



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**Dissertação de Mestrado**

**Estudo Sobre o Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos**

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

**Brasília, 30 de novembro de 2021**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**Estudo Sobre o Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos**

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação).

Orientadora: Dra. Jane Farias Chagas Ferreira

**Brasília, 30 de novembro de 2021**

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Universidade de Brasília - UnB

---

Profa. Dra. Joice Dickel Segabinazi (Membro Externo)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

---

Prof. Dr. Ricardo Mendes Gomes Pereira (Membro Externo)

Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal - CBMDF

---

Profa. Dra. Renata Muniz Prado (Membro Interno Suplente)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, 30 de novembro de 2021

## Agradecimentos

Ao meu Eterno Deus e Pai, Emanuel (Deus conosco).

Ao meu esposo, Francisco Rabello, por toda a força, gentileza, momentos de espera e dedicação. À minha linda filha, Ana Clara, por ser uma fonte de amor e inspiração. E às minhas sobrinhas Liz Melo e Rafaela, por tornarem a vida mais alegre, cheia de sonhos e expectativas.

À Mamãe Nancy e à Vovó Expedita, por seu amor, sua dedicação e suas orações. Aos meus pais José Vieira e Antônio Luiz, aos meus irmãos Myla e Yan, e a todos (Tios, Cunhados, Sobrinhos) que souberam entender minha ausência, nos momentos de trabalho. Amo vocês!

À minha querida Orientadora, Jane Farias Chagas Ferreira, por me acompanhar e ensinar diante de cada desafio. Obrigada, por sua paciência, “puxões de orelha”, sorrisos, momentos de partilha e gotinhas de esperança a cada dia. Sou muito grata a Deus por sua vida, e por toda a nossa trajetória, antes e durante a Pandemia da COVID-19. Minha sincera gratidão. Celebremos a Vida!

Às minhas Mestras: Claisy Marinho-Araújo, Denise Fleith, Lucia Pulino, Regina Pedroza, Maria Cláudia Oliveira, Sandra Ferraz, Isabelle Chariglione, Silviane Barbato e Rossana Beraldo. Cada uma, com seus saberes e jeito único de ser, compartilhou experiências e nos acolheu no Programa.

Ao Decanato de Pós-Graduação (DPG), ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), da Universidade de Brasília - UnB, por fornecerem a oportunidade e o ambiente rico em estímulos, possibilitando muito aprendizado, experiências e oportunidades.

Aos doutores convidados para a Banca Examinadora, Profa. Dra. Joice Dickel Segabinazi, Prof. Dr. Ricardo Mendes Gomes Pereira e Profa. Dra. Renata Muniz Prado, pelo profissionalismo, contribuições e cordialidade ao longo do percurso e nesta reta final da pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Ensino Superior – pelo apoio financeiro que possibilitou a realização dessa pesquisa durante o período do mestrado.

Aos profissionais e participantes do Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades (AEE/AH) da SEEDF, e às Salas de Recursos colaboradoras, bem como aos participantes do Colégio Militar Dom Pedro II (CMDPII) e às escolas que aceitaram o nosso convite.

À psicóloga e companheira de projetos, Ana Gabriela Duarte Mauch e ao psicólogo, Dr. Ricardo Mendes Gomes Pereira, pela atenção, discussões e auxílio com a estatística descritiva. Vocês são pessoas muito valiosas.

Aos amigos de Jornada na UnB, e em especial à minha amiga, Suellen Rodrigues, por caminhar lado a lado comigo, no preparo das aulas, nos cafés, na gentileza e em nossa formação.

Aos amigos e companheiros de trabalho do Colégio Militar Dom Pedro II, do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. Meus sinceros agradecimentos à equipe do CBMDF/CMDPII: Ten. Cel. Setúbal, Ten. Cel. Ronaldo, Maj. Gontijo, Cap. Ronnie, Ten. Ricardo, Sgt. Angélica, Sgt. Afonso Paz, Sgt. Márcia Alves, Sgt. Riguete, Sgt. Rosa Letícia e Sgt. Sheyla Alves. À Psicóloga Poliane Machado; às Orientadoras Educacionais, Renata Ribeiro, Cláudia Caldas, Eleuda Corrêa, Janaína Leonardi e Mariah; à Assistente Social Rosiane Menezes; e aos colaboradores administrativos Fabrízia e Marcos Vinícius, que compõem o Serviço de Orientação Educacional, Psicologia Escolar e Assistência Social do CMDPII. Muito obrigada! Às amigas Amélia Paz - Orientadora Educacional; Miqueli Luca – Psicóloga; Viviane – colaboradora administrativa, e às jovens auxiliares, Adriana Costa e Ludmila, pelos diálogos, apoios e convivência. E à toda a Família SOEPAS. Essa conquista também é de vocês!

Aos amigos Maurício Carvalho, Fred e sua linda esposa, Isabela, por me fazerem companhia no VII Seminário internacional do GICAD e no II Colóquio Internacional de Psicologia Escolar, no Campus de Gualtar, da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Ficaram na história!

Aos amigos e irmãos em Cristo, da IDB P.SUL, que oraram e acompanharam-me nesta trajetória. Como é bom viverem unidos os irmãos! Que o Senhor Deus recompense a cada um, segundo a sua infinita graça e amor.

E a você, que agora lê este trabalho. Siga sempre em frente. Valorize as “pequenas” coisas da vida. Olhe para o alto, para o céu, sinta os raios do sol, ouça o canto dos pássaros e o barulho das águas, contemple a luz da lua e das estrelas. Sinta os cheiros, os sabores, as texturas. E, lembre-se de olhar ao seu redor e perceber quem está perto de você. Valorize mais as pessoas, do que as coisas. Respire em todos os momentos, e independente das circunstâncias. Respirar nos faz funcionar melhor. Hidrate-se! Alimente-se com qualidade. Exercite-se. Durma o suficiente para descansar. Cultive bons pensamentos e bons sentimentos. Perdoe. Perdoar faz bem para quem recebe o perdão, mas muito mais para quem o libera. Desapegue-se daquilo que não é relevante. Compartilhe boas coisas e experiências. Cuide de você, e cuide do outro. Viaje, conheça coisas novas. Viva com mais sentido e propósito. Sonhe, pesquise, planeje, tenha metas, tenha foco e acredite! Espalhe amor, e aquilo que você tem de melhor. E seja grato a Deus pelo dom da vida e todo o bem que ela pode nos proporcionar (Camila Rabello, 2021).

*Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.*

(Bernardo de Chartres, século XII / Isaac Newton, 1675)

## Resumo

As pesquisas sobre o bem-estar subjetivo buscam identificar e mensurar variáveis associadas às avaliações que as pessoas fazem de suas vidas, em aspectos globais e específicos, e em relação aos sentimentos positivos e adversos que vivenciam. Compreendendo que a adolescência é um período de muitas transformações físicas, cognitivas, psíquicas e sociais, analisar a qualidade do bem-estar subjetivo em adolescentes é fundamental para o desenvolvimento saudável desse público. Estudar o bem-estar em adolescentes talentosos também pode auxiliar na trajetória destes e colaborar com seu desempenho e felicidade. Para definição de talento, adotou-se o Modelo dos Três Anéis de Renzulli que considera as competências elevadas que algumas pessoas conseguem manter em certos domínios, as características relacionadas à criatividade e o envolvimento com a tarefa em uma ou mais áreas: acadêmica, artística, esportiva, social ou outra. Sabe-se que o desenvolvimento de adolescentes talentosos não é homogêneo, portanto, as características que eles apresentam, o ambiente e o suporte que recebem, podem servir como fatores protetivos, promovendo adaptação e ajustamento socioemocional ou contribuir para desajustes, dificultando a identificação e o aprimoramento de suas habilidades. Por todas essas razões, justifica-se a necessidade de se investigar a qualidade do bem-estar dos adolescentes que apresentam comportamentos de altas habilidades/superdotação. Diante do exposto, este estudo objetivou investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação ao gênero, idade e tipo de escola. Participaram deste estudo 96 adolescentes, na faixa etária entre 10 e 19 anos, identificados como talentosos. Do total de participantes, 60 eram do gênero masculino e 36 do gênero feminino. Em relação aos tipos de escolas, 41 eram alunos de escola pública, 41 de escola militar e 14 de escola privada. Os dados foram coletados por meio de três escalas que avaliam os componentes do bem-estar subjetivo em

adolescentes: Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A), Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGVS-A) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (EMSV-A). Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva utilizando-se o SPSS 20.0. Para verificar se havia diferenças nos níveis de bem-estar subjetivo e fazer as comparações propostas entre os grupos, realizou-se a Análise de Variância (ANOVA) e em seguida, testes *post-hoc* através da correção de *Bonferroni*. Os resultados demonstraram que, de modo geral, os adolescentes talentosos possuem bom nível de afetos positivos e de satisfação com a vida, o que corrobora com a literatura nacional e internacional. Observou-se nas escolas participantes, uma maior quantidade de meninos identificados como talentosos. As meninas demonstraram maior incidência de afetos negativos, quando comparadas aos meninos. Nas análises de diferenças por faixa etária, o grupo mais jovem, de 10 a 12 anos de idade, apresentou médias maiores de afetos positivos e satisfação com a vida. Houve um decréscimo no índice de afetos positivos entre os grupos de adolescentes conforme aumentava a idade. A faixa etária de 16 a 18 anos apresentou a média mais alta de afetos negativos, quando comparada aos adolescentes mais jovens. No comparativo dos tipos de escolas, as médias de afetos positivos foram maiores entre os alunos da escola militar, seguidos das escolas privadas e públicas, respectivamente. Em relação aos afetos negativos, a escola militar obteve índices mais baixos nos seguintes itens: deprimido, desanimado e triste. Na escala de satisfação geral com a vida, os adolescentes dos três tipos de escolas avaliaram positivamente suas vidas, e na escala multidimensional, a escola militar destacou-se positivamente nas seguintes dimensões: *self*, escola e autoeficácia. Apesar de muitos adolescentes talentosos apresentarem bons níveis de bem-estar subjetivo, os resultados apontam para a necessidade de maior atenção às diferenças de gênero, ambiente escolar e faixa etária, com destaque para os anos finais da adolescência. Como proposta de atuação, recomenda-se: (a)

formação continuada dos educadores; (b) ênfase na identificação e promoção de talentos; (c) atenção diferenciada ao público feminino em relação à identificação de talentos e encaminhamento aos programas de atendimento aos estudantes com altas habilidades; (d) incentivo ao estudo dos benefícios da psicologia positiva por profissionais e responsáveis que atuam com o público infantojuvenil.

*Palavras-chave:* bem-estar subjetivo, adolescentes, talento, gênero, idade.

## Abstract

Research on subjective well-being seeks to identify and measure variables associated with the evaluations people make of their lives, in global and specific aspects, and in relation to the positive and adverse feelings they experience. Understanding that adolescence is a period of many physical, cognitive, psychological, and social transformations, analyzing the quality of subjective well-being in adolescents is essential for the healthy development of this public. Studying the well-being of talented adolescents can also help their trajectory and contribute to their performance and happiness. To define talent, Renzulli's Three Rings Model was adopted, which considers the high skills that some people manage to maintain in certain domains, characteristics related to creativity, and involvement with the task in one or more areas: academic, artistic, sports, social or other. The development of talented adolescents is not homogeneous; therefore, the characteristics they present, the environment, and the support they receive, can serve as protective factors, promoting adaptation and socio-emotional adjustment or contribute to maladjustments, making identification and enhancing of their skills. For all these reasons, the need to investigate the quality of well-being of adolescents with high ability/gifted behaviors is justified. Given the above, this study aimed to investigate and describe the quality of subjective well-being of talented adolescents, checking for differences in levels of well-being in relation to gender, age, and type of school. Ninety-six adolescents, aged between 10 and 19 years, identified as talented, participated in this study. Of the total number of participants, 60 were male and 36 were female. Regarding the types of schools, 41 were students from public schools, 41 from military schools, and 14 from private schools. Data were collected using three scales that assess the components of subjective well-being in adolescents: Positive and Negative Affects Scale for Adolescents (EAPN-A), Global Life Satisfaction Scale for Adolescents (EGVS-A), and Multidimensional Life Satisfaction Scale for

Adolescents (EMSV-A). Data were analyzed using descriptive statistics using SPSS 20.0. To verify if there were differences in the levels of subjective well-being and to make the proposed comparisons between the groups, the Analysis of Variance (ANOVA) was performed, followed by *posthoc* tests through the *Bonferroni* correction. The results showed that, in general, talented adolescents have a good level of positive affect and satisfaction with life, which corroborates the national and international literature. It was observed that in the participating schools, a greater number of boys were identified as talented. Girls showed a higher incidence of negative affects when compared to boys. In the analysis of differences by age group, the younger group, from 10 to 12 years of age, presented higher means of positive affection and satisfaction with life. There was a decrease in the index of positive affect among the groups of adolescents with increasing age. The age group from 16 to 18 years old had the highest average of negative affects, when compared to younger adolescents. When comparing the types of school, the means of positive affect were higher among students from the military school, followed by private and public schools, respectively. Regarding negative affects, the military school had lower rates in the following items: depressed, discouraged, and sad. In the general satisfaction with life scale, adolescents from the three types of school positively evaluated their lives, and in the multidimensional scale the military school stood out positively in the following dimensions: *self*, school, and self-efficacy. Although many talented adolescents present good levels of subjective well-being, the results point to the need for greater attention to differences in gender, school environment, and age group, with emphasis on the final years of adolescence. As a proposal for action, it is recommended: (a) continuing education of educators; (b) emphasis on identifying and promoting talent; (c) differentiated attention to the female public in the identification of talents and referral to programs

to assist students with high abilities; (d) encouraging the study of the benefits of positive psychology by professionals and guardians who work with children and adolescents.

*Keywords:* subjective well-being, adolescents, talent, gender, age.

## Sumário

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	viii
Abstract .....	xi
Sumário .....	xiv
Lista de Figuras .....	xvii
Lista de Tabelas .....	xviii
Lista de Símbolos e de Abreviações .....	xx
Introdução .....	22
Objetivos do Estudo .....	24
Objetivo Geral .....	24
Objetivos Específicos .....	24
Justificativa.....	24
Bem-Estar: A Evolução do Conceito e dos Estudos .....	25
Capítulo 1 – Revisão de Literatura .....	33
O Conceito de Bem-Estar Subjetivo .....	33
Adolescência e Talento na Perspectiva do Desenvolvimento Humano .....	41
O Conceito de Talento Segundo Renzulli .....	44
A Importância do Reconhecimento e do Incentivo ao Desenvolvimento de Talentos .....	48
Adolescentes Talentosos e Desenvolvimento Socioemocional .....	49
Características de Adolescentes Talentosos .....	51
Interconexões entre Adolescência, Bem-Estar Subjetivo e Desenvolvimento de Talentos .....	59
Capítulo 2 – Método .....	62

Delineamento .....	62
Contextualização do Estudo .....	62
As Escolas Militares no DF.....	64
Colégio Militar de Brasília (CMB).....	64
Colégio Militar Dom Pedro II (CMDPII).....	66
Colégio Militar Tiradentes (CMT) .....	68
As Escolas Particulares/Privadas no DF .....	69
Participantes .....	69
Instrumentos .....	72
Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A) .....	72
Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A).....	73
Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (EMSV-A) .....	73
Questionário Sociodemográfico .....	74
Procedimento.....	74
Análise de Dados.....	76
Questões Éticas da Pesquisa.....	76
Capítulo 3 – Resultados .....	78
Níveis de Bem-Estar Subjetivo de Adolescentes Talentosos por Meio da Mensuração dos Afetos Positivos e Negativos.....	78
Estatísticas Descritivas e Inferenciais – Diferenças nos Níveis de Bem-Estar por Tipo de Escola, Gênero e Idade.....	89
Capítulo 4 – Discussão.....	103
Capítulo 5 – Considerações Finais.....	113

Referências.....	119
Apêndice A – Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012) .....	140
Apêndice B – Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A; Giacomoni et al., 2012) .....	142
Apêndice C – Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010).....	144
Apêndice D – Questionário Sociodemográfico para Adolescentes (10–19 Anos).....	149
Apêndice E – Solicitação de Autorização Institucional e Declaração de Autorização Institucional – Sala de Recursos .....	152
Apêndice F – Solicitação de Autorização Institucional e Declaração de Autorização Institucional – Escola Militar.....	156
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pais ou Responsáveis .....	160
Apêndice H – Termo de Assentimento – Estudante (TAE).....	163

**Lista de Figuras**

**Figura 1** *Modelo dos Três Anéis* ..... 45

**Figura 2** *Quantidade de Participantes por Gênero* ..... 70

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> <i>Afetos Positivos, Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	79
<b>Tabela 2</b> <i>Afetos Negativos, Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	80
<b>Tabela 3</b> <i>Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes - EGSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	81
<b>Tabela 4</b> <i>Dimensão Família - EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	82
<b>Tabela 5</b> <i>Dimensões da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (ESMV-A)</i> .....	83
<b>Tabela 6</b> <i>Dimensão Self da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	84
<b>Tabela 7</b> <i>Dimensão Escola da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	85
<b>Tabela 8</b> <i>Dimensão Self Comparado da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	86
<b>Tabela 9</b> <i>Dimensão Não-Violência da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	87
<b>Tabela 10</b> <i>Dimensão Autoeficácia da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	88
<b>Tabela 11</b> <i>Dimensão Amizade da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)</i> .....	89
<b>Tabela 12</b> <i>Resultados das ANOVAs Comparando Escores de Afetos Positivos entre Tipos de Escolas</i> .....	91
<b>Tabela 13</b> <i>Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Positivos em Função do Tipo de Escola</i> .....	92
<b>Tabela 14</b> <i>Comparação dos Escores de Afetos Negativos entre Tipos de Escolas</i> .....	93
<b>Tabela 15</b> <i>Resultados das ANOVAs Comparando Escores de Afetos Negativos entre Tipos de Escolas</i> .....	94
<b>Tabela 16</b> <i>Estatísticas Descritivas e Inferenciais dos Afetos Positivos em Função do Gênero</i> .....	96

<b>Tabela 17</b> <i>Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Negativos em Função do Tipo de Escola.....</i>	95
<b>Tabela 18</b> <i>Amostra de Estatísticas Descritivas e Inferenciais dos Afetos Negativos em Função do Gênero.....</i>	97
<b>Tabela 19</b> <i>Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida Global em Função da Faixa Etária .....</i>	98
<b>Tabela 20</b> <i>Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Positivos, Afetos Negativos em Função da Faixa Etária.....</i>	100
<b>Tabela 21</b> <i>Resultados das ANOVAs Comparando Escores Finais de Afetos Positivos, Afetos Negativos, Satisfação Geral com a Vida e Faixa Etária .....</i>	99
<b>Tabela 22</b> <i>Dimensões da Escala Multifatorial de Satisfação com a Vida para Adolescentes em Função da Faixa Etária, Média e Desvio Padrão (N = 96).....</i>	101
<b>Tabela 23</b> <i>Resultados das ANOVAs Comparando os Escores das Dimensões da Escala Multidimensional de Satisfação com a Vida entre Grupos .....</i>	102

**Lista de Símbolos e de Abreviações**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado.
<b>AH/SD</b>	Altas habilidades/superdotação.
<b>NA</b>	Afetos negativos.
<b>ANOVA</b>	Análise de variância.
<b>AP</b>	Afetos positivos.
<b>APA</b>	<i>American Psychological Association</i> (Associação Americana de Psicologia).
<b>BES</b>	Bem-estar subjetivo.
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CBMDF</b>	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal.
<b>CMB</b>	Colégio Militar de Brasília.
<b>CMDPII</b>	Colégio Militar Dom Pedro II.
<b>CMT</b>	Colégio Militar Tiradentes.
<b>DF</b>	Distrito Federal.
<b>DP</b>	Desvio padrão.
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente.
<b>EAPN-A</b>	Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes.
<b>EGVS-A</b>	Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida para Adolescentes.
<b>EMSV-A</b>	Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes.
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EP</b>	Erro padrão.
<b>F</b>	Estatística <i>F</i> da ANOVA.
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal

<b><i>Gl</i></b>	Graus de liberdade.
<b><i>M</i></b>	Média.
<b><i>Máx</i></b>	Máximo.
<b><i>Mín</i></b>	Mínimo.
<b>MEE</b>	Modelo de enriquecimento escolar para toda a escola.
<b><i>N</i></b>	Tamanho de um subconjunto da amostra.
<b><i>N</i></b>	Tamanho amostral.
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde.
<b><i>P</i></b>	Valor <i>p</i> , a probabilidade de observar uma estatística de um teste igual ou mais extrema à observada, considerando-se a hipótese nula verdadeira.
<b>PAS</b>	Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB)
<b>PPT</b>	Psicoterapia positiva.
<b>QI</b>	Quociente de inteligência.
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for Social Science.</i>
<b><i>T</i></b>	Estatística <i>t</i> de Welch.
<b>TAE</b>	Termo de Assentimento para o Estudante.
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília.

## Introdução

O bem-estar é um fenômeno observado ao longo da história por sábios, filósofos, cientistas, profissionais de diferentes áreas do conhecimento e por pessoas que buscam uma maior satisfação pessoal, qualidade de vida e felicidade. Um dos maiores pesquisadores desse construto na atualidade, o psicólogo norte-americano e ex-presidente da *American Psychological Association* (APA), Martin Seligman, em seu livro *Florescer: Uma Nova Compreensão da Felicidade e do Bem-Estar*, descreve que o bem-estar possui cinco elementos, que contribuem individualmente para que ele ocorra. Esses cinco elementos mensuráveis formam o acrônimo PERMA, de *positive emotions* (emoções positivas), *engagement* (engajamento), *relationship* (relacionamentos positivos), *meaning* (significado ou propósito) e *accomplishment* (realização). De acordo com essa teoria, é necessária a junção desses cinco elementos para caracterizar o fenômeno do bem-estar. Este estudo apresentará elementos do bem-estar subjetivo em adolescentes talentosos, isto é, como esses adolescentes avaliam suas vidas, com base em suas percepções e reações emocionais (Omais, 2018; Seligman, 2018, 2019).

Compreendendo que a adolescência é um período de profundas transformações físicas, cognitivas, psíquicas e sociais, analisar a qualidade do bem-estar subjetivo dos adolescentes, sem dúvida é necessário para o bom desenvolvimento desse público. Vale ressaltar que, dentro do recorte etário da adolescência, focaremos os esforços para identificar e qualificar as percepções que adolescentes identificados como talentosos possuem acerca de seu bem-estar. Falar de adolescentes talentosos nos remete não apenas ao quociente de inteligência (QI), mas também às competências elevadas que algumas pessoas conseguem manter em certos domínios, às características relacionadas à criatividade e ao envolvimento com a tarefa, seja ela acadêmica, artística, esportiva, social ou outra. Assim, os estudos sobre o bem-estar subjetivo em adolescentes

talentosos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, bem como para o desempenho e a realização na área das altas capacidades e superdotação (Renzulli & Reis, 2014, 2018; Reppold et al., 2019; Shaughnessy, 2019).

Lima e Morais (2018) realizaram uma revisão integrativa da produção científica (nacional e internacional) acerca do bem-estar subjetivo (BES) de crianças e adolescentes no período de 2005 a 2016. Eles utilizaram diferentes bases de pesquisa: *PubMed*, *PsycINFO*, *SciELO*, *PEPSIC*, *LILACS* e *IndexPsi*. Foram encontradas 376 publicações, sendo a maioria de estudos internacionais. Após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão a partir dos títulos, palavras-chave, idiomas, resumos e posterior leitura, foram selecionados 43 estudos (empíricos, transversais, quantitativos, correlacionais) envolvendo adolescentes inseridos na escola. Identificou-se uma crescente quantidade de publicações em psicologia positiva, centradas nos aspectos positivos, relações entre o BES e outras variáveis como *coping*, otimismo e gratidão. Todavia, observou-se que ainda existe uma lacuna quanto a estudos com a população não-normativa, de crianças e adolescentes. O estudo reforça a necessidade de se atentar para as etapas do ciclo vital e à diversidade de contextos, para que ocorra maior desenvolvimento positivo e bem-estar entre os jovens.

Diante dessas considerações, e para cumprir os objetivos desta pesquisa foram coletados dados sobre os níveis de bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, residentes no Distrito Federal (DF), Brasil, que frequentavam salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação ou que foram avaliados por profissionais especializados nessa área. Buscou-se mapear os componentes do bem-estar subjetivo relacionados aos afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida, comparando os resultados e trazendo reflexões à luz da literatura nessa temática.

## **Objetivos do Estudo**

### ***Objetivo Geral***

O objetivo geral deste estudo foi avaliar a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, por meio de três componentes: afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida.

### ***Objetivos Específicos***

Foram definidos dois objetivos específicos para a realização deste estudo. Primeiro, comparar os escores gerais nos subtestes de adolescentes superdotados com relação à idade, ao gênero, e ao tipo de escola por meio das seguintes escalas: (a) Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012); (b) Escala Global de Satisfação de Vida (EGSV-A; Giacomoni et al., 2012); e (c) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010). O segundo objetivo foi verificar se há diferenças significativas nos escores dos subtestes de bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos com relação à idade, ao gênero, e ao tipo de escola.

### **Justificativa**

Diversos pesquisadores têm prestado maior atenção aos elementos socioafetivos entre estudantes talentosos nas últimas décadas (Chagas-Ferreira et al., 2019; França-Freitas et al., 2019; Neihart et al., 2016; Pfeiffer, 2018; Prado & Fleith, 2016; Zeidner, 2020). Situações emergentes, como adolescentes em situações de risco e de vulnerabilidade socioemocional têm despertado a necessidade de maior dedicação ao público jovem. Nesse sentido, esta pesquisa pode ampliar os conhecimentos acerca das peculiaridades do desenvolvimento socioemocional de adolescentes talentosos, bem como contribuir para a promoção de seu bem-estar subjetivo, a partir de reflexões sobre práticas familiares, pedagógicas, psicológicas e sociais. Espera-se que esse estudo possa resultar em comportamentos positivos na sociedade, permitindo uma melhor qualidade de vida aos

educandos. E ainda, ensejar o planejamento de serviços que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes talentosos/superdotados.

