (não apenas o indivíduo), tais como a manutenção ou melhora da qualidade da relação, a reciprocidade positiva, o equilíbrio nas trocas entre as pessoas em interação, caracterizando as relações do tipo ‘ganha-ganha’ em geral, pautadas pelo respeito aos direitos humanos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2005) (p. 107).

Del Prette e Del Prette (2011) defendem que os critérios instrumentais e éticos quando simultaneamente contemplados em interações harmonizam interesses individuais e coletivos, considerando a necessidade do outro e a interdependência como fatores de convivência saudável e produtiva em longo prazo.

Para Del Prette e Del Prette (2008) a diversidade de combinações existente entre as características formais e funcionais de determinadas respostas sociais, configura um vasto conjunto de classes de comportamentos que são classificadas com várias nomenclaturas, como por exemplo, empatia, assertividade, responsabilidade e outras. Nas últimas décadas percebem-se várias tentativas de identificar e incluir o conjunto das habilidades que podem ser consideradas fundamentais para um desempenho socialmente competente da criança em sua relação com colegas e adultos (Del Prette & Del Prette, 2005). No presente estudo

consideram-se as classes de habilidades sociais apresentadas por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) que realizaram a validação de uma escala de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) para o contexto brasileiro. Essa escala avalia o repertório dos estudantes de ensino fundamental, simultaneamente, a partir da visão de três avaliadores: a própria criança, seu professor e seu responsável. As classes de habilidades sociais resultantes da autoavaliação das crianças foram: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas e expressão de sentimento positivo. Essas habilidades são descritas a seguir.

A habilidade social denominada de *responsabilidade*, segundo Bandeira et al. (2009), diz respeito a comportamentos que demonstram compromisso da criança com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar. Os autores citam como exemplo os seguintes comportamentos: prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre.

Referente à *empatia*, os comportamentos específicos dessa habilidade são aqueles que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas (Bandeira et al., 2009). De acordo com Del Prette e Del Prette (2001) empatia é “a capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (p. 86). Para exemplificar os comportamentos empáticos, Bandeira et al. (2009) citam os seguintes: entender os colegas quando estão zangados, aborrecidos ou tristes, ouvir os problemas dos amigos, ficar triste quando coisas ruins acontecem a outras pessoas, tentar resolver problema ou briga de colegas. As habilidades empáticas apresentam como características expressão afetiva de compreensão e compartilhamento com a experiência positiva ou negativa do interlocutor, em outras palavras, colocam em foco as necessidades do outro (Del Prette &

Del Prette, 2005). Diante do exposto, empatia está relacionada aos seguintes aspectos: adotar a perspectiva do interlocutor, ou seja, interpretar e compreender seus sentimentos e pensamentos; experienciar a emoção do outro, mantendo controle sobre ela; e expressar compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades ou êxito do interlocutor (Del Prette & Del Prette, 2001).

A *assertividade* é considerada por Del Prette e Del Prette (2005, p.175) como “uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões”. Para os autores essa habilidade implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas. O conceito de assertividade, segundo Del Prette e Del Prette (2005), está embasado na noção de igualdade de direitos e deveres, de legitimidade dos comportamentos voltados para a reivindicação e defesa desses direitos, de respeito e dignidade da pessoa humana. Esses autores destacam as seguintes habilidades como assertivas: expressar sentimentos negativos; falar sobre as próprias qualidades e defeitos; concordar ou discordar de opiniões; fazer e recusar pedidos; lidar com críticas e gozações; negociar interesses conflitantes; defender os próprios direitos; resistir à pressão de colegas; e pedir mudança de comportamento. Como exemplo de comportamentos assertivos, Bandeira et al. (2009) citam questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões. Ressalta-se que para pensar assertivamente um dos requisitos é a capacidade de avaliar e prever prováveis consequências de comportar-se ou não assertivamente, fazendo então sua opção (Del Prette & Del Prette, 2005).

A habilidade social designada de *autocontrole* se caracteriza por comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com

os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas de outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado (a) (Bandeira et al., 2009). Para Del Prette e Del Prette (2005), a identificação das emoções, tanto em si quanto nos outros, somada a adequada leitura dos sinais sociais do ambiente (momento, contexto, consequências prováveis) é condição necessária para a criança se decidir pelo controle ou pela expressão adequada de uma emoção. Esses autores alegam que essa classe de habilidades sociais está relacionada às seguintes habilidades: tolerar frustrações; lidar com sentimentos negativos; acalmar-se, controlar os próprios sentimentos e humor.

A habilidade social *evitação de problema*, de modo semelhante à habilidade de *autocontrole*, também está relacionada a comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais, como por exemplo: ignorar colegas fazendo palhaçada e provocações, pedir e esperar que os colegas o (a) aceitem em brincadeira ou jogo, discordar de adultos sem briga ou discussão, resolver problemas ou brigas por meio de conversa (Bandeira et al., 2009). Del Prette e Del Prette (2005) destacam que as habilidades consideradas como *solução de problemas interpessoais* estão articuladas às demais habilidades sociais, reconhecendo-se a sua complementaridade com as assertivas e empáticas, quando o objetivo é garantir maior satisfação pessoal e manutenção da qualidade da relação. Esses autores destacam que as pesquisas mostram que as habilidades de solução de problemas interpessoais estão associadas a uma maior capacidade da criança em lidar com as fontes potenciais de estresse e à diminuição da impulsividade.

Expressão de sentimento positivo é uma habilidade social que envolve comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos, por exemplo: elogiar e cumprimentar amigos, dizer que gosta dos amigos, dizer a um adulto que gosta do que ele fez, dizer coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita (Bandeira et al., 2009). Segundo

Del Prette e Del Prette (2001), as demandas de afetividade são próprias das relações em que a expressividade emocional é indispensável para a satisfação e/ou manutenção de um compromisso estabelecido ou em vias de se estabelecer. Para os autores, essas demandas fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa saudável, e contribuem para a qualidade de vida, o equilíbrio emocional e a harmonia entre as pessoas. Além disso, os autores acrescentam que essas habilidades estão relacionadas com valores e atitudes das pessoas e são as que mais requerem coerência entre sentimento, pensamento e ação.

Ressalta-se que as classes de habilidades sociais descritas apresentam alguma sobreposição em seus componentes além de relações complementares entre si e contemplam as principais demandas interpessoais da infância (Del Prette & Del Prette, 2005). Essa complementaridade pode ser retratada no exemplo em que pessoas altamente assertivas, porém com falta de habilidades empáticas e de expressão de sentimentos, podem ter dificuldade no estabelecimento de relações de amizade (Del Prette & Del Prette, 2001).

De acordo com Bandeira et al. (2009) e Goleman (1995), as habilidades sociais têm sido relacionadas à melhor qualidade de vida uma vez que por meio delas o indivíduo pode desenvolver relações interpessoais mais gratificantes, maior realização pessoal, sucesso profissional, além de melhor saúde física e mental. Cia, Pamplin e Del Prette (2006) ressaltam que crianças com características interpessoais positivas (autoestima, autoconceito acadêmico ou não acadêmico, competência social e habilidades específicas de empatia e resolução de problemas) têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória. As autoras destacam ainda que a ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar as crianças a apresentarem problemas comportamentais ou emocionais entre outros desajustes psicossociais.

Diante disso, a relação com os pares e a competência social constituem dois fatores frequentemente avaliados quando esforços são realizados para obter um panorama do ajustamento psicológico da criança (Neihart, 1999). Não é surpresa, então, que muitos pesquisadores (Bain et al., 2006; Cross et al., 1995; Galloway & Porath, 1997; Garland & Zigler, 1999; Norman, et al., 2000; Swiatek, 1995) tentem compreender o ajustamento de crianças dotadas e talentosas pela medida de seu status social, habilidades de *coping* social ou pela compreensão da competência social e habilidades sociais.

Pesquisas empíricas têm indicado que as crianças dotadas e talentosas constituem um grupo distinto quando se trata de competência social (Galloway & Porath, 1997; McCallister, et al., 1996). Bain e Bell (2004) destacam que características comuns em crianças populares, incluindo repertório elaborado de habilidades sociais, poucos problemas de comportamento, habilidades de liderança, acentuado sucesso acadêmico, e autoestima elevada, são frequentemente notáveis em crianças dotadas e talentosas. Essas características, afirmam as autoras, podem certamente ter influências positivas na relação e aceitação dos pares. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), muitos estudantes dotados ou talentosos são autoconscientes, autoconfiantes e socialmente competentes.

Lehman e Erdwins (2004) realizaram um estudo utilizando vários testes, como, por exemplo, o teste de personalidade e a escala de valores e atitudes sociais, com uma amostra de 16 crianças dotadas. O objetivo do estudo foi comparar um grupo de crianças dotadas intelectualmente com um grupo de crianças com inteligência média (medidas de Quociente de Inteligência) em duas medidas de personalidade que fornecem uma variedade de aspectos relevantes sobre o ajustamento social e emocional. Os resultados apontaram que essas crianças demonstraram possuir um repertório de habilidades sociais que as ajudavam em suas relações interpessoais. As crianças dotadas apresentaram uma pontuação mais elevada do que o esperado para a idade delas na medida de habilidades sociais,

apresentando formas maduras de interação com os outros. Essas crianças pareciam valorizar mais as formas cooperativas, por oposição às competitivas, e democráticas de interação entre grupos de colegas do que as crianças de inteligência média.

Em estudo realizado por Field et al. (1998) 62 estudantes dotados e 162 estudantes não dotados (idade média de 14 anos) e seus professores responderam a várias escalas que avaliavam aspectos como intimidade com a família e colegas, apoio social e autoestima. Entre essas escalas destaca-se a Escala de Percepções sobre Dotação que apresentava itens sobre habilidades acadêmicas, habilidades sociais (fazer amizade, iniciar conversação, compreender as pessoas, ter amigos íntimos, fazer piadas, ser comunicativo) e dotação (valores de *alfa* de Cronbach de 0,69; 0,63; 0,68; respectivamente). O critério para seleção dos estudantes dotados foi um quociente de inteligência (QI) de 132 ou mais. Os dados sugeriram que os estudantes dotados apresentavam um desenvolvimento social precoce quando comparados aos seus colegas não dotados. Os estudantes dotados relataram ter as mesmas ou melhores habilidades sociais que seus colegas e seus professores afirmaram o mesmo.

Czeschlik e Rost (1995) investigaram a relação entre inteligência e cinco categorias sociométricas: 'popular', 'rejeitado', 'negligenciado', 'polêmico' e 'médio'. Foram utilizados testes de inteligência em uma amostra de 5861 crianças pertencentes a 317 turmas da terceira série. Esses autores identificaram que alunos com quocientes de inteligência mais altos foram identificados como mais populares e queridos entre os colegas.

No estudo realizado por Richards et al. (2003) foi comparado o ajustamento emocional e comportamental de um grupo de 33 adolescentes dotados intelectualmente (identificados por medidas de quociente de inteligência) com um grupo correspondente de 25 adolescentes não dotados, usando o Sistema de Avaliação Comportamental para Crianças (*BASC*). No estudo foram utilizadas medidas de autorrelato e avaliações de pais,

professores e pares. As avaliações dos pais indicaram que os adolescentes dotados intelectualmente apresentaram melhor ajustamento psicossocial e níveis mais baixos de problema de comportamento do que seus pares não dotados. No autorrelato, adolescentes dotados intelectualmente relataram sintomas significativamente menos depressivos, uma melhor atitude em relação aos professores, maior autossuficiência e maior sentido de adequação. Nesse estudo, os jovens dotados intelectualmente apresentaram a vantagem de maior maturidade cognitiva e diferenças em alto nível de pensamento incluindo avançada capacidade de resolução de problemas.

Frydenberg (1997) também relatou diferenças no modo como jovens dotados lidam com suas preocupações, sugerindo que eles são mais inclinados a se focar na resolução de problemas. Preuss e Dubow (2004) também encontraram resultados semelhantes em relação a essa classe de habilidades sociais. Esses autores relataram que estudantes dotados do quinto e sexto ano utilizaram mais estratégias de resolução de problemas para lidar com estressores do que o grupo de estudantes não identificados como dotados. Ainda referente a essa classe específica, acrescenta-se que Sowa et al. (1994) alegam que as crianças dotadas têm maior capacidade para enfrentar os problemas comuns a todas as crianças por causa de sua dotação.

Justificativa e Objetivos da Pesquisa

Não obstante alguns estudos, no âmbito internacional, demonstrarem que os indivíduos dotados e talentosos possuem um repertório elaborado de habilidades sociais, ainda existem contradições ao considerar os resultados nessa área apresentados por diferentes pesquisadores. Além disso, o número de estudos, que sugerem que o repertório das crianças dotadas e talentosas apresenta-se como mais elaborado do que o repertório das crianças não dotadas, é ainda muito reduzido. Somado a esses aspectos, ressalta-se que

mesmo considerando os poucos estudos que defendem que os indivíduos dotados e talentosos possuem um repertório elaborado de habilidades sociais, há ainda escassez de pesquisas que apresentem quais classes de habilidades sociais são mais desenvolvidas nesses indivíduos bem como a relação dessas classes com indicadores de bem-estar subjetivo. Considerando especificamente as pesquisas nacionais, destaca-se que prevalece no país a falta de maior conhecimento da comunidade científica e de pesquisas empíricas a respeito dessas variáveis na população de crianças dotadas e talentosas, uma vez que predominam as publicações sobre as características cognitivas e necessidades educacionais dessas crianças.

