

Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo

Maria Luiza Pontes de França-Freitas^I

Almir Del Prette^{II}

Zilda Aparecida Pereira Del Prette^{III}

Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar possíveis diferenças e semelhanças em relação e habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo associadas aos domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensoriomotor). Participaram 269 crianças dotadas e talentosas, de ambos os sexos, entre oito e 12 anos. Os participantes responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), à Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças e a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças. Foram encontradas 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, sendo este último subdomínio o que apresentou maiores diferenças. Os resultados alcançados trazem algumas contribuições para a área, uma vez que não foram encontradas pesquisas comparando crianças dotadas em diferentes domínios em relação às variáveis deste estudo.

Palavras-chave: Dotação; Talento; Habilidades sociais; Bem-estar subjetivo; Altas habilidades.

Giftedness, social skills and subjective well-being

ABSTRACT

This paper aims to identify possible differences and similarities in relation to social skills and subjective well-being associated to the giftedness domains (general intelligence, creativity, socio-affective and sensorimotor). A total of 269 gifted and talented children, of both genders, between the ages of eight and twelve participated in this study. The participants replied to the Social Skills System of Evaluation, the Multidimensional Scale of Life Satisfaction for Children and the Positive and Negative Affection Scale for Children. Differences were found in some classes of social skills, and in some indicators of subjective well-being for the socio-affective and sensorimotor domains, as well as in verbal and mathematic subdomains. The latter subdomain

being the one which presented the biggest differences. The results achieved bring some contributions to the area, since no researches comparing gifted children in different domains in relation to the variables of this study were found.

Keywords: Giftedness; Talent; Social skills; Subjective well-being; Highly skilled.

Dotación, habilidades sociales y bienestar subjetivo

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar posibles diferencias y semejanzas en relación a las habilidades sociales y al bienestar subjetivo, asociadas a los dominios de dotación (inteligencia general, creatividad, socio-afectivo y sensorio-motriz). Participaron 269 niños dotados y talentosos, de ambos sexos, entre los ocho y los doce años de edad. Los participantes respondieron al Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SSRS-BR), a la Escala Multidimensional de Satisfacción de Vida para Niños y a la Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños. Se verificaron diferencias en algunas clases de habilidades sociales y en algunos indicadores de bienestar subjetivo, para los dominios socio-afectivo y sensorio-motrices, y subdominios verbal y matemático, y este último subdominio es el que presentó mayores diferencias. Los resultados alcanzados traen algunas contribuciones el área, una vez que no fueron encontradas investigaciones comparando niños dotados en diferentes dominios en lo que se refiere a las diferentes variables de este estudio.

Palabras clave: Dotación; Talento; Habilidades sociales; Bienestar subjetivo; Altas capacidades.

Introdução

A área da dotação e talento vem sendo estudada por diferentes pesquisadores (Feldhusen, 1996; Feldman, 2000; Gagné, 2009a; Gardner, 1994; Guenther, 2006; Renzulli, 1998; Sternberg, 2007) e ainda se encontra em processo de construção, com diversas possibilidades a serem exploradas. Stoeger (2009) afirma que a dotação era entendida inicialmente como alta inteligência e as atividades de pesquisa focavam as teorias e métodos de medida de inteligência. Para a autora, o ponto de corte do qual se pode começar a falar de uma perspectiva multifacetada de dotação e talento varia amplamente de uma teoria para outra e embora a inteligência tenha um importante papel na maioria das concepções, a multidimensionalidade da dotação acabou prevalecendo.

Existem na literatura diferentes modelos teóricos 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). Este último modelo será objeto de análise mais detalhada neste artigo por dar ênfase ao papel do ambiente na transformação das capacidades, naturais ou geneticamente determinadas, em talentos específicos. O mesmo modelo é sustentado pela definição dos dois termos chaves, dotação e talento. De acordo com Gagné (2005), dotação se refere à posse e ao uso de capacidade natural 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. O termo natural utilizado em capacidade natural é considerado por Gagné (2009a, p. 155) como "aquilo que cresce espontaneamente sem aprendizagem formal e também implica em um substrato genético a um nível biológico". 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.