### **Bem-Estar: A Evolução do Conceito e dos Estudos**

Desde os antigos filósofos ocorrem discussões sobre as concepções de bem-estar. Para Confúcio, pensador e filósofo chinês, o sentido da vida estava na combinação da existência humana com a disciplina, a educação e as relações sociais harmoniosas. Aristóteles declarava que “o fim último do ser humano é ser feliz”, mas não de uma forma simplória e sim na busca de algo mais duradouro e com maior significado. Para Epicuro, o que gera infelicidade é a expectativa de que a fonte da felicidade eterna pode estar em algo. Epicuro acreditava que ser feliz estava ligado à moderação dos prazeres, à libertação do medo, e ao domínio da mente sobre as emoções. Para ele, ter tempo para pensar no porquê, em como fazemos as coisas, e descobrir o que realmente se quer, são formas de liberdade. Todos esses pensamentos vêm ao encontro da atual psicologia positiva e seus estudos sobre o bem-estar (Omais, 2018; Reppold & Almeida, 2019).

No início do século passado, a psicologia tinha, entre seus principais compromissos, investigar e tratar as psicopatologias, tornar as pessoas mais produtivas, identificar e estimular pessoas com alto potencial cognitivo. Nesse período, alguns psicólogos trouxeram contribuições interessantes a essa ciência. Em 1902, William James destacou, em seu estudo, *Varieties of Religious Experiences*, que algumas maneiras de se vencer sentimentos como indecisão, medo e ansiedade são trabalhando valores como coragem, confiança e esperança. Em 1934, John Dewey ressalta a importância da relação entre as pessoas e as trocas estéticas/artísticas no ambiente. Em 1938, Henry Murray enfatiza sobre as contribuições das experiências prazerosas e produtivas para o desenvolvimento humano (Rashid & Seligman, 2019).

Todavia, após a Segunda Guerra Mundial, com a enorme quantidade de pessoas afetadas direta ou indiretamente, a psicologia investiu grandes esforços em pesquisas para o diagnóstico e tratamento de desordens e transtornos mentais, emocionais e comportamentais decorrentes desse cenário adverso. Abordagens psicológicas como o behaviorismo e as teorias humanistas desenvolveram-se consideravelmente nesse período. Teóricos humanistas, como Abraham Maslow, Carl Rogers e Erich Fromm enfatizaram a importância de se pesquisar holisticamente os fatores responsáveis pela motivação humana, pela autorrealização e por uma vida com mais significado. Em 1954, Abraham Maslow lança um livro intitulado *Motivação e Personalidade*, visando responder indagações acerca das aspirações, necessidades e virtudes humanas por uma vida com mais sentido, significado e realização. Essa obra foi de grande valia para o desenvolvimento dos primeiros conceitos sobre psicologia positiva e bem-estar. Todavia, somente a partir da década de 1960, percebeu-se a inclusão do conceito de bem-estar na psicologia. Com as grandes transformações sociais e a necessidade de se construir indicadores de qualidade de vida, a psicologia social e comportamental apresentou crescente interesse associado ao tema (Cordeiro et al., 2016; Omais, 2018).

Atualmente, os estudos sobre bem-estar relacionam conhecimentos da psicologia positiva, da psicologia do desenvolvimento humano, da psicologia humanista-existencial, da psicologia clínica, da psicologia organizacional e outras. A sociologia, e as áreas da saúde, da educação, do desporto, da administração e da assistência social também têm se esforçado para identificar, compreender e auxiliar na promoção do bem-estar das pessoas (Rashid & Seligman, 2019; Ryff, 2018; Scorsolini-Comin, 2012).

A ciência psicológica dedicou-se ao longo dos anos a estudar as doenças mentais, os distúrbios e as patologias. Entretanto, milhões de pessoas também podem se beneficiar dessa

ciência, mesmo que estejam saudáveis. Por essa razão, durante as últimas três décadas, a psicologia positiva vem pesquisando as qualidades humanas, os talentos, as forças pessoais, como motivar e potencializar os seres humanos. Essa nova abordagem psicológica procura ensinar às pessoas a usarem o melhor de seus recursos pessoais para se tornarem pessoas melhores, com mais produtividade, mais satisfeitas e felizes com a vida. A psicologia positiva tem levantado grandes esforços para explicar os transtornos psíquicos de maneira diferente das abordagens psicológicas tradicionais, desenvolvendo técnicas desde a prevenção até o tratamento dos distúrbios mentais, buscando maximizar o bem-estar e a saúde (Omais, 2018; Rashid & Seligman, 2019).

A psicologia positiva, ciência que estuda as forças e as virtudes, tem atualmente como seu principal objeto de estudo, o bem-estar. Assim, por meio do estudo científico do funcionamento humano, essa ciência busca maneiras de aprimorar o desenvolvimento nas esferas biológica, social, relacional, cultural, e nas dimensões globais da vida (Compton & Hoffman, 2019; Deci & Vansteenkiste, 2004; Seligman, 2019).

O bem-estar é um estado afetivo, e refere-se à experiência subjetiva de desenvolvimento das habilidades, realização de potenciais e propósitos na vida. Pesquisas indicam que o bem-estar é um fenômeno multidimensional (Freire et al., 2013; Silva & Dell’Aglia, 2018). Assim, Segundo Kahneman et al. (1999, citado por Giacomoni, 2004), o bem-estar pode ser classificado como um sentimento agradável que se origina das situações vivenciadas pelo (s) indivíduo (s). Essa sensação se manifesta de forma individual ou coletiva por meio da vivência de sentimentos, isolados ou associados, que podem ser de alegria, amizade, ânimo, confiança, conforto, disposição, equidade, equilíbrio, estima, felicidade, harmonia, justiça, liberdade, prazer, respeito, satisfação, segurança, simpatia e outros. A vivência frequente desses sentimentos pelos indivíduos funciona como um fator de promoção de saúde e qualidade de vida.

Ao contrário do bem-estar, o sentimento de mal-estar individual ou coletivo se caracteriza pela experiência constante de sentimentos, isolados ou associados, como: aborrecimento, antipatia, aversão, constrangimento, contrariedade, decepção, desânimo, desconforto, descontentamento, desrespeito, embaraço, incômodo, indisposição, menosprezo, ofensa, perturbação, repulsa, tédio, culpa, entre outros. Segundo a psicologia positiva, a frequência elevada de vivências negativas constitui-se um fator de risco para a saúde e é indicativa de baixa qualidade de vida (Diener, Oishi, & Tay 2018; Ferreira, 2015; Gaspar et al., 2006; Giacomoni, 2004; Hutz, 2014; Runa & Miranda, 2015).

Para Seligman (2019), o bem-estar é composto por cinco elementos fundamentais e mensuráveis, que formam o Modelo PERMA: P - *positive emotions* (emoções positivas), E - *engagement* (engajamento), R - *relationship* (relacionamentos positivos), M - *meaning* (significado ou propósito) e A - *accomplishment* (realização). Dessa forma, é necessária a junção desses cinco elementos para caracterizar o fenômeno do bem-estar. A *emoção positiva* pode ser comparada a uma vida agradável e engloba as outras variáveis positivas do bem-estar, como: prazer, afeição, conforto, etc. O *engajamento* ocorre quando a pessoa está completamente envolvida com uma tarefa e a desenvolve por si só, sem necessitar de estímulos externos e/ou “sem ver o tempo passar”. Os *relacionamentos positivos* são considerados, na teoria do bem-estar, como primordiais para a produção de bons momentos, para a melhora do humor e para o aumento da felicidade. O *sentido* tem um componente subjetivo, pois, por meio dele, a pessoa acredita que determinada situação experienciada ou ação executada está conectada a algo maior, que vale a pena vivenciar ou fazer. A *realização* parte da ideia de que pessoas que levam uma vida realizadora (ou com conquistas) estão frequentemente absorvidas pelo que fazem, buscam prazer e sentem emoções positivas nas suas ações. Elas costumam perseguir o sucesso, a vitória, a conquista e o

domínio por iniciativa própria, e acreditam que quando ganham ou vencem é porque isso faz parte de algo maior.

O bem-estar também pode ser classificado em diferentes tipos: objetivo, social, psicológico e subjetivo. O bem-estar *objetivo* é composto por elementos externos, sociodemográficos e econômicos, que podem interferir na qualidade de vida das pessoas, a saber: saúde, alimentação, educação, trabalho, moradia, transporte, salário, renda, entre outros. O clássico estudo de Campbell (1976), investigou variáveis sociodemográficas (como sexo, idade, renda, raça, educação e condição civil) e sua relação com o bem-estar. Ele concluiu que apenas 20% da amostra apresentou variância no nível de bem-estar em relação aos fatores sociodemográficos. Giacomoni (2004) destaca que variáveis como casamento, emprego, status ocupacionais, lazer, saúde e habilidades sociais são as que têm maior influência sobre o bem-estar objetivo.

A abordagem objetiva do bem-estar pode fornecer indicadores sociais sobre o desenvolvimento e a qualidade de vida de uma população, usando medidas ligadas à educação, emprego, saúde, habitação, renda, segurança, inclusão política e social. Esses dados servem ainda para embasar estatísticas de organizações como as Nações Unidas, bem como para elaborar e implantar programas nacionais e internacionais de desenvolvimento humano. Sabendo que o bem-estar objetivo também é composto de elementos sociais, será abordado, a seguir, o conceito de bem-estar social (Ferentz et al., 2020; Western & Tomaszewski, 2016).

O bem-estar *social* pode ser definido como a experiência subjetiva de bem-estar e satisfação das pessoas nas relações com o meio e no desempenho de seus papéis sociais. O bem-estar social caracteriza o funcionamento positivo, não ao nível particular, mas ao nível das interações que o indivíduo tem com os outros e com a sociedade. O conceito foi proposto por Keyes, ao final da década de 1990, e apresenta cinco dimensões que formam a satisfação social:

- **integração social:** qualidade no relacionamento de um indivíduo com sua sociedade e comunidade. A integração social é positiva quando há a percepção de que existem similaridades e afinidades com os pares no contexto social.
- **aceitação social:** significado que o indivíduo forma acerca de sua sociedade, baseado nas características e virtudes dos outros. Pessoas com uma boa aceitação social costumam considerar que as pessoas são capazes de serem gentis e atenciosas umas com as outras.
- **contribuição social:** formada pela avaliação que o indivíduo faz de sua utilidade social, de sua autoeficácia, de sua importância e responsabilidade social.
- **realização social:** percepção sobre o desenvolvimento, a trajetória, e o potencial da sociedade, considerando positivo o crescimento social.
- **coerência social:** avaliação que o indivíduo faz da qualidade, da organização e do funcionamento da sociedade, demonstrando uma visão realista do mundo e o desejo de dar sentido às experiências de vida. Essas cinco dimensões representam as situações que os indivíduos vivenciam nas relações comunitárias e sociais e servem para organizar ações de prevenção e promoção da saúde social. O bem-estar social complementa o bem-estar psicológico, conceito que será abordado no próximo parágrafo (Lages et al., 2018; Novo, 2005).

De acordo com Deci e Ryan (2008), o bem-estar *psicológico* tem o foco em viver uma vida completa e gratificante. O conceito de bem-estar psicológico aqui citado considera mais do que a felicidade para o estado de bem-estar, isto é, a pessoa pode relatar que está feliz, mas isso não significa que ela esteja psicologicamente bem. Assim, compreender o bem-estar psicológico é necessário para a compreensão do bem-estar humano (Lima & Morais, 2018).

O bem-estar psicológico é um conceito fundamentado nas teorias da psicologia do desenvolvimento, da psicologia clínica e da saúde. Esse conceito objetiva representar de forma ampla o bem-estar por meio de seis dimensões psicológicas, a saber: autoaceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal (Novo, 2005; Siqueira & Padovam, 2008). Segue uma breve descrição de cada um desses elementos: (a) *autoaceitação*: implica em atitudes positivas sobre si mesmo, desejável nível de autoconhecimento, funcionalidade e maturidade. A autoaceitação é considerada um aspecto central da saúde mental; (b) *relacionamento positivo com outras pessoas*: envolve fortes sentimentos de empatia pelas pessoas, capacidade de amar, manter amizades e identificar-se com o outro; (c) *autonomia*: autoavaliação, resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas; (d) *domínio do ambiente*: capacidade de eleger ou de elaborar ambientes adequados às suas características cognitivas e emocionais, participando, manipulando e controlando ambientes complexos; (e) *propósito de vida*: ter objetivos, alvos, e intenções de vida contínuos e claros. A ideia de que a vida tem um propósito; e (f) *crescimento pessoal*: transpor barreiras em diferentes etapas da vida, buscando novas experiências, desenvolvimento e aprimoramento pessoal.

E para concluir a introdução sobre bem-estar, destaca-se aqui uma nova abordagem da psicologia: A Psicologia Positiva 2.0 - PP 2.0, também chamada de nova onda da psicologia positiva (*second wave PP* ou *SWPP*) propõe uma abordagem dialética e interdependente dos aspectos positivos e negativos do ser humano. A segunda onda da Psicologia Positiva se distingue da PP 1.0, no sentido de que compreende o bem-estar como o resultado da interação de estados positivos e negativos, e é dirigida por três princípios fundamentais: (a) aceitação de que o sofrimento faz parte da vida de todo ser humano; (b) foco na dialética dinâmica e equilibrada entre

os sentimentos opostos; e (c) incorporação de uma psicologia cultural (Rech, 2020; Pais-Ribeiro, 2021).

## Capítulo 1 – Revisão de Literatura

Este capítulo está subdividido em sete seções. A primeira seção apresenta o conceito de bem-estar subjetivo. A segunda seção descreve os conceitos de adolescência e talento na perspectiva do desenvolvimento humano. A terceira seção enfoca o conceito de talento segundo Renzulli. A quarta seção aborda a importância do reconhecimento e do incentivo ao desenvolvimento de talentos para o bem-estar individual e social de adolescentes talentosos. A quinta seção traz dados relevantes sobre o desenvolvimento socioemocional de adolescentes talentosos. A sexta mostra estudos sobre características de adolescentes talentosos; e a sétima discorre sobre possíveis interconexões entre adolescência, bem-estar subjetivo e desenvolvimento de talentos.

### **O Conceito de Bem-Estar Subjetivo**

Uma das definições de bem-estar subjetivo é o estudo científico da felicidade e da qualidade de vida. O termo felicidade está relacionado aos componentes afetivos do bem-estar subjetivo. Entende-se por qualidade de vida o estado de saúde, com base na avaliação subjetiva que o indivíduo faz, bem como o impacto das condições de saúde sobre todos os aspectos da vida. O bem-estar subjetivo pode ser descrito também como a percepção que o indivíduo tem de sua satisfação com a vida e de seu nível de felicidade, bem como a superioridade da frequência de experiências emocionais positivas em comparação com as vivências emocionais negativas (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener et al., 2009; França-Freitas et al., 2019; Lima & Morais, 2018; Sayler et al., 2015; Siqueira & Padovam, 2008).

Observa-se na literatura em diferentes áreas (Diener, Oishi, & Tay 2018; França-Freitas et al., 2019) um crescente interesse pelo estudo do bem-estar subjetivo e de seus componentes. Sabe-se que o bem-estar subjetivo é um construto que sofre variância de acordo com a cultura, pois cada

cultura constrói experiências comuns que formam um olhar para o fenômeno. A cultura também influencia a experiência do bem-estar subjetivo, bem como sofre influência por meio das diferentes personalidades e experiências das pessoas. Logo, precisamos compreender o bem-estar subjetivo dentro de diferentes perspectivas culturais (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

Embora existam diferentes conceitos para o bem-estar subjetivo, ele é composto de três elementos básicos: a subjetividade, a predominância dos aspectos positivos e a avaliação global dos diferentes aspectos da vida de uma pessoa. Assim, apesar das diferenças teóricas para o bem-estar subjetivo, existe concordância na discriminação de suas dimensões: satisfação com a vida e aspectos positivos e negativos (Albuquerque & Tróccoli, 2004; França-Freitas et al., 2019).

Diener e Emmons (1984) consideram mais adequado avaliar a satisfação de vida a partir dos parâmetros ou domínios selecionados pelos próprios indivíduos como importantes para afetar o seu bem-estar. O fator afetivo abrange os afetos positivos (AP) e negativos (AN). O afeto positivo é definido como o quanto um indivíduo se sente ativo e entusiasmado, enquanto o afeto negativo corresponde ao quanto uma pessoa sente estados de humor aversivos como tristeza, culpa ou raiva.

Compreende-se por afetos positivos a descrição de um estado emocional, e de sentimentos transitórios de prazer, que podem ser de alegria, contentamento, entusiasmo, de alerta, de atividade, amor, entre outros. Define-se como afetos negativos um estado psicológico transitório, de sentimentos que podem ser aflitivos e angustiantes, aversivos, de engajamento insatisfatório, e emoções desagradáveis, como ansiedade, medo, tristeza, depressão, agitação, irritabilidade, aborrecimento e outras (Albuquerque & Tróccoli, 2004; França-Freitas et al., 2019).

O bem-estar subjetivo é um conceito amplo que envolve vivenciar emoções prazerosas, ter a percepção de baixos níveis de afetos negativos e altos níveis de satisfação com a vida. Entende-se por afetos a intensidade e a frequência com que as pessoas vivenciam as emoções. Assim, altos

escores de bem-estar subjetivo estão associados a elevados níveis de afetos positivos e baixos níveis de afetos negativos. A avaliação do bem-estar subjetivo considera aspectos do presente, do passado e do futuro. O foco do estudo do bem-estar subjetivo está na identificação e na valorização dos pontos fortes das pessoas, estimulando as respostas positivas, com o intuito de promover o seu fortalecimento socioemocional. O estudo do funcionamento positivo dos indivíduos também deve considerar aspectos da vida mais desafiantes e duradouros, como ter um propósito de vida, estabelecer relacionamentos satisfatórios, e alcançar um sentimento de realização (Freire & Tavares, 2011; Maia et al., 2016; Ryff, 1989; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Zanon et al., 2014).

Seligman e Csikszentmihalyi, em meados de 1998, e, posteriormente, outros pesquisadores (Ken Sheldon, Barbara Fredrickson, Kevin Rathunde, Robert Emmons, Carol Ryff, Jon Haidt, Sonya Lyubomirsky), difundiram a necessidade de se promover uma psicologia voltada mais aos aspectos positivos da vida, passando a aprofundarem suas pesquisas acerca da felicidade. Entretanto, havia fortes críticas no meio acadêmico, considerando a felicidade como um conceito complexo de ser medido. Por isso, na literatura mais recente, a expressão bem-estar assume o lugar do termo felicidade, por referenciar de modo mais adequado o fenômeno estudado e possuir maior aceitação no meio científico (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 2014; Silva, 2018).

Até aquele momento, Seligman era bastante conhecido por seus estudos comportamentais sobre o desamparo aprendido e o otimismo aprendido. Mas desde que assumiu a presidência da APA, em 1996, ele passou a divulgar a psicologia positiva como um de seus principais compromissos. Por meio da investigação do bem-estar, ele defende a proposta de construção e valorização das qualidades positivas e virtudes, mudando o foco da ciência psicológica que antes era voltada principalmente para compreender os aspectos negativos da vida.

Nesse sentido, a psicologia positiva pode ser descrita como a ciência que investiga o bem-estar, estimulando o aumento da emoção positiva, do engajamento, do sentido, dos relacionamentos positivos e da realização. A literatura sobre psicologia positiva, no Brasil, aumentou consideravelmente na última década, porém, ainda está em pequena quantidade se comparada com as abordagens tradicionais da psicologia. Outro fator que chama a atenção é que a maioria das obras e pesquisas desenvolvidas nessa área está escrita em língua inglesa, o que dificulta o acesso de muitos a esse conhecimento. Poucos livros, em nosso país, apresentam a psicologia positiva de forma didática, e com o embasamento teórico que a sustenta desde o início.

Em contrapartida, a literatura internacional em psicologia positiva é vasta, principalmente em inglês, e traz contribuições às mais diferentes áreas do conhecimento, como saúde, educação, organizacional e ciências sociais. Um exemplo que mostra a relevância das produções que a psicologia positiva oferece é a quantidade expressiva e crescente de publicações na Europa, nos últimos anos. Em Portugal e na Espanha, assim como em outros países europeus, há muitos artigos, dissertações, teses e capítulos de livros, escritos por estudantes e docentes de graduação e de pós-graduação, que utilizam a psicologia positiva, e os estudos sobre bem-estar como abordagem central em suas pesquisas. Assim, é importante que sejam desenvolvidas novas pesquisas e traduções em língua portuguesa (Omais, 2018; Reppold & Almeida, 2019).

O bem-estar, segundo Seligman (2019), é uma combinação de sentir-se bem, ter sentido e propósito na vida, desenvolver e manter bons relacionamentos, e alcançar realização (Scorsolini-Comin, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 2014; Silva, 2018). Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000, 2014), a psicologia positiva visa a trabalhar o contentamento e a satisfação em relação ao passado, construir o fluxo e a felicidade no presente, e desenvolver a esperança e o otimismo para o futuro. Esses autores compreendem a melhoria na expressão da

emoção positiva, o aumento da motivação, o desenvolvimento de relacionamentos positivos e maior realização, como florescimento (*flourishing*). O conceito de florescimento refere-se a uma busca por emoções positivas e desenvolvimento do potencial humano, nas esferas psicológica e social (Scorsolini-Comin, 2012).

Outro conceito bastante discutido na psicologia positiva é o *flow* (fluxo), que é considerado como uma experiência intensa e transitória de absorção, envolvimento e motivação intrínseca com a tarefa. No estado de *flow*, a pessoa fica completamente imersa na atividade, perdendo, muitas vezes, a noção relativa de tempo. Nesse estado há uma avaliação positiva do trabalho, e o indivíduo realiza a atividade porque sente satisfação, sem necessitar de recompensa extrínseca. O *flow* é uma experiência ótima, e um equilíbrio entre o nível de desafio da tarefa e o nível de competência do executor. Assim, se o nível de desafio for alto, e o nível de competência for baixo, o executor poderá vivenciar ansiedade. E se a competência do indivíduo for alta e o nível de desafio estiver baixo, ele poderá sentir aborrecimento. O executor da atividade precisa ter objetivos claros, *feedback* rigoroso sobre os resultados, e perceber-se no controle da situação para que ocorra o estado de *flow*. Essa experiência pode ocorrer em diversas atividades, tais como escolares, desportivas, artísticas, de trabalho, familiares, religiosas, sociais e outras, e geralmente é recompensadora e prazerosa em si mesma para o executor (Devotto et al., 2020; Moutinho et al., 2019).

De modo geral, a psicologia positiva reconhece alguns elementos que contribuem para o bem-estar e a qualidade de vida, a saber: (a) emoções positivas: felicidade, esperança, alegria e outros; (b) qualidades positivas: caráter, forças e virtudes; e (c) instituições positivas: família, escola, local de trabalho, hospitais, comunidades e sociedades. Partindo desses pressupostos, Seligman, ao longo das três últimas décadas, em conjunto com diversos outros docentes, elaborou

programas educativos a fim de ressaltar a importância da promoção do bem-estar aos jovens, ensejando e fomentando uma educação positiva (Noronha & Dametto, 2019).

A educação positiva pode ser definida como a aplicação da psicologia positiva às instituições de ensino. Sabe-se que as instituições educacionais são de extrema importância para a sociedade, e possuem um espaço privilegiado para a promoção do bem-estar de seus educandos. Os jovens passam grande parte de seu tempo no ambiente escolar, logo, o contexto educacional não deve ser utilizado apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a estimulação das habilidades socioemocionais, indispensáveis para o bem-estar e a vida em sociedade. Estudantes que tenham suas forças pessoais identificadas e melhor desenvolvidas terão mais chances de sucesso nos enfrentamentos ao longo da vida. Características positivas como bondade, inteligência social, autorregulação, sensatez, esperança e outras, contribuem para aliviar os efeitos negativos da ansiedade e do estresse, facilitam nas relações interpessoais e produzem benefícios ao processo de ensino–aprendizagem (Cintra & Guerra, 2017; Noronha & Dametto, 2019).

Além dos trabalhos relativos à educação positiva, Seligman e seus colaboradores desenvolveram testes para avaliação e preparação de soldados americanos, com o objetivo de criar recursos para o enfrentamento de situações de forte estresse emocional, rotina militar e momentos de convivência familiar. Esses estudos possibilitaram a elaboração de um treinamento em resiliência, de forma a auxiliar ex-soldados a lidarem com pensamentos negativos, adversidades, traumas, bem como a desenvolverem maior resistência mental, controle emocional e atitude positiva diante da vida (Scorsolini-Comin, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Outra abordagem apresentada por Seligman (2019) é a psicoterapia positiva (PPT). Esse processo psicoterápico apresenta uma série de atividades que visam aumentar o bem-estar e auxiliar na melhora de doenças, como a depressão. A linguagem do material é acessível, e os

exercícios podem ser utilizados tanto por leigos quanto por profissionais, que desenvolvem intervenções sob o enfoque da psicologia positiva. A PPT possibilita que o paciente seja ativo em seu processo de desenvolvimento, desperte para um modo de vida mais adaptativo e valorize emoções, como bom humor, esperança, resiliência e otimismo (Rashid & Seligman, 2019).

Estudos sobre o bem-estar apontam que pessoas otimistas costumam ter atitudes e estilos de vida mais saudáveis, cuidando de sua saúde e seguindo de modo mais adequado às prescrições médicas (Cintra & Guerra, 2017; França-Freitas et al., 2019; Medeiros, 2020; Pinto et al., 2018; Silva & Dell’Aglia, 2018). Da mesma forma, pessoas com elevado nível de satisfação com a vida relatam ter melhor qualidade do sono, boa alimentação, praticar exercícios, evitar álcool e outras drogas. Os estudos sobre saúde positiva apontam para os benefícios da adoção de atitudes positivas em relação à saúde e para a promoção do bem-estar físico e mental (Scorsolini-Comin, 2012).

De modo geral, a psicologia positiva se relaciona ao bem-estar por vários aspectos, pois trata de forma atenta sobre as experiências da vida. É perceptível a importância de se considerar os estudos sobre bem-estar para auxiliar na promoção de uma adolescência saudável, reforçando metodologias positivas que contribuam para a qualidade de vida dos educandos, para o bom desenvolvimento físico, emocional, social, da aprendizagem e de talentos (Hormigo, 2019).