É importante destacar, ainda referente aos aspectos socioemocionais relacionados à dotação e talento, que se observa escassez de investigações empíricas, especificamente de pesquisas quantitativas que deem suporte às eventuais explicações sobre a possível relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. Verifica-se uma predominância de estudos de caso e pesquisa qualitativa, de natureza clínica, com amostras reduzidas e oriundas, muitas vezes, de uma única escola ou programa (Alencar, 2007b). Dessa forma, isso sugere a necessidade de pesquisas quantitativas sobre habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas com uma amostra estatisticamente representativa dessa população no país.

Outro aspecto que reflete a importância de conhecer as características socioemocionais da vida de crianças dotadas e talentosas, especificamente o repertório de habilidades sociais e os indicadores bem-estar subjetivo, é que a associação da dotação com o mau ajustamento socioemocional (ou dificuldades socioemocionais), que é provavelmente um mito, ainda continua a influenciar as percepções e decisões dos adultos e profissionais em relação a essas crianças (Nail & Evans, 1997). Nesse contexto, enfatiza-

se que para a tomada de decisões relacionadas às crianças dotadas e talentosas, os adultos e profissionais precisam saber quais são as reais necessidades das mesmas.

Alencar (2007b) afirma que para a construção de um sistema educativo que reconheça e atenda as necessidades do indivíduo superdotado², em suas distintas esferas (intelectual, social e emocional) é imprescindível obter informações a respeito dos aspectos socioemocionais da população brasileira que apresenta superdotação. Esse aprofundamento pode contribuir para a execução das medidas pedagógicas que são utilizadas com essa população, especificamente a aceleração em torno da qual se verificam discussões, a respeito das vantagens e desvantagens desse método educacional, nas quais se alega que a criança dotada e talentosa, que passa pelo processo de aceleração, convive com crianças mais velhas do que ela, possivelmente com características socioemocionais mais desenvolvidas. Além disso, as informações sobre essas características podem contribuir para a identificação de crianças que se destacam no domínio socioafetivo, uma vez que poucos programas selecionam crianças dotadas baseados em sua competência social (Curby, Rudasill, Rimm-Kaufman & Konold, 2008) e variáveis relacionadas.

Diante do exposto, considera-se a necessidade e importância de caracterizar essa população em relação às habilidades sociais e avaliar o nível de bem-estar subjetivo da mesma. Para isso o objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a possível relação entre o repertório de habilidades sociais, em termos de suas diferentes classes, e os indicadores de bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas.

É necessário, portanto, obter esclarecimento a respeito das seguintes questões: Um repertório elaborado de habilidades sociais está associado a um maior nível de bem-estar subjetivo em indivíduos dotados e talentosos? Quais são as classes de habilidades sociais mais elaboradas e os indicadores de bem-estar subjetivo com níveis mais altos presentes

² A autora utiliza em sua publicação os termos citados: superdotados e superdotação.

em indivíduos dotados e talentosos? Os indivíduos com diferentes domínios de dotação apresentam diferenças em relação às habilidades sociais e aos indicadores de bem-estar subjetivo? Para responder essas questões foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- (1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas;
- (2) Avaliar o nível de bem-estar subjetivo dessas crianças;
- (3) Verificar a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo dessas crianças;
- (4) Identificar o poder preditivo das habilidades sociais na explicação do bem-estar subjetivo dessas crianças;
- (5) Identificar possíveis diferenças e semelhanças em relação às classes de habilidades sociais nos diferentes domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensoriomotor);
- (6) Identificar possíveis diferenças e semelhanças em relação ao bem-estar subjetivo nos diferentes domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensoriomotor).

Método

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 394 crianças. Dessa amostra, 269 crianças eram identificadas como dotadas e talentosas e 125 crianças eram sinalizadas como não dotadas. Os critérios para seleção dos sujeitos foram: (a) ambos os sexos (feminino e masculino); (b) variação da faixa-etária entre oito e doze anos. No caso dos sujeitos dotados e talentosos foi adotado mais um critério: dotação em pelo menos um dos domínios da capacidade humana (inteligência geral, criatividade, capacidade socioafetiva e capacidade sensoriomotora). Foram excluídos indivíduos dotados e talentosos que não frequentavam ou que não foram submetidos ao processo padrão de identificação de dotação e talento dos Centros onde foram coletados os dados.

A caracterização da amostra de crianças dotadas e talentosas, inscritas em Centros para desenvolvimento da dotação e talento, pode ser observada na Tabela 1. A maioria das crianças dotadas e talentosas foi do gênero feminino (53,2%) com uma mediana de idade de 11 anos ($DP = 0,911$; amplitude de 8 a 12) de escolas públicas (91,1%), cursando a 5ª série do ensino fundamental (50,9%). A maioria dessas crianças (68%) estava matriculada no CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento) de Lavras (Minas Gerais).

As 125 crianças identificadas como não dotadas estavam matriculadas em escolas regulares da rede pública de ensino que eram vinculadas ao Centro DECOLAR na cidade de São José dos Campos. A maioria das crianças pertencia ao gênero feminino (63%), tinha uma mediana de idade de 11 anos ($DP = 0,54$) e cursava a quinta série do ensino fundamental. Essas crianças frequentavam as mesmas salas de aulas, na escola regular, que as crianças dotadas identificadas pelo Centro DECOLAR e durante o processo de

identificação realizado por esse centro nas escolas regulares essas 125 crianças não foram sinalizadas como dotadas.

A pesquisa foi realizada em escolas regulares e em dois Centros para desenvolvimento do talento, que possuem um programa educacional para estudantes dotados e talentosos, integrados aos sistemas de ensino, focados em diminuir a distância que existe entre os resultados de estudos científicos e a prática educacional nessa área (Guenther, 2008b). Um dos Centros é o CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento) localizado em Lavras (Minas Gerais) e o outro é o DECOLAR (Centro de Desenvolvimento do Talento) localizado em São José dos Campos (São Paulo). Esses Centros atendem alunos matriculados desde a pré-escola até o 3º ano do nível médio, bem como aqueles que terminaram o período de escolarização, no caso do CEDET. O processo de seleção e identificação das crianças é realizado pela equipe do Centro em parceria com os professores das escolas regulares da cidade onde o Centro se localiza.

Nesse processo de identificação o professor da escola regular participa como observador dos comportamentos, atitudes, ações, reações e atributos gerais dos alunos, sendo orientado pela equipe do centro a respeito do preenchimento de uma folha de itens durante o final do ano letivo (Guenther, 2007). Essa folha de itens abrange indicadores diferenciados por estudos clássicos da área, verificados no contexto escolar e o professor anota nessa folha os nomes de dois alunos que se sobressaem na turma que ele observa, em cada indicador (Guenther, 2011). O professor fica com a folha de dados na escola regular por duas a três semanas. A partir do preenchimento das listas de indicadores forma-se um grupo de alunos sinalizados por duas observações independentes realizadas por dois professores em dois momentos diferentes, em duas turmas de colegas. No entanto, como nessa etapa são identificados alguns indicadores de dotação e outros não, é realizado um processo de Observação Assistida com os alunos sinalizados no qual são oferecidas

“oportunidades variadas, *não escolares*, de viver em situações de aprendizagem, desempenho, tomada de posição, escolhas, em interação com outros alunos também sinalizados” (Guenther, 2011, p. 69). Na Observação Assistida proporciona-se às crianças oportunidades de expressão da capacidade superior, que não foi, ou não pode ser observada em uma sala de aula comum (Guenther, 2008b). Nessa etapa do processo faz-se necessária a participação de um profissional qualificado para a observação assistida, denominado de facilitador, pertencente à equipe do Centro. Após o processo de identificação o facilitador orienta e acompanha um grupo de alunos sinalizados no Centro para desenvolvimento do potencial e talento.

Em síntese, o processo de identificação de crianças dotadas é realizado com a participação de três observadores diferentes (dois professores e um facilitador) e dura em torno de dois a três anos. As crianças consideradas nesse estudo como não dotadas não foram sinalizadas durante o processo de preenchimento das fichas pelos dois professores de anos diferentes na escola regular.

Tabela 1
Caracterização da amostra de crianças dotadas e talentosas (N = 269)

Variáveis	Níveis	f	%
Gênero	Masculino	126	46,8
	Feminino	143	53,2
Idade	8	5	1,9
	9	24	8,9
	10	58	21,6
	11	137	50,9
	12	45	16,7
Série Escolar	2 ^a	6	2,2
	3 ^a	31	11,5
	4 ^a	60	22,3
	5 ^a	137	50,9
	6 ^a	35	13
Escola	Pública	245	91,1
	Privada	24	8,9
Centro	CEDET	183	68
	DECOLAR	86	32

Instrumentos

Os participantes da pesquisa responderam a quatro instrumentos de autorrelato: um questionário de caracterização da amostra, uma escala para medir as habilidades sociais e duas escalas para medir o bem-estar subjetivo. O *Questionário Sócio-Demográfico* continha questões voltadas para a caracterização da amostra deste estudo, como, por exemplo, idade, gênero, ano de escolaridade.

A escala para medida de habilidades sociais utilizada foi o *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System* ou *SSRS*). Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (*SSRS*, Gresham & Elliott, 1990) e validada para a amostra brasileira por Bandeira, et al. (*SSRS-BR*, 2009) que avalia habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica. É apresentada sob três versões: a *Versão P* para professores (30 itens); a *Versão M* para os pais (37 itens); e a *Versão C* para a própria criança (27 itens). A validação para o contexto brasileiro demonstrou que o *SSRS-BR* possui satisfatória consistência interna, aferida pelo *alfa* de Cronbach nas escalas de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94); de comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e de competência acadêmica (*alfa*=0,98). O estudo de validação também mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste para todas as escalas, demonstrando estabilidade temporal (confiabilidade). Neste estudo será utilizada a *Versão C* que avalia a frequência das habilidades sociais (0=Nunca; 1=Algumas vezes; 2=Muito frequente) e é composta por seis fatores com *eigenvalues* entre 1,16 e 4,09, que explicam 41, 65% da variância dos dados: *Responsabilidade* (exemplo: Eu deixo minha carteira limpa e arrumada) *Empatia* (exemplo: Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes), *Assertividade* (exemplo: Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos), *Autocontrole* (exemplo: Eu termino calmamente as brigas com meus pais), *Evitação de*

problemas (exemplo: Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam) e *Expressão de sentimento positivo* (exemplo: Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles). A medida de adequação da amostra foi satisfatória (KMO = 0,79), o *Teste de Esfericidade de Bartlett* foi significativo ($X^2 = 1561,23$; $df = 378$; $p = 0,00$) e foi adotado como critério cargas superiores a 0,32.

Para medida do bem-estar subjetivo foram utilizadas duas escalas, uma referente à satisfação com a vida e outra ao afeto positivo e negativo. A *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças* (EMSV), elaborada por Giacomoni e Hutz (2008), é uma escala tipo likert, que varia de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo), composta por 50 itens distribuídos em seis fatores, que explicam 46,5% da variância total, caracterizados como: *Self*, *Self Comparado*, *Não violência*, *Família*, *Amizade* e *Escola*. *Self* (alfa=0,82) é um fator composto por itens que descrevem o *self* como positivo, com características positivas, como autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, capacidade de demonstrar afeto e outras (exemplo: Eu sou alegre). *Self Comparado* (alfa=0,86) agrupa itens que se caracterizam por realizar avaliações comparativas com seus pares e os itens possuem conteúdos relacionados ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos (exemplo: Meus amigos são mais alegres do que eu). *Não violência* (alfa=0,66) inclui itens que possuem conteúdos associados a comportamentos agressivos (exemplo: Brigo muito com meus amigos). *Família* (alfa=0,82) é um fator que envolve itens descritores de um ambiente familiar saudável, harmônico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, além de indicações de satisfação quanto à diversão (exemplo: Meus pais são carinhosos comigo). *Amizade* (alfa=0,82) é um fator que se caracteriza pelos relacionamentos com pares, nível de satisfação desses relacionamentos e algumas indicações ao lazer, situações de diversão e apoio (exemplo: Estou satisfeito com os amigos que tenho). *Escola* (alfa=0,83) é um fator que os itens descrevem a importância da escola, do ambiente escolar, dos relacionamentos

interpessoais nesse espaço e o nível de satisfação em relação a esse ambiente (exemplo: Eu gosto de ir à escola). O critério adotado para a inclusão dos itens era que seus coeficientes de saturação se situassem acima de 0,30. A validade concorrente dessas subescalas foi confirmada por correlações médias com medidas critério.

A *Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças*, elaborada por Giacomoni e Hutz (2006), é composta por 30 termos (15 para cada subescala) que descrevem diferentes sentimentos e emoções. É uma escala tipo likert variando de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo). Os coeficientes *alfa* de Cronbach obtidos para as subescalas de *Afeto Positivo* (0,89) e de *Afeto Negativo* (0,89) apontam evidências de consistência interna. Os fatores *Afeto Negativo* e *Afeto Positivo* apresentaram como valores de *eigenvalues* 6,48 e 4,61, respectivamente. A escala apresenta boas evidências de validação concorrente. Exemplos de alguns dos termos que compõem a escala utilizada são: alegre, impaciente, feliz, envergonhado, amoroso, irritado, triste e outros.

Procedimentos

Inicialmente, foi estabelecido contato com os profissionais dos Centros e das escolas regulares. As diretoras do CEDET (Lavras), do DECOLAR (São José dos Campos) e das escolas regulares foram informadas sobre os objetivos do estudo, as questões éticas envolvidas e o caráter da participação voluntária da instituição. Ao obter a autorização das diretoras dos Centros e das escolas para a coleta de dados, foram entregues às facilitadoras de cada Centro envelopes contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (TCLE) solicitando autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças para participação dessas na pesquisa bem como uma carta de apresentação contendo informações sobre o estudo, os pesquisadores e a instituição que estavam

³ O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar atendendo às exigências para pesquisa com seres humanos. Protocolo n° 0668.0.000.135-09.

filiados. Os pais e responsáveis foram informados que mesmo consentindo com a participação da criança, se a mesma se recusasse a participar das sessões de coleta, sua decisão seria respeitada. O responsável também foi informado de que tinha total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento sem ter prejuízo ou desconforto para si ou para a criança em função de sua decisão, bem como de que seria garantido o anonimato das crianças que fizessem parte da pesquisa.