Referente às capacidades humanas naturais, Gagné (2009a) apresenta quatro domínios em seu modelo: intelectual, criativo, socioafetivo e 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 (2009a). Em relação ao domínio da criatividade, Gagné (2009a) considera que os fatores relacionados a esse domínio são, por exemplo: originalidade, inventividade (resolução de problemas), imaginação, facilidade de recuperação. Segundo o autor, as capacidades criativas desempenham um papel relevante em pesquisas científicas, escrita de ficção, coreografia (danças, patinação, ginástica), entre outras atividades humanas. Sobre o domínio socioafetivo, Gagné (2004, 2009a) apresenta as seguintes categorias: perspicácia, comunicação (discernimento, percepção, eloquência e outros) e influência (principalmente liderança, persuasão). O domínio sensoriomotor é representado por esses dois subgrupos distintos, fortemente relacionados: sensorial (visual, auditivo, olfativo, gustativo e outros) e motor (por exemplo, força, resistência, equilíbrio, coordenação, agilidade, velocidade) (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, idealizado por Guenther (2000; 2007) e adotado nos centros para desenvolvimento do potencial nos quais foi realizada a coleta de dados da presente pesquisa. 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, 2008b), 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 são: excelente memória; facilidade de aprendizagem e fixação de conteúdo; independência e iniciativa nos trabalhos de sala; respostas inesperadas, contudo pertinentes; curiosidade e interesse; responsabilidade, persistência, comprometimento, finalização das atividades iniciadas; engajamento em conversação; elevada capacidade de pensar e tirar conclusões (Guenther, 2008a).

O domínio criatividade pode ser tido como função intuitiva do cérebro (Guenther, 2009). Associam-se a esse domínio, 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 (Guenther, 2008a). 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, segundo 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. Para

a autora, algumas das habilidades observadas desse domínio seriam: perceptividade, comunicação (empatia, discernimento), influência (liderança, persuasão), autocohecimento 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 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 físico-motor, excelentes habilidades manuais e outras (Guenther, 2008a).

Além da descrição dos diferentes domínios de dotação apresentados por Gagné e Guenther, é importante ressaltar ainda que na proposta de Gagné (2009b), 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. Neste modelo, capacidades ou aptidões naturais constituem a "matéria-prima", ou elementos constituintes dos talentos (Gagné, 2009b).

França-Freitas, A. Del Prette e Z. Del Prette (2014a) afirmam que o modelo de Gagné considera os achados de pesquisas anteriores e amplia os elementos constituintes e explicativos do construto em questão, bem como considera as influências e interações do ambiente, variáveis intrapessoais (por exemplo, características físicas e autogestão) e aprendizagem no desenvolvimento das capacidades geneticamente determinadas (socioafetiva, criatividade e outras) em talentos específicos (matemática, arte, música e outros). Segundo Gagné (2004), o estilo de criação dos responsáveis pela criança, o contexto escolar, o valor que os pais dão às atividades educacionais, entre outros elementos do ambiente imediato, podem ter algum grau de impacto sobre o desenvolvimento do talento da criança. 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.

Habilidades sociais dizem respeito, segundo A. Del Prette e Z. Del Prette (2001) e Z. Del Prette e A. Del Prette (2008), às diferentes classes de comportamentos sociais de um indivíduo que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ele estabelece com as demais pessoas. As principais classes de habilidades sociais na infância são as seguintes: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problema e expressão de sentimento positivo. Como essas classes são variáveis no presente estudo segue uma descrição a respeito das mesmas.

Responsabilidade está relacionada com o compromisso da criança com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar, como, por exemplo: prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre (Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães, 2009). Empatia é definida como "a capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento" (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001, p. 86). A assertividade é definida por Z. Del Prette e A. 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". São exemplos de comportamentos dessa classe: concordar ou discordar de opiniões; negociar interesses conflitantes; defender os próprios direitos. A categoria denominada autocontrole reúne comportamentos que

demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações conflituosas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar objetos de outrem, de ouvir aqueles que estão falando, de controlar raiva quando zangado(a) (Bandeira et al., 2009). Evitação de Problema agrupa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais, como por exemplo: ignorar colegas fazendo brincadeiras e provocações, discordar de adultos sem briga (Bandeira et al., 2009). Expressão de Sentimento Positivo envolve aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos, por exemplo: elogiar e cumprimentar amigos, dizer coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem-feita.