Giacomoni (2002) apresenta sua tese composta por estudos na temática do bem-estar subjetivo e da psicologia positiva. A pesquisadora investiga diferentes temas como desenvolvimento do conceito de felicidade; a autopercepção infantil sobre o bem-estar subjetivo, os indicadores de qualidade de vida subjetiva infantil, os principais eventos de vida positivos e negativos, e as relações com gênero, faixas etárias e tipos de escolas. Foram realizadas entrevistas individuais com 200 crianças, entre cinco e doze anos de idade. As análises do material coletado foram organizadas em categorias relativas aos domínios de satisfação de vida infantil: *self*, família,

amizade, escola, satisfação de necessidades básicas, satisfação de desejos, lazer e não-violência. Esses elementos possibilitaram o desenvolvimento de instrumentos objetivos para avaliar bem-estar subjetivo em crianças na população brasileira. O trabalho descreve o processo de construção e de validação das seguintes escalas: Escala de Satisfação de Vida Global Infantil, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças e Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças. Por meio dos resultados observou-se que as escalas possuem bom embasamento teórico, elevados níveis de consistência interna e evidências de validade. A pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos de bem-estar infantil, expandindo os conhecimentos na área, e sua aplicabilidade no dia a dia de psicólogos que trabalham com crianças e adolescentes.

Viana (2018) elaborou uma pesquisa objetiva com o intuito de desenvolver uma escala de bem-estar subjetivo para o contexto escolar, possibilitando realizar estudos de qualidade psicométrica, avaliar a satisfação do aluno com a escola e a frequência de afetos positivos e negativos vivenciados no espaço escolar. A revisão sistematizada da literatura feita pelo autor, possibilitou a identificação das variáveis escolares associadas ao bem-estar subjetivo dos estudantes, bem como dos instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo (BES) e bem-estar subjetivo escolar. Os resultados revelaram que há carência de instrumentos para a avaliação do BES escolar, principalmente adaptadas ao contexto brasileiro. Observaram-se correlações entre BES e suporte social, adaptabilidade de comportamento e adaptabilidade de carreira. Com base nos elementos citados anteriormente, foram construídos itens para a elaboração da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE). De acordo com o conteúdo e estrutura do instrumento, obtiveram-se evidências de validade e de consistência interna da escala. Participaram do estudo 434 estudantes, de ambos os sexos, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II à 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Ceará. Os instrumentos utilizados foram um

questionário de identificação sociodemográfica e escolar, Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar, Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil (EBADEPIJ), Escala Global de Satisfação com a Vida (EGSV-A) e Escala de Percepção de Suporte Social (EPSUS-A) e levantamento das menções de Português e Matemática. Foram realizadas análises comparando os dados obtidos com as variáveis sexo, ciclo de ensino, repetência e reprovação no histórico escolar e ocorrência de *bullying*. Os resultados demonstraram diferenças significativas para os fatores da EBESSE na comparação dos grupos. Os dados desta pesquisa auxiliaram no desenvolvimento de uma medida psicométrica com evidências empíricas que embasam o seu uso para a compreensão dos níveis bem-estar dos alunos na escola, e que poderá contribuir em avaliações educacionais e na produção de indicadores para a melhoria da experiência de escolarização dos estudantes, auxiliando profissionais de educação na elaboração de intervenções.

### **Adolescência e Talento na Perspectiva do Desenvolvimento Humano**

Considerando que a adolescência é um período de profundas transformações físicas, cognitivas e sociais, é fundamental identificar os aspectos multidimensionais, que permeiam o processo de desenvolvimento do adolescente e podem influenciar no seu curso de vida, desenvolvimento de habilidades e talentos (Chagas & Fleith, 2011; Chagas-Ferreira & Fleith, 2012). Assim, os estudos com adolescentes talentosos precisam considerar que o desenvolvimento humano é dinâmico e não linear, portanto, cada indivíduo é único, e tem uma história de vida própria. Observar os aspectos ambientais e as características individuais ajuda profissionais a definirem as melhores maneiras de intervir, prevenir e potencializar o desenvolvimento saudável dos adolescentes (Chagas 2008; Dessen & Costa, 2005).

O conceito de adolescência, na perspectiva do desenvolvimento humano, varia de acordo com a cultura. No ocidente, por exemplo, o período da adolescência costuma ser mais longo. Um

fenômeno observado atualmente por pesquisadores (Diógenes et al., 2009; Feibelman et al., 2021; Gemelli et al., 2020) em nossa sociedade, é que a puberdade parece chegar cada vez mais cedo, principalmente para as meninas. Todavia, apesar do início precoce da puberdade ocorrer com mais frequência, muitos jovens também têm adiado a entrada na vida adulta, dependendo financeiramente dos pais e/ou morando mais tempo com eles. Fatores culturais, socioeconômicos, de gênero e individuais apresentam correlações com esse processo de desenvolvimento (Leitão & Camarano, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; Lei nº 8.069, 1990) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e considera adolescência a idade compreendida entre 12 e 18 anos de idade. Entretanto, para o Ministério da Saúde do Brasil, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é o período compreendido entre 10 e 19 anos. Para essa pesquisa, utilizou-se a definição de adolescência da OMS, uma vez que em meio ao público-alvo (adolescentes talentosos) alguns estudantes estavam avançados de série e frequentavam a sala de recursos e/ou escola com alunos mais velhos (Ministério da Saúde, 2018).

Os diversos ambientes e as múltiplas interações que os adolescentes estabelecem com os pais, a família, os pares, a comunidade e a sociedade em geral devem ser consideradas ao analisar o seu bem-estar e a sua qualidade de vida. Isso porque muitos fatores podem influenciar suas percepções de bem-estar; como: características da família, etnia, acontecimentos de vida, estresse, interações sociais, conflitos interpessoais, condições socioeconômicas, características de personalidade e comportamentos do próprio adolescente. Compreender como os adolescentes vivenciam, percebem, refletem, reagem e lidam com os eventos da adolescência pode promover o que eles necessitam para o alcance do bem-estar, satisfação com a vida e saúde em aspectos diversos (Gaspar et al., 2006; Senna & Dessen, 2015).

Da mesma maneira que o desenvolvimento humano ocorre em todo o percurso de vida e engloba desde aspectos biológicos até fatores sócio-histórico-culturais, o conceito de talento também é heterogêneo, variando de acordo com elementos referenciais, a cultura e a época. Por isso, a discussão sobre o talento é um tema bastante controverso na literatura. No senso comum, muitos acreditam que talento é algo fundamental para que uma pessoa obtenha sucesso nas mais diversas áreas de conhecimento. Contudo, a definição de talento ainda é abstrata. Assim, elaborar uma definição de talento mais precisa é necessário para permitir avanços e reflexões nesse campo (Chagas-Ferreira, 2016; Galvão, 2007).

O domínio em uma determinada área de conhecimento constitui as demandas, oportunidades e habilidades necessárias para que uma pessoa seja reconhecida como talentosa. Técnicas e estilos podem ser mais ou menos valorizados de acordo com o ambiente. Dessa forma, para que o talento se desenvolva de forma satisfatória é necessário que os indivíduos talentosos encontrem oportunidades educacionais e suporte social contínuos, especialmente em períodos de transição como a infância, a adolescência, e entre adultos jovens (Chagas-Ferreira, 2016; Virgolim, 2007).

Nas últimas décadas, especialmente nos últimos 40 anos, o número de pesquisas com pessoas talentosas aumentou, levando em consideração aspectos do desenvolvimento humano em diferentes momentos do curso de vida. Nas décadas anteriores, muitas pesquisas foram direcionadas ao desenvolvimento infantil. Contudo, atualmente pesquisadores estão ampliando seu foco para o desenvolvimento de adolescentes, jovens e adultos talentosos (Barbosa, 2018; Chagas, 2008; U. L. Ferreira, 2019; Fonseca, 2019; Katanani & Sakarneh, 2021; Matta et al., 2019; Pohlman, 2020; Rappaport, 1987; Sousa, 2019).

O ambiente influencia o desenvolvimento do talento e é influenciado por ele. Portanto, é necessário observar, organizar, refletir de forma contínua, plural e interdependente sobre as ações, percepções, e interações do indivíduo com o seu mundo. Assim, identificar perfis, oportunidades, demandas culturais e sociais, pode favorecer o desenvolvimento de talentos e o bem-estar no período da adolescência e ao longo do curso de vida (Chagas, 2008; Chagas-Ferreira & Fleith, 2012; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Pfeiffer, 2018).

### **O Conceito de Talento Segundo Renzulli**

A compreensão de conteúdo dentro de um domínio é cumulativa e exige tempo. E não é só quantidade de tempo de estudo, mas também qualidade desse estudo. A apreensão eficiente da aprendizagem envolve processos de autorregulação e metacognição que são desenvolvidos ao longo da trajetória de estudos (Brasil & Galvão, 2015). Entretanto, não se pode reduzir talento à quantidade de estudo deliberado. Independente da orientação teórica acerca de talento, há concordância de que para algumas pessoas o aprendizado é mais fácil que para outras. Apesar da diversidade de teorias sobre talento/superdotação, a maioria dos pesquisadores concorda que o talento é desenvolvido ao longo do tempo e que elementos culturais, ambientais, de gênero e a sorte podem favorecê-lo (Fleith & Alencar, 2007; U. L. Ferreira, 2019; Shaughnessy, 2019).

Pode-se considerar que as concepções de talento e de superdotação variam em diferentes contextos culturais e sociais (Galvão et al., 2011; Renzulli & Reis, 2014; Sternberg & Kaufman, 2018; Virgolin 2007). Desde a década de 1970, Joseph S. Renzulli, psicólogo educacional norte-americano, desenvolve pesquisas nas áreas de superdotação e talento. Ele construiu o modelo dos três anéis da superdotação. Para Renzulli, tanto o talento quanto a superdotação surgem da confluência entre (a) habilidade acima da média (em uma ou mais áreas), (b) criatividade e (c) envolvimento com a tarefa. Cada um desses fatores representa um dos anéis dessa teoria. A Figura

1 ilustra o modelo dos três anéis traçado por Renzulli, para explicar os comportamentos de talento/superdotação.

### Figura 1

*Modelo dos Três Anéis*



*Nota.* Retirado de Renzulli (2018, p. 1236).

De acordo com Renzulli e Reis (2014), os três anéis estão dispostos em um plano de fundo xadrez que considera a interação entre fatores ambientais e de personalidade, que favorecem o aparecimento do fenômeno da superdotação. Nesta concepção, a superdotação pode ser definida por meio de comportamentos observáveis em determinadas situações, nas quais o potencial se transforma em alto desempenho em uma área específica. O primeiro anel desta estrutura refere-se às mais diversas habilidades acima da média, como raciocínio verbal, numérico, abstrato, mecânico, espacial, memória, adaptabilidade, capacidade de combinar e aplicar habilidades diversas (artísticas, de liderança, sociais) nas situações do cotidiano e na resolução de problemas.

O segundo anel representa o envolvimento com a tarefa e descreve características como: motivação, entusiasmo, alto nível de energia, iniciativa, interesses por tópicos específicos,

perseverança, resiliência, determinação, dedicação, autoconfiança, compromisso e exigência na qualidade do trabalho (Renzulli & Reis, 2014).

O terceiro anel representa a criatividade e tem relação com a fluência, a flexibilidade e a originalidade de pensamento, a curiosidade, a abertura a ideias, a sensibilidade aos detalhes, a coragem para inovar e divergir do comum, e a pré-disposição para correr riscos (Renzulli & Reis, 2014).

Esses autores ainda diferenciam a superdotação acadêmica (alta capacidade intelectual, habilidades em disciplinas tradicionais) da superdotação produtivo-criativa (produtores, e não só consumidores de conhecimento), reconhecidos por trazerem contribuições significativas para a sociedade. Os superdotados do tipo acadêmico costumam ter um bom desempenho escolar, principalmente nas disciplinas de seu interesse, são facilmente identificados pelos testes de inteligência e geralmente são reconhecidos e valorizados por seu sucesso escolar. Entretanto, os superdotados produtivo-criativos podem apresentar um menor desempenho escolar, comportamento divergente, e/ou escores inferiores nos testes de QI, preferindo exercer atividades de seu interesse e nas quais percebem maior sentido. Apesar dessa diferenciação, ambos os tipos de expressão são considerados como indicativos de comportamentos de superdotação ou talento (U. L. Ferreira, 2019; Renzulli, 2004; Renzulli & Reis, 2014; Shaughnessy, 2019; Simonton, 2000).

Renzulli e Reis (2014) defendem a necessidade da mudança no atendimento aos estudantes que apresentam comportamentos de superdotação, passando do conceito de “ser ou não ser superdotado” para a valorização e reconhecimento das habilidades e características que compõem os três anéis. Nessa concepção, um indivíduo pode demonstrar um talento ou comportamento de superdotação em determinado momento do seu curso de vida, mas não em outro. De maneira

similar, um indivíduo pode apresentar habilidades acima da média em uma área específica, mas não em outra. Por isso, para se identificar pessoas talentosas devem-se considerar diferentes perspectivas, em domínios variados, valorizando características biopsicossociais, momento de vida, bem como o contexto (Chagas-Ferreira, 2016; Renzulli, 2004).

Complementando seus estudos, intervenções, e com um olhar mais abrangente para os fenômenos, Renzulli (2014) propõe um modelo de enriquecimento escolar para toda a escola (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*). Esse modelo oferece oportunidades educacionais diferenciadas para aqueles estudantes que apresentam comportamentos acima da média academicamente e/ou em criatividade, bem como algumas atividades de enriquecimento para todos os alunos. O programa de enriquecimento escolar favorece a todos os alunos e auxilia para que a escola seja um lugar de reconhecimento e valorização de talentos, proporcionando o desenvolvimento das habilidades de todos os seus educandos (Renzulli, 2014; Virgolim, 2014).

Baseado em trabalhos de teóricos que produziram contribuições relevantes (Dewey, Bandura, Montessori, Sternberg, Torrance, Whitehead e outros) e aliado às suas próprias pesquisas, Renzulli (2014) estabelece quatro princípios que servem como fundamentos do Modelo de Enriquecimento Escolar para toda a escola, a saber: (1) cada aluno é único e todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas, bem como as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão devem ser consideradas individualmente; (2) para que a aprendizagem seja mais efetiva, os alunos precisam desfrutar do que estão fazendo; (3) o conteúdo e o processo de aprendizagem precisam ocorrer dentro do contexto de um problema atual e real; (4) a aprendizagem investigativa deve ter como principais objetivos o aumento do conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa. Diante do exposto, vale ressaltar que a teoria de Renzulli sobre o desenvolvimento do talento e da criatividade

é o modelo que dará embasamento à escolha dos participantes e demais orientações durante esse estudo.

### **A Importância do Reconhecimento e do Incentivo ao Desenvolvimento de Talentos**

Sabe-se que o reconhecimento do talento tem uma repercussão social positiva e pode impulsionar a pessoa a dedicar-se ao que ela percebe ser capaz de executar com proeza. Assim, a literatura sobre alunos de alta capacidade, talentosos e superdotados também tem auxiliado pais, educadores, técnicos e formuladores de políticas educacionais a planejarem e construírem maneiras de motivar melhor esses alunos a realizarem seu potencial (Liem & Chua, 2013; Subotnik et al., 2011).

É importante destacar que as concepções de gênero, que variam em cada cultura, afetam as oportunidades de desenvolvimento de talentos. Pesquisadores da área destacam, como exemplo, a influência de forças sociais e culturais no desempenho de mulheres, que podem limitar e até impedir um desempenho de destaque (Alencar & Fleith, 2016; Prado & Fleith, 2012).

Ugulu (2020) realizou um estudo com 120 estudantes superdotados (53 meninos e 67 meninas) que frequentam um Centro de Ciências e Arte, na Turquia. Os educandos foram avaliados em relação às suas atitudes na disciplina de ciências. Observou-se que, apesar de historicamente a participação dos meninos ter sido maior na ciência, não há diferenças significativas entre o desempenho de estudantes superdotados dos gêneros masculino e feminino. E mesmo que a participação de meninas em projetos de iniciação científica de ciências ainda seja tímida, os escores das alunas do gênero feminino têm se destacado positivamente. De modo geral, observou-se que os alunos com comportamentos de superdotação tiveram atitudes mais positivas em relação às ciências do que os alunos não identificados como sendo superdotados. Apesar das meninas demonstrarem potencial cognitivo e desempenho semelhante ao dos meninos, percebe-se que as

diferenças baseadas em gênero ainda se refletem na quantidade de participação de meninas na ciência, em muitos lugares. Apesar de a pesquisa citada acima ter acontecido em um Centro de Ciências e Arte, por uma questão metodológica, os participantes foram avaliados apenas em relação à disciplina de ciências. O próximo estudo, então, fará referência à relação de alunos talentosos com a arte.

Machado e Stoltz (2017) realizaram uma pesquisa em uma sala de recursos multifuncional no estado do Paraná (Brasil), com o objetivo de investigar as implicações da arte e da criatividade no desenvolvimento socioemocional de alunos talentosos. Dez estudantes identificados com altas habilidades, com idades entre oito e 12 anos participaram de entrevistas semiestruturadas. Por meio das respostas dos estudantes, percebeu-se que a atividade artística para muitos alunos com altas habilidades funciona como um caminho para expressão dos sentimentos, resolução de problemas e promoção do estado de bem-estar. Em relação à arte e à vida de modo geral, os educandos afirmaram que têm o desejo de terem contato mais aproximado com a arte no contexto escolar regular. Pôde-se perceber que é reservado pouco tempo para atividades artísticas e que estimulam a criatividade nas escolas. É notória a capacidade que a arte tem em estimular a criatividade e a imaginação. Ela é um item de muito valor e que pode auxiliar os discentes a superar dificuldades de ordem emocional, pois ser talentoso/superdotado não quer dizer que se está imune aos problemas sentimentais. Assim, as atividades criativas e artísticas possibilitam trabalhar questões relacionadas às emoções e sentimentos, e estimulam o desenvolvimento de talentos.

### **Adolescentes Talentosos e Desenvolvimento Socioemocional**

Nas últimas décadas, pesquisadores têm prestado maior atenção aos elementos socioafetivos da população (Alencar, 2007b; Alencar & Fleith, 2001; Chagas-Ferreira & Sousa, 2018; Neihart et al., 2016; Pfeiffer, 2018; Tentes & Fleith, 2014). Situações emergentes diversas,

como adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade socioemocional têm despertado a necessidade de maior dedicação ao público jovem. Entretanto, observa-se que mesmo com os esforços da ciência, ainda há a necessidade de mais estudos direcionados aos aspectos socioemocionais de adolescentes talentosos (Neihart et al., 2016; Pfeiffer, 2018; Prado & Fleith, 2016; Scorsolini-Comin & Santos, 2010).

Algumas intervenções psicopedagógicas demonstram impacto positivo no desenvolvimento socioemocional de estudantes talentosos. Entre as áreas de intervenção eficazes e com evidência empírica, pode-se destacar a aceleração acadêmica, o agrupamento de altas habilidades, o aconselhamento e *mindset* (configuração mental predominante; maneira como o indivíduo compreende e julga os eventos em sua vida, motivando suas decisões e atitudes). Entretanto, o campo de intervenções sobre desenvolvimento socioemocional com jovens superdotados e talentosos ainda está carente, necessitando de maior investimento e suporte empírico mais forte (Chagas-Ferreira, 2020; Neihart et al., 2016).

No início da caminhada educacional, muitas vezes os estudantes necessitam do suporte de pais, familiares, amigos e professores com apoio logístico, emocional, financeiro, no processo de regulação do tempo e de manutenção da qualidade de estudo. Com a experiência, eles desenvolvem estratégias de autorregulação, maior autonomia e independência. Compreender como os processos de aprendizagem dos *experts* ocorrem pode contribuir com as pesquisas sobre talentos, bem como motivar outros a atingirem a expertise (Brasil & Galvão, 2015). Para isso, a literatura sobre alunos de alta capacidade objetiva auxiliar pais, técnicos e formuladores de políticas educacionais a desenvolverem maneiras de motivar melhor esses alunos a alcançar seu potencial (Liem, & Chua, 2013; Subotnik et al., 2011).

Um estudo realizado por Pfeiffer (2018) teve como objetivo compreender o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes talentosos, tomando por base suas experiências na clínica e na educação, relacionadas com a busca de melhores métodos de prevenção, intervenção precoce e promoção da saúde. Seu trabalho visava apoiar educandos com comportamentos de altas habilidades, mas que apresentavam riscos de sofrer com sintomas de ansiedade, depressão, perfeccionismo negativo, insucesso e outros. Em suas pesquisas, ele e sua equipe perceberam que adolescentes talentosos que são bem-sucedidos costumam apresentar uma tríade de características, que ele denominou de “pontos fortes do coração”, a saber: (a) habilidades sociais bem desenvolvidas; (b) forças de caráter evidentes, como empatia, compaixão, otimismo, senso de humor, amor ao aprendizado; (c) capacidade de aprender, de perceber e de gerenciar os sentimentos seus e dos outros (inteligência emocional). A expressão “forças do coração” utilizada pelo autor foi apresentada em diversos eventos de saúde mental, educação e de políticas públicas e teve boa aceitação por profissionais de diferentes áreas, tornando-se popular (Pfeiffer, 2018).

### **Características de Adolescentes Talentosos**

O desenvolvimento de adolescentes talentosos não é homogêneo. Apesar de muitas características serem comuns entre eles, alguns adolescentes podem não apresentar determinadas qualidades, ou até tentar disfarçá-las, principalmente quando percebem que esses atributos não são bem aceitos no meio social em que vivem. Como as demais pessoas, adolescentes talentosos apresentam características cognitivas, emocionais e sociais diferentes. Entretanto, alguns comportamentos são frequentes, como aqueles apresentados por indivíduos com talentos acadêmicos, a saber, habilidade acima da média em uma ou mais disciplinas, curiosidade, persistência em satisfazer seus interesses, senso de humor, criticidade em relação a si e aos outros, facilidade em assimilar conteúdos e em relacionar conceitos diversos, senso de justiça, liderança,

entre outros. Já os adolescentes criativos tendem a reagir positivamente a elementos novos, apresentar originalidade ao resolver problemas, ter muitas ideias e capacidade imaginativa, ser independentes e autossuficientes, buscar desafios, irritar-se com a rotina, ocupar o tempo de forma produtiva, sem necessidade de estimulação externa constante, entre outros. Muitas dessas características são percebidas ainda na infância e podem evoluir na adolescência, se reconhecidas e trabalhadas de maneira mais consciente e/ou intencional (Alencar, 2007a; Alencar & Fleith, 2001; Chagas, 2008; Chagas-Ferreira & Fleith, 2012).

As características de adolescentes talentosos, se comparados aos seus pares, podem tanto servir como fatores protetivos, facilitando sua adaptação a situações novas, o seu ajustamento socioemocional e bem-estar, quanto contribuir para desajustes e dificultar a identificação de suas habilidades superiores. Alguns indivíduos talentosos podem apresentar um desenvolvimento assíncrono e vivenciar pouca sintonia com os pares, o que pode gerar desconforto emocional, autoconceito negativo, baixa autoestima, entre outros. Muitos adolescentes talentosos vivenciam questões que interferem na formação de identidade, que podem estar associados ao bem-estar. Entre essas questões estão a multipotencialidade, a dupla excepcionalidade, o estresse diante de altas expectativas dos outros, altos níveis de criatividade, a autoexigência, e o baixo rendimento escolar (Chagas-Ferreira & Sousa, 2018).

Outros fatores que podem afetar o bem-estar estão relacionados com a superexcitabilidade, o perfeccionismo e a autossabotagem. A superexcitabilidade pode ser psicomotora, sensorial, intelectual e/ou emocional, apresentando-se em forma de altos níveis de energia, maior sensibilidade perceptual e/ou emocional, acentuada motivação intrínseca e engajamento por longos períodos de tempo em atividades de seu interesse. Muitos desses adolescentes podem ficar períodos de tempo sozinhos para desenvolverem exercícios de sua preferência, tais como leituras,

pesquisas, projetos, arte, música, jogos, esportes e etc., e isso não significa que estão isolados ou sentindo-se solitários (Chagas-Ferreira, 2020; Chagas-Ferreira & Sousa, 2018; Sousa, 2019).

O perfeccionismo é um atributo que está relacionado à exigência de padrões elevados de desempenho, rigidez metodológica, competitividade e intolerância a erros. O perfeccionismo pode ser classificado como positivo/adaptativo ou como negativo/mal adaptativo. Avalia-se como perfeccionismo positivo o traço de personalidade contínuo, com pensamentos e comportamentos saudáveis, socialmente desejáveis, em busca da excelência. Define-se como perfeccionismo negativo o conjunto de comportamentos obsessivos/neuróticos, de exigência de altos padrões e expectativas de desempenho irreais, que provocam sofrimento para si e/ou para outros. Logo, em determinadas circunstâncias o perfeccionismo pode ser produtivo e valorizado, e em outras, incômodo e prejudicial (Chagas-Ferreira & Souza, 2018; Chan, 2007; Urbina et al., 2017).

A autossabotagem pode ser definida como a criação de obstáculos e impedimentos pela própria pessoa, muitas vezes de forma inconsciente, que são usados como justificativas para seu baixo desempenho ou fracasso. Ela pode ser classificada em dois tipos: reivindicada ou comportamental. Na autossabotagem reivindicada (passiva), o indivíduo provoca um contexto que justifique seu desempenho inferior (e.g., dor na cabeça, mal-estar). Em relação à autossabotagem comportamental (ativa), o indivíduo cria limitadores para sua ação e um contexto desfavorável ao bom desempenho (e.g., não assistir às aulas, não realizar os exercícios). Pode haver relação entre perfeccionismo e autossabotagem, quando existe pouca tolerância à frustração. Por receio de errar, e na tentativa de preservar o autoconceito, autoestima e outros, é formado um cenário negativo e impeditivo para alcançar as expectativas e objetivos estabelecidos. Diante do exposto, é necessário observar e conhecer cada caso de maneira sistêmica, desenvolvendo ações para auxiliar os

adolescentes talentosos que apresentam tais características disfuncionais, a gerenciarem seus potenciais (Chagas-Ferreira & Sousa, 2018).