Durante a entrega dos TCLE para iniciar a pesquisa foi possível contar com o auxílio das facilitadoras que entregaram os envelopes, contendo a carta de apresentação e o TCLE, às crianças que estavam sob sua responsabilidade e estas levaram para que os pais ou responsáveis autorizassem ou não à participação da criança na pesquisa. Os pais e/ou as crianças entregaram o TCLE assinado às facilitadoras ou às secretárias dos Centros. Os envelopes eram devolvidos à pesquisadora com o TCLE assinado. Após recolhimento das autorizações dos pais foi discutido com as coordenadoras a melhor forma de coletar os dados das crianças matriculadas nos Centros, de modo a não atrapalhar a rotina das atividades realizadas. Referente às crianças não dotadas, os envelopes contendo a carta de apresentação e os TCLE foram entregues às crianças e foi agendado o dia da devolução do termo assinado e aplicação dos questionários.

Após esses procedimentos a aplicação dos instrumentos foi planejada de modo a evitar o efeito de exposição de informação e durante a mesma foi enfatizado o caráter voluntário da participação e dadas instruções às crianças quanto ao preenchimento e resposta aos questionários. A aplicação desses questionários nas crianças participantes desse estudo foi realizada pela pesquisadora. Essas crianças foram informadas de que as facilitadoras do Centro, as professoras da escola regular e os pais não teriam acesso ao conteúdo do questionário preenchido por elas.

A aplicação dos questionários na amostra de crianças não dotadas foi realizada em grupo na sala de aula em horário disponibilizado pela direção da escola. No CEDET os questionários foram aplicados preferivelmente nas escolas regulares. No DECOLAR a aplicação dos questionários foi realizada nas três unidades do Centro (Decolar Sul, Decolar Leste e Decolar Norte).

Os casos de dúvidas no preenchimento dos questionários foram resolvidos pela pesquisadora devidamente instruída. O tempo médio para responder aos quatro instrumentos foi de trinta minutos. Em alguns casos a aplicação dos questionários foi realizada de forma coletiva, com um grupo de crianças em uma sala ou espaço e horários cedidos pela escola ou centro, mas o preenchimento dos questionários era realizado individualmente. Depois que a criança dotada entregava o questionário respondido a pesquisadora preenchia seu nome em uma ficha de identificação para posteriormente pesquisar nos Centros, nas fichas cumulativas dos alunos, os indicadores numéricos dos domínios de dotação (ver Anexo A) da mesma e outras informações adicionais.

Resultados

Para obtenção dos resultados os dados foram tabulados e analisados por meio da versão 18.0 do pacote estatístico *Predictive Analytics Software Statistics (PASW Statistics Base for Windows)*. Após tabulação dos dados no banco, foi realizada uma limpeza referente ao tratamento dos dados em branco (*missing*) e eliminação de valores extremos (*outliers*). Em seguida foram recodificados os itens de sentido inverso para então realizar o compute das variáveis do estudo e dar seguimento às análises descritivas e inferenciais dos dados.

Os resultados das análises são apresentados a seguir de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa na seguinte ordem: (1) caracterização do repertório de habilidades sociais; (2) avaliação do nível de bem-estar subjetivo; (3) relação entre as variáveis habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas; (4) análises comparativas dos domínios de dotação em relação às variáveis habilidades sociais e bem-estar subjetivo.

Caracterização do Repertório de Habilidades Sociais de Crianças Dotadas e Talentosas

Para alcançar o objetivo de caracterização do repertório de habilidades sociais das crianças dotadas e talentosas, foram realizadas análises comparativas e de postos percentis. O nível de habilidades sociais das crianças foi definido com base nos escores obtidos no preenchimento do SSRS e em postos percentis.

Na Tabela 2 são apresentados os números de sujeitos e percentagem distribuídos entre os intervalos de percentil (50 a 100, 75 a 100 e 90 a 100) para cada classe de habilidade social e o escore total. Pode-se verificar que a habilidade que teve o maior número de sujeitos entre o intervalo de percentil 50 a 100 foi *expressão de sentimento positivo* (62,82%) seguida por *responsabilidade* (58,73%) nesse mesmo intervalo. A habilidade *expressão de sentimento positivo* apresentou a maior percentagem de sujeitos

(38,28%) no intervalo 75 a 100. *Assertividade* e *evitação de problema* também apresentaram uma percentagem alta nesse intervalo percentil (32,34% e 30,48%, respectivamente). No intervalo percentil mais alto, ou seja, de 90 a 100, foi verificado maior percentagem de sujeitos em *autocontrole* (20,07%) ao comparar com a percentagem nas outras classes.

Tabela 2
Número de sujeitos e percentagem em intervalos de percentis para cada classe de habilidades sociais

Habilidades Sociais	Intervalos de Percentis					
	50 a 100		75 a 100		90 a 100	
	N	%	N	%	N	%
HSglobal	145	53,9	66	24,53	37	13,75
Responsab.	158	58,73	61	22,67	0	0
Empatia	149	55,39	62	23,04	18	6,69
Assertividade	129	47,95	87	32,34	19	7,06
Autocontrole	139	51,67	54	20,07	54	20,07
Evitação	155	57,62	82	30,48	35	13,01
Expressão	169	62,82	103	38,28	0	0

Além das análises de postos percentis foi realizada análise de Teste t de Student para amostras independentes comparando o repertório de habilidades sociais de crianças dotadas (N=269) com a amostra de crianças não dotadas (N=125). Com base nos resultados (ver Tabela 3) verifica-se diferença entre as duas amostras no que diz respeito às habilidades sociais. A pontuação no escore geral de habilidades sociais foi mais alta para as crianças dotadas (M = 41,68; DP = 5,36) do que para as crianças não dotadas (M = 36,71; DP = 7,76) [$t(181,11) = -6,53; p < 0,001$]. Referente aos escores fatoriais de habilidades sociais as crianças dotadas, quando comparadas às crianças não dotadas,

relataram maior frequência de ocorrência para as seguintes classes: *responsabilidade* (M = 11,72; DP = 1,97) [$t(181,9) = -6,49; p < 0,001$] como esperado na literatura (Bain & Bell, 2004; Chagas, 2008); *assertividade* (M = 10,38; DP = 2,10) [$t(205,99) = -5,36; p < 0,001$]; *autocontrole* (M = 6,36; DP = 1,30) [$t(196,91) = -3,99; p < 0,001$]; *evitação de problema* (M = 7,69; DP = 1,63) [$t(198,05) = -2,50; p = 0,013$] como esperado na literatura (Frydenberg, 1997; Preuss & Dubow, 2004; Richards et al., 2003; Sowa et al., 1994); e *expressão de sentimento positivo* (M = 6,74; DP = 1,31) [$t(190,46) = -4,24; p < 0,001$]. A única classe que não apresentou diferença estatisticamente significativa entre a amostra de crianças dotadas (M = 5,55; DP = 1,32) e de crianças não dotadas (M = 5,33; DP = 1,77) foi *empatia* [$t(190,68) = -1,32; p = 0,188$].

Tabela 3
Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores de habilidades sociais para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas (N = 269)

Habilidades Sociais	Amostra				Significância	
	NÃO dotadas (N=125)		Dotadas (N=269)			
	M	DP	M	DP	t	p
HSglobal	36,71	7,76	41,68	5,36	-6,53	<.001
Responsab.	9,91	2,83	11,72	1,97	-6,49	<.001
Empatia	5,33	1,77	5,55	1,32	-1,32	.188
Assertividade	8,99	2,55	10,38	2,10	-5,36	<.001
Autocontrole	5,69	1,67	6,36	1,30	-3,99	<.001
Evitação	7,16	2,08	7,69	1,63	-2,50	.013
Expressão	6,01	1,76	6,74	1,31	-4,24	<.001

Para refinar a análise de comparação das amostras, foi considerada apenas a amostra de crianças pertencentes ao DECOLAR (N = 86), pois essas crianças, além de morar na mesma cidade, frequentavam as mesmas escolas regulares que a amostra de

crianças identificadas como não dotadas (N = 125) que fizeram parte desta pesquisa. Com base na análise de Teste t de Student, foram encontrados resultados semelhantes aos obtidos com a amostra geral de crianças dotadas (CEDET e DECOLAR) como pode ser verificado na Tabela 4. A classe de habilidades sociais *empatia* também não apresentou diferença estatisticamente significativa ao comparar as crianças não dotadas (M = 5,32; DP = 1,77) com as crianças dotadas do DECOLAR (M = 5,66; DP = 1,21) [$t(208,99) = -1,65$, $p = 0,099$].

Tabela 4
Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores de habilidades sociais para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas do Decolar (N = 86)

Habilidades Sociais	Amostra				Significância	
	NÃO dotadas (N=125)		Dotadas (N=86)		t	p
	M	DP	M	DP		
HSglobal	36,66	7,75	41,60	5,18	-5,54	<.001
Responsab.	9,90	2,83	11,56	2,04	-4,96	<.001
Empatia	5,32	1,77	5,66	1,21	-1,65	.099
Assertividade	8,99	2,55	10,37	1,99	-4,41	<.001
Autocontrole	5,69	1,66	6,23	1,38	-2,45	.012
Evitação	7,16	2,07	7,74	1,51	-2,34	.02
Expressão	6,01	1,76	6,80	1,32	-3,77	<.001

Para verificar a hierarquia das pontuações nas classes de habilidades sociais, para a amostra de crianças dotadas e de crianças não dotadas, foi realizada análise das médias ponderadas. Na Tabela 5 pode-se observar que as duas amostras pontuaram mais alto em *expressão de sentimento positivo* (1^a) e apresentaram menor pontuação em *evitação de problema* (6^a). Nas demais classes de habilidades sociais a sequência de maior pontuação para as crianças dotadas foi *responsabilidade* (2^a), *autocontrole* (3^a), *assertividade* (4^a) e

empatia (5^a) e para a amostra de crianças não dotadas foi *autocontrole* (2^a), *responsabilidade* (3^a), *empatia* (4^a) e *assertividade* (5^a).

Tabela 5
Hierarquia das diferentes classes de habilidades sociais para a amostra de crianças dotadas e para a amostra de crianças não dotadas

Hierarquia	Amostra	
	NÃO dotadas (N=125)	Dotadas (N=269)
1 ^a	Expressão de sentimento	Expressão de sentimento
2 ^a	Autocontrole	Responsabilidade
3 ^a	Responsabilidade	Autocontrole
4 ^a	Empatia	Assertividade
5 ^a	Assertividade	Empatia
6 ^a	Evitação de problema	Evitação de problema

Avaliação do Nível de Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas

Para avaliação do nível de bem-estar subjetivo das crianças dotadas e talentosas foi obtida a frequência de sujeitos por meio de intervalos de percentis (50 a 100, 75 a 100 e 90 a 100) para cada indicador como pode ser verificado na Tabela 6. A maior percentagem de sujeitos no intervalo percentil de 50 a 100 foi verificada no indicador *satisfação com a família* (54,65%). No intervalo de 75 a 100, o indicador *não violência* apresentou maior número de sujeitos (30,48%) seguido por *família* (30,12%). No intervalo mais alto, 90 a 100, a maior percentagem (17,47%) foi observada no indicador *família*.

Tabela 6
Número de sujeitos e percentagem em intervalos de percentis para cada indicador de bem-estar subjetivo

Bem-estar subjetivo	Intervalos de Percentis					
	50 a 100		75 a 100		90 a 100	
	N	%	N	%	N	%
BESglobal	135	50,19	68	25,29	29	10,78
Af.negativo	131	48,69	65	24,16	29	10,78
Af.positivo	141	52,42	73	27,15	32	11,89
Satisf.global	141	52,42	69	25,66	28	10,40
Self	138	51,30	66	24,54	27	10,03
Selfcompar	134	49,82	75	27,89	26	9,66
Nãoviolen	127	47,21	82	30,48	0	0
Família	147	54,65	81	30,12	47	17,47
Amizade	141	52,42	68	25,27	28	10,40
Escola	136	50,56	65	24,17	35	13,01

Foi realizada análise de Teste t de Student para amostras independentes comparando o nível de bem-estar subjetivo de crianças dotadas (N=269) com a amostra de crianças não dotadas (N=125). Na Tabela 7 pode-se verificar diferença estatisticamente significativa para a maioria dos indicadores de bem-estar subjetivo quando são comparadas as médias das duas amostras.

A pontuação no escore geral de bem-estar subjetivo foi mais alta para as crianças dotadas (M = 353,45; DP = 33,91) do que para as crianças não dotadas (M = 328,56; DP = 41,35) [$t(204,4) = -5,87; p < 0,001$]. Considerando os escores fatoriais, as crianças dotadas, quando comparadas às crianças não dotadas, relataram maior frequência de ocorrência para os seguintes indicadores: *satisfação global* (M = 213,88; DP = 20,52) [$t(192,41) = -5,96, p < 0,001$]; *self* (M = 41,45; DP = 5,41) [$t(197,52) = -2,53, p = 0,012$]

como esperado na literatura (Bain & Bell, 2004; Chagas, 2008; Hallahan & Kauffman, 2003); *selfcomparado* (M = 30,69; DP = 5,95) [$t(199,2) = -3,14, p = 0,002$]; *não violência* (M = 17,82; DP = 2,29) [$t(198,24) = -16,02, p < 0,001$]; *família* (M = 50,42; DP = 4,87) [$t(163,66) = -2,40, p = 0,017$] como afirmado por Ash e Huebner (1998) e Garces-Bacsal (2010); *amizade* (M = 43,33; DP = 6,08) [$t(206,3) = -2,96, p = 0,003$] e *escola* (M = 30,16; DP = 3,86) [$t(181,79) = -5,71, p < 0,001$]. Referente ao indicador *afeto positivo*, não foi verificada diferença significativa [$t(392) = -1,45, p = 0,146$] entre a amostra de crianças dotadas (M = 69,32; DP = 8,93) e não dotadas (M = 67,86 ; DP = 9,85). Em relação ao indicador *afeto negativo*, as crianças não dotadas apresentaram maior média (M = 38,74; DP = 13,22) [$t(392) = 5,41, p < 0,001$], ou seja, as dotadas relataram menor *afeto negativo* como esperado na literatura (Merrel et al., 1996).