É importante enfatizar que a automonitoria é considerada como pré-requisito para quaisquer dessas classes de comportamentos considerados habilidades sociais (Dias & Del Prette, 2011). Ao considerar as interações com o ambiente social, A. Del Prette e Z. 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). 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.

Pesquisas têm indicado que crianças dotadas e talentosas constituem um grupo positivamente diferenciado em relação às suas habilidades sociais e competência social (Bain & Bell, 2004; França-Freitas, 2012; França-Freitas, A. Del Prette & Z. Del Prette, 2014b; Galloway & Porath, 1997; Gómez-Pérez et al., 2014; Hallahan & Kauffman, 2003; McCallister, Nash, & Meckstroth, 1996). Lehman e Erdwins (2004) compararam um grupo de 16 crianças intelectualmente dotadas com um grupo de crianças com inteligência média em duas medidas de personalidade tomadas como indicadores de ajustamento social e emocional e uma escala de valores e atitudes sociais. Essas crianças apresentaram um melhor repertório de habilidades sociais além de formas maduras de interação com os outros, valorizando, mais do que as crianças de inteligência média, as interações cooperativas e democráticas com o grupo de colegas, em oposição às competitivas.

Czeschlik e Rost (1995) investigaram a relação entre inteligência e cinco categorias sociométricas: popular, rejeitado, negligenciado, polêmico e médio, em 5.861 crianças pertencentes a 317 turmas da terceira série, verificando que os alunos com quocientes de inteligência (QI) mais altos foram identificados como mais populares e queridos entre os colegas. No estudo de Field et al. (1998), foram comparados 62 estudantes dotados intelectualmente (QI a partir de 132) e 162 não dotados (idade média de 14 anos), com base na Escala de Percepções sobre Dotação, respondida por seus professores. A escala apresentava itens sobre habilidades acadêmicas e sociais (fazer amizade, iniciar conversação, compreender as pessoas, ter amigos íntimos, fazer piadas, ser comunicativo) e dotação. Os estudantes dotados apresentaram um desenvolvimento social precoce e melhores habilidades sociais quando comparados aos seus colegas não dotados.

No estudo realizado por Richards Encel e Shute (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). Os jovens dotados intelectualmente apresentaram a vantagem de maior maturidade cognitiva e diferenças em alto nível de pensamento incluindo avançada habilidade de resolução de problemas. Outros autores também encontraram que essa é uma habilidade bastante desenvolvida no repertório comportamental de indivíduos dotados (Frydenberg, 1997; Preuss & Dubow, 2004; Sowa, McIntire, May, & Bland, 1994).

Não obstante esses estudos pode-se dizer que há escassez de pesquisas voltadas para a comparação de características socioemocionais, como, por exemplo, habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças com diferentes domínios de dotação sendo encontrados, todavia, estudos com indivíduos que se destacam no domínio da inteligência comparados com indivíduos não dotados (Czeschlik & Rost, 1995; Field et al., 1998; Lehman & Erdwins, 2004; Richards et al., 2003).

Referente à variável bem-estar subjetivo, que também é uma das variáveis pouco estudadas na área da dotação e talento (Boazman, 2006; Wirthwein & Rost, 2011), Diener, Lucas e Oishi (2005) a definem como a avaliação cognitiva e afetiva que a pessoa faz sobre a própria vida. De acordo com Diener e Lucas (2000), pode-se entender que o bem-estar apresenta três componentes: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo.

Os afetos positivos e negativos, que constituem a avaliação afetiva, estão relacionados com a situação específica atual e a uma grande variedade de prazeres, dores e estados emocionais transitórios (Giacomoni, 2002). Giacomoni (2002) e Giacomoni e Hutz (2008) afirmam que uma avaliação cognitiva de bem-estar é um julgamento avaliativo consciente da pessoa sobre a sua vida como um todo, ou um julgamento sobre aspectos específicos, como o lazer, a família ou a escola. Giacomoni (2002) propõe os seguintes indicadores específicos para a avaliação da satisfação com a vida: (a) *Self*, composto por características positivas (autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, capacidade de demonstrar afeto, e outras) que descrevem o *self* como positivo; (b) *Self Comparado*, que seria o agrupamento de itens para avaliações comparativas com os pares referentes ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos; (c) Não Violência, conjunto de características associadas a comportamentos agressivos; (d) Família, referindo-se ao ambiente familiar, no quanto pode ser saudável, harmônico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, além de indicações de satisfação quanto à diversão; (e) Amizade, que se refere aos relacionamentos com pares, nível de satisfação desses relacionamentos e algumas indicações ao lazer, diversão e apoio; (f) Escola, importância da escola, qualidade do ambiente escolar, relacionamentos interpessoais nesse espaço e nível de satisfação com relação a esse ambiente.