O estudo do bem-estar subjetivo com adolescentes faz-se necessário considerando a importância da identificação e promoção de aspectos de personalidade e comportamentais positivos, nesse período do desenvolvimento. Avaliar a satisfação dos adolescentes com relação aos domínios específicos de suas vidas, compreender e valorizar as individualidades, forças e virtudes que cada um apresenta, pode auxiliá-los a lidar de maneira assertiva com situações de estresse, desenvolvendo estratégias de enfrentamento saudáveis, ampliando suas perspectivas, planejamento de vida, metas e realizações (Seligman, 2019; Silva & Dell’Aglío, 2018).

Lima e Morais (2016) realizaram um estudo com crianças e adolescentes de ambos os sexos, residentes em situação de rua, em três capitais brasileiras, Fortaleza, Porto Alegre e Salvador. Verificou-se os fatores associados à idade, ao sexo, expressões e rede de apoio. Participaram do estudo, 111 jovens com idades entre 14 e 18 anos sendo a maioria, 90 deles (81,1%) meninos e 21 (18,9%) meninas. Para coleta de dados foram utilizados o Inventário de Eventos Estressores, Mapa dos Cinco Campos, Escala de Satisfação de Vida e Escala de Afetos Positivos e Negativos. Apesar de vivenciarem eventos estressores, os adolescentes avaliaram positivamente a satisfação de vida e relataram ter mais afetos positivos que negativos. Satisfação de vida associou-se negativamente com idade e afetos negativos associaram-se positivamente ao impacto dos eventos estressores e negativamente ao fator de proximidade da rede de apoio. Percebe-se que as adversidades não afetaram significativamente a expressão de afetos positivos e a satisfação de vida, e ressalta-se a importância da rede de apoio para promoção de bem-estar. Verificou-se que os participantes mais jovens apresentaram médias mais altas de satisfação de vida. No que se refere ao sexo, verificou-se que as meninas apresentaram médias mais altas em

relação aos impactos dos eventos estressores e mais baixas nos níveis de satisfação com a vida, se comparadas aos meninos. As demais variáveis do estudo quando foram comparados não demonstraram diferenças significativas.

Lemes et al. (2018) realizaram um estudo com 1.460 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul. Os instrumentos utilizados foram Questionários de Dados Sociodemográficos, Critério de Classificação Econômica Brasil, *Body Shape Questionnaire*, Escala Multidimensional Breve de Satisfação com a Vida em Estudantes, Percepção de Saúde e de Otimismo e Escala de Felicidade. Os dados foram analisados por estatística descritiva e análise discriminante em relação à imagem corporal. As maiores diferenças entre os grupos foram em relação aos seguintes aspectos: sexo, satisfação consigo mesmo, a percepção de saúde e o quanto o adolescente está feliz com sua saúde. O artigo traz uma abordagem diferenciada, uma vez que conjuga o bem-estar subjetivo com as demandas de saúde coletiva considerando a imagem corporal em adolescentes, o que é um tema importante nesta faixa etária. O estudo teve como objetivo avaliar o perfil discriminante de adolescentes satisfeitos e insatisfeitos com a imagem corporal em termos de bem-estar geral. Participaram do estudo, adolescentes com idades entre 12 e 19 anos, 53,6% eram do sexo feminino. Os resultados demonstraram que mais da metade dos adolescentes estava satisfeita com sua imagem corporal. A satisfação foi maior em relação à vida geral, aos amigos e aos pais e menor em relação à experiência como estudante. Os resultados demonstraram que mais da metade dos adolescentes (74,7%) estavam satisfeitos com a imagem corporal.

Delgado et al. (2019) estudaram crianças e adolescentes em Portugal e compararam os níveis de bem-estar subjetivo dos participantes que viviam em acolhimento familiar e em acolhimento residencial, relativamente às crianças na população geral. Os pesquisadores também

investigaram a influência de fatores como a escola, a interação com pares e com adultos no bem-estar subjetivo dos participantes. A amostra foi composta por três grupos: 238 crianças que vivem na população geral, 145 em acolhimento residencial e 39 em acolhimento familiar. Os dados foram obtidos através da aplicação do questionário *International Survey of Children's Wells*. Os resultados indicaram que crianças em acolhimento familiar e na população geral têm maior índice de bem-estar subjetivo, se comparadas às crianças em acolhimento residencial. Com base nos resultados, os pesquisadores destacam a necessidade urgente de se desenvolverem mais programas de acolhimento familiar que proporcionem a um número maior de crianças e adolescentes a possibilidade de crescerem em ambiente familiar, assim como melhorar as condições das casas de acolhimento residencial em Portugal.

Antoniazzi et al. (2009) investigaram o bem-estar subjetivo e a autoestima de adolescentes relacionados as estratégias de enfrentamento às situações de estresse e problemas de seu cotidiano, *coping*. Participaram do trabalho 242 estudantes de ambos os sexos, com idades entre 13 e 20 anos, todos de escolas públicas e privadas de Porto Alegre. Os resultados apontaram diferenças situacionais significativas no emprego de estratégias de *coping*, entre o domínio social e escolar social. Todavia, não foram verificadas correlações significativas nesses domínios. Foram encontradas correlações significativas entre *coping* e autoestima, na percepção de bem-estar subjetivo dos participantes.

Outro estudo foi realizado por Gaspar e Balancho (2007), sobre os fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo de adolescentes, ligados ao seu status socioeconômico. Participaram do estudo 1.181 estudantes portugueses, sendo 51,5% do gênero feminino, com idades entre 8 e 17 anos, e uma média de 9,9 anos. Objetivou-se compreender e caracterizar a associação entre o status socioeconômico e o bem-estar subjetivo dos participantes e entender a

influência dos fatores pessoais e sociais. A pesquisa foi aplicada em 16 escolas, uma metade no norte do país e a outra na região da capital Lisboa, Portugal. Verificou-se que os fatores pessoais e sociais estão fortemente associados com o bem-estar subjetivo, atenuando o impacto do status socioeconômico. Ressalta-se no estudo que a promoção de competências pessoais e sociais pode atuar como prevenção dos efeitos negativos de condições econômicas menos favorecidas, no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Ainda, Lima e Morais (2018) realizaram uma revisão integrativa de artigos em português, inglês e espanhol, no período de 2005 a 2016 acerca do bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes. As autoras analisaram 43 estudos empíricos, transversais quantitativos e correlacionais. Destacaram-se entre os estudos as temáticas de *coping*, otimismo, gratidão e curiosidade. Foram observadas lacunas com relação à população não normativa e de crianças, salientando-se a necessidade de estudos que levem em consideração a diversidade dos contextos e as etapas do ciclo vital, no sentido de promoção de desenvolvimento positivo e bem-estar.

Nogueira (2017) investigou a saúde mental dos estudantes do ensino superior e sua relação com o desenvolvimento socioeconômico e o sucesso acadêmico. A autora ressalta o impacto que a transição para o ensino superior pode ter na vida dos adolescentes e jovens, potencializando estresse e desequilíbrios, bem como a necessidade de se conhecer sobre a relação entre variáveis biopsicossociais e a saúde mental dos estudantes do ensino superior. Buscou-se também identificar preditores de bem-estar e de sofrimento psicológico nos estudantes. Foi um estudo exploratório, transversal e correlacional, com uma amostra de 560 estudantes do ensino superior, do 1º e 2º ano do Distrito de Lisboa. Os dados foram recolhidos no 1º semestre do ano letivo 2014/15 e a análise foi quantitativa, com recurso a técnicas de análise estatística descritiva e inferencial. Para coleta de dados foi utilizado o questionário de autorrelato online; Inquérito para Estudantes do Ensino

Superior, contendo caracterização sociodemográfica, relacional, acadêmica, comportamentos de saúde; Inventário de Saúde Mental (ISM); Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS); Inventário de Acontecimentos de Vida Negativos (IAV-N); Escala de Satisfação com a Vida Acadêmica (ESVA); Escala de Vulnerabilidade Psicológica (EVP) e uma pergunta sobre Percepção Vulnerabilidade (PV).

A grande maioria dos participantes do estudo de Nogueira (2017) mostrou ter boa saúde mental ( $M = 158,87$ ,  $DP = 29,49$ ), mas 16,6% apresentaram nível de saúde mental baixo, e 10% demonstraram comportamentos autolesivos. De modo geral, os estudantes apresentaram alta satisfação com o suporte social e com a vida acadêmica. A maioria dos participantes informou não ter vivenciado eventos de vida negativos, possuir moderada vulnerabilidade psicológica e não se sentir vulnerável. A saúde mental foi positivamente correlacionada com o nível sociodemográfico elevado, com relações afetivas estáveis e satisfatórias, com o bom desempenho acadêmico, como dormir sete horas ou mais, não consumir fármacos, estar satisfeito com o suporte social e a vida acadêmica, ter vivido poucos acontecimentos de vida negativos, ter menor vulnerabilidade psicológica e menor percepção de vulnerabilidade. O nível de saúde mental baixo correlacionou-se com o nível socioeconômico baixo/médio, e com os seguintes fatores: ter relações conflituosas/tensas ou curtas/ocasionais, ter desempenho medíocre/suficiente, dormir menos de 6 horas, tomar fármacos, ter comportamento autolesivos, vulnerabilidade psicológica e sentir-se vulnerável. Em relação ao gênero masculino, foram identificados como preditores de bem-estar psicológico a satisfação com o suporte social, a satisfação com a vida acadêmica, a relação íntima/namoro satisfatória, o bom desempenho acadêmico, a prática de exercícios físicos/desporto, e a qualidade/quantidade do sono. O gênero feminino com baixo nível socioeconômico apresentou como preditores de *distress* psicológico: maior vulnerabilidade psicológica, maior percepção de

vulnerabilidade e dormir menos de seis horas por dia. Os autores reforçam a carência de mais estudos para identificação de fatores biopsicossociais preditores de bem-estar e *distress* psicológico em estudantes, para diminuir e evitar déficits e problemas de saúde mental entre esta população. Bem como, desenvolver programas específicos de promoção da saúde mental e prevenção de adoecimento, que possibilitem maior potencial de saúde mental e sucesso dos estudantes, principalmente do público feminino com baixo nível socioeconômico (Nogueira, 2017).

### **Interconexões entre Adolescência, Bem-Estar Subjetivo e Desenvolvimento de Talentos**

Desenvolver e manter um bom nível de bem-estar subjetivo é importante para o funcionamento ideal e florescimento das forças e habilidades dos adolescentes talentosos, além de ter um efeito positivo sobre o humor e a satisfação de vida. Nesse sentido, as habilidades de autocontrole e os recursos ambientais de apoio social estão relacionados à saúde mental (Ronen et al., 2016).

Adolescentes talentosos geralmente apresentam maior curiosidade e habilidades de observação apurada, aprendem com maior facilidade, não gostam de repetição e, em situações de aprendizagem e de resolução de problemas complexos, costumam demonstrar velocidade no processamento das informações. Todavia, essa curiosidade acentuada e velocidade no processamento cognitivo podem levá-los a situações de risco. Distinguir os alunos talentosos em sala de aula é necessário, e propor desafios compatíveis com seu potencial auxilia no bem-estar desses indivíduos (Cavalcanti, 2009; Fonseca, 2019).

Um estudo de campo realizado por Deci e Vansteenkiste (2004) indicou que a motivação de alunos talentosos aumentou depois que eles tiveram suas necessidades básicas atendidas: (a) necessidades de competência (desejo inerente das pessoas de serem eficazes ao lidar com o meio

ambiente); (b) relacionamento (propensão para interagir, estar conectado e ter a experiência de cuidar de outras pessoas); e (c) autonomia (ter uma sensação de vontade e escolha ao agir, sejam as ações independentemente iniciadas ou em resposta a um pedido de outras pessoas significativas). Para estes autores, essas necessidades não são aprendidas, mas sim um aspecto inerente da natureza humana e, portanto, operam em gênero, em cultura e ao longo do tempo.

Tatli (2017) realizou estudo comparativo com 80 adolescentes turcos (32 com comportamentos de superdotação e 48 do grupo regular). Os adolescentes responderam a um formulário e à Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes. O objetivo do estudo foi analisar o bem-estar subjetivo dos adolescentes superdotados em relação ao talento, gênero e idade. Verificou-se que os níveis de bem-estar subjetivo dos adolescentes talentosos foram maiores comparados aos escores obtidos pelos alunos do grupo regular. Esses resultados podem estar relacionados ao fato de que esses estudantes já estavam identificados como talentosos e recebiam o apoio devido ao seu desenvolvimento peculiar. Outro fator que pode ter contribuído para esse resultado foi dar a esses educandos a oportunidade de estar entre pares com características semelhantes, o que reduz a sensação de estar sozinho ou deslocado do grupo.

Sabe-se que os estudos sobre o bem-estar subjetivo objetivam compreender como as pessoas avaliam seu grau de satisfação com a vida. Para avaliar esse tipo de bem-estar são utilizados três elementos: a avaliação global, a avaliação a partir de domínios específicos e as respostas emocionais da pessoa. Considerando que o período da adolescência é marcado por muitas transformações, e que existe uma carência de estudos no Brasil sobre bem-estar com adolescentes talentosos, julga-se importante avaliar a percepção que esses adolescentes possuem acerca de seus níveis de bem-estar. Pesquisas realizadas com adolescentes no Brasil e no exterior levantaram diversos elementos associados ao bem-estar na adolescência, tais como autoestima, autocontrole,

eventos de vida, expectativas para o futuro, satisfação de vida de seus pais, suporte social e outros (Deci & Vansteenkiste, 2004; Hutz, 2014; Segabinazi et al., 2012; Tatli, 2017).

Diante do exposto, ficou evidente a necessidade de expandir a avaliação de bem-estar também aos adolescentes com comportamentos de superdotação. A partir desta constatação, o objetivo deste estudo foi investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação aos gêneros, faixa etária e tipos de escolas. Para tanto, foram utilizadas as escalas produzidas por Segabinazi et al. (2012), que avaliam o conjunto de componentes do bem-estar subjetivo em adolescentes, a saber: Escala de Afetos Positivos e Negativos - EAPN-A; Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida - EGVS-A; e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida - EMSV-A (Hutz, 2014, pp. 69–84).

## Capítulo 2 – Método

### Delineamento

Esta pesquisa tem um delineamento quantitativo, descritivo e exploratório. O objetivo deste estudo foi investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação aos gêneros, idades e tipos de escolas.

Os métodos de pesquisa quantitativos favorecem a objetividade, a replicabilidade e a maior generalização de resultados. Esses métodos possibilitam também mensurar a relação entre as variáveis em estudo por meio de diversos instrumentos de coleta de dados (testes, escalas, *surveys* e outros). Os resultados desses estudos podem colaborar com o levantamento e teste de hipóteses, verificar a correlação entre variáveis e avaliar se há diferença de desempenho entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Estudos quantitativos ainda servem de base para o aprofundamento acerca da influência das crenças, experiências, percepções e processos a partir de abordagens multimetodológicas (Creswell et al., 2011; Fonseca et al., 2015; Günther, 2006).

### Contextualização do Estudo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001), é um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as

barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Ressalta, ainda, que esse serviço deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes matriculados na classe comum, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Por seu caráter suplementar e complementar, o atendimento deve ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição educacional, instituição educacional pólo ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

As salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) estão organizadas em dois tipos: (a) salas de recursos *generalistas*: atendem estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiências múltiplas e transtorno global do desenvolvimento; e (b) salas de recursos *específicas*: divididas em três categorias, sala para deficientes auditivos, para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação. Nessa pesquisa, o foco do trabalho é com os estudantes de altas habilidades que frequentam a sala de recursos e/ou atividades de estimulação ao talento (Governo do Distrito Federal, 2010).

De acordo com as diretrizes pedagógicas da SEEDF (Governo do Distrito Federal, 2010), algumas das atribuições dos profissionais em salas de recursos com alunos de altas habilidades são:

- responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante;
- promover atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais;
- fortalecer a autonomia dos estudantes;

- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças;
- preparar materiais e atividades específicas;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante e dos grupos;
- inserir os recursos tecnológicos no espaço da sala de aula;
- realizar adequações de material didático, quando necessário;
- reconhecer os pontos fortes, de maior interesse e as dificuldades do estudante;
- ofertar suporte pedagógico aos educandos.

### **As Escolas Militares no DF**

Na cidade de Brasília, Distrito Federal, atualmente existem três colégios militares, a saber: Colégio Militar de Brasília - CMB (regido pelo Exército Brasileiro); Colégio Militar Dom Pedro II – CMDPII (sob regimento do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal – CBMDF) e Colégio Militar Tiradentes – CMT (sob regimento da Polícia Militar do Distrito Federal – PMDF). Apesar de não haver participantes dos três colégios na presente pesquisa, é importante salientar que mesmo com muitas similaridades, existem modelos de escolas militares diferentes no DF. Com regimentos específicos e integrantes de estruturas organizacionais diversificadas. Abaixo, segue breve histórico de cada uma das instituições.

#### ***Colégio Militar de Brasília (CMB)***

De acordo com a história da fundação dos colégios militares do Exército Brasileiro, nas primeiras décadas após a Independência do Brasil, os militares demonstraram o desejo de criar uma instituição encarregada de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada. Em 1889, ao final do império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, promoveu a criação do Imperial Colégio Militar da Corte, hoje o tradicional Colégio

Militar do Rio de Janeiro. Posteriormente, foram criados outros estabelecimentos, entre eles, quase 100 anos depois, foi criado o Colégio Militar de Brasília, com a transferência da Capital da República para o Planalto. Por meio do Decreto 81.248, de 23 de janeiro de 1978, do Presidente da República, o General-de-Exército, Ernesto Geisel, decretou a criação do Colégio Militar de Brasília. Instalado em 1º de setembro de 1978, data de seu aniversário. O CMB iniciou suas atividades de ensino em 5 de março de 1979, com turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, o colégio abriga um efetivo aproximado de 3.100 alunos, e tem como prioridade o ensino preparatório e assistencial. O ensino no CMB é ministrado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, bem como às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Cultura do Exército Brasileiro, órgão gestor da linha de ensino do Exército.

O ingresso no Colégio Militar de Brasília acontece por meio de Concurso de Admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, realizados anualmente, conforme quantidade de vagas disponibilizadas.

Sem perder a sua característica assistencial aos dependentes de militares, os Colégios Militares do Exército Brasileiro visam oferecer uma educação de qualidade e preparatória para diversos concursos tradicionais militares, como: da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), do Instituto Militar de Engenharia (IME), da Escola Naval (EN), da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), da Academia de Força Aérea (AFA), do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros, além dos vestibulares e das diversas instituições de ensino superior e civis.

De acordo com o Regulamento do CMB: serão habilitadas as matrículas, independente de processo seletivo, mediante requerimento ao Comandante do CM, observados os limites de vagas,

capacidade física, recursos humanos e materiais do colégio: o órfão, o filho e/ou o dependente legal de militar de carreira do Exército, sob termos do Estatuto dos Militares.

### ***Colégio Militar Dom Pedro II (CMDPII)***

Criado por meio da Lei Distrital nº 2.393, de 07 de junho de 1999 (Distrito Federal, 1999), e regulamentado pelo Decreto nº 21.298, de 29 de junho de 2000 (Distrito Federal, 2000). A Portaria nº 021/CBMDF, de 07 de julho de 2000, publicada no Boletim Geral-BG nº128, do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, regulamenta sua existência subordinada ao CBMDF. O CMDPII é uma entidade de ensino público, que possui regimento interno e escolar, visando à promoção de um ensino de qualidade aos dependentes de militares da Corporação Bombeiro Militar, de integrantes da Segurança Pública do DF e da comunidade em geral. Sua administração financeira é mantida em parceria com a Comantenedora, Associação de Pais, Alunos e Mestres – APAM/CMDPII, uma vez que a entidade não recebe recursos financeiros de caráter público. O Colégio Militar Dom Pedro II possui uma dinâmica diferenciada dos outros dois colégios militares do DF, pois atende aos diferentes segmentos educacionais básicos, iniciando na Educação Infantil (com crianças a partir dos 4 anos de idade), seguindo no Ensino Fundamental I e II, e concluindo na 3ª série do Ensino Médio. Sua proposta pedagógica é pautada nos princípios constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Seu principal objetivo é oportunizar aos educadores e educandos a construção coletiva de conhecimentos científicos e culturais, podendo ofertar além das atividades obrigatórias, atividades desportivas, lúdicas, artísticas e sociais inspiradas nos ideais de liberdade e solidariedade humanas, com plena observância dos princípios legais vigentes. Os discentes do CMDPII, possuem aulas diversificadas e/ou extra-classe, de acordo com os segmentos educacionais em que estão matriculados, contando com sala de leitura, robótica, xadrez,

laboratórios de química, física e biologia, banda de música, reforço escolar, plantão de dúvidas, seção de projetos, entre outras.

O colégio conta ainda com uma equipe multiprofissional que compõe o Serviço de Orientação Educacional, Psicologia e Assistência Social – SOEPAS, do CMDPII, e auxilia nas construções e intervenções do fazer pedagógico, nas reflexões acerca das práticas educacionais, no acolhimento e direcionamento das demandas institucionais, atendendo a todos os atores da comunidade escolar. O SOEPAS, em cumprimento à Resolução nº 1/2017 do Conselho de Educação do Distrito Federal (2017) e em atenção aos educandos que possuem Necessidades Educativas Especiais – NEEs, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, busca elaborar e executar em conjunto com o corpo docente, coordenação pedagógica, familiares e demais profissionais o Plano de Atendimento Educacional Individualizado – PEI:

Art. 16 As instituições educacionais devem prever a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Individualizado – PEI para estudante com necessidade educacional especial e/ou deficiência, e com altas habilidades ou superdotação, a fim de garantir programação específica que possibilite o acompanhamento do processo de aprendizagem e a ambientação escolar.

O documento referente a cada educando, é construído de maneira multidisciplinar, e orienta o trabalho pedagógico dos educadores civis e militares envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

### ***Colégio Militar Tiradentes (CMT)***

Órgão assistencial e de apoio à Polícia Militar do Distrito Federal, teve início com o advento da Lei nº 12.086, de novembro de 2009 (2009); e com a aprovação do Decreto nº 31.793, de 11 de junho de 2010 (2010), o qual instituiu o Colégio Militar como órgão integrante do Sistema de Ensino do Distrito Federal e Decreto nº 37.786, de 21 de novembro de 2016, que integra o colégio ao sistema de ensino público do DF. O Colégio Militar Tiradentes tem como objetivo de atender prioritariamente os dependentes dos Policiais Militares do Distrito Federal, oferecendo o Ensino Fundamental II e Médio. O CMT tem como missão promover o pleno desenvolvimento do cidadão, com base na ética, na cidadania e no patriotismo, possibilitando que seus educandos sejam indivíduos críticos e participativos nos processos de melhoria da sociedade. O colégio visa a excelência educacional e o sucesso de seus integrantes, estimulando valores, como a ética, a moral, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, a inovação, a criatividade, o reconhecimento social, a responsabilidade social e ambiental, a probidade, a meritocracia, a camaradagem e urbanidade, e valorizando a qualidade no ensino, a inovação e a criatividade e a co-participação família-escola-comunidade-corporação. Nos anos de 2012 e 2013, por meio de sorteio, foram abertas as primeiras turmas no CMT. Entretanto, desde 2014, devido à grande procura por vagas e visando a transparência e a probidade, o ingresso de crianças e adolescentes no colégio ocorre mediante processo seletivo, para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª à 3ª série). Uma curiosidade sobre o CMT, é que entre os anos de 2012 a 2015, ele foi comandado por uma mulher, oficial da PMDF, a Coronel Priscila Riederer Rocha, uma das fundadoras da instituição. E em junho de 2019, o colégio recebeu novas instalações, com um espaço amplo e moderno, que conta com laboratórios de química/biologia, informática, robótica e física/matemática, e dois auditórios.

## **As Escolas Particulares/Privadas no DF**

Segundo a relação de Instituições Educacionais Privadas credenciadas, publicada em 23 de julho de 2021, pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDF e a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do GDF, existem no Distrito Federal, atualmente 577 instituições ativas, que vão desde creche/maternal até o ensino profissionalizante e EJA.

Segundo o Sindicato dos Estabelecimentos de Escolas Particulares no DF – SINEPE, as escolas particulares credenciadas buscam oferecer uma educação de excelência, possibilitando o desenvolvimento tecnológico e cultural, a socialização do saber, a construção de valores éticos e a afirmação da cidadania plena.

Durante este estudo, fez-se uma busca na internet por escolas particulares que oferecessem declaradamente assistência aos alunos com altas habilidades/superdotação e foram encontradas na rede, apenas duas instituições com este serviço estruturado no DF. As escolas privadas costumam ter espaços privilegiados para desenvolvimento acadêmico, esportivo e artístico, e se tiverem uma equipe capacitada em desenvolvimento de talentos, podem oferecer um atendimento diferenciado aos estudantes. Assim, trazendo essa visão para o ensino de alunos talentosos/com altas habilidades, faz-se necessário que a direção das escolas e todo o corpo docente compreendam a importância da identificação e do reconhecimento de talentos, das adequações necessárias, das contribuições que o enriquecimento do currículo e do ambiente podem promover para o desenvolvimento de potenciais (Vittorazzi, 2020).

## **Participantes**

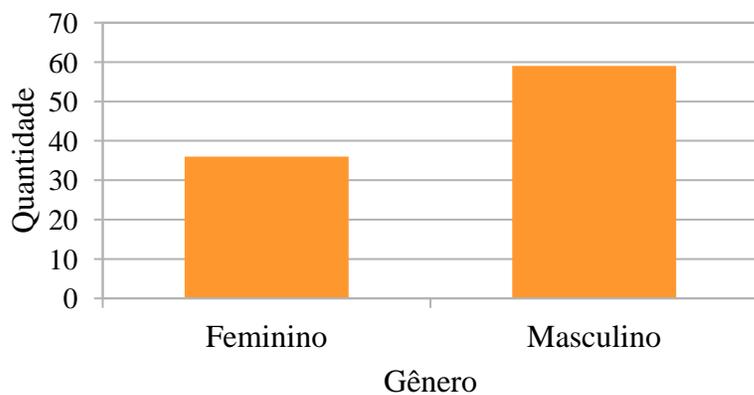
A amostra foi classificada conforme os dados obtidos no questionário sociodemográfico. Participaram deste estudo 96 adolescentes identificados como talentosos (41 eram alunos de escola pública, 41 de escola militar e 14 de escolas particulares). Esses adolescentes frequentavam as

Salas de Recursos do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e/ou espaços específicos para desenvolvimento de habilidades e talentos. Os 14 estudantes das escolas particulares também frequentavam as salas de recursos da SEEDF, no contra turno das aulas, e foram indicados por profissionais que acompanhavam adolescentes com altas habilidades/superdotação conforme autorização das equipes e dos responsáveis. Muitos dos participantes realizavam atividades extracurriculares, como: sala de recursos (62,5%), línguas estrangeiras (42,7%), esportes (36,5%), informática (9,4%), robótica (5,2%). E outras atividades complementares, tais como literatura, arte, música, dança, cursos preparatórios para vestibulares, concursos e correlatos.