Tabela 7
Média, desvio padrão, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e de crianças dotadas (N = 269)

Bem-estar subjetivo	Amostra				Significância	
	NÃO dotadas (N=125)		Dotadas (N=269)		t	P
	M	DP	M	DP		
BESglobal	328,56	41,35	353,45	33,91	-5,87	<.001
Af.negativo	38,74	13,22	31,59	11,68	5,41	<.001
Af.positivo	67,86	9,85	69,32	8,93	-1,45	.146
Satisf.global	197,62	27,12	213,88	20,52	-5,96	<.001
Self	39,67	6,90	41,45	5,41	-2,53	.012
Selfcompar	28,28	7,50	30,69	5,95	-3,14	.002
Naoviol	13,07	2,91	17,82	2,29	-16,02	<.001
Familia	48,46	8,43	50,42	4,87	-2,40	.017
Amizade	41,09	7,33	43,33	6,08	-2,96	.003
Escola	27,01	5,55	30,16	3,86	-5,71	<.001

Ao realizar a análise de Teste t de Student com a amostra de crianças dotadas pertencentes ao DECOLAR (n = 86), que frequentavam as mesmas escolas das crianças não dotadas, foram obtidos alguns resultados diferentes da análise realizada com a amostra de 269 crianças dotadas (n = 269). Como pode ser observado na Tabela 8, ao comparar as crianças do DECOLAR (n = 86) com as crianças não dotadas (n = 125), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para os indicadores *afeto positivo* [$t(209) = -0,59, p = 0,553$], *selfcomparado* [$t(201,76) = -1,43, p = 0,153$], *família* [$t(201,55) = -1,61, p = 0,109$] e *amizade* [$t(209) = -1,89, p = 0,059$].

Tabela 8
Média, desvios padrão, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para as amostras de crianças não dotadas (N=125) e dotadas do Decolar (N = 86)

Bem-estar subjetivo	Amostra				Significância	
	NÃO dotadas (N=125)		Dotadas (N=86)		t	p
	M	DP	M	DP		
BESglobal	328,56	41,35	351,07	34,58	-4,14	<.001
Af.negativo	38,74	13,22	31,19	12,20	4,20	<.001
Af.positivo	67,86	9,85	68,67	9,33	-0,59	.553
Satisf.global	197,62	27,12	211,68	20,20	-4,31	<.001
Self	39,67	6,90	41,56	5,36	-2,12	.035
Selfcompar	28,28	7,50	29,65	6,22	-1,43	.153
Naoviol	13,07	2,91	17,93	2,42	-13,13	<.001
Familia	48,46	8,43	49,94	4,71	-1,61	.109
Amizade	41,09	7,33	42,91	6,01	-1,89	.059
Escola	27,01	5,55	29,70	3,98	-4,07	<.001

A hierarquia das pontuações nos indicadores de bem-estar subjetivo, para a amostra de crianças dotadas e de crianças não dotadas, obtida a partir da análise das médias ponderadas, pode ser verificada na Tabela 9. As duas amostras pontuaram mais alto no indicador *satisfação com a família* e mais baixo em *afeto negativo*. A diferença observada ao comparar as duas amostras é que o indicador *não violência* apresentou o segundo posto da hierarquia para a amostra de crianças dotadas e sétima colocação para a amostra de crianças não dotadas. O indicador *afeto positivo* foi a terceira habilidade mais pontuada na amostra de não dotadas e a sexta na amostra de crianças dotadas.

Tabela 9
Hierarquia dos diferentes indicadores de bem-estar subjetivo para a amostra de crianças dotadas e para a amostra de crianças não dotadas.

Hierarquia	Amostra	
	NÃO dotadas (N=125)	Dotadas (N=269)
1 ^a	Família	Família
2 ^a	Amizade	Não violência
3 ^a	Afeto positivo	Amizade
4 ^a	Self	Escola
5 ^a	Escola	Self
6 ^a	Selfcomparado	Afeto positivo
7 ^a	Não violência	Selfcomparado
8 ^a	Afeto negativo	Afeto negativo

Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo

Um dos objetivos deste estudo visou verificar a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. Para atender a esse objetivo foi realizada correlação r de Pearson (com teste de significância *two-tailed*).

As pontuações moderadas resultantes da correlação entre esses dois construtos podem ser visualizados na Tabela 10. O *escore total de habilidades sociais* apresentou correlação com o *escore total de bem-estar subjetivo* ($r = 0,56$; $p < 0,001$). Todos os indicadores de bem-estar subjetivo apresentaram correlação estatisticamente significativa com o *escore total de habilidades sociais*. Dentre os indicadores de bem-estar subjetivo, o que apresentou maior índice de correlação com a *pontuação total de habilidades sociais* foi *satisfação com a vida* ($r = 0,57$; $p < 0,001$).

Ao considerar os escores fatoriais de habilidades sociais (subescalas), verifica-se que as medidas de maior efeito nas correlações dessas com a *pontuação total de bem-estar subjetivo* foram identificadas nas habilidades de *responsabilidade* ($r = 0,47$; $p < 0,001$), seguida por *autocontrole* ($r = 0,43$; $p < 0,001$) e *assertividade* ($r = 0,42$; $p < 0,001$). A única classe de habilidade social que não apresentou correlação estatisticamente significativa com o *escore total de bem-estar subjetivo* foi *empatia* ($r = 0,08$; $p = 0,18$).

Considerando os indicadores de bem-estar subjetivo separadamente, verifica-se que as habilidades sociais de *responsabilidade*, *assertividade*, *autocontrole* e *evitação de problemas* se correlacionaram com todos os indicadores, o que não foi verificado com as habilidades de *empatia* e *expressão de sentimento positivo*. Esta última classe não apresentou correlação significativa apenas com o indicador *afeto negativo* ($r = -0,06$; $p = 0,30$) enquanto *empatia* não apresentou correlação com cinco indicadores de bem-estar subjetivo: *afeto negativo* ($r = 0,08$; $p = 0,18$), *afeto positivo* ($r = 0,08$; $p = 0,19$), *não violência* ($r = 0,04$; $p = 0,56$), *família* ($r = 0,03$; $p = 0,65$) e *escola* ($r = 0,12$; $p = 0,06$).

Desse modo, *empatia* foi a classe de habilidade social que apresentou o menor número de correlações significativas com os indicadores de bem-estar subjetivo, se correlacionando apenas com: *escore total de satisfação* ($r = 0,15$; $p < 0,05$), *self* ($r = 0,14$; $p < 0,05$), *self comparado* ($r = 0,12$; $p < 0,05$) e *amizade* ($r = 0,13$; $p < 0,05$).

Tabela 10

Coefficientes de correlação r de Pearson e respectivas significâncias para as classes de habilidades sociais e indicadores de bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas.

Bem-estar subjetivo	Habilidades sociais						
	HS global	Respons	Empat	Assert	Autocont	Evitação	Expres
BES	0,56***	0,47***	0,08	0,42***	0,43***	0,30***	0,37***
Af. negat.	-0,30***	-0,31***	0,08	-0,23***	-0,31***	-0,17**	-0,06
Af. posit.	0,44***	0,31***	0,08	0,38***	0,29***	0,21***	0,40***
S. global	0,57***	0,46***	0,15*	0,40***	0,40***	0,31***	0,40***
Sself	0,50***	0,38***	0,14*	0,35***	0,35***	0,26***	0,37***
Sselfcomp.	0,25***	0,21***	0,12*	0,13*	0,13**	0,20***	0,16*
Snãoviol.	0,43***	0,40***	0,04	0,29***	0,44***	0,16**	0,16*
Sfamília	0,40***	0,32***	0,03	0,27***	0,35***	0,19**	0,34***
Samizade	0,44***	0,28***	0,13*	0,37***	0,25***	0,29***	0,35***
Sescola	0,51***	0,52***	0,12	0,34***	0,35***	0,18**	0,31***

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (teste de significância *two-tailed*).

Outras correlações encontradas merecem destaque como no caso da habilidade de *responsabilidade* que apresentou maior medida de efeito com o indicador de *satisfação com escola* ($r = 0,52$; $p < 0,001$), seguido pelo *escore total de satisfação com a vida* ($r = 0,46$; $p < 0,001$).

Ao considerar outras medidas de efeito mais elevadas apresentadas na Tabela 10, destacam-se as seguintes correlações: (a) o indicador de bem-estar subjetivo *não violência*

apresentou altos índices de correlação com as habilidades sociais de *autocontrole* ($r = 0,44$; $p < 0,001$) e *responsabilidade* ($r = 0,40$; $p < 0,001$); (b) o indicador de bem-estar subjetivo *amizade* apresentou maior correlação positiva com a habilidade de *assertividade* ($r = 0,37$; $p < 0,001$) seguida por *expressão de sentimento positivo* ($r = 0,35$; $p < 0,001$); (c) o índice mais alto de correlação do *escore total de satisfação com a vida* foi verificado com a habilidade de *responsabilidade* ($r = 0,46$; $p < 0,001$), e as habilidades *assertividade*, *autocontrole* e *expressão de sentimento positivo* apresentaram a mesma medida de efeito com esse indicador ($r = 0,40$; $p < 0,001$); (d) os índices de correlação do indicador *afeto positivo* foram maiores com as habilidades *expressão de sentimento positivo* ($r = 0,40$; $p < 0,001$) e *assertividade* ($r = 0,38$; $p < 0,001$).

O indicador de bem-estar subjetivo *selfcomparado* e a habilidade social de *empatia* foram as variáveis que apresentaram as correlações mais fracas. O único indicador de bem-estar subjetivo que apresentou correlações negativas com o *escore total* e com os *escores fatoriais de habilidades sociais* foi *afeto negativo*. O indicador *afeto negativo* apresentou maior medida de efeito na correlação com as classes *responsabilidade* ($r = - 0,31$; $p < 0,001$) e *autocontrole* ($r = - 0,31$; $p < 0,001$). Destaca-se que a maioria das correlações obtidas na análise apresentou nível de significância menor que 0,001.

Outro objetivo além de verificar a relação entre as duas variáveis deste estudo foi estimar o poder preditivo das habilidades sociais em relação ao bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. Foram realizadas quatro análises de Regressão Linear Múltipla, adotando-se o método *stepwise*, para verificar o quanto as habilidades sociais podem contribuir para explicar a variância do bem-estar subjetivo e seus indicadores (*satisfação com a vida*, *afeto positivo* e *afeto negativo*).

O primeiro modelo, que teve como variável critério o *escore total de bem-estar subjetivo*, apresentou como variáveis antecedentes *responsabilidade* ($r = 0,25$; $p < 0,001$),

assertividade ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$), *autocontrole* ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$) e *expressão de sentimento positivo* ($\beta = 0,16$; $p < 0,01$). Os resultados apresentados na Tabela 11 indicaram que essas classes de habilidades sociais predizem o bem-estar subjetivo, com um percentual de explicação de 33%, [$F(4,265) = 34,46$; $p < 0,001$], o que significa que quanto mais elaborado o repertório de habilidades sociais, para as classes *responsabilidade*, *assertividade*, *autocontrole* e *expressão de sentimento positivo*, maior o nível de *bem-estar subjetivo* relatado pela amostra.

Tabela 11
Classes de habilidades sociais predictoras do bem-estar subjetivo

Preditores	BEM-ESTAR SUBJETIVO			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	Beta	Beta	Beta	Beta
Responsabilidade	0,48***	0,36***	0,27***	0,25***
Assertividade	-----	0,29***	0,26***	0,20***
Autocontrole	-----	-----	0,20***	0,19***
Expressão Sent.	-----	-----	-----	0,16**
<i>F</i>	74,38	55,08	42,07	34,46
R^2_{ajustado}	.21	.28	.31	.33

Nota. Significativamente estatístico para ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Como pode ser verificado na Tabela 12, o segundo modelo teve como variável critério a *satisfação com a vida* e apresentou como preditores as classes *responsabilidade* ($\beta = 0,27$; $p < 0,001$), *expressão de sentimento positivo* ($\beta = 0,24$; $p = 0,001$), *evitação de problema* ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$) e *autocontrole* ($\beta = 0,17$; $p < 0,01$), [$F(4,265) = 34,83$; $p < 0,001$]. A associação entre as variáveis critério e antecedentes é moderadamente forte ($R_{\text{múltiplo}} = 0,60$). Juntas, *responsabilidade*, *expressão de sentimento positivo*, *evitação de problema* e *autocontrole*, foram responsáveis por 34% da variância no indicador *satisfação com a vida* ($R^2_{\text{ajustado}} = 0,34$).

Ao analisar a Tabela 12, verifica-se que os coeficientes de regressão padronizados indicam que *responsabilidade* ($\beta=0,27$) foi mais forte que *expressão de sentimento positivo* ($\beta= 0,24$), *evitação de problema* ($\beta= 0,18$) e *autocontrole* ($\beta= 0,17$), na explicação da variável satisfação com a vida.