Entre os indicadores de satisfação de vida, alguns pesquisadores (Ash & Huebner, 1998; Aspesi, 2007; Garces-Bacsal, 2010; Giacomoni, 2002) apontam, como mais significativos, aqueles voltados para o relacionamento interpessoal, como, por exemplo, a satisfação com a família. Garces-Bacsal (2010) enfatiza que os relacionamentos familiares são os principais eventos positivos que geram satisfação no relato de crianças dotadas e talentosas. Na mesma direção Aspesi (2007) acrescenta 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.

Os dados empíricos disponíveis na literatura não permitem sustentar, nem rejeitar as noções sobre as características interpessoais e socioemocionais de indivíduos dotados e talentosos, o que justifica a necessidade de novos estudos direcionados para isso. Ainda é muito reduzida a quantidade de estudos sobre essa população, geralmente focados no domínio da inteligência (identificadas por medidas de quociente de inteligência) em detrimento de outros domínios como criatividade, sensoriomotor e socioafetivo. Por outro lado, mesmo considerando esses estudos, com métodos variados e números diferentes de participantes, não há ainda pesquisas com indicadores mais seguros sobre as diferenças no repertório de habilidades sociais e nos níveis de bem-estar subjetivo de crianças com diferentes domínios de dotação. Diante do exposto, considera-se a necessidade e importância de comparar os diferentes domínios de dotação em relação a variáveis específicas, como, por exemplo, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi identificar

possíveis diferenças e semelhanças em relação às classes de habilidades sociais e aos níveis de bem-estar subjetivo nos diferentes domínios de dotação (inteligência geral, criatividade, socioafetivo e sensorio-motor).

Método

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 269 crianças identificadas como dotadas e talentosas. Os critérios para seleção dos sujeitos foram: (a) ambos os sexos; (b) variação da faixa-etária entre oito e 12 anos; (c) possuir 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 maioria das crianças dotadas e talentosas era do sexo feminino (53,2%) com uma mediana de idade de 11 anos ($DP = 0,911$; amplitude de oito a 12) de escolas públicas (91,1%), cursando a 5ª série do ensino fundamental (50,9%). A pesquisa foi realizada em escolas regulares e em dois Centros para desenvolvimento do talento, um localizado em Lavras (Minas Gerais) e o outro em São José dos Campos (São Paulo). O processo de seleção e identificação das crianças foi realizado pela equipe do Centro em parceria com os professores das escolas regulares da cidade onde o Centro se localizava. 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.

Instrumentos

Os participantes da pesquisa responderam a quatro instrumentos de autorrelato. O questionário sociodemográfico continha questões voltadas para a caracterização da amostra deste estudo, como, por exemplo, idade, gênero, ano de escolaridade.

O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System* ou SSR-S-BR) produzida originalmente nos EUA (Gresham & Elliott, 1990) e validada para a amostra brasileira (*SSRS-BR*, Bandeira et al. 2009) 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). Neste estudo foi utilizada a Versão C, respondida pela criança, 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, Empatia, Assertividade, Autocontrole, Evitação de problemas e Expressão de sentimento positivo. Pode-se considerar satisfatória a consistência interna deste sistema, 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).