Do total de participantes, 60 eram do gênero masculino e 36 do gênero feminino. Os critérios para seleção dos participantes foram: (a) adolescentes na faixa etária entre 10 e 19 anos (descrição de adolescência fornecida pela OMS); (b) identificados como superdotados/talentosos; (c) convidados pelas equipes de apoio à aprendizagem de cada escola (pedagogos especialistas em AH/SD, orientadores educacionais, coordenadores, psicólogos escolares) e/ou professores das salas de recursos (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Quantidade de Participantes por Gênero*



Dos 96 adolescentes, 30 estavam na fase inicial da adolescência (10 a 12 anos), 56 estavam na fase intermediária (13 a 15 anos), e 10 estavam na fase final (16 a 18 anos). Em relação à posição na família, 38 participantes eram primogênitos, 13 eram filhos únicos, 29 eram filhos mais novos e 15 ocupavam outras posições de nascimento.

Entre os adolescentes, ( $N = 96$ ), 4,8% eram estudantes do 5º ano do ensino fundamental I, 80,6% do ensino fundamental II (6º aos 9º anos), 11,2 % do ensino médio e 1,0% do ensino superior. A amostra diversificada em relação à faixa etária e aos segmentos educacionais se deve ao fato de que muitos estudantes talentosos frequentam a sala de recursos para alunos com altas habilidades com idades diferentes das de seus pares, e alguns foram avançados de série (inclusive para o ensino superior, como foi o caso de um estudante).

Em relação ao nível de escolaridade das mães, 2,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 2,1% o ensino fundamental completo, 2,1% o ensino médio incompleto, 16,8% das mães possuíam ensino médio completo, 42,1% tinham graduação completa, 12,6% estavam cursando ou haviam completado a pós-graduação (22,1% não declararam a escolaridade de suas mães). Entre os pais, 1,0% tinha o ensino fundamental incompleto, 1,0% tinha o ensino médio incompleto, 13,5% possuíam o ensino médio completo e 37,5% tinham nível superior, 12,5% tinham pós-graduação (34,4% não informaram a escolaridade de seus pais).

Os (as) responsáveis trabalhavam em diferentes segmentos. Entre as mães, 17,7% trabalhavam na área da educação, 12,5% na saúde, 10,4% no comércio, 20,8% em serviços, apenas 5,2% no serviço público, 2,1% eram aposentadas e 15,6% eram do lar – dona de casa (13,5% dos adolescentes não relataram a profissão de suas mães).

Entre os pais, 4,2% trabalhavam na área da educação, 2,1% na saúde, 10,4% no comércio, 31,3% em serviços, 24,0% no serviço público, 2,1% em eventos e publicidade e 3,1% eram aposentados (22,9% dos adolescentes não relataram a profissão de seus pais).

A aplicação dos instrumentos foi realizada em salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades (AEE/AH) da SEEDF, em espaços específicos para desenvolvimento de talentos, e em uma escola militar que possuía turmas do ensino fundamental e do ensino médio, com alunos na faixa etária selecionada, que foram avaliados pelo AEE/AH e/ou por outros profissionais clínicos e escolares de equipes especializadas. As salas de recursos e escolas colaboradoras com a pesquisa pertencem às seguintes regiões administrativas do DF: Guará, Taguatinga, Recanto das Emas, Samambaia, Sobradinho, e Plano Piloto.

### **Instrumentos**

Para avaliação do bem-estar subjetivo, os participantes da pesquisa responderam a quatro instrumentos, sendo três escalas e um questionário sociodemográfico.

#### ***Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A)***

A EAPN-A (ver Apêndice A) é composta por 28 itens, sendo 14 referentes à subescala de afetos positivos (AP) e 14 à subescala de afetos negativos (AN; Segabinazi et al., 2012). Os itens são constituídos por adjetivos com chave de respostas em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 0 (*Nem um pouco*) a 5 (*Muitíssimo*). Para cada item, os adolescentes devem assinalar um número que corresponde ao quanto sentem as emoções descritas pelos adjetivos. A consistência interna da escala, avaliada por meio do *alfa de Cronbach*, foi de 0,88 para AP e AN. Para verificar evidências de validade convergente da escala, foram calculadas correlações de AP e AN com os critérios de autoestima e satisfação de vida global. A subescala AP apresentou

correlações positivas com autoestima ( $r = 0,57$ ) e com satisfação de vida global ( $r = 0,66$ ), enquanto a subescala AN apresentou correlações negativas com autoestima ( $r = -0,45$ ) e com satisfação de vida global ( $r = -0,43$ ).

### ***Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A)***

A EGSV-A (ver Apêndice B) é composta por 10 frases que avaliam a satisfação global de vida de adolescentes (Giacomoni et al., 2012, citado em Hutz, 2014, p.73-75). A resposta para cada sentença é avaliada em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (*Nem um pouco*) a 5 (*Muitíssimo*). Para cada sentença, os adolescentes devem assinalar o número que representa o grau de satisfação com sua vida.

A EGSV-A apresentou consistência interna de 0,90. Foram observadas correlações positivas com todas as dimensões da escala: família ( $r = 0,54$ ), *self* ( $r = 0,67$ ), *self* comparado ( $r = 0,42$ ), não violência ( $r = 0,32$ ), autoeficácia ( $r = 0,56$ ), amizade ( $r = 0,37$ ) e escola ( $r = 0,19$ ).

### ***Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (EMSV-A)***

A EMSV-A (ver Apêndice C) é composta por 52 itens, distribuídos em sete componentes (Segabinazi et al., 2010): (1) *família*: seus itens descrevem relacionamentos familiares satisfatórios, além de um ambiente saudável, harmônico, afetivo; (2) *self*: seus itens descrevem o adolescente a partir de características positivas, como autoestima, bom humor, capacidade de relacionar-se e de demonstrar afeto, além de indicações de satisfação quanto à diversão; (3) *escola*: seus itens inquiram sobre a importância da escola, o ambiente escolar, os relacionamentos interpessoais nesse espaço e o nível de satisfação do adolescente com o ambiente escolar; (4) *self comparado*: seus itens comparam as avaliações que o adolescente faz de si em relação ao seu grupo de pares; (5) *não violência*: seus itens envolvem o desejo do adolescente de não se envolver em

situações com conteúdo associado a comportamentos agressivos, como brigas e discussões; (6) *autoeficácia*: seus itens avaliam a capacidade de realização e competência no alcance de metas estabelecidas pelo adolescente; (7) *amizade*: seus itens avaliam os relacionamentos com pares e o nível de satisfação com essas relações, além de registrar indicações de lazer, situações de diversão e apoio.

### ***Questionário Sociodemográfico***

Este questionário foi elaborado contendo duas partes, sendo a primeira com perguntas fechadas e a segunda com perguntas abertas. Ambas as partes tinham como objetivo caracterizar os participantes (ver Apêndice D).

### **Procedimento**

Durante o projeto de pesquisa, após a revisão de literatura, foi enviado um *e-mail* para a primeira autora das escalas, que compõem a avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes, solicitando a autorização para utilizá-las nesta pesquisa. A autora, Segabinazi, respondeu via *e-mail*, autorizando os procedimentos, enviando alguns materiais, e colocando-se à disposição para qualquer necessidade referente ao estudo.

Posteriormente, foram elaboradas as solicitações de autorização institucional para as salas de recursos das escolas públicas (Apêndice E) e para a escola militar (Apêndice F), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice G) para pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento para o Estudante (TAE; Apêndice H).

Na sequência, foi solicitado ao serviço de psicologia de uma escola militar e ao comandante do colégio as autorizações para que a pesquisa pudesse ser aplicada na instituição. Simultaneamente, também foram realizados contatos telefônicos com diferentes coordenadoras e/ou professoras itinerantes das salas de recursos situadas no DF, informando os objetivos da

pesquisa, a importância da autorização da direção das escolas, da autorização dos pais/responsáveis para que os educandos pudessem responder aos instrumentos e da voluntariedade dos participantes. As coordenações pedagógicas de cada escola parceira ou núcleo de atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação receberam o TCLE para ser entregue a cada pai ou responsável.

A maioria das escolas convidadas atendeu a proposta. Entretanto, uma escola pública não tinha horário disponível no cronograma para a aplicação da pesquisa devido à proximidade com a semana de avaliações e com as férias escolares. Uma escola particular especializada em atendimento aos alunos superdotados também foi contactada e os documentos referentes à autorização para participar da pesquisa foram entregues à coordenação pedagógica para ciência e providências. No entanto, os responsáveis não responderam ao convite, inviabilizando a aplicação do estudo nessa instituição. O contato com os pais dos alunos das escolas particulares foi realizado pelos técnicos das instituições.

Os demais pais ou responsáveis das instituições convidadas responderam ao TCLE ou enviaram mensagens de texto para o grupo de pais no WhatsApp, criado pela Coordenação (ou “em reservado”, para as professoras itinerantes), dando seu consentimento para a realização da pesquisa. Em uma das escolas, a pesquisa foi aplicada no dia da reunião de pais e mestres, quando os pais puderam assinar os termos e levar seus filhos no mesmo horário para participar da atividade, em uma sala reservada somente para os estudantes. Esses momentos foram agendados previamente, de acordo com a conveniência dos pais, dos adolescentes, e da disponibilidade das escolas, no período matutino, vespertino ou noturno. Os adolescentes participantes leram e assinaram voluntariamente o TAE.

Foram fornecidas aos estudantes talentosos/superdotados orientações quanto ao preenchimento dos instrumentos. Em seguida, os participantes responderam aos instrumentos. A aplicação das escalas durou, em média, 40 min. As escalas foram aplicadas de forma coletiva na maioria das escolas participantes. Contudo, alguns estudantes realizaram as atividades de forma individual, devido à sua disponibilidade de horários. A pesquisa foi aplicada pela própria pesquisadora em todas as escolas participantes, e em duas das salas de recursos, os professores / especialistas em altas habilidades / superdotação auxiliaram na aplicação.

### **Análise de Dados**

Os dados foram analisados por procedimentos descritivos e inferenciais, por meio do pacote estatístico SPSS, versão 20.0.

### **Questões Éticas da Pesquisa**

O presente estudo não apresentou riscos para os participantes, entretanto teve como possíveis desconfortos a quantidade de tempo que os estudantes poderiam precisar para preencher o questionário e as escalas, podendo gerar cansaço. Outro fator possível seria, caso surgissem dúvidas e/ou incômodo em responder alguma pergunta, em relação aos seus sentimentos e vida pessoal. Como alternativa para administrar as possíveis situações, foi explicitado aos participantes a possibilidade de, a qualquer momento, interromperem a sua participação ou solicitarem auxílio da pesquisadora. Quando necessário, foram dadas orientações durante as coletas.

A maioria dos estudantes convidados participou voluntariamente da pesquisa e respondeu a todos os instrumentos. E, apenas em uma das salas de recursos visitadas, alguns estudantes pediram para não participar da pesquisa porque estavam empenhados preparando trabalhos de arte para apresentarem em uma exposição. Os demais estudantes responderam à pesquisa em sala de aula, na ausência dos pais, e em companhia dos colegas e da pesquisadora.

Os pais ou responsáveis também foram informados de que mesmo consentindo a participação do adolescente, se o participante se recusasse a participar da coleta de dados, sua decisão seria respeitada. Os responsáveis também tiveram liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para si ou para o estudante, em virtude de suas decisões. O anonimato de todos os participantes da pesquisa foi garantido.

Como benefícios, a pesquisa avaliou os níveis do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, por meio da frequência e intensidade de afetos e de sua satisfação com a vida. O estudo também forneceu dados sobre o desenvolvimento socioemocional de adolescentes talentosos, em diferentes dimensões de suas vidas. Essas informações podem auxiliar nas reflexões e intervenções em relação aos educandos que apresentam comportamento de altas habilidades e superdotação, possibilitando a criação de estratégias de cuidado, *coping* e promoção de saúde mental para esta faixa etária.

### Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo são apresentados resultados que descrevem características individuais, familiares, escolares e sociais de adolescentes talentosos. Os resultados incluem avaliar os níveis do bem-estar subjetivo desses adolescentes por meio dos seguintes construtos: afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida. Os dados das análises são apresentados a seguir, de acordo com os objetivos estabelecidos anteriormente. Assim, são descritos os comparativos entre os grupos de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar em relação aos gêneros, idades e tipos de escolas. Em cada escala foram contabilizadas apenas as respostas preenchidas corretamente, e descartados os itens em branco.

#### **Níveis de Bem-Estar Subjetivo de Adolescentes Talentosos por Meio da Mensuração dos Afetos Positivos e Negativos**

Para identificar os níveis de afetos positivos e negativos dos participantes, somaram-se os itens de cada construto separadamente, obtendo-se o escore bruto. A interpretação dos escores brutos encontrados foi realizada por meio de tabelas de normas elaboradas pelos autores das escalas (Segabinazi et al., 2012) apresentadas no livro *Avaliação em Psicologia Positiva* (Hutz, 2014, pp. 72–73).

Os resultados relacionados à subescala de Afetos Positivos demonstraram que as maiores médias foram obtidas nos itens: feliz ( $M = 3,76, DP = 1,06$ ), divertido ( $M = 3,71, DP = 1,13$ ), alegre ( $M = 3,47, DP = 1,01$ ) e contente ( $M = 3,44, DP = 1,15$ ). O item valente obteve a menor média ( $M = 2,84, DP = 1,34$ ). Maiores detalhes podem ser visualizados na Tabela 1.

**Tabela 1***Afetos Positivos, Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Afeto Positivo	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Alegre</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,47</b>	<b>1,01</b>
Amoroso	91	1	5	3,15	1,21
Animado	95	1	5	3,40	1,25
Carinhoso	91	1	5	3,40	1,15
Competente	93	1	5	3,30	1,19
<b>Contente</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,44</b>	<b>1,15</b>
Corajoso	95	1	5	3,18	1,02
Decidido	94	1	5	3,10	1,39
Disposto	95	1	5	3,37	1,06
<b>Divertido</b>	<b>92</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,71</b>	<b>1,13</b>
<b>Feliz</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,76</b>	<b>1,06</b>
Interessado	94	1	5	3,21	1,21
Satisfeito	94	1	5	3,36	1,20
<i>Valente</i>	<i>94</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>2,84</i>	<i>1,34</i>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Com relação à subescala de Afetos Negativos, de modo geral, os índices de afetos negativos foram baixos, se comparados aos positivos. Entretanto, dentre os resultados dos afetos negativos, os itens com maiores médias foram: preocupado ( $M = 2,74, DP = 1,21$ ), impaciente ( $M = 2,59, DP = 1,30$ ), chateado ( $M = 2,32, DP = 1,11$ ), desanimado ( $M = 2,22, DP = 1,21$ ) e triste ( $M = 2,20, DP = 1,22$ ). O item da subescala com a menor média foi humilhado ( $M = 1,56, DP = 1,03$ ). Maiores detalhes podem ser visualizados na Tabela 2.

**Tabela 2***Afetos Negativos, Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Afeto Negativo	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Amedrontado	93	1	5	1,78	0,93
Assustado	93	1	5	1,67	0,90
<b>Chateado</b>	<b>93</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,32</b>	<b>1,11</b>
Culpado	94	1	5	2,11	1,37
Deprimido	94	1	5	2,03	1,24
<b>Desanimado</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,22</b>	<b>1,21</b>
Furioso	95	1	5	1,94	1,10
<i>Humilhado</i>	95	<i>1</i>	5	<i>1,56</i>	<i>1,03</i>
<b>Impaciente</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,59</b>	<b>1,30</b>
Irritado	94	1	5	2,13	1,23
Magoado	95	1	5	1,86	1,15
Perturbado	94	1	5	1,88	1,16
<b>Preocupado</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,74</b>	<b>1,21</b>
<b>Triste</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,20</b>	<b>1,22</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Em relação à Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes (EGSV-A), de modo geral, os participantes avaliaram suas vidas de maneira satisfatória. As maiores médias ocorreram nos seguintes indicadores: “Gosto da minha vida” ( $M = 3,96, DP = 1,14$ ), “Estou satisfeito com a minha vida” ( $M = 3,93, DP = 1,13$ ), “Tenho tudo que preciso” e “Estou satisfeito com as coisas que tenho” ( $M = 3,87, DP = 1,10$ ), “Me sinto bem do jeito que sou” ( $M = 3,70, DP = 1,24$ ). A menor média foi a do item: “Em geral, eu me sinto relativamente feliz, sem qualquer motivo especial” ( $M = 3,32, DP = 1,31$ ) que corresponde à classificação “mais ou menos” na legenda da escala Likert de 5 pontos. Maiores detalhes podem ser visualizados na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes - EGSV-A, Média e Desvio Padrão*

( $N = 96$ )

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Tenho tudo que preciso</b>	<b>96</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,87</b>	<b>1,10</b>
<b>Gosto da minha vida</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,96</b>	<b>1,14</b>
<b>Estou satisfeito com as coisas que tenho</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,87</b>	<b>1,10</b>
<b>Me sinto bem do jeito que sou</b>	<b>96</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,70</b>	<b>1,24</b>
<b>Estou satisfeito com a minha vida</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,93</b>	<b>1,13</b>
Sou um adolescente basicamente feliz	95	1	5	3,57	1,12
Quando penso na minha vida como um todo, eu me considero satisfeito	96	1	5	3,52	1,23
Eu me sinto realizado com a vida que levo	93	1	5	3,42	1,33
<i>Em geral, eu me sinto relativamente feliz, sem qualquer motivo especial</i>	<i>95</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3,32</i>	<i>1,31</i>
Aprovo o meu modo de viver	95	1	5	3,61	1,21

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Na avaliação dos participantes sobre a dimensão família da ESMV-A, os indicadores com as maiores médias foram “Minha família gosta de mim” ( $M = 4,24, DP = 1,03$ ), “Minha família me ajuda quando preciso” ( $M = 4,11, DP = 1,17$ ), “Gostaria que minha família fosse diferente” ( $M = 4,13, DP = 1,26$ ), “Meus pais são carinhosos comigo” ( $M = 4,07, DP = 0,96$ ), e “Eu me divirto com a minha família” ( $M = 4,06, DP = 0,98$ ). A menor média foi identificada no indicador “Sou compreendido em casa” ( $M = 3,30, DP = 1,24$ ), o que corresponde à classificação “mais ou menos” na legenda da escala. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 4.

**Tabela 4***Dimensão Família - EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Sou compreendido em casa</i>	93	1	5	3,30	1,24
Eu fico feliz quando a minha família se reúne	94	1	5	3,99	1,20
Minha família se dá bem	92	1	5	3,73	1,11
<b>Minha família me faz feliz</b>	<b>93</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,00</b>	<b>1,13</b>
Tenho um convívio bom com a minha família	95	1	5	3,97	1,10
<b>Eu me divirto com a minha família</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,06</b>	<b>0,98</b>
<b>Meus pais são carinhosos comigo</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,07</b>	<b>0,96</b>
<b>Gostaria que minha família fosse diferente</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,13</b>	<b>1,26</b>
<b>Minha família gosta de mim</b>	<b>94</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4,24</b>	<b>1,03</b>
<b>Minha família me ajuda quando preciso</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,11</b>	<b>1,17</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Com relação aos *escores gerais* obtidos, na Escala Multidimensional de Satisfação com a vida (EMSV-A; Tabela 5), ficou evidenciado que a dimensão família foi a melhor avaliada, obtendo a maior média na percepção dos adolescentes talentosos ( $M = 39,09, DP = 9,12$ ), seguida das dimensões *self* ( $M = 34,19, DP = 6,66$ ) e amizade ( $M = 32,97, DP = 4,95$ ). A menor média ocorreu na dimensão *self* comparado ( $M = 17,63, DP = 4,99$ ), seguida da dimensão escola ( $M = 20,61, DP = 5,48$ ). Maiores detalhes sobre os resultados em cada uma das dimensões da EMSV-A podem ser visualizados nas Tabelas 5 a 11.

**Tabela 5***Dimensões da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (ESMV-A)*

Dimensão	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Família</b>	<b>95</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>39,09</b>	<b>9,12</b>
<i>Self</i>	<b>95</b>	<b>17</b>	<b>45</b>	<b>34,19</b>	<b>6,66</b>
Escola	95	8	30	20,61	5,48
<i>Self comparado</i>	95	2	29	17,63	4,99
Não violência	95	9	30	23,08	4,13
Autoeficácia	95	10	35	26,39	5,01
<b>Amizade</b>	<b>95</b>	<b>17</b>	<b>40</b>	<b>32,97</b>	<b>4,95</b>

*Nota.* Dimensões com maiores médias são apresentadas em negrito. Dimensão com menor média é apresentada em itálico.

Em relação aos escores obtidos na dimensão *self da* ESMV-A, as maiores médias foram obtidas nos indicadores “Gosto da minha vida” ( $M = 4,07, DP = 1,19$ ), “Eu me divirto com muitas coisas” ( $M = 3,99, DP = 0,90$ ), “Eu sou feliz” ( $M = 3,94, DP = 1,09$ ), “Eu sorrio bastante” ( $M = 3,85, DP = 1,02$ ), e “Eu sou alegre” ( $M = 3,85, DP = 0,97$ ). A menor média foi a do item “Eu me considero uma pessoa descontraída” ( $M = 3,52, DP = 1,11$ ), o que corresponde a uma classificação dentro da média. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 6.

**Tabela 6***Dimensão Self da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Eu me divirto com muitas coisas</b>	<b>93</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3,99</b>	<b>0,90</b>
<b>Eu sorrio bastante</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,85</b>	<b>1,02</b>
Eu sou uma pessoa bem-humorada	93	1	5	3,81	0,91
<b>Eu sou alegre</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,85</b>	<b>0,97</b>
<b>Eu sou feliz</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,94</b>	<b>1,09</b>
Eu sou divertido	95	1	5	3,67	1,07
Eu me sinto bem do jeito que sou	95	1	5	3,72	1,19
<i>Eu me considero uma pessoa descontraída</i>	<i>94</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3,52</i>	<i>1,11</i>
<b>Gosto da minha vida</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,07</b>	<b>1,19</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Na dimensão escola da EMSV-A, as maiores médias foram obtidas nos seguintes indicadores: “Meus professores são legais comigo” ( $M = 3,78, DP = 1,14$ ), “Eu aprendo muitas coisas na escola” ( $M = 3,77, DP = 1,11$ ) e “Eu me divirto na escola” ( $M = 3,61, DP = 1,09$ ). A menor média foi a do item “Eu gosto de ir à escola” ( $M = 3,16, DP = 1,29$ ), seguido de “Eu gosto das atividades da escola” ( $M = 3,20, DP = 1,29$ ). Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 7.

**Tabela 7***Dimensão Escola da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Eu gosto das atividades da escola	94	1	5	3,20	1,29
<b>Eu me divirto na escola</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,61</b>	<b>1,09</b>
<b>Meus professores são legais comigo</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,78</b>	<b>1,14</b>
<i>Eu gosto de ir à escola</i>	<i>94</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3,16</i>	<i>1,29</i>
Eu me sinto bem na minha escola	90	1	5	3,58	1,19
<b>Eu aprendo muitas coisas na escola</b>	<b>91</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,77</b>	<b>1,11</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Com relação à dimensão *self* comparado da EMSV-A, as maiores médias estavam associadas aos seguintes indicadores: “Os outros adolescentes são mais alegres do que eu” ( $M = 3,54, DP = 1,16$ ), “Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu” ( $M = 3,20, DP = 1,13$ ) e “Meus amigos se divertem mais do que eu” ( $M = 3,14, DP = 1,25$ ). A menor média foi a do item “Meus amigos passeiam mais do que eu” ( $M = 2,48, DP = 1,20$ ), que corresponde à classificação “um pouco”, na âncora da escala. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 8.

**Tabela 8***Dimensão Self Comparado da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Os outros adolescentes têm mais amigos do que eu	94	1	5	2,67	1,14
<i>Meus amigos passeiam mais do que eu</i>	93	1	5	2,48	1,20
<b>Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu</b>	<b>93</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,20</b>	<b>1,13</b>
<b>Meus amigos se divertem mais do que eu</b>	<b>92</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,14</b>	<b>1,25</b>
Outros adolescentes ganham mais presentes do que eu	90	1	5	3,08	1,14
<b>Os outros adolescentes são mais alegres do que eu</b>	<b>93</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,54</b>	<b>1,16</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Em relação à dimensão não-violência, os dados são analisados de maneira diferenciada, por exemplo, uma menina que obteve escore 16 na escala não violência, localiza-se no percentil 5, na tabela de percentis para meninas, da escala (Hutz, 2014, p. 83) e está entre os adolescentes com menores escores em não-violência, isto é, ela apresenta maior inclinação para envolver-se em situações conflituosas e ter comportamentos agressivos. Já um menino com um escore de 29, quando comparado à tabela de percentis para meninos (Hutz, 2014, p. 83), obterá percentil 90, que significa que ele está junto com os 90% dos meninos que não querem se envolver em brigas. Ou seja, é positivo ter uma média alta na escala não violência, pois representa maior autocontrole e habilidade para resolução de conflitos. Assim, neste estudo, as maiores médias foram obtidas nos seguintes quesitos: “Brigar resolve problemas” ( $M = 4,31, DP = 0,99$ ), “Brigo muito com meus amigos” ( $M = 4,14, DP = 1,00$ ) e “Gosto de brigas” ( $M = 4,09, DP = 1,40$ ), todas as médias obtidas nesses itens correspondem à classificação “bastante” na âncora da escala EMSV-A, da

dimensão não-violência, ou seja, os adolescentes talentosos costumam utilizar outros recursos para lidarem com problemas e resolver conflitos, no lugar de se envolverem e/ou provocarem brigas. As menores médias foram nos itens “Mantenho a calma” ( $M = 3,29, DP = 1,11$ ) e “Eu me sinto calmo, tranquilo” ( $M = 3,35, DP = 1,10$ ), o que corresponde à classificação “mais ou menos” na âncora da escala. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 9.