Tabela 12
Classes de habilidades sociais predictoras do indicador satisfação com a vida

Preditores	SATISFAÇÃO COM A VIDA			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	Beta	Beta	Beta	Beta
Responsabilidade	0,46***	0,38***	0,36***	0,27***
Expressão Sent.	-----	0,30***	0,25***	0,24***
Evitação Problema	-----	-----	0,19***	0,18***
Autocontrole	-----	-----	-----	0,17**
<i>F</i>	72,04	54,27	42,40	34,83
<i>R</i> ² _{ajustado}	.21	.28	.32	.34

Nota. Significativamente estatístico para ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

O terceiro modelo, que teve como variável critério *afeto positivo* apresentou como variáveis antecedentes *expressão de sentimento positivo* ($\beta = 0,26$; $p = 0,001$), *assertividade* ($\beta = 0,22$; $p = 0,001$), e *responsabilidade* ($\beta = 0,16$; $p = 0,01$). Os resultados indicaram que o conjunto das variáveis antecedentes explicou 23% ($R^2_{ajustado} = 0,23$) da variância total ($R_{múltiplo} = 0,49$), [$F(3,266) = 27,22$; $p < 0,001$] na variável critério (ver Tabela 13). Quanto maior a pontuação nas classes *expressão de sentimento positivo*, *assertividade* e *responsabilidade* maior o nível de *afeto positivo* relatado pelas crianças dotadas.

Tabela 13
Classes de habilidades sociais predictoras do indicador afeto positivo

Predictores	AFETO POSITIVO		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	Beta	Beta	Beta
Expressão	0,40***	0,29***	0,26***
Assertividade	-----	0,26***	0,22***
Responsabilidade	-----	-----	0,16**
<i>F</i>	50,12	36,21	27,22
<i>R</i> ² _{ajustado}	.16	.21	.23

Nota. Significativamente estatístico para ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

No quarto modelo o indicador *afeto negativo* foi predito pela seguinte sequencia de variáveis antecedentes: *autocontrole*, *responsabilidade*, *empatia* e *evitação de problemas*. *Afeto negativo* foi predito negativamente pelas classes *autocontrole* ($\beta = -0,22$; $p = 0,001$), *responsabilidade* ($\beta = -0,19$; $p = 0,01$) e *evitação de problemas* ($\beta = -0,15$; $p = 0,05$) e positivamente pela classe *empatia* ($\beta = 0,18$; $p = 0,01$). Os resultados apresentados na Tabela 14 indicaram que essas classes de habilidades sociais predizem o *afeto negativo*, com um percentual de explicação de 16%, [$F(4,265) = 13,44$; $p < 0,001$]. Esses resultados sugerem que quanto maior a pontuação relatada pelas crianças dotadas nas classes *autocontrole*, *responsabilidade* e *evitação de problema* menor a pontuação no indicador *afeto negativo* e, ao contrário, quanto maior a pontuação das crianças na classe de *empatia* maior foi o nível de *afeto negativo* relatado por elas como sugere Silverman (1994).

Tabela 14
Classes de habilidades sociais predictoras do indicador afeto negativo

Preditores	AFETO NEGATIVO			
	Modelo 1 Beta	Modelo 2 Beta	Modelo 3 Beta	Modelo 4 Beta
Autocontrole	- 0,32 ***	- 0,21**	- 0,23***	- 0,22***
Responsabilidade	-----	- 0,20**	- 0,21**	- 0,19**
Empatia	-----	-----	0,15*	0,18**
Evitação	-----	-----	-----	- 0,15*
<i>F</i>	29,34	19,61	15,50	13,44
<i>R</i> ² _{ajustado}	.10	.12	.14	.16

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Nos dois primeiros modelos, *responsabilidade* foi a classe de habilidade social que apresentou coeficiente de regressão mais forte na explicação do *bem-estar subjetivo* e do indicador *satisfação global*. Como pode ser verificado nas Tabelas 11, 12, 13 e 14, *responsabilidade* entrou nos quatro modelos explicativos.

Domínios de Dotação

A maioria (83,6%) das crianças dotadas e talentosas participantes deste estudo se destacava em mais de um domínio de dotação (ver Tabela 15). Além disso, 91,5% das crianças se destacavam no domínio da inteligência e capacidade geral. Desse modo, para atender aos objetivos propostos, foi necessário adotar procedimentos de tratamento e análise de dados que permitissem “isolar”, o máximo possível, a influência de um domínio sobre o outro nos dados preenchidos pela criança nos instrumentos de medida do presente estudo.

Tabela 15

Frequência das categorias referentes aos domínios de dotação sinalizados pelas crianças dotadas e talentosas

Categoria	Frequência	
	N	%
I	3	1,1
C	11	4,1
S _a	5	1,9
S _m	2	0,4
IV	17	6,3
IM	27	10,1
IC	8	3,0
IS _a	1	0,4
CS _m	1	0,4
S _a S _m	3	1,1
IVM	47	17,5
IVC	8	3,0
IVS _a	18	6,7
IMC	6	2,2
IMS _a	5	1,8
ICS _a	1	0,4
ICS _m	1	0,4
CS _a S _m	1	0,4
IMS _a S _m	1	0,4
IVMC	25	9,3
IVMS _a	19	7,0
IVMS _m	1	0,4
IVCS _a	3	1,1
IVCS _m	1	0,4
IVS _a S _m	1	0,4
IMCS _a	1	0,4
IVMCS _a	36	13,4
IVMCS _m	2	0,7
IVMS _a S _m	2	0,7
IVMCS _a S _m	12	4,5
Total	269	100

Nota. I = inteligência geral; V = subdomínio verbal; M = subdomínio matemático; C = criatividade; S_a = socioafetivo; S_m = sensoriomotor.

Um dos procedimentos adotados foi inserir no banco de dados a ocorrência/presença (0) ou não (1) de determinado domínio. Por exemplo, se a criança apresentava os domínios *inteligência*, *criatividade* e *sensoriomotor* era preenchido o

número 1 nesses domínios e o número 0 no domínio *socioafetivo* e nos subdomínios *verbal* e *matemático*. Com esses indicadores preenchidos em forma de categorias foi realizada análise fatorial a partir do método *promax*, adotando como critério cargas superiores a 0,30. A partir dessa análise foram extraídos dois fatores que explicaram 51,5% da variância dos dados. Os resultados mostraram que a medida de adequação da amostra, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), foi de 0,55 e o *Teste de Esfericidade de Bartlett* foi significativo ($X^2 = 150,41$; $df = 15$; $p < 0,001$) como pode ser verificado na Tabela 16. Um primeiro fator foi composto pelo domínio da *inteligência geral* e seus subdomínios *verbal* e *matemático* e outro fator composto pelos domínios *socioafetivo* e *sensoriomotor*. A consistência interna dos componentes indicou valores de *alfa* de Cronbach de 0,60 e 0,32. Em relação à consistência interna do segundo fator é necessário esclarecer que apesar de ser um valor baixo, deve-se ao fato do objetivo de análise não se tratar de itens de um instrumento, mas de categorias de ocorrência, ou seja, a presença ou não do domínio em um participante (0 = não apresenta o domínio e 1 = apresenta o domínio).

Tabela 16
Fatores compostos pelos domínios de dotação com os coeficientes de saturação, porcentagem de variância explicada e eigenvalues

Domínios	Fatores	
	1	2
Inteligência Geral	0,93	-
Matemático	0,46	-
Verbal	0,44	-
Criatividade	-	-
Socioafetivo	-	0,70
Sensoriomotor	-	0,32
<i>Eigenvalues</i>	1,78	1,29
% Variância explicada	30	21,5

Foi realizada análise comparativa (Teste t de Student) desses dois fatores em relação às habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo e não foi encontrada diferença estatisticamente significativa para os escores totais nem para os escores fatoriais dessas variáveis. Diante disso outros procedimentos de tratamento e análise de dados foram realizados.

Comparações em Cada Domínio

Com o intuito de verificar possíveis diferenças ao comparar as crianças dotadas que se destacavam em um domínio com as crianças dotadas que não se destacavam nesse mesmo domínio, em relação às habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo, foram realizadas análises de Teste t de Student.

Referente às habilidades sociais, foi verificada diferença estatisticamente significativa no subdomínio *verbal* para a classe *responsabilidade* [$t(168,31) = 2,02, p < 0,05$]. Com base na Tabela 17 pode-se afirmar que as crianças que se destacavam nesse subdomínio apresentaram menor pontuação ($M = 11,58; DP = 2,05$) em *responsabilidade* do que as crianças que não são identificadas com esse subdomínio ($M = 12,07; DP = 1,70$).

As crianças que apresentavam indicadores do subdomínio *matemático* pontuaram mais alto ($M = 10,61; DP = 2,08$) na classe *assertividade* [$t(267) = -2,60, p < 0,01$] do que as crianças que não se destacaram nesse subdomínio ($M = 9,90; DP = 2,09$). Ainda referente a esse subdomínio as crianças que o apresentaram obtiveram maior pontuação ($M = 7,85; DP = 1,63$) na classe *evitação de problema* [$t(167,58) = -2,30, p < 0,05$] do que as crianças que não se destacavam no mesmo ($M = 7,36; DP = 1,58$).

Tabela 17

Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para o domínio inteligência geral e para os subdomínios verbal e matemático

Hab. Sociais	Domínios de Dotação								
	Int. Geral			Verbal			Matemático		
	M			M			M		
	0	1	t	0	1	t	0	1	t
HSglob	40,82	41,76	-0,80	42,44	41,37	1,47	40,86	42,06	-1,71
Respon	11,59	11,73	-0,33	12,07	11,58	2,02*	11,50	11,82	-1,24
Empat	5,28	5,58	-1,05	5,67	5,51	0,89	5,57	5,55	0,12
Assert	9,91	10,43	-1,13	10,50	10,34	0,55	9,90	10,61	-2,60**
Autoco	6,13	6,39	-0,92	6,51	6,31	1,20	6,29	6,40	-0,63
Evita	7,47	7,71	-0,66	7,84	7,63	0,98	7,36	7,85	-2,30*
Expres	7,04	6,72	1,12	6,77	6,74	0,23	6,77	6,74	0,23

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. HSglob = escore global de habilidades sociais; Respon = responsabilidade; Empat = empatia; Assert = assertividade; Autoco = autocontrole; Evita = evitação de problema; Expres = Expressão de sentimento positivo.

Em relação ao domínio *socioafetivo*, as crianças que apresentaram indicadores nessa capacidade obtiveram pontuação mais alta ($M = 7,00$; $DP = 1,27$) na classe *expressão de sentimento positivo* [$t(267) = -2,47$; $p < 0,05$] do que as crianças que não se destacavam na mesma ($M = 6,58$; $DP = 1,31$), como pode ser verificado na Tabela 18. Ainda referente a essa classe *expressão de sentimento positivo*, foi encontrada diferença significativa entre as crianças que se destacavam no domínio *sensoriomotor* [$t(46,72) = -5,00$, $p < 0,001$] que apresentaram maior pontuação nessa classe ($M = 7,53$; $DP = 0,80$) e as que não se destacavam, que obtiveram menor pontuação em *expressão de sentimento positivo* ($M = 6,65$; $DP = 1,33$).

Tabela 18

Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para os domínios criatividade, socioafetivo e sensoriomotor

Hab. Sociais	Domínios de Dotação								
	Criatividade			Socioafetivo			Sensoriomotor		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
HSglob	41,69	41,67	0,04	41,40	42,09	-1,03	41,52	43,06	-1,44
Respon	11,81	11,60	0,85	11,65	11,81	-0,62	11,66	12,16	-1,25
Empat	5,53	5,59	-0,32	5,54	5,57	-0,16	5,56	5,46	0,33
Assert	10,34	10,45	-0,42	10,33	10,47	-0,55	10,33	10,86	-1,24
Autoco	6,39	6,33	0,42	6,41	6,30	0,65	6,36	6,41	-0,17
Evita	7,68	7,71	-0,12	7,65	7,76	-0,51	7,66	7,96	-0,92
Expres	6,69	6,82	-0,83	6,58	7,00	-2,47*	6,65	7,53	-5,00***

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$. HSglob = escore global de habilidades sociais; Respon = responsabilidade; Empat = empatia; Assert = assertividade; Autoco = autocontrole; Evita = evitação de problema; Expres = Expressão de sentimento positivo.

A respeito dos indicadores de bem-estar subjetivo foram obtidas diferenças estatisticamente significativas para os domínios socioafetivo e sensorio motor, bem como para os subdomínios verbal e matemático que podem ser verificadas nas Tabelas 19 e 20. As crianças que se destacavam no subdomínio *verbal* apresentaram maior pontuação ($M = 32,48$; $DP = 12,13$) no indicador *afeto negativo* [$t(267) = -2,00$, $p < 0,05$] do que as crianças que não se destacavam nessa capacidade ($M = 29,37$; $DP = 10,20$).

Como pode ser verificado na Tabela 19, as crianças que se destacavam no subdomínio *matemático* relataram maior nível ($M = 356,54$; $DP = 33,32$) de *bem-estar subjetivo* [$t(267) = -2,22$, $p < 0,05$] do que as crianças que não se destacavam no mesmo ($M = 346,74$; $DP = 34,41$). *Satisfação global* [$t(267) = -2,36$, $p < 0,05$] foi o indicador no qual as crianças pertencentes ao subdomínio *matemático* obtiveram maior pontuação ($M =$

215,86; DP = 20,30) do que as crianças que não apresentaram esse subdomínio (M = 209,57; DP = 20,43). Ainda referente às crianças que se destacavam no subdomínio *matemático* [$t(132,38) = -2,91; p < 0,01$], essas relataram maior nível de satisfação com *amizade* (M = 44,12; DP = 5,43) do que as crianças que não se destacavam nesse subdomínio (M = 41,61; DP = 7,02).