Para medida do bem-estar subjetivo foram utilizadas duas escalas, uma de satisfação com a vida e outra de afeto positivo e negativo. A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), elaborada por Giacomoni e Hutz (2008), com 50 itens, é do tipo *likert*, cada um permitindo resposta que varie de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo). Os itens se reúnem em seis fatores, que explicam 46,5% da variância total e que são denominados de: *Self* (Eu sou alegre), *Self Comparado* (Meus amigos são mais alegres do que eu), Não Violência (Brigo muito com meus amigos), Família (Meus pais são carinhosos comigo), Amizade (Estou satisfeito com os amigos que tenho) e Escola (Eu gosto de ir à escola). Os autores encontraram con-

sistências internas adequadas para cada subescalas (0,82 a 0,86), assim como para a escala total (0,93). A validade concorrente 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 nos quais o respondente pontua diferentes sentimentos e emoções (15 itens de afeto positivo e 15 de afeto negativo). Exemplos de alguns dos termos que compõem a escala utilizada são: alegre, impaciente, feliz, envergonhado, amoroso, irritado, triste. A escala também é tipo *likert* e varia de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo). Os coeficientes alfa de Cronbach das subescalas de *Afeto Positivo* (0,88) e de *Afeto Negativo* (0,84) apontam evidências de confiabilidade e a escala apresenta boas evidências de validação concorrente. A partir de análises fatoriais, os autores confirmaram a estrutura da escala através da solução de dois fatores em ambos os estudos.

Procedimento de coleta de dados

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar atendendo às exigências para pesquisa com seres humanos (protocolo nº 0668.0.000.135-09). Os pais das crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a aplicação dos questionários na amostra de crianças dotadas foi realizada nas escolas e centros. Depois que a criança dotada entregava o questionário respondido, seu nome era preenchido em uma ficha de identificação para posteriormente pesquisar nos Centros, nas fichas cumulativas dos alunos, qual(is) domínio(s) de dotação a criança possuía.

Os instrumentos foram preenchidos individualmente pelas crianças nos centros para desenvolvimento do potencial e talento em Lavras e em São José dos Campos. 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. O tempo médio para responder aos quatro instrumentos foi de 30 minutos.

Análise de dados

Com o intuito de verificar possíveis diferenças ao se 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.

Resultados

Referente às habilidades sociais, foi verificada diferença estatisticamente significativa no subdomínio verbal para a classe responsabilidade [$t(168,31) = 2,02, p < 0,05$], uma vez 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 foram identificadas com esse subdomínio ($M = 12,07$; $DP = 1,70$) (ver Tabela 1).

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 pertenciam a esse 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 nele não se destacavam ($M = 7,36$; $DP = 1,58$).

Tabela 1. Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para o domínio inteligência geral e para os subdomínios verbal e matemático

Habilidade social	Domínio de dotação								
	Int. geral			Verbal			Matemático		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
HSglob	40,82	41,76	-0,80	42,44	41,37	1,47	40,86	42,06	-1,71
Responsabilidade	11,59	11,73	-0,33	12,07	11,58	2,02*	11,50	11,82	-1,24
Empatia	5,28	5,58	-1,05	5,67	5,51	0,89	5,57	5,55	0,12
Assertividade	9,91	10,43	-1,13	10,50	10,34	0,55	9,90	10,61	-2,60**
Autocontrole	6,13	6,39	-0,92	6,51	6,31	1,20	6,29	6,40	-0,63
Expressão de sentimento positivo	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.

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 destacaram nela ($M = 6,58$; $DP = 1,31$), como pode ser verificado na Tabela 2. 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 2. Média, estatística t e significância dos escores das classes de habilidades sociais para os domínios criatividade, socioafetivo e sensoriomotor

Habilidade social	Domínio de dotação								
	Criatividade			Socioafetivo			Sensoriomotor		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
Expressão de sentimento positivo	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.

A respeito dos indicadores de bem-estar subjetivo, foram obtidas diferenças estatisticamente significativas para os domínios socioafetivo e sensório-motor, bem como para os subdomínios verbal e matemático que podem ser verificadas nas Tabelas 3 e 4. As crianças que se destacavam no subdomínio verbal apresentaram maior pontuação ($M = 32,48$; $DP = 12,13$) no indicador afeto negativo [$t(267) = -2,00$, $p < 0,05$] quando comparadas às crianças que não se destacavam nessa capacidade ($M = 29,37$; $DP = 10,20$).