**Tabela 9**

*Dimensão Não-Violência da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Brigo muito com meus amigos</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,14</b>	<b>1,00</b>
<i>Mantenho a calma</i>	<i>94</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3,29</i>	<i>1,11</i>
<b>Brigar resolve problemas.</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,31</b>	<b>0,99</b>
<b>Gosto de brigas</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,09</b>	<b>1,40</b>
Eu me sinto calmo, tranquilo	95	1	5	3,35	1,10
Sou irritado	95	1	5	3,58	1,16

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Na dimensão *autoeficácia* da EMSV-A, as maiores médias nos escores foram pontuados nos seguintes indicadores: “Vou atrás do que quero conquistar” ( $M = 4,14, DP = 1,03$ ), “Sou capaz de realizar muitas coisas” ( $M = 4,01, DP = 0,99$ ), “Faço o que gosto de fazer” ( $M = 3,95, DP = 0,93$ ) e “Eu sou inteligente” ( $M = 3,95, DP = 1,00$ ). As médias obtidas nesses itens correspondem à classificação “bastante” ou estão mais próximas desta, na legenda da escala. A menor média foi no item: “É difícil conseguir o que quero” ( $M = 3,21, DP = 1,02$ ); esta média encaixa-se na descrição “mais ou menos” de acordo com a âncora da escala. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 10.

**Tabela 10***Dimensão Autoeficácia da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Vou atrás do que quero conquistar</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,14</b>	<b>1,03</b>
Consigo expressar minhas ideias	95	1	5	3,57	1,08
<i>É difícil conseguir o que quero</i>	95	1	5	3,21	1,02
<b>Faço o que gosto de fazer</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,95</b>	<b>0,93</b>
Tenho sucesso em atividades que realizo	95	1	5	3,74	1,03
<b>Eu sou inteligente</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,95</b>	<b>1,00</b>
<b>Sou capaz de realizar muitas coisas</b>	<b>95</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,01</b>	<b>0,99</b>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Na dimensão *amizade* da EMSV-A, as maiores médias foram relacionadas aos seguintes indicadores: “Eu me divirto com meus amigos” ( $M = 4,40, DP = 0,67$ ), “Gosto de conversar com meus amigos” ( $M = 4,39, DP = 0,77$ ) e “É bom sair com meus amigos” ( $M = 4,24, DP = 0,93$ ), sendo que todas as médias obtidas nesses itens correspondem à classificação “bastante” na âncora da escala. A menor média foi no item “Meus amigos me ajudam quando preciso” ( $M = 3,72, DP = 1,01$ ), o que corresponde a um valor dentro da média. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 11.

**Tabela 11***Dimensão Amizade da EMSV-A, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Item	<i>n</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Eu me relaciono bem com meus amigos	95	2	5	4,12	0,82
<b>Eu me divirto com meus amigos</b>	<b>93</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4,40</b>	<b>0,67</b>
Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes	95	1	5	4,17	1,13
<b>É bom sair com meus amigos</b>	<b>94</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,24</b>	<b>0,93</b>
Gosto de sair para me divertir	94	1	5	4,09	1,09
<b>Gosto de conversar com meus amigos</b>	<b>94</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4,39</b>	<b>0,77</b>
Meus amigos gostam de mim	95	2	5	4,05	0,69
<i>Meus amigos me ajudam quando preciso</i>	<i>95</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3,72</i>	<i>1,01</i>

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

### **Estatísticas Descritivas e Inferenciais – Diferenças nos Níveis de Bem-Estar por Tipo de Escola, Gênero e Idade**

Visando verificar se haviam diferenças nos níveis de bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos e comparar os elementos do bem-estar (afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida) com o tipo de escola, idade e gênero, optamos pela realização de análises de variância (ANOVAs), que têm por objetivo justamente determinar se as médias de três ou mais grupos são diferentes, através da estatística *F*. Após a verificação da diferença, foram realizados testes *post hoc* de Bonferroni (escolhido pelo pequeno número de comparações), no qual são realizados testes *t* para identificar quais desses grupos apresentam médias diferentes entre si.

As Tabelas 12 e 13 apresentam as sínteses dos modelos que tomaram como variável dependente os afetos positivos e como variável independente os tipos de escolas. Houve diferença nos seguintes itens em favor dos alunos da escola militar, de acordo com as ANOVAs e os testes *post hoc* de Bonferroni: (a) amoroso,  $F(2, 88) = 3,88, p = 0,024, M_{militar} = 3,57, DP_{militar} = 1,00, M_{pública} = 2,88, DP_{pública} = 1,11, p = 0,034$ ; (b) animado,  $F(2, 92) = 6,92, p = 0,002, M_{militar} = 3,90, DP_{militar} = 1,00, M_{pública} = 2,93, DP_{pública} = 1,27, p = 0,001$ ; (c) competente,  $F(2, 90) = 3,75, p = 0,027, M_{militar} = 3,68, DP_{militar} = 1,00, M_{pública} = 2,98, DP_{pública} = 1,29, p = 0,025$ ; (d) contente,  $F(2, 91) = 5,33, p = 0,006, M_{militar} = 3,85, DP_{militar} = 0,95, M_{pública} = 3,05, DP_{pública} = 1,19, p < 0,001$ ; (e) disposto,  $F(2, 92) = 10,15, p < 0,001, M_{militar} = 3,85, DP_{militar} = 0,92, M_{pública} = 2,88, DP_{pública} = 0,98, p < 0,001$ ; (f) divertido,  $F(2, 89) = 3,84, p = 0,025, M_{militar} = 4,08, DP_{militar} = 0,90, M_{pública} = 3,43, DP_{pública} = 1,23, p = 0,03$ ; e (g) feliz,  $F(2, 92) = 7,50, p = 0,001, M_{militar} = 4,18, DP_{militar} = 0,87, M_{pública} = 3,32, DP_{pública} = 1,08, p < 0,001$ . Vale ressaltar que, em relação aos afetos positivos, as médias foram maiores entre os alunos da escola militar, seguidos das escolas privada e pública. Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabelas 12 e 13.

De modo geral, as diferenças significativas estavam relacionadas aos afetos positivos listados na Tabela abaixo. Quando se comparou as médias entre os tipos de escolas, os resultados foram mais favoráveis aos participantes da escola militar, seguidos respectivamente da escola privada e pública.

**Tabela 12***Resultados das ANOVAs Comparando Escores de Afetos Positivos entre Tipos de Escolas*

Item	ANOVA			
	$gl_1$	$gl_2$	$F$	$p$
Amoroso	2	88	3,88	0,024
Animado	2	92	6,92	0,002
Competente	2	90	3,75	0,027
Contente	2	91	6,45	0,006
Disposto	2	92	10,15	< 0,001
Divertido	2	89	3,84	0,025
Feliz	2	92	7,50	0,001
Escore final dos aspectos positivos	2	93	6,90	0,002

*Nota.*  $gl_1$  e  $gl_2$  se referem aos graus de liberdade do modelo e dos resíduos, respectivamente.

Foram expostos na tabela apenas os itens que apresentaram diferenças significativas entre os tipos de escolas. Não houve diferenças significativas entre os tipos de escolas e os seguintes afetos positivos: alegre, carinhoso, decidido, satisfeito e valente. Maiores detalhes sobre os escores significativos podem ser visualizados na Tabelas 13.

**Tabela 13***Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Positivos em Função do Tipo de Escola*

Item	Post hoc de Bonferroni											
	Pública × Privada				Pública × Militar				Militar × Privada			
	<i>M</i>	<i>EP</i>	<i>p</i>	IC 95%	<i>M</i>	<i>EP</i>	<i>p</i>	IC 95%	<i>M</i>	<i>EP</i>	<i>p</i>	IC 95%
Amoroso	0,02	0,37	1	[-0,87, 0,91]	-0,69	0,27	0,03	[-1,35, -0,04]	0,71	0,37	0,17	[-0,19, 1,61]
Animado	-0,43	0,37	0,72	[-1,32, 0,46]	-0,93	0,26	0,001	[-0,33, -1,61]	0,54	0,37	0,42	[-0,35, 1,43]
Competente	-0,18	0,37	1	[-1, 08, 0,73]	-0,70	0,26	0,025	[-1,33, -0,07]	0,52	0,37	0,49	[-0,38, 1,43]
Contente	-0,31	0,34	1	[-1,14, 0,53]	-0,80	0,25	0,005	[-1,40, -0,20]	0,49	0,34	0,46	[-0,34, 1,33]
Corajoso	0,50	0,31	0,32	[-0,25, 1,26]	-0,25	0,22	0,77	[-0,80, 0,29]	0,76	0,31	0,05	[0,00, 1,51]
Disposto	-0,55	0,30	0,21	[-1,28, 0,18]	-0,97	0,22	< 0,001	[-1,50, -0,45]	0,42	0,30	0,50	[-0,31, 1,16]
Divertido	-0,04	0,35	1	[-0,89, 0,82]	-0,65	0,25	0,03	[-1,26, -0,05]	0,62	0,35	0,25	[-0,24, 1,48]
Feliz	-0,54	0,31	0,26	[-1,30, 0,22]	-0,86	0,22	0,001	[-1,40, -0,31]	0,32	0,31	0,93	[-0,44, 1,08]
Escore final	0,99	3,30	1	[-7,06, 9,05]	-7,90	2,36	0,003	[-13,65, -2,15]	8,89	3,30	0,03	[0,84, 16,95]

*Nota.* Escore final = escore final dos aspectos positivos. Médias (*Ms*), erros padrões (*EPs*) e intervalos de confiança (ICs 95%) se referem às estatísticas de diferença (Pública – Privada, Pública – Militar e Militar – Privada nos três blocos de coluna da tabela, da esquerda para a direita).

Em relação aos escores gerais obtidos na escala de afetos negativos, houve diferença significativa em favor da escola militar em comparação as demais escolas, nos seguintes itens: (a) **deprimido**,  $F(2, 91) = 4,64$ ,  $p = 0,01$ ,  $M_{militar} = 1,60$ ,  $DP_{militar} = 1,12$ ,  $M_{privada} = 2,50$ ,  $DP_{privada} = 1,16$ ,  $p < 0,01$ ; (b) **desanimado**,  $F(2, 92) = 3,18$ ,  $p = 0,046$ ,  $M_{militar} = 1,90$ ,  $DP_{militar} = 1,03$ ,  $M_{pública} = 2,56$ ,  $DP_{pública} = 1,32$ ,  $p = 0,001$ ; e (c) **triste**,  $F(2, 91) = 4,81$ ,  $p = 0,01$ ,  $M_{militar} = 1,80$ ,  $DP_{militar} = 1,04$ ,  $M_{pública} = 2,61$ ,  $DP_{pública} = 1,34$ ,  $p = 0,001$ . Não houve diferenças significativas em relação ao escore final de afetos negativos e os tipos de escolas. As médias gerais de afetos negativos por tipo de escola foram: pública ( $M = 30,10$ ,  $DP = 10,38$ ), privada ( $M = 28,07$ ,  $DP = 10,43$ ) e militar ( $M = 26,93$ ,  $DP = 9,12$ ). Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 14.

**Tabela 14**

*Comparação dos Escores de Afetos Negativos entre Tipos de Escolas*

Item	Tipo de escola	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>	IC 95%	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Deprimido	Pública	40	2,30	1,29	0,20	[1,89, 2,71]	1	5
	<b>Privada</b>	<b>14</b>	<b>2,50</b>	1,16	0,31	[1,83, 3,17]	1	4
	<i>Militar</i>	<i>40</i>	<i>1,60</i>	1,13	0,18	[1,24, 1,96]	1	5
	Total	94	2,03	1,25	0,13	[1,78, 2,29]	1	5
Desanimado	<b>Pública</b>	<b>41</b>	<b>2,56</b>	1,32	0,21	[2,14, 2,98]	1	5
	Privada	14	2,14	1,17	0,31	[1,47, 2,82]	1	4
	<i>Militar</i>	<i>40</i>	<i>1,90</i>	1,03	0,16	[1,57, 2,23]	1	4
	Total	95	2,22	1,21	0,12	[1,97, 2,47]	1	5
Triste	<b>Pública</b>	<b>41</b>	<b>2,61</b>	1,34	0,21	[2,19, 3,03]	1	5
	Privada	13	2,15	0,99	0,27	[1,56, 2,75]	1	4
	Militar	40	1,80	1,04	0,17	[1,47, 2,13]	1	5
	Total	94	2,20	1,22	0,13	[1,95, 2,45]	1	5
Escore Final dos Afetos Negativos	<b>Pública</b>	<b>41</b>	<b>30,10</b>	10,38	1,62	[26,82, 33,37]	10	58
	Privada	14	28,07	10,43	2,79	[22,05, 34,10]	15	47
	<i>Militar</i>	<i>41</i>	<i>26,93</i>	9,12	1,43	[24,05, 29,81]	11	52
	Total	96	28,45	9,87	1,01	[26,45, 30,45]	10	58

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Os resultados das ANOVAs e o teste *post hoc* Bonferroni revelaram diferenças significativas em relação a alguns itens da subescala de afetos negativos e os grupos por escolas. (ver Tabelas 15 e 16).

**Tabela 15**

*Resultados das ANOVAs Comparando Escores de Afetos Negativos entre Tipos de Escolas*

Item	Soma dos quadrados	<i>gl</i>	Quadrado médio	<i>F</i>	<i>p</i>	
Deprimido	Entre Grupos	13,40	2	6,70	4,638	0,01
	Nos grupos	131,50	91	1,45		
	Total	144,90	93			
Desanimado	Entre Grupos	8,95	2	4,47	3,180	0,046
	Nos grupos	129,41	92	1,41		
	Total	138,36	94			
Triste	Entre Grupos	13,311	2	6,66	4,813	0,01
	Nos grupos	125,85	91	1,38		
	Total	139,16	93			
Escore Final dos Afetos Negativos	Entre Grupos	208,42	2	104,21	1,071	0,35
	Nos grupos	9051,32	93	97,33		
	Total	9259,74	95			

Foram analisadas as médias dos afetos positivos e negativos em relação aos gêneros. Não houve diferença significativa em relação aos escores finais dos afetos positivos e os gêneros feminino ( $M = 45,86, DP = 10,16$ ) e masculino ( $M = 45,87, DP = 12,04$ ),  $F(1, 94) = 1,67, p = 0,20$ . Entretanto, as meninas apresentaram maiores médias em relação aos seguintes itens: feliz ( $M = 3,78, DP = 1,05$ ), divertido ( $M = 3,69, DP = 1,09$ ) e competente ( $M = 3,44, DP = 0,97$ ). Os meninos obtiveram médias altas nos itens feliz ( $M = 3,75, DP = 1,09$ ), divertido ( $M =$

3,71,  $DP = 1,17$ ) e contente ( $M = 3,48$ ,  $DP = 1,14$ ). Maiores detalhes sobre esses escores podem ser visualizados na Tabela 16.

**Tabela 16**

*Estatísticas Descritivas e Inferenciais dos Afetos Positivos em Função do Gênero*

Item	Gênero						ANOVA			
	Feminino			Masculino			$gl_1$	$gl_2$	$F$	$p$
	$n$	$M$	$DP$	$n$	$M$	$DP$				
<b>Alegre</b>	<b>36</b>	<b>3,47</b>	<b>1,03</b>	<b>59</b>	<b>3,47</b>	<b>1,02</b>	<b>1</b>	<b>93</b>	<b>0,07</b>	<b>0,80</b>
Amoroso	34	3,12	1,25	57	3,18	1,20	1	89	0,03	0,86
Animado	36	3,47	1,34	59	3,36	1,20	1	93	0,83	0,36
Carinhoso	36	3,36	1,20	55	3,42	1,13	1	89	0,03	0,87
<b>Competente</b>	36	<b>3,44</b>	0,97	57	3,21	1,32	1	91	7,21	0,009
<b>Contente</b>	36	3,36	<b>1,18</b>	<b>58</b>	<b>3,48</b>	<b>1,14</b>	<b>1</b>	<b>92</b>	<b>0,08</b>	<b>0,78</b>
<i>Corajoso</i>	36	<i>3,03</i>	1,03	59	3,27	1,01	1	93	0,50	0,48
Decidido	36	3,28	1,41	58	2,98	1,38	1	92	0,38	0,54
<b>Disposto</b>	36	3,28	<b>1,03</b>	<b>59</b>	<b>3,42</b>	<b>1,09</b>	<b>1</b>	<b>93</b>	<b>0,48</b>	<b>0,49</b>
<b>Divertido</b>	36	3,69	1,09	<b>56</b>	<b>3,71</b>	1,17	1	90	0,94	0,34
<b>Feliz</b>	<b>36</b>	<b>3,78</b>	1,05	59	3,75	1,09	1	93	0,08	0,78
Interessado	36	3,14	1,20	58	3,26	1,24	1	92	0,03	0,86
<b>Satisfeito</b>	36	3,19	1,31	58	3,47	1,14	1	92	0,35	0,56
<i>Valente</i>	36	2,5	1,36	58	3,05	1,30	1	92	0,11	0,75
Escore final	36	45,86	10,16	60	45,8	12,04	1	94	1,67	0,20

*Nota.* Escore final = escore final dos afetos positivos.  $gl_1$  e  $gl_2$  se referem aos graus de liberdade do modelo e dos resíduos, respectivamente. Em negrito, médias mais altas. Em itálico, médias mais baixas.

Em relação aos afetos negativos e os tipos de escolas, houve diferença significativa em relação a alguns itens da subescala (deprimido, desanimado e triste), mas não no escore total. As diferenças foram maiores em comparação a escola pública e a militar. Sendo que a escola pública apresentou maior índice nos afetos negativos, conforme a Tabela 17.

**Tabela 17**

*Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Negativos em Função do Tipo de Escola*

Variável dependente			Diferença média	EP	p	IC 95%
Deprimido	Pública	Privada	-0,20	0,37	1,00	[-1,11, 0,71]
		Militar	0,70	0,27	<b>0,032</b>	[0,04, 1,36]
	Privada	Pública	0,20	0,37	1,00	[-0,71, 1,11]
		Militar	0,90	0,37	0,054	[-0,01, 1,81]
	Militar	Pública	-0,70	0,27	<b>0,03</b>	[-1,36, -0,04]
		Privada	-0,90	0,37	0,05	[-1,81, 0,01]
Desanimado	Pública	Privada	0,42	0,37	0,77	[-0,48, 1,31]
		Militar	0,66	0,26	<b>0,042</b>	[0,02, 1,30]
	Privada	Pública	-0,42	0,37	0,77	[-1,31, 0,48]
		Militar	0,24	0,37	1,00	[-0,66, 1,14]
	Militar	Pública	-0,66	0,26	<b>0,042</b>	[-1,30, -0,02]
		Privada	-0,24	0,37	1,00	[-1,14, 0,66]
Triste	Pública	Privada	0,46	0,37	0,68	[-0,46, 1,37]
		Militar	0,81	0,26	<b>0,008</b>	[0,17, 1,45]
	Privada	Pública	-0,46	0,37	0,68	[-1,37, 0,46]
		Militar	0,35	0,38	1,00	[-0,56, 1,27]
	Militar	Pública	-0,81	0,26	<b>0,008</b>	[-1,45, -0,17]
		Privada	-0,35	0,38	1,00	[-1,27, 0,56]

*Nota.* Valores em negrito representam diferenças estatisticamente significativas.

Os testes *t* de Welch comparando os escores finais da Subescala de Afetos Negativos (EAPN-A) em função do gênero dos estudantes identificaram que as meninas apresentaram maior frequência de afetos negativos que os meninos, nos seguintes itens: (a) **amedrontado**,  $M_{feminino} = 2,06, DP_{feminino} = 1,07$ ,  $M_{masculino} = 1,63, DP_{masculino} = 0,81, t(91) = 2,04, p = 0,046$ ; (b) **impaciente**,  $M_{feminino} = 3,22, DP_{feminino} = 1,31$ ,  $M_{masculino} = 2,20, DP_{masculino} = 1,15, t(93) = 3,84, p < 0,001$ ; (c) **irritado**,  $M_{feminino} = 2,53, DP_{feminino} = 1,42$ ,  $M_{masculino} = 1,88, DP_{masculino} = 1,04, t(92) = 2,37, p = 0,02$ ; e (d) **escore final em afetos negativos**,  $M_{feminino} = 31,06, DP_{feminino} = 9,85$ ,  $M_{masculino} = 26,88, DP_{masculino} = 9,63, t(94) = 2,03, p < 0,046$ . Maiores detalhes são apresentados na Tabela 18.

**Tabela 18***Amostra de Estatísticas Descritivas e Inferenciais dos Afetos Negativos em Função do Gênero*

Item	Gênero						Welch		
	Feminino			Masculino			<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Amedrontado	34	<b>2,06</b>	1,07	59	1,63	0,81	2,04	91	<b>0,046</b>
Impaciente	36	<b>3,22</b>	1,31	59	2,20	1,15	3,84	93	<b>&lt; 0,001</b>
Irritado	36	<b>2,53</b>	1,42	58	1,88	1,04	2,37	92	<b>0,02</b>
<b>Escore final</b>	36	<b>31,06</b>	9,85	60	26,88	9,63	2,03	94	<b>0,046</b>

*Nota.* *gl* = graus de liberdade. Valores em negrito indicam maiores médias entre gêneros e comparações estatisticamente significativas.

Com relação às análises de diferenças por faixa etária, os resultados demonstraram que, de modo geral, o grupo de adolescentes talentosos, de 10 a 12 anos de idade, apresentou maior média de afetos positivos ( $M = 51,07, DP = 8,01$ ), e maior média de satisfação com a vida ( $M = 39,34, DP = 7,10$ ), se comparada às médias das faixas etárias de 13 a 15, e 16 a 18 anos. Houve um decréscimo no índice de afetos positivos conforme aumentava a idade: 10 a 12 anos ( $M = 51,07, DP = 8,01$ ); (13 a 15 anos,  $M = 44,38; DP = 11,88$ ) e (16 a 18 anos,  $M = 38,60, DP = 10,91$ ). A faixa etária de 16 a 18 anos apresentou a maior média de afetos negativos, se comparado aos adolescentes mais jovens ( $M = 34,10, DP = 9,14$ ). Aconteceu diminuição semelhante nos índices em relação a satisfação com a vida (ver Tabelas 19 e 20).

**Tabela 19***Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida Global em Função da Faixa Etária*

Escore	Faixa Etária	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escore Final dos <b>Afetos Positivos</b>	<b>10–12 anos</b>	30	<b>51,07</b>	8,01
	13–15 anos	56	44,38	11,89
	<i>16–18 anos</i>	10	<i>38,60</i>	10,92
	Total	96	45,86	11,32
Escore Final dos <b>Afetos Negativos</b>	10–12 anos	30	28,40	9,76
	13–15 anos	56	27,46	9,88
	<b>16–18 anos</b>	10	<b>34,10</b>	9,15
	Total	96	28,45	9,87
Escore Final Escala Global de <b>Satisfação com a Vida</b> – EGSV	<b>10–12 anos</b>	29	<b>39,34</b>	7,10
	13–15 anos	56	36,41	9,93
	<i>16–18 anos</i>	10	<i>27,00</i>	9,52
	Total	95	36,32	9,67

*Nota.* Itens com maiores médias são apresentados em negrito. Item com menor média é apresentado em itálico.

Houve diferença significativa nos escores finais de afetos positivos quando comparados por faixa etária. Com maior incidência de afetos positivos na faixa etária mais jovem, 10 a 12 anos. (ver Tabela 20)

**Tabela 20**

*Testes Post Hoc de Bonferroni Comparando Afetos Positivos, Afetos Negativos em Função da Faixa Etária*

Variável dependente		Diferença média	EP	p	IC 95%	
<b>Score</b>	<b>10–12 anos</b>	<b>13–15 anos</b>	6,69	2,43	<b>0,02</b>	[0,77, 12,61]
		<b>16–18 anos</b>	12,47	3,92	<b>0,006</b>	[2,92, 22,02]
<b>Final dos Afetos</b>	13–15 anos	10–12 anos	–6,69	2,43	<b>0,02</b>	[–12,61, –0,77]
		16–18 anos	5,78	3,68	0,36	[–3,21, 14,76]
<b>Positivos</b>	<b>16–18 anos</b>	<b>10–12 anos</b>	–12,47	3,92	<b>0,006</b>	[–22,02, –2,92]
		13–15 anos	–5,78	3,68	0,36	[–14,76, 3,21]
Score	10–12 anos	13–15 anos	0,94	2,21	1,00	[–4,46, 6,33]
		16–18 anos	–5,70	3,57	0,34	[–14,40, 3,00]
<b>Final dos Afetos</b>	13–15 anos	10–12 anos	–0,94	2,21	1,00	[–6,33, 4,46]
		16–18 anos	–6,64	3,36	0,15	[–14,82, 1,55]
Negativos	16–18 anos	10–12 anos	5,70	3,57	0,34	[–3,00, 14,40]
		13–15 anos	6,64	3,36	0,15	[–1,55, 14,82]

*Nota.* Valores em negrito indicam diferenças médias significativas ao nível 0,05.

Os resultados das análises de variância mostraram diferença significativa na comparação de afetos positivos e satisfação de vida entre grupos por faixa etária. Não houve diferenças significativas na comparação entre o escore final de afetos negativos e as faixas etárias (ver Tabela 21).

**Tabela 21**

*Resultados das ANOVAs Comparando Escores Finais de Afetos Positivos, Afetos Negativos, Satisfação Geral com a Vida e Faixa Etária*

Escala		Soma dos quadrados	<i>gl</i>	Quadrado médio	<i>F</i>	<i>p</i>
Escore Final dos <b>Afetos Positivos</b>	Entre Grupos	1.463,85	2	731,92	6,36	<b>0,003</b>
	Nos grupos	1.0705,39	93	115,11		
	Total	12.169,24	95			
Escore Final dos Afetos Negativos	Entre Grupos	373,711	2	186,86	1,96	0,15
	Nos grupos	8.886,03	93	95,55		
	Total	9.259,74	95			
Escore Final da <b>Escala</b> <b>Global de Satisfação</b> <b>com a Vida - EGSV</b>	Entre Grupos	1.134,42	2	567,21	6,82	<b>0,002</b>
	Nos grupos	7.648,11	92	83,13		
	Total	8.782,53	94			

*Nota.* Valores em negrito indicam diferença média significativa no nível igual ou menor que 0,05.