Ao observar a Tabela 20 verifica-se que no domínio *socioafetivo* [$t(259,43) = -2,07, p < 0,05$], as crianças pertencentes ao mesmo, apresentaram maior nível de satisfação com a *família* (M = 51,13; DP = 4,21) do que as crianças que não se destacavam nesse domínio (M = 49,93; DP = 5,23). De modo semelhante, as crianças pertencentes ao domínio *sensoriomotor* [$t(63,64) = -4,90, p < 0,001$] apresentaram maior nível de satisfação no mesmo indicador, *família* (M = 52,78; DP = 2,28), do que as crianças que não se destacavam nesse domínio (M = 50,14; DP = 5,02).

Foi verificada diferença também no domínio *sensoriomotor* para o indicador *afeto positivo* [$t(267) = -2,02; p < 0,05$]. As crianças que se destacavam nesse domínio *sensoriomotor* apresentaram maior nível de *afeto positivo* (M = 72,53; DP = 9,94) do que as crianças que não pertenciam a esse domínio (M = 68,95; DP = 8,75).

Tabela 19

Média, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para o domínio inteligência geral e para os subdomínios verbal e matemático

BES	Domínios de Dotação								
	Int. Geral			Verbal			Matemático		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
BES	351,43	353,63	-0,30	357,08	351,98	1,12	346,74	356,54	-2,22*
Afeto negat.	30,60	31,69	-0,42	29,37	32,48	-2,00*	33,41	30,76	1,73
Afeto posit.	68,13	69,43	-0,67	69,12	69,40	-0,23	68,83	69,54	-0,60
Satis.glob.	212,24	214,03	-0,40	215,47	213,23	0,81	209,57	215,86	-2,36*
Self	40,69	41,51	-0,70	41,48	41,43	0,06	40,57	41,84	-1,80
Selfcomp.	31,26	30,63	0,49	31,61	30,31	1,63	30,04	30,98	-1,20
Não violen.	17,82	17,82	-0,003	18,03	17,74	0,95	17,60	17,93	-1,10
Familia	50,71	50,39	0,30	50,68	50,31	0,55	50,02	50,60	-0,90
Amizade	42,04	43,45	-1,06	43,41	43,30	0,14	41,61	44,12	-2,91**
Escola	29,69	30,20	-0,61	30,24	30,12	0,22	29,70	30,37	-1,33

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 20

Média, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para os domínios criatividade, socioafetivo e sensoriomotor

BES	Domínios de Dotação								
	Criatividade			Socioafetivo			Sensoriomotor		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
BES	353,99	352,74	0,30	351,44	356,39	-1,18	352,65	360,29	-1,13
Afeto negat.	30,71	32,75	-1,42	31,36	31,94	-0,40	31,68	30,89	0,34
Afeto posit.	69,35	69,27	0,07	68,78	70,12	-1,21	68,95	72,53	-2,02*
Satis.glob.	213,51	214,35	-0,34	212,20	216,33	-1,63	213,53	216,85	-0,81
Self	41,48	41,39	0,13	41,26	41,71	-0,67	41,34	42,28	-0,87
Selfcomp.	30,38	31,07	-0,93	30,30	31,24	-1,28	30,84	29,32	1,28
Não violen.	17,90	17,72	0,65	17,82	17,83	-0,02	17,79	18,07	-0,01
Familia	50,41	50,43	-0,03	49,93	51,13	-2,07*	50,14	52,78	-4,90***
Amizade	43,55	43,04	0,68	42,83	44,06	-1,62	43,29	43,64	-0,28
Escola	29,76	30,68	-1,95	30,03	30,34	-0,64	30,09	30,75	-0,85

Nota. Significativamente estatístico para * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Discussão

Ao considerar as contradições existentes na literatura científica a respeito das características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas, destaca-se que os resultados encontrados no presente estudo assemelham-se àqueles publicados pelo grupo de pesquisadores que defendem que essas crianças são competentes no âmbito social e emocional (Bain & Bell, 2004; Baker, 1995, 2004; Howard-Hamilton & Franks, 1995; McCallister, Nash & Meckestroth, 1996; Merrell, Gil, McFarland & McFarland, 1996; Nail & Evan, 1997; Neihart, 1999; Robinson & Noble, 1992; Sowa et al., 1994; Versteynen, 2001).

De modo geral, as crianças dotadas relataram possuir um repertório de habilidades sociais mais elaborado do que as crianças não dotadas, em todas as classes com exceção apenas de *empatia* para a qual não foi verificada diferença estatisticamente significativa entre as duas amostras. Esses resultados confirmam os obtidos em algumas pesquisas empíricas realizadas nessa área, nas quais se verificou que, as crianças dotadas e talentosas constituem um grupo distinto quando se trata de competência social (Galloway & Porath, 1997; McCallister et al., 1996) bem como apresentam repertório elaborado de habilidades sociais (Lehman & Erdwins, 2004; Field et al., 1998), além de avançada capacidade de resolução de problemas (Richards et al., 2003) e excelente status sociométrico (Czeschlik & Rost, 1995).

Considerando o desenvolvimento da dotação em talento, sugerem-se relações entre alguns dos principais conceitos abordados nesse estudo (dotação e talento, habilidades sociais, automonitoria e bem-estar subjetivo). Se uma criança apresenta alguns indicadores do domínio socioafetivo, ou seja, possui uma predisposição genética a ser competente socialmente, sob a influência de catalisadores ambientais e intrapessoais, como por exemplo, automonitoria, essa criança pode desenvolver um

repertório elaborado de habilidades sociais, uma vez que a habilidade de automonitoria é pré-requisito para outras classes de habilidades sociais. O desenvolvimento desse repertório elaborado, provavelmente possibilitará que a criança dotada se comporte de forma socialmente competente, obtendo, assim, sucesso nas relações interpessoais.

Ao considerar que autogestão é uma característica típica de indivíduos que se destacam em vários domínios de dotação (Gagné, 1999) e que esse conceito tem alguns componentes pertencentes à habilidade de automonitoria, por exemplo, autorregulação e autocontrole, esse catalisador intrapessoal possivelmente teve um papel importante no desenvolvimento do repertório de habilidades sociais das crianças do presente estudo, uma vez que a maioria dessas crianças (83,6%) se destacou em mais de um domínio. Pode-se refletir ainda que pelo fato das crianças possuírem elaboradas habilidades sociais, que permitem possivelmente relações interpessoais satisfatórias, e tendo sido verificado que quanto mais desenvolvidas forem essas habilidades é maior o nível de bem-estar subjetivo alcançado, a relação verificada entre essas variáveis pode contribuir para defender o ajustamento socioemocional das crianças dotadas e talentosas. Nesse sentido, faz-se necessário discutir sobre os principais resultados alcançados no que diz respeito especificamente às classes de habilidades sociais e as relações obtidas entre essas classes e os indicadores de bem-estar subjetivo.

A partir do autorrelato das crianças dotadas e talentosas, pode-se considerar que *expressão de sentimento positivo* foi a habilidade mais desenvolvida no repertório dessas crianças. Somado a esse resultado destaca-se que foram encontradas altas correlações positivas da habilidade *expressão de sentimento positivo* com os indicadores de bem-estar subjetivo *satisfação com a vida* e *afeto positivo*. Esses dois indicadores e *bem-estar subjetivo geral* foram preditos por essa classe de habilidade social. Nesse sentido, considera-se no presente estudo que as crianças dotadas e talentosas que

exteriorizam sentimentos positivos e expressam aprovação aos comportamentos dos demais possivelmente sentem com frequência emoções positivas como alegria, contentamento, felicidade, amor, força, satisfação com a vida e outras. Destaca-se que a habilidade *expressão de sentimento positivo* contribui para o equilíbrio emocional e a harmonia entre as pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001). Esses dados são semelhantes aos do estudo de Lehman e Erdwins (2004) no qual as crianças dotadas demonstraram possuir habilidades sociais que as ajudavam em suas relações interpessoais e desse modo pode-se considerar que contribuem para que se sintam satisfeitas com essas relações e para a qualidade de vida das mesmas (Goleman, 1995).

Acrescenta-se que foi verificado alto índice de correlação entre a habilidade de *expressão de sentimento positivo* e o indicador *satisfação com amizade* e entre esse indicador e a habilidade de *assertividade*, o que pode indicar que crianças que expressam apropriadamente seus sentimentos, desejos e opiniões possivelmente mantém a qualidade de suas relações com amigos sentindo-se mais satisfeitas com essas. Destaca-se a importância dessas duas classes na relação com os pares, pois se a criança expressar sentimentos positivos e não emitir desempenhos assertivos pode dar a impressão de falsidade ou pouca sinceridade.

Referente a essa habilidade de *assertividade* acrescenta-se que as maiores medidas de efeito nas análises de correlação foram verificadas para o *bem-estar subjetivo geral*. Foi verificado também que as crianças dotadas e talentosas que relataram maior frequência de comportamentos de enfrentamento de situações que demandam controle da ansiedade ou outras emoções negativas bem como expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões, relataram sentir com frequência *afetos positivos* e níveis altos de *bem-estar subjetivo geral*.

A habilidade de *autocontrole* foi uma das classes mais pontuadas pelas crianças dotadas e talentosas. Isso pode sugerir que em suas interações sociais terminam calmamente briga com os pais, e escutam os adultos quando estão falando ou mesmo pode indicar que controlam suas emoções, como, por exemplo, raiva em momentos de tensão durante uma interação. Com base nas análises de correlação e regressão foi possível verificar que quanto mais elaborada se apresentava essa classe no repertório das crianças dotadas maiores eram os níveis de *bem-estar subjetivo geral* e de *satisfação global* relatados por essas crianças. Foi possível verificar também que as crianças dotadas que relataram elaborada habilidade de *autocontrole* relataram sentir com menor frequência emoções negativas, como, por exemplo, tristeza, irritação, desânimo, medo, impaciência, perturbação, nervosismo e outras.

Ainda referente à habilidade de *autocontrole*, verificou-se no estudo altos índices de correlação dessa classe com o indicador de bem-estar subjetivo *não violência*, que foi o segundo mais pontuado entre as crianças dotadas. As crianças que possuem em seu repertório a habilidade de *autocontrole* demonstram maior domínio sobre as próprias reações emocionais (Bandeira et al., 2009). Essa característica pode ter contribuído para que as crianças relatassem evitar tanto participar de brigas como falar ou agir sem pensar, por impulso. Crianças com elaborada habilidade de autocontrole são aquelas que apresentam automonitoria, pois autocontrole é uma dimensão da automonitoria (Del Prette & Del Prette, 2001). Como a automonitoria permite ao indivíduo alcançar maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas, o processo de se controlar e não responder agressivamente, por exemplo, é o primeiro passo para evitar conflitos e seguido a esse autocontrole provavelmente essas crianças podem apresentar outras formas de enfrentamento de situações aversivas. Aquelas pessoas que aprenderam a monitorar a si próprias são geralmente conscientes

de suas emoções (Del Prette & Del Prette, 2001) o que contribui para o controle das mesmas. A identificação das emoções, em si e nos outros, somada a adequada leitura dos sinais sociais do ambiente são condições necessárias para a criança se decidir pelo controle ou pela expressão adequada de uma emoção (Del Prette & De Prette, 2005).

Responsabilidade foi a segunda habilidade social mais pontuada entre as crianças dotadas. Esse resultado pode estar relacionado ao fato da responsabilidade ser um dos indicadores que sinalizam dotação no domínio *Inteligência e capacidade geral*, especificamente do subdomínio *matemático*. Como muitas crianças da amostra possuíam capacidade elevada no domínio *Inteligência e capacidade geral* e no subdomínio *matemático*, o resultado da alta pontuação nesse escore pode ser devido a esse fato. Chagas (2008) identificou em seu estudo que as crianças dotadas e talentosas relataram com maior frequência o comportamento de responsabilidade na execução de atividades.

No caso específico dessa habilidade de *responsabilidade*, foi verificada maior medida de efeito com o indicador *satisfação com a escola*. Essa forte correlação pode ser explicada pelo fato dessa classe de habilidade social se referir a comportamentos que demonstram compromisso da criança com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar. Bandeira et al. (2009) citam como exemplo os seguintes comportamentos: prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre. Diante do fato das crianças dotadas atenderem às instruções dos professores e realizarem as tarefas solicitadas e considerando que essas crianças apresentam acentuado sucesso acadêmico (Bain & Bell, 2004) isso pode contribuir para se sentirem satisfeitas com o ambiente escolar que frequentam. Acrescenta-se que foi verificada forte relação entre *responsabilidade* e o

indicador *não violência*. Uma possível explicação para esse resultado pode ser o fato de que os comportamentos que compõe essa classe no presente estudo estão voltados para o seguimento de regras e instruções no contexto escolar bem como para o uso adequado do tempo livre, comportamentos estes que não condizem com condutas violentas.

Acrescenta-se que as crianças dotadas e talentosas que relataram apresentar com maior frequência comportamentos considerados responsáveis, que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas, relataram também níveis altos de bem-estar subjetivo geral e satisfação com a vida bem como sentir com maior frequência afetos positivos e com menor frequência afetos negativos. A partir desse resultado, é importante ressaltar que dentre as classes de habilidades sociais *responsabilidade* foi a que explicou a variância em todos os indicadores analisados (*bem-estar subjetivo geral, satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo*).