Como pode ser verificado na Tabela 3, as crianças com o 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 destacaram ($M = 346,74$; $DP = 34,41$). Satisfação global [$t(267) = -2,36$, $p < 0,05$] foi o indicador no qual as crianças pertencen-

tes ao subdomínio matemático obtiveram maior pontuação ($M = 215,86$; $DP = 20,30$) do que aquelas que não apresentaram esse subdomínio ($M = 209,57$; $DP = 20,43$). As crianças que sinalizadas no subdomínio matemático [$t(132,38) = -2,91, p < 0,01$], também relataram maior nível de satisfação com amizade ($M = 44,12$; $DP = 5,43$) do que as crianças que não se destacaram nesse subdomínio ($M = 41,61$; $DP = 7,02$).

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

Foi verificada diferença também no domínio sensório-motor para o indicador afeto positivo [$t(267) = -2,02, p < 0,05$]. As crianças sinalizadas com o domínio sensório-

Tabela 3. 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	Domínio de dotação								
	Inteligência 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 negativo	30,60	31,69	-0,42	29,37	32,48	-2,00*	33,41	30,76	1,73
Afeto positivo	68,13	69,43	-0,67	69,12	69,40	-0,23	68,83	69,54	-0,60
Satisfação global	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
Self comparado	31,26	30,63	0,49	31,61	30,31	1,63	30,04	30,98	-1,20
Não violência	17,82	17,82	-0,003	18,03	17,74	0,95	17,60	17,93	-1,10
Família	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 * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. BES: Bem-estar subjetivo.

Tabela 4. Média, estatística t e significância dos escores dos indicadores de bem-estar subjetivo para os domínios criatividade, socioafetivo e sensório-motor

BES	Domínios de Dotação								
	Criatividade			Socioafetivo			Sensório-motor		
	M		t	M		t	M		t
	0	1		0	1		0	1	
Satisfação global	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
Self comparado	30,38	31,07	-0,93	30,30	31,24	-1,28	30,84	29,32	1,28
Não violência	17,90	17,72	0,65	17,82	17,83	-0,02	17,79	18,07	-0,01
Família	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 * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$. BES: Bem-estar subjetivo.

rio-motor apresentaram maior nível de afeto positivo ($M = 72,53$; $DP = 9,94$) do que as crianças que não pertenciam a esse domínio ($M = 68,95$; $DP = 8,75$).

Discussão

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 sensório-motor 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. Crianças com esse domínio são sinalizadas como mais falantes, inquietas e conversadoras (Gagné, 2004; Guenther, 2008a), indicando que possivelmente o engajamento em conversa em sala de aula pode dificultar a compreensão de instruções do professor. Contudo são necessários estudos de observação para ratificar essa hipótese.

Referente ao subdomínio matemático, relacionado à inteligência profunda e pensamento analítico, abstrato, 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. Ressalta-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 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, que contribuem 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 (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001).

Com base nos resultados obtidos a partir do estudo das características socioemocionais de crianças dotadas e talentosas, reflete-se sobre as diferenças encontradas

principalmente no domínio da inteligência. Como as crianças que se destacavam no subdomínio matemático (inteligência profunda) foram aquelas que apresentaram maiores diferenças, em relação às habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo, ao considerar outros domínios de dotação, essas particularidades encontradas precisam ser discutidas.

Foi possível verificar maiores diferenças significativas para o subdomínio matemático do que para o domínio socioafetivo quando foram comparados os diferentes domínios de dotação em relação às variáveis desse estudo. Ao analisar esses resultados, é possível considerar que algumas habilidades sociais pertencentes ao repertório de indivíduos que sinalizam dotação no domínio da inteligência são mais elaboradas não só em relação a indivíduos não dotados (Czeschlik & Rost, 1995; Field et al., 1998; Lehman & Erdwins, 2004; Richards et al., 2003), mas também em relação aos indivíduos com dotação em outros domínios, que não o da inteligência geral. Isso não quer dizer que indivíduos com comprometimento na capacidade intelectual não apresentariam algumas características socioemocionais desenvolvidas, como, por exemplo, iniciar contato e conversação, estabelecer contato visual, fazer perguntas, responder perguntas, concordar (ação verbal), acatar ordens, prestar atenção e sorrir para o outro, como, às vezes, se verifica em crianças com Síndrome de Down (Angélico & A. Del Prette, 2011). 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.