O grupo de adolescentes mais jovens se destacou nas dimensões da Escala Multifatorial de Satisfação com a Vida para Adolescentes, em comparação por faixa etária, a saber: *self* ( $M = 35,70, DP = 5,22$ ), família ( $M = 42,23, DP = 7,30$ ), escola ( $M = 23,20, DP = 4,60$ ), amizade ( $M = 42,23, DP = 7,30$ ), *self* comparado ( $M = 18,40, DP = 4,59$ ), autoeficácia ( $M = 28,10, DP = 3,84$ ), e não violência ( $M = 23,17, DP = 4,14$ ; (ver Tabelas 22 e 23).

**Tabela 22**

*Dimensões da Escala Multifatorial de Satisfação com a Vida para Adolescentes em Função da Faixa Etária, Média e Desvio Padrão (N = 96)*

Escore e grupo		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
	<b>10–12 anos</b>	30	<b>35,70</b>	5,22
Resultado Final	13–15 anos	55	34,38	6,98
Dimensão <i>Self</i>	16–18 anos	10	28,60	6,36
	Total	95	34,19	6,66
	<b>10–12 anos</b>	30	<b>42,23</b>	7,30
Resultado Final	13–15 anos	55	39,42	8,68
Dimensão Família	16–18 anos	10	27,90	8,58
	Total	95	39,09	9,13
	<b>10–12 anos</b>	30	<b>23,20</b>	4,60
Resultado Final	13–15 anos	55	19,73	5,65
Dimensão Escola	16–18 anos	10	17,70	4,17
	Total	95	20,61	5,48
	<b>10–12 anos</b>	30	<b>18,40</b>	4,59
Resultado Final	13–15 anos	55	17,75	5,30
Dimensão <i>Self</i> Comparado	16–18 anos	10	14,70	3,47
	Total	95	17,63	4,99
	10–12 Anos	30	23,17	4,15
Resultado Final	13–15 Anos	55	23,15	4,28
Dimensão Não Violência	16–18 Anos	10	22,50	3,66
	Total	95	23,08	4,14
	<b>10–12 Anos</b>	30	<b>28,10</b>	3,85
Resultado Final	13–15 Anos	55	25,96	5,16
Dimensão Autoeficácia	16–18 Anos	10	23,60	5,93
	Total	95	26,39	5,01
	<b>10–12 Anos</b>	<b>30</b>	<b>33,77</b>	4,29
Resultado Final	<b>13–15 Anos</b>	<b>55</b>	<b>33,27</b>	4,89
Dimensão Amizade	16–18 Anos	10	28,90	5,72
	Total	95	32,97	4,95

*Nota.* Valores em negrito indicam maior média por faixa etária, em cada dimensão da EMSV-A.

**Tabela 23**

*Resultados das ANOVAs Comparando os Escores das Dimensões da Escala Multidimensional de Satisfação com a Vida entre Grupos*

Escore		Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	F	p
Resultado Final Dimensão Self	Entre Grupos	382,91	2	191,45	4,65	0,012
	Nos grupos	3.787,68	92	41,17		
	Total	4.170,59	94			
Resultado Final Dimensão Família	Entre Grupos	1.554,50	2	777,25	11,40	<b>&lt; 0,001</b>
	Nos grupos	6.271,65	92	68,17		
	Total	7.826,15	94			
Resultado Final Dimensão Escola	Entre Grupos	328,78	2	164,39	6,07	<b>0,003</b>
	Nos grupos	2.493,81	92	27,11		
	Total	2.822,59	94			
Resultado Final Dimensão Self Comparado	Entre Grupos	104,37	2	52,18	2,15	0,12
	Nos grupos	2.237,74	92	24,32		
	Total	2.342,11	94			
Resultado Final Dimensão Não Violência	Entre Grupos	3,82	2	1,91	0,11	0,90
	Nos grupos	1.605,50	92	17,45		
	Total	1.609,33	94			
Resultado Final Dimensão Autoeficácia	Entre Grupos	175,56	2	87,78	3,670	<b>0,03</b>
	Nos grupos	2.185,03	92	23,75		
	Total	2.360,59	94			
Resultado Final Dimensão Amizade	Entre Grupos	189,73	2	94,87	4,12	<b>0,019</b>
	Nos grupos	2.117,18	92	23,01		
	Total	2.306,91	94			

*Nota.* Valores em negrito representam comparações estatisticamente significativas.

## Capítulo 4 – Discussão

Sabe-se que historicamente existem divergências na literatura científica a respeito de pessoas que apresentam comportamentos de altas habilidades/superdotação e suas características socioemocionais. Muitos pesquisadores acreditam que a superdotação pode vir acompanhada de assincronias, características disfuncionais que interferem no bem-estar e desempenho destes indivíduos, como: hipersensibilidade, autocobrança excessiva, perfeccionismo mal-adaptativo, baixa tolerância à frustração, ansiedade, depressão, conflitos interpessoais, dificuldades pedagógicas, dependência de substâncias químicas, comportamentos disfuncionais e/ou autolesivos, ideação e tentativas de suicídio, entre outros (Alencar, 2007b; Chagas-Ferreira & Sousa, 2018; Chagas-Ferreira et al., 2019; Jen, 2017; Pérez, 2003; Peterson et al., 2021; Pohlman, 2020). Outra parte dos pesquisadores defende que esse público costuma ser habilidoso em relação às competências de ordem social, emocional, e no desempenho das tarefas (Fleith & Alencar, 2007; França-Freitas, 2012; França-Freitas et al., 2017; Prado & Fleith, 2017; Virgolim, 2007). Contudo, observa-se que não há consenso de que adolescentes talentosos ou com comportamentos de superdotação sejam mais ou menos suscetíveis às dificuldades socioemocionais. O fato é que eles podem vivenciar dificuldades como qualquer outro adolescente na sociedade, e também precisam de atenção e cuidados (Neihart et al. 2016; Nogueira & Fleith, 2021).

Assuntos emergentes como, estudantes com dupla excepcionalidade (pessoas que possuem dois diagnósticos simultâneos; e.g., altas/habilidades e transtorno de ansiedade; altas habilidades e transtorno do espectro autista [TEA]; altas habilidades e transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade [TDA/H]; e outros) precisam ser bem observados e trabalhados. Situações de dificuldades nas habilidades ou interações sociais, questões culturais, multiculturais e de ordem

social devem ser pauta para discussão em muitas esferas relacionadas aos estudantes (Alves & Nakano, 2015; Neihart et al. 2016).

Jen (2017) realizou uma busca na literatura de alunos de alta capacidade, de 1984 a 2015, e destacou que existem poucos estudos empíricos de intervenção afetiva direta com alunos de alta capacidade e que há uma necessidade de mais estudos e intervenções no campo socioemocional da educação de superdotados. Fleith e Alencar (2007) consideram os aspectos emocionais e da personalidade extremamente importantes em superdotados e destacam que essa temática não recebe a atenção devida dos pesquisadores. Para as autoras, características cognitivas, emocionais e sociais, como pensamento e autoconhecimento, sustentam a atividade criadora tanto na originalidade quanto na concretização de suas aspirações, e todos esses aspectos precisam ser considerados no estudo do desenvolvimento do talento e da criatividade.

Grobman (2009), psiquiatra reconhecido por sua experiência de mais de 40 anos no atendimento de adolescentes e adultos superdotados, acompanhou pacientes de 15 a 35 anos, excepcionalmente talentosos, oriundos de classe média, com família, amigos e ambiente educacional que reconheciam e apoiavam seus talentos, porém, chegaram ao consultório em crise e apresentavam conflitos e ansiedade. Muitos de seus pacientes vivenciavam contradições em relação à sua identidade como superdotados, não aceitando essa nomenclatura, preferindo o termo talentosos e/ou percebendo suas habilidades às vezes como forças e outras vezes como fraquezas. O psiquiatra observou que, devido à uma necessidade de independência e tendência à autonomia, seus pacientes tinham dificuldade em pedir ajuda quando precisavam e experimentavam crises em diferentes áreas de suas vidas: saúde, escolar, laboral, relacional e outras. Algumas dessas pessoas desenvolveram ansiedade e/ou depressão grave, necessitando de um atendimento cuidadoso, frequente, próximo e interativo, com diversas orientações teóricas e técnicas, como: terapia

cognitiva comportamental, gerenciamento de casos, mentoria, psicoeducação e técnicas de *coaching*. Conforme os pacientes reconheciam suas necessidades e aceitavam ajuda, as crises relacionadas à compreensão de talentos podiam ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento.

Nos dias atuais, muitas instituições de ensino ainda desconhecem ou não dão a devida atenção às necessidades sociais e emocionais dos estudantes talentosos, concentrando esforços apenas nas demandas pedagógicas/intelectuais. Contudo, se as necessidades e potencialidades socioemocionais dos educandos não forem identificadas e trabalhadas, isso pode afetar de modo negativo a sua percepção de bem-estar e redundar em comportamentos disfuncionais, estratégias de enfrentamento inadequadas, baixa motivação e interesse, queda no rendimento escolar e dificuldade nas interações sociais e autoestima rebaixada (Neihart et al., 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para a educação básica, que apresenta proposta de adequação curricular das escolas públicas e privadas brasileiras, tem como objetivo possibilitar de maneira progressiva e intencional o desenvolvimento dos educandos de maneira integral da Educação Infantil ao Ensino Médio. A BNCC visa, por meio da formação continuada de professores, da avaliação de currículos e da adequação de conteúdo, possibilitar aos educandos a aquisição de conhecimentos sobre si e o mundo, e o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o autocuidado, a expressão saudável das emoções, o pensamento criativo, a empatia e a resolução de conflitos, repercutindo de maneira positiva na sociedade (Silva & Ferreira, 2020).

Diante dessas e de outras observações apresentadas ao longo da pesquisa, é preciso enfatizar a complexidade e heterogeneidade do desenvolvimento de adolescentes talentosos, especialmente relacionados à percepção do bem-estar subjetivo, BES, e de seus três componentes:

afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida. De acordo com Albuquerque e Tróccoli (2004), mesmo que existam divergências teóricas sobre o conceito do BES, de modo geral, há um consenso entre os pesquisadores de que ele é um construto multidimensional, formado por três dimensões, sendo necessário avaliar todas elas, para uma compreensão integrada do BES (Diener et al., 2002; Segabinazi et al., 2012; Silva & Dell’Aglío, 2018).

Neste estudo, em relação à percepção dos afetos positivos dos adolescentes, alguns dados despertam a atenção: o primeiro é que, de modo geral, os participantes possuem um bom nível de afetos positivos, sendo a média geral desses afetos maior que a dos afetos negativos. Esses resultados corroboram com os achados da literatura. Foi observado tanto nas pesquisas com adolescentes superdotados quanto nos estudos com a população convencional de adolescentes, que os participantes demonstraram bons níveis de afetos positivos (Albuquerque & Tróccoli, 2004; França-Freitas et al., 2019; Lima & Morais, 2016).

Os adolescentes afirmaram que se sentem felizes, divertidos, alegres e contentes com frequência regular. Assim, para considerar um bom estado de bem-estar, não se isola a possibilidade da existência de afetos negativos, mas sim, destaca-se a quantidade de experiências emocionais positivas, de forma que o saldo de afetos positivos seja superior (Scorsolini-Comin et al., 2016). Nesta concepção, BES não significa ausência de afetos negativos, mas sim elevado nível de juízo positivo em relação à vida, além de maior frequência de afetos positivos.

Em relação aos afetos negativos, a maioria dos participantes afirmou tê-los com pouca frequência, marcando “um pouco” ou “nem um pouco” na escala *Likert* de 5 pontos, com destaque para os seguintes afetos: preocupado, impaciente, chateado, desanimado e triste. Estudos com crianças e adolescentes talentosos e/ou com comportamentos de superdotação revelaram que, a

maioria dos participantes vivenciou poucas experiências de sofrimento emocional, se comparados aos participantes não classificados como talentosos (França-Freitas, 2012; Giacomoni, 2002).

A partir da avaliação dos participantes sobre múltiplos fatores relacionados à satisfação com a vida, pode-se observar o destaque da família, das amizades e do próprio *self*. A literatura em altas habilidades e na psicologia reconhece o valor do suporte familiar, dos relacionamentos positivos e dos próprios fatores de personalidade como promotores do desenvolvimento de talento e preditores de bem-estar (Camargo et al., 2011; Chagas & Fleith, 2011; Mota & Oliveira, 2020; Nunes, 2020; Nunes et al., 2009).

Em relação aos gêneros e aos afetos positivos, no presente estudo, não houve diferenças estatisticamente significativas na comparação entre meninos e meninas, ambos demonstraram bons níveis de afetos positivos. Meninas e meninos apresentaram as maiores médias em relação aos seguintes afetos positivos: feliz e divertido. Entretanto, em relação aos afetos negativos, as meninas apresentaram maior incidência desses sentimentos, quando comparadas aos meninos. Os afetos negativos que obtiveram maior diferença entre os grupos foram: amedrontado, impaciente e irritado, sendo estes vivenciados de forma mais intensa pelas meninas.

Outros estudos (Nogueira 2017; Segabinazi et al., 2012; Silva & Dell'Aglio, 2018) apresentaram resultados de índices de afetos negativos maiores em meninas, que em meninos. Contudo, existe uma heterogeneidade nos resultados de pesquisas, comparando bem-estar e gênero (Chen et al., 2018; Lima & Morais, 2016; Prado et al., 2011; Silva & Dell'Aglio, 2018). Um estudo chinês, com 351 adolescentes de alto rendimento, revelou que as meninas apresentaram maiores escores de satisfação com a vida, que os meninos. Esses dados divergem de muitos estudos, e os pesquisadores acreditam que tenha relação com o momento sócio-histórico-cultural que a China está vivendo. Nas últimas décadas, com um rápido desenvolvimento econômico, social e cultural,

os estereótipos de gênero e as desigualdades sociais, entre moças e rapazes parece estar diminuindo consideravelmente, pelo menos nesta região que é economicamente mais favorecida. Assim, esta pesquisa revelou que muitas meninas, apesar de apresentarem nível maior de afetos negativos, têm se destacado academicamente, sendo aprovadas em processos seletivos de escolas de alto nível de exigência. Neste mesmo estudo, as adolescentes afirmam que têm maior nível de comunicação e confiança com os pais e colegas, e bons níveis de otimismo. Esses achados reforçam que as diferenças culturais podem afetar positivamente ou não o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes e o desenvolvimento de talentos (Chen et al., 2018; Ugulu, 2020).

Prado et al. (2011) destacaram que as meninas, em sua maioria, culturalmente são ensinadas e cobradas a terem maior responsabilidade e a exercerem atividades domésticas e de cuidados com os outros, o que pode afetar o reconhecimento de talentos, bem como, seu desempenho acadêmico, em comparação aos meninos. Entretanto, Lima e Morais (2016) relatam que as meninas socialmente costumam receber mais apoio para demonstrarem sentimentos e têm maior aceitação para falar sobre o que estão sentindo, o que pode fazer com que elas percebam as suas emoções, tanto positivas, quanto negativas, de maneira mais intensa. Da mesma forma, culturalmente, os meninos costumam ser ensinados a não dar muita atenção aos sentimentos, bem como, a não os demonstrar ou conversar publicamente sobre o que estão sentindo, usando mais estratégias de supressão. As maiores diferenças entre os gêneros costumam ser encontradas em relação às medidas afetivas, e não às percepções de satisfação com a vida (Bezerra, 2017; Diener, Oishi, Hall & Donnellan, 2018; Silva & Dell’Aglío, 2018).

Segundo Neihart et al. (2016), a cultura de um país desempenha importante papel na tomada de decisão de carreira dos jovens. A cultura asiática, é um exemplo, pois enfatiza tradições de honra à família, à nação, e os jovens tendem a ser mais coletivistas e suscetíveis à influência

familiar e cultural. Em contrapartida, nas sociedades europeia e norte-americana há mais incentivo à individualidade, à independência e à exclusividade. Assim, as diferenças multiculturais são nítidas, e conseqüentemente, adolescentes superdotados oriundos de culturas coletivistas são mais influenciados pelos valores familiares e culturais para buscar profissões consideradas adequadas em sua realidade. Hill, Yang, Hawkins e Ferris, 2004 (como citado por Neihart et al., 2016) destacaram que a necessidade de balancear carreira e família atinge prioritariamente as mulheres em muitas culturas. Em seus estudos, mulheres de 48 países declararam enfrentar mais conflitos entre trabalho e família, que os homens. Mesmo que as mulheres tenham potencial, habilidades e altas aspirações de carreira, se elas não encontram nos amigos e familiares o apoio desejado, podem não realizar a busca, o planejamento e o autossacrifício necessários para atingir seus objetivos.

Nesta pesquisa, verificando se haviam diferenças nos níveis de bem-estar subjetivo e em relação aos tipos de escolas, por meio da ANOVA e o teste *post hoc* (Bonferroni), foi constatado que os alunos da escola militar, quando comparados aos estudantes das escolas públicas e particulares, apresentaram maiores médias nos seguintes afetos positivos: amoroso, animado, competente, contente, disposto, divertido e feliz. Em relação aos afetos negativos e em comparação com os tipos de escolas, a escola militar obteve índices mais baixos nos seguintes itens: deprimido, desanimado e triste. A maior média de afetos negativos da escola pública foi no item impaciente; e nas escolas militar e privada, no item preocupado.

Em relação à satisfação geral com a vida, os adolescentes nos três tipos de escolas, apresentaram boas percepções em relação às suas vidas, o que corrobora com a literatura (Morais & Lima, 2016; Segabinazi et al., 2010; Silva, Giordani & Dell'Aglio, 2017) Todavia, a escola militar se destacou nos escores gerais e em aspectos específicos da EGSV-A, como: “Tenho tudo

que preciso”, “Gosto da minha vida”, “Estou satisfeito com as coisas que tenho”, “Sou um adolescente basicamente feliz” e “Eu me sinto realizado com a vida que levo”. E em relação à escala Multifatorial de Satisfação com a Vida, a escola militar, se comparada às escolas pública e privada, destacou-se de maneira relevante nas seguintes dimensões: *self*, escola e autoeficácia.

Mais pesquisadores têm investigado diferenças entre os tipos de escolas, com interesse em mapear aspectos diferenciais em relação às escolas militares, se comparadas às demais escolas públicas e privadas (Bomfim et al. 2017; Pinheiro, 2014; Souza et al., 2019). Bomfim et al. (2017) apresentam dados relativos aos estudos com professores e alunos, sobre os diferenciais das escolas militares e destaca elementos como: disciplina e respeito às hierarquias; incentivo ao bom desempenho dos estudantes; capacitação docente; ambiente favorável às práticas esportivas (piscinas, ginásios, quadras de atletismo), aulas práticas em laboratórios (química, física, biologia e informática), boa estrutura física, segurança, incentivo ao desenvolvimento intelectual e esportivo, participações em olimpíadas acadêmicas e outras competições como de xadrez, robótica, etc. Sabe-se que as oportunidades educacionais e o suporte social são de grande relevância para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e para que o talento se desenvolva de forma satisfatória especialmente na infância, na adolescência e no início da juventude (Chagas-Ferreira, 2016; Giacomoni, 2004; Renzulli & Reis, 2014; Reppold et al., 2019; Shaughnessy, 2019; & Virgolim, 2007). Entretanto, as escolas públicas e privadas do DF, visitadas para este estudo, também possuem boa estrutura física e capacitação de professores, sendo relevante a realização de outras pesquisas com amostras maiores e diversificadas, para a compreensão de quais fatores são diferenciais e positivos entre uma escola e outra, para o desenvolvimento de estudantes com altas habilidades.

As análises realizadas por faixa etária revelaram que o grupo de participantes, de 10 a 12 anos de idade, apresentou maiores escores em afetos positivos e satisfação com a vida, se comparado às faixas etárias de 13 a 15, e 16 a 18 anos. Este grupo de adolescentes mais jovens também se destacou nos escores finais da Escala de Satisfação de Vida e nas dimensões da Escala Multifatorial de Satisfação de Vida para Adolescentes, a saber: família, amizade, *self*, *self* comparado, autoeficácia e não violência. Houve decréscimo no índice de afetos positivos e na satisfação com a vida, e aumento nos escores dos afetos negativos, conforme aumentava a idade. Os anos finais da adolescência, em nossa cultura ocidental e urbana, são permeados de questionamentos quanto ao presente e ao futuro, envolvendo a finalização da educação básica, o ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, a chegada da maior idade, as condições socioeconômicas, as escolhas pessoais e profissionais, e os deveres legais, cujo os impactos precisam ser analisados (Nogueira, 2017; Souza et al., 2012).

Estes resultados confirmam, os achados por Reina et al. (2010), que realizaram um estudo com mais de 2.400 adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, de 20 escolas de ensino médio no oeste da Andaluzia, Espanha. Os autores observaram queda significativa nos escores de autoestima e satisfação com a vida ao longo da adolescência, principalmente em meninas. Análises *post hoc* indicaram que havia diferenças relevantes em ambas as variáveis, entre a faixa etária de 12 a 13 anos e a de 16 a 17 anos. Esses dados reforçam a necessidade de um olhar diferenciado por parte dos responsáveis e de profissionais da educação e da saúde, em relação ao bem-estar feminino, que apresenta sofrer maiores impactos em relação aos eventos estressores, principalmente na faixa etária que corresponde aos anos finais da adolescência. Deve-se também investigar quais fatores estão relacionados aos anos finais da adolescência em ambos os gêneros, e que podem interferir no BES dos estudantes, em classificação geral e não normativos.

Foram percebidas diferenças entre os grupos analisados, o que reforça a necessidade de atenção aos adolescentes talentosos, devido a heterogeneidade desse público. Logo, considerar a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, etária, econômica e demais dados sociodemográficos é fundamental para o bem-estar dos adolescentes, para a educação de estudantes talentosos e a implementação de políticas mais abrangentes e assertivas.

Contudo, é importante ressaltar os dados positivos encontrados, como o fato de que uma grande maioria dos adolescentes que apresenta comportamentos de altas habilidades também possui boa percepção de si mesmo, de suas capacidades, habilidades na interação social com família e amigos, desempenho pedagógico satisfatório ou acima da média, e avaliação positiva da vida. Este destaque positivo em múltiplos aspectos, demonstra bom nível de ajustamento socioemocional e prediz um bem-estar subjetivo satisfatório, entre muitos dos adolescentes talentosos.

## Capítulo 5 – Considerações Finais

Como já constatado anteriormente, a quantidade de estudos sobre adolescência, talento e bem-estar aumentou de forma perceptível nas últimas décadas. Com o avanço da psicologia positiva, a busca por conhecer sobre satisfação e qualidade de vida, felicidade e bem-estar oportuniza às novas gerações maneiras conscientes de promover realizações e ter mais saúde física e mental. Entretanto, apesar de os estudos sobre o bem-estar subjetivo e outros tipos de bem-estar, ter uma produção ascendente em muitos países, no Brasil, ainda é raso o número de pesquisas a respeito do construto bem-estar subjetivo e outros temas estudados pela psicologia positiva. O número de produções acadêmicas é ainda menor, em relação à população mais jovem, aos grupos não normativos e aos menos favorecidos, como é o caso dos educandos do ensino especial, do público rural e outros.

Ressalta-se que, em algumas universidades, com destaque para o sul e o sudeste do país, os programas de pós-graduação e os laboratórios de psicologia (escolar, clínica, social e do trabalho) têm dedicado esforços para o aprofundamento desta ciência e a sua disseminação, com vistas a beneficiar uma maior parcela da população. E, para melhor contribuir com a saúde física e mental dos educandos, é necessário que pais, educadores, profissionais de saúde e os próprios adolescentes conheçam os elementos que compõem o bem-estar e como promovê-lo de maneira satisfatória nesta etapa do desenvolvimento.

Considerando a complexidade e a multiplicidade das transformações que ocorrem na adolescência, analisar a qualidade do bem-estar subjetivo em adolescentes é necessário para o bom desenvolvimento desse público. Aprender sobre os processos de desenvolvimento humano, e as maneiras como os jovens percebem e avaliam suas vidas, aumenta as chances de promover ambientes saudáveis e promissores ao desenvolvimento de talentos, experiências pessoais

positivas, acadêmicas mais significativas e práticas escolares exitosas. O uso desta abordagem psicológica e das técnicas de promoção do bem-estar podem ainda contribuir com o fortalecimento de programas educacionais, de saúde e sociais já existentes e com o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a promoção de habilidades, talentos e intervenção precoce em saúde mental.

Sobre os instrumentos utilizados neste estudo, observou-se que as escalas são de fácil compreensão e aplicação. Para uso em uma população não normativa, como a de estudantes com altas habilidades, os resultados obtidos corroboraram com a literatura nacional e internacional. Todavia, para otimizar a aplicação, diminuir o tempo despendido com correções manuais e digitalização das informações coletadas, sugere-se que, posteriormente, estes instrumentos possam ser aplicados e corrigidos de modo informatizado e *online*, o que facilitaria o processo de aplicação e a análise de dados.

Em relação à metodologia selecionada, considera-se que a escolha do método deve ao fato de que ele apresenta potenciais para atender os objetivos do estudo. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que todos os métodos possuem vantagens e limites em sua utilização. Apesar da abordagem quantitativa utilizar como recurso a linguagem matemática para descrever, representar ou interpretar a multidiversidade dos fenômenos e as possíveis relações entre variáveis, há uma limitação no sentido da compreensão de fenômenos complexos, que não podem ser apreendidos por questionários, testes ou escalas padronizadas.

Os resultados deste estudo demonstraram que, de modo geral, os adolescentes talentosos possuem bons níveis de afetos positivos e de satisfação com a vida, o que corrobora com a literatura nacional e internacional. Observou-se nas salas de recursos e escolas participantes, uma maior quantidade de meninos identificados como talentosos. As meninas demonstraram maior incidência

de afetos negativos, quando comparadas aos meninos. Nas análises de diferenças por faixa etária, o grupo mais jovem, de 10 a 12 anos de idade, apresentou maiores médias de afetos positivos e satisfação com a vida. Houve um decréscimo no índice de afetos positivos entre os grupos de adolescentes, conforme aumentava a idade. A faixa etária de 16 a 18 anos apresentou a média mais alta de afetos negativos, quando comparada aos adolescentes mais jovens. No comparativo dos tipos de escolas, as médias de afetos positivos foram maiores entre os alunos da escola militar, seguidos das escolas privadas e públicas respectivamente. Na satisfação geral com a vida, os adolescentes dos três tipos de escolas, apresentaram boas percepções, e na escala multidimensional a escola militar destacou-se positivamente nas seguintes dimensões: *self*, escola e autoeficácia. Entretanto, a pesquisa revela a necessidade de maior atenção às diferenças de gênero, ambiente escolar e faixa etária, com destaque para os anos finais da adolescência.