No que diz respeito à classe de *empatia*, um dos resultados que merece destaque foi que as crianças dotadas da pesquisa que relataram ser mais empáticas relataram também sentir com maior frequência afetos negativos. Esse resultado pode ser devido aos itens de empatia do questionário que apresentam conotações negativas ou sentimentos de tristeza, por exemplo, *eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhe acontecem, eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles e eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes*. Para reforçar e fundamentar essa afirmativa enfatiza-se que, as crianças que experienciam a emoção do outro ou se colocam na perspectiva do outro em situações em que outras pessoas sofrem, como as citadas, teriam o seu nível de afeto negativo aumentado, já que são mais sensíveis e percebem as injustiças (Silverman, 1994).

É importante destacar que *empatia* foi a habilidade que apresentou as menores medidas de efeito na correlação com o bem-estar subjetivo e seus indicadores. Além

disso, não foi verificada diferença entre as crianças dotadas e as crianças não dotadas em relação à essa classe de habilidade social, indicando a necessidade de realização de estudos que comparem essas amostras com outros instrumentos de medida de empatia.

Ao considerar a sequência de habilidades sociais mais pontuadas, as duas amostras (crianças dotadas e crianças não dotadas) apresentaram o escore mais baixo em *evitação de problema*. No entanto, destaca-se que, apesar das crianças dotadas terem relatado menor frequência na classe *evitação de problema*, comparada às outras classes de habilidades sociais, essas crianças apresentaram maior média nessa classe ao serem comparadas com as crianças não dotadas. Além disso, verifica-se na literatura que as crianças dotadas têm essa habilidade bastante desenvolvida em seu repertório comportamental (Frydenberg, 1997; Preuss & Dubow, 2004; Sowa et al., 1994). Foi possível verificar nesse estudo que as crianças que relataram possuir elaborada habilidade de *evitação de problema* relataram maior nível de *satisfação com a vida* e sentir com menor frequência *afetos negativos*, como, por exemplo, tristeza, irritação, desânimo, medo e outros. Pelo fato das habilidades de solução de problemas interpessoais estarem associadas a uma maior capacidade da criança em lidar com as fontes potenciais de estresse e à diminuição da impulsividade (Del Prette & Del Prette, 2005) isso provavelmente pode contribuir para que sintam satisfação com a vida bem como menor frequência de afetos negativos. No entanto, faz-se necessário a realização de estudos para validar ou refutar essa hipótese.

Referente à avaliação do bem-estar subjetivo, verifica-se, com base nos resultados, que as crianças dotadas e talentosas relataram altos níveis de *bem-estar subjetivo* no geral. Ao considerar todos os indicadores, as crianças dotadas relataram maior nível de *satisfação com a família*. De acordo com Ash e Huebner (1998) e Garces-Bacsal (2010), as crianças dotadas atribuem maior importância a esse indicador,

dentre outros indicadores de bem-estar subjetivo. Garces-Bacsal (2010) alegou também que as crianças dotadas relatam maior nível de *satisfação com a família* do que as crianças não dotadas. Uma possível explicação para as crianças dotadas sentirem maior satisfação com as suas famílias pode estar relacionada às características das famílias dessas crianças que tem sido descritas na literatura como harmoniosas, afetivas, coesas, com menos conflitos (Aspesi, 2007) e com maior sensação de união entre os familiares (Garces-Bacsal, 2010) do que as famílias de crianças não dotadas, além de estarem envolvidas em um leque variado de atividades rotineiras e de lazer (Chagas, 2008) contribuindo para atender algumas das necessidades dessas crianças.

Contudo, no presente estudo essa diferença em relação ao indicador *satisfação com a família* só foi verificada na amostra geral de crianças dotadas, não sendo observada na amostra de crianças dotadas matriculadas nas mesmas escolas regulares das crianças não dotadas. Portanto, diante do fato de não ter sido verificada diferença entre essas duas amostras, pertencentes às mesmas escolas regulares, em relação à *satisfação com a família*, e das duas amostras atribuírem mais importância a esse indicador, dentre os outros, ressalta-se a importância que a família tem na vida das crianças de modo geral. Em estudos realizados por Giacomoni (1998, 2002), a autora verificou que as crianças da população geral atribuem maior satisfação em relação à família do que em relação aos amigos, à escola e aos outros indicadores.

Nas análises comparativas entre as amostras de crianças dotadas e crianças não dotadas foram encontradas diferenças significativas em outros indicadores de bem-estar subjetivo. As crianças dotadas da amostra geral, quando comparadas com as crianças não dotadas, relataram maior nível de bem-estar subjetivo geral e em seus indicadores, com exceção de *afeto positivo*, para o qual não foi verificada diferença estatisticamente significativa entre as amostras, e de *afeto negativo* no qual as crianças dotadas relataram

sentir menos afetos negativos do que as crianças não dotadas. Esse último resultado foi semelhante ao obtido por Merrell et al. (1996) que constataram que a maioria das crianças dotadas relatou menores níveis de sofrimento emocional e afeto negativo quando comparadas aos seus pares não dotados.

A diferença verificada entre as crianças dotadas e não dotadas para o indicador *satisfação com escola* pode ser devido ao elevado sucesso acadêmico e ao alto nível de autoeficácia em relação às atividades escolares, que são algumas das características de crianças dotadas (Guenther, 2000; Hallahan & Kauffman, 2003), principalmente as que apresentam inteligência geral que foi o domínio da maioria da amostra do presente estudo. Ash e Huebner (1998) afirmam que a maioria dos alunos dotados provavelmente tem objetivos pessoais com ênfase no sucesso acadêmico, e também provavelmente recebem reforço substancial para o alto sucesso acadêmico. Esses indícios podem contribuir provavelmente para maior satisfação das crianças dotadas referente ao contexto escolar.

Sugere-se, com base na diferença encontrada entre as duas amostras (dotadas e não dotadas) para o indicador *self*, que as crianças dotadas relataram maior nível de bom-humor, autoestima mais alta, ser mais autoconscientes e autoconfiantes como verificado em alguns estudos (Bain & Bell, 2004; Chagas, 2008; Hallahan & Kauffman, 2003). No geral, os resultados obtidos, no presente estudo, em relação aos componentes do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo) confirmam os resultados encontrados por pesquisadores como Aspesi (2007), Chagas (2008), Garces-Bacsal (2010), Merrell et al. (1996).

Após discutir os resultados da caracterização do repertório de habilidades sociais, da avaliação do bem-estar subjetivo e da relação entre essas variáveis na amostra de crianças dotadas e talentosas é necessário discutir os resultados obtidos ao

considerar essas variáveis e os diferentes domínios de dotação. Na tentativa de investigar possíveis diferenças entre os domínios de dotação foi realizada inicialmente uma análise fatorial que elucidou dois fatores, um composto por inteligência geral e seus subdomínios e outro pelos domínios socioafetivo e sensoriomotor. A provável explicação para a exclusão do domínio criatividade na análise fatorial pode estar relacionada aos indicadores de identificação desse domínio, pois dos sete indicadores de criatividade pertencentes ao guia de observação (Anexo A), quatro eram comuns aos outros domínios.

Foram necessárias outras tentativas de análise dos domínios e ao comparar as crianças dotadas que se destacavam em um domínio com as crianças dotadas que não se sobressaíam nesse mesmo domínio, foram verificadas diferenças em algumas classes de habilidade sociais e em alguns indicadores de bem-estar subjetivo para os domínios socioafetivo e sensoriomotor e subdomínios verbal e matemático. Algumas dessas diferenças são discutidas a seguir.

As crianças que se destacavam no subdomínio verbal, quando comparadas as que não se destacavam, relataram apresentar com menor frequência comportamentos considerados responsáveis como, por exemplo, prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções e atender as solicitações para realização das atividades em sala, bem como uso adequado do tempo livre. Somado a esses aspectos, ressalta-se que crianças com esse domínio são sinalizadas como mais falantes, inquietas e conversadoras (Guenther, 2008a), indicando que possivelmente ao conversar muito em sala de aula não atendem as solicitações do professor quando este está falando, uma vez que conversar pode ser um comportamento concorrente às atividades de sala. Contudo são necessários estudos para averiguar essa hipótese.

Referente ao subdomínio matemático que diz respeito à inteligência profunda e pensamento analítico, abstrato, ressalta-se que as crianças com essa capacidade relataram maior nível de *bem-estar subjetivo no geral*, *satisfação com a vida* e *satisfação com amizade* quando comparadas às crianças que não se destacavam nesse subdomínio. Destaca-se que o maior nível de *satisfação com amizade* relatado pelas crianças com inteligência, especificamente no subdomínio matemático ou no verbal, pode estar relacionado com suas interações com os pares. Czeschlik e Rost (1995) verificaram que alunos com quocientes de inteligência mais altos foram identificados como mais populares e queridos entre os colegas. Ademais, as crianças com esse subdomínio relataram apresentar com maior frequência comportamentos *assertivos* e de *evitação de problema*. Em relação a esta última habilidade social, estudos (Frydenberg, 1997; Preuss & Dubow, 2004; Richards et al., 2003; Sowa et al., 1994) indicam que jovens dotados intelectualmente apresentam elevada habilidade de resolução de problemas e desenvolvidas estratégias de *coping*, o que pode justificar a diferença encontrada ao comparar as crianças que se destacavam no subdomínio matemático com as crianças que não sinalizavam o mesmo.

Como esperado as crianças dotadas no domínio socioafetivo relataram expressar sentimentos positivos com maior frequência do que as crianças que não apresentavam esse domínio. Ainda referente à capacidade socioafetiva, as crianças que a apresentavam relataram maior nível de *satisfação com a família* do que as crianças que não se destacavam nessa capacidade. Uma possível hipótese explicativa, que necessita ainda de estudos para ser confirmada, pode estar relacionada ao fato das crianças com esse domínio expressarem sentimentos positivos em um contexto que já é permeado de relações harmoniosas e afetivas (Aspesi, 2007) obtendo assim respostas positivas nesse contexto familiar, contribuindo para o nível elevado de satisfação com a família.

Destaca-se que as demandas de afetividade são próprias das relações em que a expressividade emocional é indispensável para a satisfação e/ou manutenção de um compromisso estabelecido ou em vias de se estabelecer e contribuem para a qualidade de vida, o equilíbrio emocional e relações harmoniosas com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001).

As crianças com elevada capacidade sensoriomotora, quando comparadas com crianças que não demonstravam essa capacidade, relataram sentir e expressar com maior frequência afetos positivos. Uma possível explicação pode estar associada ao fato dessas crianças que se destacam no domínio sensoriomotor terem sido identificadas por causa de seus desempenhos em atividades esportivas no contexto escolar, além das habilidades motoras e manuais. Ressalta-se que *afetos positivos* como forte, esforçado, participativo, estão relacionados ao esporte e exercícios físicos. Além disso, as atividades esportivas realizadas nas escolas são geralmente em grupo (futebol, vôlei, basquete e outras), o que teria relação com a classe de habilidade social *expressão de sentimento positivo* que possui como um de seus itens: “Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita”. Esse é um comportamento verificado em jogos quando membros da equipe apresentam desempenhos que favorecem o grupo ou time.

Com base nos resultados obtidos a partir do estudo das características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas reflete-se sobre a relação de algumas dessas características com o domínio da inteligência. Afirma-se que em algumas classes de habilidades sociais e em alguns indicadores de bem-estar subjetivo foram encontradas particularidades em relação ao subdomínio matemático, ou seja, à inteligência profunda. Foi possível verificar maiores diferenças significativas para o subdomínio matemático do que para o domínio socioafetivo quando foram comparados

os diversos domínios de dotação em relação às variáveis desse estudo. Ao considerar esses resultados é possível pensar que algumas habilidades sociais pertencentes ao repertório de indivíduos que sinalizam dotação no domínio da inteligência são mais elaboradas. Isso não quer dizer que indivíduos com comprometimento na capacidade intelectual não apresentariam algumas características socioemocionais desenvolvidas, como, por exemplo, expressão de sentimento positivo, como as vezes se verifica em crianças com Síndrome de Down. O que se ressalta neste estudo é que esses indivíduos com comprometimento se destacariam em habilidades sociais específicas e não na capacidade socioafetiva como um todo. Outro aspecto a ser considerado nessa reflexão é que não se descarta o fato de existir indivíduos que se destacam no domínio inteligência geral, mas possuem comprometimento na área socioafetiva, como, por exemplo, indivíduos com Síndrome de Asperger com elevada capacidade cognitiva. Esses aspectos ressaltados referentes aos domínios da inteligência e socioafetivo podem ser refletidos a partir das seguintes considerações:

- (1) Ao comparar as crianças que se destacavam no domínio socioafetivo com as crianças que não se destacavam nesse domínio foram verificadas diferenças apenas para a habilidade *expressão de sentimento positivo* e para o indicador *satisfação com a família*;
- (2) A maioria das crianças dotadas (83,6%) se destacava em mais de um domínio e 91,5% da amostra apresentavam o domínio inteligência geral. Dentre as crianças que se destacavam nesse domínio, 68,4% possuíam o subdomínio *matemático* (inteligência profunda) e foram as crianças que apresentaram maiores diferenças, em relação às habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo, ao considerar outros domínios de dotação. As crianças com inteligência profunda relataram habilidades de *assertividade* e *evitação*

de problema mais elaboradas em seu repertório bem como maior nível de *bem-estar subjetivo geral, satisfação global e satisfação com amizade* do que as crianças que não apresentavam esse subdomínio.

Para compreensão desses resultados pode-se retomar o conceito de automonitoria. Como automonitoria envolve capacidades como observar, analisar e regular (pensamentos, sentimentos e comportamentos) provavelmente é mais desenvolvida em indivíduos com inteligência profunda uma vez que esses possuem elevada capacidade analítica, pensam e chegam às conclusões facilmente. Ao considerar que a maioria da amostra do presente estudo se destacou no domínio da inteligência, sugere-se que a habilidade de automonitoria, bem desenvolvida nesses indivíduos, atuou como um catalisador intrapessoal possibilitando o desenvolvimento do repertório dessas crianças. Consequentemente ao possuir um repertório elaborado de habilidades sociais as crianças podem ter seus níveis de bem-estar subjetivo aumentados. A partir dessas hipóteses sugere-se o aprofundamento das características socioemocionais vinculadas ao conceito de inteligência por meio de revisão sistemática e estudos com diferentes delineamentos de pesquisa.