As crianças com inteligência profunda relataram possuir 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 (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001) provavelmente é mais desenvolvida em indivíduos com inteligência profunda uma vez que esses possuem elevada capacidade analítica, pensam e chegam às conclusões facilmente. A habilidade de automonitoria, bem desenvolvida nesses indivíduos, pode ter possibilitado o desenvolvimento do repertório dessas classes nessas crianças. 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 delimitamentos de pesquisa.

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 comparem as crianças dotadas em diferentes domínios no que diz respeito às habilidades sociais e ao bem-estar subjetivo.

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 ainda são poucas as pesquisas voltadas para as características socioemocionais das crianças dotadas e talentosas e seus diferentes domínios. Diante disso, sugere-se a realização de pesquisa futura para compreensão

dessas variáveis nos indivíduos dotados e talentosos a partir da 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. Um maior conhecimento a respeito desses aspectos pode contribuir para as práticas adotadas por educadores, pais e profissionais no que diz respeito às oportunidades e atividades diversificadas a serem oferecidas para o desenvolvimento do potencial em talento de indivíduos com diferentes domínios de dotação. 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.

Referências

- Angélico, A. P. & Del Prette, A. (2011). Avaliação do repertório de habilidades sociais de adolescentes com Síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 207–217. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200001>
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310–321. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0088987>
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação: O aluno e a família* (Vol. 3, 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), 167–178. doi: <https://doi.org/10.1177/001698620404800302>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016>
- Boazman, J. K. (2006). *Well-being of gifted students following participation in an early-college-entrance program (Masters dissertation)*. University North Texas, Denton, USA.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- 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 (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>

- Dias, T. P. & Del Prette, Z. A. P. (2011). Automonitoria: história, definição e importância para o campo das habilidades sociais. *Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais*, Taubaté, SP, Brasil, 3.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41–78. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010076127199>
- 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.
- 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: 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.
- França-Freitas, M. L. P. (2012). *Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- França-Freitas, M. L. P.; Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2014a). Dotação e talento: o modelo de Gagné. Em R. C. S. Souza, I. R. S. Anjos, M. L. P. França-Freitas (Org.), *Dotação e talentos na educação inclusiva* (pp. 53–74). São Cristóvão: Editora UFS.
- França-Freitas, M. L. P.; Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2014b). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 288–295.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspective*. New York: Routledge.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. doi: <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009a). Debating giftedness: pronat vs. antinat. In L. V. Shavinina (Eds.), *International Handbook on giftedness* (pp. 155–204). Amsterdam: Springer Science and Business Media
- Gagné, F. (2009b). 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.

- Galloway, B., & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20(2), 118–121. doi: <https://doi.org/10.1080/02783199709553872>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986209358616>
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artemed.
- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumento para avaliação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200007>
- 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), 25–35. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003>
- Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., García-Martín, M. B., Calero-García, M. D., Molinero-Caparrós, C., Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59–69.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, 30(2), 120–130. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- 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. *Seminário sobre Formação de Professores: Culturas e Práticas Escolares*, Alfenas, MG, Brasil, 2.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.

- 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.
- McCallister, C., Nash, W. R., & Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273–276. doi: <https://doi.org/10.1080/02783199609553758>
- 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(2), 105–111. doi: <https://doi.org/10.1080/02783190409554250>
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 1–25). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 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. doi: <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 95–98. <https://doi.org/10.1080/02783199409553633>
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Abilities Studies*, 14(2), 109–137. doi: <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. V. Shavinina (Org.), *International handbook on giftedness* (pp.17–38). Quebec: Springer.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and individual differences*, 21(2), 182–186. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.001>

Submetido em: 22/11/2015

Revisto em: 25/08/2017

Aceito em: 18/09/2017

Endereços para correspondência

Maria Luiza Pontes de França-Freitas
mluizapf@gmail.com

Almir Del Prette
adprette@ufscar.br

Zilda Aparecida Pereira Del Prette
zdprette@ufscar.br

França-Freitas M.L.P., Prette A., Prette Z.A.P.

I. Doutora. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos. Estado de São Paulo. Brasil.

II. Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos. Estado de São Paulo. Brasil.

III. Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFSCar). São Carlos. Estado de São Paulo. Brasil.