A partir dos resultados do presente estudo foi possível verificar que as crianças dotadas e talentosas relataram possuir elaborado repertório de habilidades sociais e alto nível de bem-estar subjetivo no geral. Além disso, observou-se que o bem-estar subjetivo foi predito pela maioria das classes de habilidades sociais indicando a existência de relação entre essas variáveis. Ressalta-se, entre os achados da pesquisa, que as crianças dotadas indicaram possuir a habilidade *expressão de sentimento positivo* extremamente elaborada em seus repertórios, bem como relataram nível elevado de *satisfação com a família*. Expressar sentimentos positivos contribui para desenvolver relações interpessoais mais gratificantes, como, por exemplo, relações afetuosas entre

familiares, e conseqüentemente para favorecer o aumento do nível de bem-estar subjetivo, uma vez que os principais eventos positivos que têm sido considerados como causas da felicidade são os eventos familiares (Argyle, 1999).

Considerações Finais

Ao estudar as características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas foram verificadas algumas contribuições desse estudo para a literatura científica da área, uma vez que não são encontradas pesquisas que apresentem quais classes de habilidades sociais são mais desenvolvidas em crianças dotadas e talentosas bem como a relação dessas classes com indicadores de bem-estar subjetivo. Pode-se afirmar que vários são os aspectos relevantes deste estudo, entre eles estão as contribuições que os resultados trazem a respeito das variáveis analisadas: (1) a verificação de que um repertório elaborado de habilidades sociais está associado a um maior nível de bem-estar subjetivo em crianças dotadas e talentosas; e (2) a identificação das classes de habilidades sociais mais elaboradas e dos indicadores de bem-estar subjetivo com níveis mais altos presentes nessas crianças.

De certa forma, este estudo contribui para desfazer um mito bastante difuso, que associa o indivíduo dotado e talentoso, principalmente a criança, a uma incapacidade de ajustamento socioemocional. Em outras palavras, os resultados indicam que o desajustamento socioemocional visto como uma característica de crianças dotadas e talentosas trata-se de um mito uma vez que essas crianças relataram um repertório elaborado de habilidades sociais e alto nível de bem-estar subjetivo de modo geral. Acrescenta-se que as informações sobre o repertório de habilidades sociais e o nível de bem-estar subjetivo da população de crianças dotadas e talentosas podem contribuir para a identificação de crianças que se destacam no domínio socioafetivo, dado que poucos programas selecionam crianças dotadas baseados em sua competência social e variáveis relacionadas.

Limitações do Estudo e Pesquisas Futuras

Como limitação desta pesquisa destaca-se a ausência de relatos de outros significantes, o que pode comprometer a generalização dos resultados, pois o autorrelato está aberto a fontes de erros como, por exemplo, desejabilidade social e interpretação diferenciada dos itens. Outra limitação pode estar associada ao fato da maioria dos indicadores do domínio criatividade, considerados no processo de identificação das crianças dotadas e talentosas do presente estudo, serem considerados como indicadores de outros domínios também, o que pode ter influenciado nas análises comparativas das crianças que se destacavam nesse domínio com as que não o apresentavam.

Ao considerar que a maior parte das pesquisas sobre dotação e talento realizadas no contexto nacional abordam predominantemente temáticas como educação, políticas públicas, identificação, programas voltados para desenvolvimento de talentos, bem como da criatividade, percebe-se que poucos pesquisadores estão voltados para as características socioemocionais das crianças dotadas e talentosas. Diante disso, são listadas algumas sugestões de pesquisas futuras que possam contribuir para a compreensão dessas características na população de indivíduos dotados e talentosos:

- (1) Caracterização do repertório de habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas utilizando as outras escalas do instrumento SSRS-BR (pais e professores) para obter o relato de outros significantes;
- (2) Avaliação da classe de empatia de crianças dotadas e talentosas por meio de outro instrumento de medida dessa habilidade;
- (3) Avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças dotadas e talentosas por seus colegas (avaliação sociométrica);

- (4) Aplicação de outros delineamentos de pesquisa como o longitudinal, o de modelo causal, experimental ou quase experimental para averiguar o repertório de habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas;
- (5) Avaliação da competência social de crianças dotadas e talentosas por meio de pesquisas que utilizem métodos observacionais de comportamentos sociais, como por exemplo, videogravação, autorregistros e registro cursivo;
- (6) Caracterização do repertório de habilidades sociais e avaliação do nível de bem-estar subjetivo em indivíduos dotados e talentosos em outra faixa-etária, como, por exemplo, adolescentes e adultos;
- (7) Revisão da literatura sobre a habilidade de automonitoria de crianças dotadas e talentosas.

Referências

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(5), 45-49.
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). Características sócioemocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em estudo, Maringá*, 12(2), 371-378.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 27(1), 51-59.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: Possíveis superdotados não notados. *Educação (PUC/RS)*, 1(55), 45-64.
- American Psychological Association. (2002). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In: D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 354-373). New York: Russell Sage Foundation.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 168-178.

- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41-48.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Corwin.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009) Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Boazman, J. K. (2006). Well-being of gifted students following participation in an early-college-entrance program. *Master of Science (Educational Psychology)*, University North Texas, Denton, 93.
- Boncori, L. (1996). A longitudinal study on academic success and satisfaction. Paper European Council for High Ability, Vienna.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406.
- Chagas, J. F. (2008). Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cross, T. C. (1998). Developing relationships, communication and identity. *Gifted Child Today Magazine*, 21(5), 28-29.

- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roepers Review*, 17(3), 181-185.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., & Konold, T. R. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 729-744.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189.
- Dai, D. Y.; Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998 – 2010 (april). *Gifted Child Quarterly*, 55 (2), 126-138.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. Em: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. (pp. 19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. In M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. de Cillo, P. B. Faleiros & P. Piazzon (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Terapia comportamental e cognitivas* (pp. 127-150). Santo André, SP: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.

- Dias, T. P. & Del Prette, Z. A. P. (2011). Automonitoria: História, definição e importância para o campo das habilidades sociais. *Anais do 3º Seminário Internacional de Habilidades Sociais*, Taubaté, São Paulo.
- Dicionário do Aurélio (2009). *Dicionário do Aurélio* [Versão eletrônica]. Recuperado em 27 de agosto de 2009, de <http://www.dicionariodoaurelio.com/>.
- Diener, E. & Lucas, R.E. (1999). Personality and subjective well-being. . In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-Being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Personality Assessment*, *1*(1), 41-78.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Scollon, C., Lucas, R. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Eds.), *Advances in cell aging and gerontology*, Vol. 15, (pp. 187-219). Amsterdam: Elsevier Science & Technology.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302.
- Eddington, N., & Shuman, R. (2005). *Subjective well being: Happiness*. Austin: Continuing Psychology Education.
- Feldhusen, J. F. (1994). No, it is more than terminology that needs changing: A rejoinder to Barbara Clark. *NAGC Communique*, *6*(2), 4-5.

- Feldhusen, J. F. (1996). How to identify and develop special talents. *Educational Leadership*, 53(5), 66-69.
- Feldman, D. H. (2000). Was Mozart at risk? A developmentalist looks at extreme talent. In: R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp.251-263). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzales, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331-342.
- Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 28(2), 219-232.
- Fleith, D. S. (2007). Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 479-480.
- Freeman, J. (1998). *The education of the very able: Current International Research*. London: The Stationery Office.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspective*. New York: Routledge.
- Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20(2), 76-85.
- Gagné, F. (1999). The multigifts of multitalented individuals. In: S. Cline & T. Hegeman (Eds) *Gifted education in the twenty-first century: issues and concerns* (pp. 17-45). Flórida: Winslow Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2th ed., pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). The commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.
- Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp.61-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). Debating giftedness: pronat vs. antinat. In: L.V. Shavinina (Eds.), *International Handbook on giftedness* (pp.155-204). Amsterdam: Springer Science and Business Media.
- Galloway, B., & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20(2), 118-121.
- Garces-Bacsal, R. M. (2010). Tales gifted children tell: Exploring PTAT responses as pathways to socio-affective concerns. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 138-151.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artemed.
- Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: a development perspective. In: R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp.77-88). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Garland, A. F., & Zigler, E (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.

- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumento para avaliação*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: Estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2) 235-245.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação com a vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 23-35.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Goodhew, G. (2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. London: Continuum International Publishing.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Guenther, Z. C. (2006a). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. C. (2006b). Dotação e talento: Reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 28(2), 195-208.
- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 30(2), 120-130.
- Guenther, Z. C. (2008a). *Coleção Debutante (CEDET 15 anos): Vol. 1. Referencial e Bases teóricas*. Lavras, MG: UFLA-FAEPE.
- Guenther, Z. C. (2008b). *Coleção Debutante (CEDET 15 anos): Vol. 2. Identificação*. Lavras, MG: UFLA-FAEPE.
- Guenther, Z. C. (2009). Desenvolver dotação e talento: implicações para a educação inclusiva. Trabalho apresentado no *II Seminário sobre Formação de Professores: Culturas e Práticas Escolares*, Alfenas, MG.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Ed. UFLA.
- Gust, K. (1997) Is the literature on social and emotional needs empirically-based? *Gifted Child Today*, 20(3), 12-13.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roepers Review*, 17(3), 186-191.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 229-238.
- Jarwan, F. A., & Feldhusen, J. F. (1993). *Residential schools of mathematics and science for academically talented youth: An analysis of admission programs*

- (CRS93304). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Joseph, S., Linley, P. A., Hardwood, J., Lewis, C. A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The Short Depression-Happiness Scale (SDHS). *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77(4), 463-478.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1998). *Understanding well-being: Scientific perspectives on enjoyment and suffering*. New York: Russell-Sage.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In: S. I. Pfeiffer (Org.), *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices*. (pp.71-92). New York: Springer.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Koro-Ljunqberg, M. (2003). A conceptual critique of Sternberg's WICS Model. *High Abilities Studies*, 14(2), 151-152.
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 1-8). Thousand Oaks: Corwin.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- McCallister, C., Nash, W. R., & Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273-276.
- Merrell, K. W., Gill, S. J., McFarland, H., & MacFarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: A comparative validity

- study using the internalizing symptoms scale for children. *Psychology in the Schools*, 33(3), 185-191.
- Merrell, W., & Walters, A. S. (1996). *The Internalizing Symptoms Scale for Children: Users guide and technical manual*. Logan, UT: Department of Psychology, Utah State University.
- Moon, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks: Corwin.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18–21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17.
- Nicoloso, C. M. F., & Freitas, S. N. (2002). A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. *Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria*, 1(19), 11-14.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Roberts, J. L., & Martray, C. R. (2000). Effects of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23(1), 34–39.
- Nunes, C.H.S., Hutz, C.S., & Giacomoni, C.H. (2009). Associação entre bem-estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108.
- Oliveira, M. P. (2009). *Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

- Pérez, S. G. P. B. (2008). *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Peterson, S. J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26, 105-111.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In Baum, S. M., Reis, S. M. & Maxfield, L. R. (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp.1-25). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-163.

- Richards, R. (1989). Compelling evidence for increased rates of affective disorder among eminent creative persons. *Comprehensive Psychiatry*, 30(3), 272-273.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1992). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In W. Wang, M. Reynolds, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Vol. 4. Research and practice* (pp. 57-76). Oxford, UK: Pergamon.
- Rosenfield, C. L. (2003). Autogestão e a nova questão social: repensando a nova relação indivíduo-sociedade. *Civitas*, 3(2), 395-415.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2) , 110-116.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review*, 17, 95-98.
- Sternberg, R. L. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Abilities Studies*, 14(2), 109-137.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In: L. V. (Org.), *International handbook on giftedness* (pp.17-38). Quebec: Springer.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-161.
- Tauile, J. R., & Debaco, E. S. (2004). Autogestão no Brasil: o salto de qualidade nas políticas públicas. *Indic. Econ. FEE*, 32(1), 197-220.

- Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 13(1), 1-8.
- Vieira, N. J. W. (2003). A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. *Cadernos de educação especial, Santa Maria*, 21(1), 7-22.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

ANEXO A

Lista de Indicadores de Dotação e Talento do Processo de Identificação do CEDET e do DECOLAR

- 1 Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.
- 2 Os melhores nas áreas de matemática e ciências.
- 3 Os melhores nas áreas de arte e educação artística.
- 4 Os melhores em atividades extracurriculares e extraclasse.
- 5 Mais verbais, falantes e conversadores.
- 6 Mais curiosos, interessados, perguntadores.
- 7 Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.
- 8 Mais críticos com os outros e consigo próprios.
- 9 De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.
- 10 Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.
- 11 Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.
- 12 Entediados, desinteressados, sem serem atrasados.
- 13 Mais originais e criativos.
- 14 Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.
- 15 Preocupados com o bem-estar dos outros.
- 16 Mais seguros e confiantes em si.
- 17 Mais ativos, perspicazes, observadores.
- 18 Mais capazes de pensar e tirar conclusões.
- 19 Mais simpáticos e queridos pelos colegas.
- 20 Mais levados, engraçados, “arteiros”.
- 21 Que você considera os mais inteligentes.
- 22 Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.
- 23 Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.
- 24 Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.
- 25 Capazes de organizar o grupo, canalizar ação e passar energia própria.

Nota. Fonte: Guenther, Z. C. (2008b). *CEDET: Identificação* (Coleção Debutante: CEDET 15 anos, Vol. 2) Lavras, MG: UFLA-FAEPE.