Pode-se inferir que, esta pesquisa contribui positivamente para a identificação, a percepção de características e necessidades socioemocionais de adolescentes talentosos, bem como, para os estudos e intervenções nesta faixa etária e na área das altas habilidades / superdotação. Dessa forma, considerar dimensões importantes como *self*, família, amigos, escola, autoeficácia e suas implicações na adolescência, possibilita aos estudantes momentos de reflexão, avaliação, planejamento e posteriores tomadas de decisão, que considerem seu bem-estar e satisfação em relação às diferentes dimensões de sua vida.

O desenvolvimento de talentos, de habilidades e de forças pessoais, de maneira consciente e equilibrada, contribui para a autoestima, autoconfiança, atitudes assertivas e bem-estar integral. Uma boa interação com o ambiente, bem como, o suporte familiar, escolar e social, favorecem o desenvolvimento do talento e da criatividade. A família, os amigos e a escola podem contribuir

significativamente neste processo, pois, na adolescência, a identificação com os pares e o sentimento de pertencimento são ainda mais necessários.

As diferenças nos níveis de bem-estar subjetivo e o declínio nos anos finais da adolescência trazem a emergência na análise das características do ambiente e condições vivenciadas por esses jovens. Destacam-se os seguintes fatores: ingresso no Ensino Médio; conflitos e dúvidas em relação às escolhas de disciplinas diante do novo Ensino Médio e propostas da BNCC; anseio por aprovação nos futuros vestibulares, concursos, PAS, ENEM; dúvidas quanto à escolha de carreira; transição do colégio para a universidade; expectativas familiares e sociais; comparações com os pares; insatisfações físicas e socioemocionais, dificuldades socioeconômicas; diferenças de gênero; são alguns dos desafios que os adolescentes podem enfrentar na transição da adolescência para a juventude.

Diante de tantas transformações que ocorrem nessa etapa da vida, os relacionamentos positivos são benéficos para a construção da identidade, fornecendo suporte e segurança nos momentos de desafios e escolhas. Portanto, familiares, profissionais e sociedade precisam receber treinamento para auxiliar no reconhecimento de comportamentos talentosos, na educação, no acompanhamento e em como proporcionar um ambiente adequado e salutar para o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes. Assim, poderão reconhecer melhor, interesses, habilidades, paixões, preocupações, necessidades e desafios destes jovens.

As capacitações com os responsáveis podem ser realizadas por meio de grupo de pais e educadores, congressos, simpósios, palestras, *lives*, cursos, apostilas, cartilhas, folhetos, vídeos, *podcasts*, *blogs*, canais interativos, redes sociais, entre outros, que possibilitem maior acesso à informação e trocas de aprendizagem. O apoio e o investimento na promoção de talentos, certamente retornará na forma de bem-estar individual e coletivo.

Destaca-se aqui a necessidade da formação continuada de professores e equipes de apoio à aprendizagem (diretores, orientadores educacionais, coordenadores, pedagogos, psicólogos escolares, assistentes sociais, entre outros). Para o bom desenvolvimento socioemocional de alunos talentosos/com comportamentos de superdotação faz-se necessária a identificação e a assessoria aos estudantes. A partir da análise de variáveis (afetos, dimensões da vida, traços de personalidade, dados sociodemográficos, escola, família e outros), as reflexões desenvolvidas, e o acompanhamento contínuo, é possível a identificação de estressores e riscos, a elaboração de estratégias adequadas e intervenções de sucesso.

E, entre os diferentes atores que devem auxiliar na educação socioemocional de adolescentes talentosos, compreende-se a atuação do psicólogo escolar como fundamental. Atuando frente a multiplicidade de fatores e na análise das reais demandas que permeiam o âmbito educacional. O psicólogo atuará não no sentido de ajustamentos e adequação de comportamentos fora dos padrões, mas promovendo reflexões, conscientização dos papéis, funções e responsabilidades de todos os atores que compõem o universo escolar. Logo, uma atuação institucional positiva, planejada e preventiva contribuirá para um ambiente de ensino-aprendizagem rico, com estratégias diversificadas e que equipe os diferentes tipos de população talentosa para as vivências, desafios e futuras tomadas de decisão.

Novos estudos sobre o BES em adolescentes talentosos possibilitarão avaliações, intervenções, acompanhamentos, ações intencionais e assertivas, aconselhamentos, e prevenção precoce em saúde mental. Para trabalhos futuros, destaca-se: (a) o estudo da legislação vigente em relação ao ensino especial, com destaque para os alunos com altas habilidades/superdotação; (b) a participação nas políticas públicas para melhor assistir aos educandos e a comunidade escolar em suas necessidades; (c) pesquisas com amostras maiores e longitudinais, que avaliem o bem-

estar de adolescentes com e sem diagnóstico de superdotação; (d) observações que destaquem similaridades e diferenças entre gênero, idade e ambiente escolar, comparando cada item com as variáveis que compõem o BES; (e) realizar pesquisas em outros contextos e regiões do país; (f) estudos com alunos talentosos oriundos de outras escolas militares (Exército, Polícia e Bombeiro Militar), escolas de gestão compartilhada, e escolas privadas que tenham alunos identificados como talentosos; (g) promover o incentivo ao estudo dos benefícios da psicologia positiva por profissionais e responsáveis que atuam com o público infanto-juvenil; (h) enfatizar a importância do cultivo consciente das emoções positivas, das forças de caráter, da busca por uma vida com mais significado e propósito, do engajamento, dos relacionamentos positivos, dos cuidados com a saúde, dos sonhos, das metas, do planejamento e das realizações, para um estado de bem-estar duradouro e florescimento contínuo.

### Referências

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*, 153–164. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(n.esp.), 45–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Alencar, E. M. (2007b). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12*, 371–378.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Alves, R. J. R., & Nakano, T. D. C. (2015). A dupla-excepcionalidade: Relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia, 32*(99), 346–360.
- Antoniazzi, A. S., Souza, L. K. D., & Hutz, C. S. (2009). *Coping* em situações específicas, bem-estar subjetivo e autoestima em adolescentes. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2*(1), 34–42.
- Barbosa, V. L. D. A. (2018). *O aluno adulto com altas habilidades/superdotação e suas reflexões acerca da construção da sua identidade* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15520>
- Bezerra, E. N. R. (2017). *Saúde mental masculina: prevalência e vulnerabilidades aos transtornos mentais comuns nos contextos rural e urbano* [Tese de Doutorado, Universidade Federal

- da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB.  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9066/2/arquivototal.pdf>
- Bomfim, A. P., Barros Damasceno, A., dos Santos Soares, L. S., Rodrigues, L. C., & Fernandes, S. S. (2017). Influência da administração militar nas escolas públicas de ensino básico. *ID on line. Revista de Psicologia*, *11*(37), 484–499.  
<https://doi.org/10.14295/idonline.v11i37.854>
- Brasil, A. I., & Galvão, A. C. (2015). Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. *Revista da ABEM*, *23*(35).  
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545/457>
- Camargo, S. P. H., Abaid, J. L. W., & Giacomoni, C. H. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, *15*, 241–250. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200006>
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, *31*(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Cavalcanti, M. M. P. (2009). *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5 ano do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4399>
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1227>

- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2011). Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 385–392.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400001>
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: Articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173–188). Átomo e Alínea.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2020). Enriquecimento e cultura da calma: Possibilidades para o desenvolvimento socioafetivo de superdotados em sala de aula. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, E. Gúerios, D. C. Camargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Orgs.), *Superdotados e talentosos: Educação, emoção, criatividade e potencialidades* (pp. 233–246). Juruá.
- Chagas-Ferreira, J. F., & Fleith, D. S. (2012). Características e dinâmicas da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 15–23.  
<https://www.redalyc.org/pdf/261/26122929003.pdf>
- Chagas-Ferreira, J. F., Vilarinho-Rezende, D., Prado-Bastos, R. M., & Lima, R. R. (2019). Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, eArticle e35310.  
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e35310>
- Chagas-Ferreira, J. F., & Sousa, R. A. R. (2018). O desenvolvimento socioemocional de superdotados: Descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vásquez- Justo (Orgs.), *Educação de superdotados e talentosos: Emoção e criatividade* (pp.127–138). Juruá.

- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77–102. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
- Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y., & Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *School Psychology International*, 39(3), 291–311. <https://doi.org/10.1177/0143034318773788>
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educação positiva: A aplicação da psicologia positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 505–514.
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2019). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. Sage Publications.
- Conselho de Educação do Distrito Federal. (2017). *Resolução nº 1/2017 – CEDF*. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cedf-1-2017-cedf\\_60884818475cf.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cedf-1-2017-cedf_60884818475cf.pdf)
- Cordeiro, S. A., Lobo, C. C., & Coelho, A. (2016). Contributos para o estudo da relação entre bem-estar psicológico e ajustamento académico. In *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 148–161). Disponível em <https://www.researchgate.net/>
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541–545. [https://www.csun.edu/sites/default/files/best\\_prac\\_mixed\\_methods.pdf](https://www.csun.edu/sites/default/files/best_prac_mixed_methods.pdf)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23–40. <https://psycnet.apa.org/record/2004-19493-002>
- Decreto nº 31.793, de 11 de junho de 2010. (2010). *Organização básica da Polícia Militar do Distrito Federal*. [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/63207/exec\\_dec\\_31793\\_2010.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/63207/exec_dec_31793_2010.html)
- Decreto nº 37.786, de 21 de novembro de 2016. (2016). *Regulamento do Colégio Militar Tiradentes da PMDF*. [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/eac426c9921d4d3aac04eecd67912276/Decreto\\_37786\\_21\\_11\\_2016.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/eac426c9921d4d3aac04eecd67912276/Decreto_37786_21_11_2016.html)
- Delgado, P., Carvalho, J., & Correia, F. (2019). Viver em acolhimento familiar ou residencial: O bem-estar subjetivo de adolescentes em Portugal. *Psicoperspectivas*, 18(2), 86-97. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1605>
- Dessen, M. A., & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Artmed.
- Devotto, R., Freitas, C. P., & Wechsler, S. M. (2020). O papel do redesenho do trabalho na promoção do *flow* e do bem-estar. *Revista de Administração Mackenzie*, 21(1), eArticle eRAMD200113. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD200113>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). A independência de afeto positivo e negativo. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 63–73). Oxford University Press.

- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., Hall, N., & Donnellan, M. B. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Series*, 67–100. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4)
- Diógenes, M. A. R., Mourão, A. R. B. O., Pimentel, M. A., Moreira, M. J. B., & Rebello, M. M. C. B. (2009). Puberdade precoce em meninas atendidas em um ambulatório especializado. *Ver Rene*, 10(4), 37–44. <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/4846/3574>
- Distrito Federal. (1999). *Lei nº 2.393, de 07 de junho de 1999*. [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/50351/Lei\\_2393\\_07\\_06\\_1999.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/50351/Lei_2393_07_06_1999.html)
- Distrito Federal. (2000). *Decreto nº 21.298, de 29 de junho de 2000*. [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38486/Decreto\\_21298\\_29\\_06\\_2000.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38486/Decreto_21298_29_06_2000.html)
- Feibelmann, T. C. M., Silva, A. P. D., Santos, J. P. P., Almeida, E. G. D., Palhares, H. M. D. C., & Borges, M. D. F. (2021). Puberdade em uma amostra de meninos escolares brasileiros: Início e características antropométricas. *Revista Paulista de Pediatria*, 39, eArticle e2019109. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2019109>
- Ferentz, L. M. D. S., Garcias, C. M., & Setim, L. C. F. (2020). Proposta de um indicador de desenvolvimento sustentável com base na qualidade de vida, bem-estar e felicidade. *Análise Social*, 55(1), 168–192. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2020234.07>

- Ferreira, M. C. (2015). Ergonomia da atividade aplicada à qualidade de vida no trabalho: Lugar, importância e contribuição da análise ergonômica do trabalho (AET). *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 40(131), 18–29. <https://doi.org/10.1590/0303-7657000074413>
- Ferreira, U. L. (2019). *O talento no assentamento rural: O estudo de caso de um adolescente superdotado* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37657>
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores*. Artmed.
- Fonseca, M. G., Gontijo, C. H., & de Souza, J. C. S. (2015). O tratamento quantitativo e sua potencialidade para a construção de testes psicométricos em pesquisas de educação matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18). <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/869/981>
- Fonseca, M. N. D. A. (2019). *Relação entre criatividade, inteligência, personalidade e superdotação no contexto educacional* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35033>
- 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]. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5968/4294.pdf>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2017). Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2019). Bem-estar subjetivo: Um estudo comparativo entre crianças dotadas e talentosas e crianças não dotadas. *Boletim-*

- Academia Paulista de Psicologia*, 39(97), 183–191.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v39n97/a04v39n97.pdf>
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional, e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38(5), 184–188. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedônica e eudaimônica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329–342. <https://doi.org/10.14417/ap.595>
- Galvão, A. (2007). A questão do talento: Usos e abusos. In Virgolim, A. M. R. (Org.), *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 121–141). Editora Universidade de Brasília.
- Galvão, A., Perfeito, C., & Macedo, R. (2011). Desenvolvimento de expertise: Um estudo de caso. *Revista Diálogo Educacional*, 11(34), 1015–1033. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i34.4543>
- Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: Diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 1373–1380. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017224.07652015>
- Gaspar, T., Matos, M. G. D., Ribeiro, J. L. P., & Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 47–60. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872006000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000200005)
- Gemelli, I. F. B., Farias, E. S., & Spritzer, P. M. (2020). Associação da composição corporal e idade da menarca em meninas e adolescentes na Amazônia Brasileira. *Jornal de Pediatria*, 96(2), 240–246. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.10.012>

- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3158/000333187>
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43–50. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a05.pdf>
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: Equipes especializadas de apoio à aprendizagem e sala de recursos*. <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>
- Grobman, J. (2009). A psychodynamic psychotherapy approach to the emotional problems of exceptionally and profoundly gifted adolescents and adults: A psychiatrist's experience. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 106–125. <https://doi.org/10.1177/016235320903300105>
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201–209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>
- Hormigo, M. G. (2019). *Implementação e avaliação do programa #EntreViagenseAprendizagens: Impacto nos estilos de vida, regulação emocional e bem-estar dos adolescentes* [Tese de Doutorado, Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29544/1/tese.mafaldahormigo.pdf>
- Hutz, C. S. (2014). *Avaliação em psicologia positiva*. Artmed.
- Jen, E. (2017). Affective interventions for high-ability students from 1984–2015: A review of published studies. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 225–247. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715305>

- Katanani, H. J. K., & Sakarneh, M. A. (2021). The importance of life goals and the level of their achievement among gifted adults in Jordan. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(1), 57–72. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5508>
- Lages, A., Magalhães, E., Antunes, C., & Ferreira, C. (2018). Escalas de bem-estar social: Evidências de validade e fiabilidade no contexto português. *Psicologia*, *32*(2), 15–26. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v32i2.1334>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Lei nº 12.086, de novembro de 2009. (2009). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112086.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112086.htm)
- Leitão, J., & Camarano, A. A. (2016). Transições para a vida adulta: Os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro. *Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 1–21. <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1480/1445>
- Lemes, D. C. M., Câmara, S. G., Alves, G. G., & Aerts, D. (2018). Satisfação com a imagem corporal e bem-estar subjetivo entre adolescentes escolares do ensino fundamental da rede pública estadual de Canoas/RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, *23*, 4289–4298. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.14742016>
- Liem, G. A. D., & Chua, B. L. (2013). An expectancy-value perspective of civic education motivation, learning and desirable outcomes. *Educational Psychology*, *33*(3), 283–313. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.776934>

- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico*, 47(1), 24–34. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.1.20011>
- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: Revisão integrativa. *Ciências Psicológicas*, 12(2), 249–260. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>
- Machado, C. L., & Stoltz, T. (2017). Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): Considerações a partir de Vigotski. *Revista Educação Especial*, 30(58), 441–454. <https://doi.org/10.5902/1984686X23030>
- Maia, M. D. F. D. M., Raposo, J. J. B. V., Formiga, N. S., Tolentino, T. M., & Melo, G. F. D. (2016). Verificação empírica da consistência fatorial do inventário de bem-estar subjetivo munsh em jovens brasileiros. *Psicologia em Pesquisa*, 10(2), 76–84. <https://doi.org/10.24879/201600100020062>
- Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences*, 140, 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.009>
- Medeiros, E. S. D. (2020). *Bem-estar subjetivo sob a perspectiva da psicologia evolucionista e da psicologia positive* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29466>
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

- Ministério da Saúde. (2018). *Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica*.  
[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger\\_cuidar\\_adolescentes\\_atencao\\_basica\\_2ed.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf)
- Mota, C. P., & Oliveira, I. (2020). Efeito do suporte social e personalidade no bem-estar psicológico em adolescentes de diferentes contextos relacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, eArticle 3641. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3641>
- Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da inteligência emocional, felicidade e *flow* no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 52(3), 99–114. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08>
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (2016). What have we learned and what should we do next? In M. Neihart (Ed.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 283–298). Prufrock Press Inc.
- Nogueira, M. J. C. (2017). *Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade* [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa].  
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/saude-mental-em-estudantes-do-ensino-superior/docview/2570991039/se-2?accountid=26646>
- Nogueira, M., & Fleith, D. S. (2021). Relação entre inteligência, criatividade, personalidade e superdotação no contexto escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(n. esp. 3), eArticle e219130. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219130>
- Noronha, A. P. P., & Dametto, D. M. (2019). Psicologia positiva na área escolar: Considerações sobre as forças de caráter em jovens brasileiros. In C. T. Reppold, & L. S. Almeida (Eds.),

- Psicologia positiva: Educação, saúde e trabalho* (pp. 45–72). Centro de Estudos e Recursos em Psicologia - CERPSI.
- Novo, R. F. (2005). We need more than self-reports: Contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 477–495.  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17832>
- Nunes, F. R. (2020). A importância da amizade para o bem-estar subjetivo na infância e adolescência. In *XXXII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, Resumo dos trabalhos*.  
[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/226920/Resumo\\_69141.pdf](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/226920/Resumo_69141.pdf)
- 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.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143–152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Omais, S. (2018). *Manual de psicologia positiva: Ciência, felicidade e bem-estar*. Qualitymark.
- Pais-Ribeiro, J. (2021). Psicologia positiva 2.0. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 14–24.  
<https://doi.org/10.15309/21psd220103>
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*, 1(1), 45–59.  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>
- Peterson, J. S., Assouline, S. G., & Jen, E. (2021). Responding to concerns related to the social and emotional development of gifted adolescents. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 65–90). Routledge.

- Pfeiffer, S. I. (2018). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudos de Psicologia*, 35(3), 259–263. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>
- Pinheiro, J. D. M. (2014). *Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): “Novos talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3323>
- Pinto, A., Cavalcanti, J., Araújo, L., Coutinho, M., & Coutinho, M. (2018). Depressão e adolescência: Relação com qualidade de vida e bem-estar subjetivo. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(2), 6–21. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i2.2752>
- Pohlman, P. (2020). *Growth to healthy perfectionism: An investigation of perfectionist tendencies with gifted and talented adolescents* [Honor Thesis, Murray State University]. Murray State’s Digital Commons. <https://digitalcommons.murraystate.edu/scholarsweek/Fall2020/HON/1/>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 19–34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v64n2/v64n2a03.pdf>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2016). O papel das variáveis psicossociais no desenvolvimento do talento. *Revista AMAzônica*, 18(2), 176–189. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4682/3806>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2017). O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. M. Barby,

- S. Bahia, & S. P. Freitas (Orgs.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 209–224). Editora Prisma.
- Prado, R. M., Fleith, D. D. S., & Gonçalves, F. D. C. (2011). El desarrollo del talento en una perspectiva femenina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *31*(1), 134–145.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100012>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, *15*(2), 121–148.  
<https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rashid, T., & Seligman, M. (2019). *Psicoterapia positiva: Manual do Terapeuta*. Artmed.
- Rech, D. L. (2020). *A relação entre afetos negativos e bem-estar psicológico da geração millennial: Uma análise sob a perspectiva da segunda onda da psicologia positiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].  
<http://hdl.handle.net/10183/218017>
- Reina, M. D. C., Oliva, A. D., & Parra Jiménez, Á. J. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, *2*(1), 55–69. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, *27*(52), 75–131.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>
- Renzulli, J. S. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, *27*(50), 539–562.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

- Renzulli, J. S. (2018). A concepção de sobredotação dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para promover a produtividade criativa. In M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 219–263). Papirus.
- Renzulli, J., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–199). American Psychological Association.
- Reppold, C. T., & Almeida, L. S. (Eds.). (2019). *Psicologia positiva: Educação, saúde e trabalho*. CERPSI.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfacción con la Vida: Evidencias de validez y fiabilidad en universitarios portugueses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Runa, A. I. D. N. F., & Miranda, G. L. (2015). Validação portuguesa das escalas de bem-estar e mal-estar emocional. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação - RISTI*, 16, 129–144. <https://doi.org/10.17013/risti.16.129-144>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248. <https://doi.org/10.1177/1745691617699836>
- Sayler, M. F., Boazman, J., Natesan, P., & Periathiruvadi, S. (2015). Subjective well-being of gifted American college students: An examination of psychometric properties of the PWI-A. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0016986215597748>
- Scorsolini-Comin, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. *Paidéia*, 22(53), 433–435. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300015>
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2010). Avaliação do bem-estar subjetivo (BES): Aspectos conceituais e metodológicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(3), 442–448. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420658005.pdf>
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Barroso, S. M., & Santos, M. A. D. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo em pessoas casadas e solteiras. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 313–324. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200013>
- Segabinazi, J. D., Giacomoni, C. H., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Moraes, D. A. D. O. (2010). Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 653–659. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400009>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, normatização e

- evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 1–12.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027499002.pdf>
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. (2019). *Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279–298). Springer.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2015). Reflexões sobre a saúde do adolescente brasileiro. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 217–229. <https://doi.org/10.15309/15psd160208>
- Shaughnessy, M. F. (2019). A reflective conversation with Joe Renzulli: What has the last 20–30 years wrought in terms of gifted education? *Gifted Education International*, 35(3), 275–281. <https://doi.org/10.1177/0261429419866263>
- Silva, B. B., & Ferreira, M. C. P. L. (2020). Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar. In *Anais do V Seminário de Produção Científica do Curso de Psicologia da Unievangélica*. <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/17050>
- Silva, D. G. D., & Dell’Aglío, D. D. (2018). Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária. *Análise Psicológica*, 36(2), 133–143.  
<https://doi.org/10.14417/ap.1218>

- Silva, D. G. D., Giordani, J. P., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Relações entre satisfação com a vida, com a família e com as amigas e religiosidade na adolescência. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), 38-54. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S223664072017000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223664072017000100004&lng=pt&tlng=pt).
- Silva, H. F. P. D. (2018). *Felicidade individual e coletiva: Uma análise da psicologia positiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34432>
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201–209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Sousa, R. A. R. D. (2019). *Desenvolvimento emocional de alunos superdotados: estudo comparativo acerca das sobre-excitabilidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36739>
- Souza, A. C. M., Siqueira, A. C., Kujawa, I., & Patias, N. D. (2019). Motivação para aprender em adolescentes do ensino médio de uma escola pública militar. *Psico*, 50(1), eArticle e25895. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.25895>
- Souza, L. D. D. M., Maragalhoni, T. D. C., Quincoses, M. T., Jansen, K., Cruzeiro, A. L. S., Ores, L., & Pinheiro, R. T. (2012). Bem-estar psicológico de jovens de 18 a 24 anos: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(6), 1167-1174. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000600015>

- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 29–48). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3)
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tatli, C. (2017). Investigating the subjective well-being of gifted adolescents. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 56–63. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2595>
- Tentes, V. T. A., & Fleith, D. S. (2014). Estudantes superdotados e *underachievers*: Prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, 45(2), 157–167. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12827>
- Ugulu, I. (2020). Gifted students' attitudes towards science. *International Journal of Science Education*, 28(1-3), 7–14. <https://doi.org/10.31901/24566322.2020/28.1-3.1088>
- Urbina, A. G., Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: Un estudio de casos exploratorios. *Revista de Psicología - PUCP*, 35(2), 605–640. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Viana, J. L. D. (2018). *Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos*. Editora Universidade de Brasília – UnB.

- Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581–609. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>
- Vittorazzi, D. L. (2020). Students with high abilities/giftedness: an introductory bibliographic review of the school's role in talent development. *Research, Society and Development*, 9(8), eArticle e287985507. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5507>
- Western, M., & Tomaszewski, W. (2016). Subjective wellbeing, objective wellbeing and inequality in Australia. *PLoS ONE*, 11(10), eArticle e0163345. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L., & Hutz, C. S. (2014). Afetos positivos e negativos: Definições, avaliações e suas implicações para intervenções. In C. S. Hutz (Org.), *Avaliação em psicologia positiva: Técnicas e medidas* (pp. 49–62). Artmed.
- Zeidner, M. (2020). “Don’t worry—be happy”: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.173339>

**Apêndice A – Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A;  
Segabinazi et al., 2012)**

Gostaríamos de saber como você tem se sentido ultimamente. Não há respostas certas ou erradas. O que é realmente importante é que você responda com sinceridade a cada item. Esta escala consiste em um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque um X na resposta que você acha que é a melhor para você. Por favor, tome cuidado para não esquecer de marcar algum item.

Veja a frase do exemplo:

“Eu estou me sentindo feliz”.

Se você se sente muitíssimo feliz, marque 5.

Se você se sente apenas um pouco feliz, marque 2. E assim por diante.

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo
Eu estou me sentindo feliz.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
<b>1. Alegre</b>	1	2	3	4	5
<b>2. Amoroso</b>	1	2	3	4	5
<b>3. Amedrontado</b>	1	2	3	4	5
<b>4. Animado</b>	1	2	3	4	5
<b>5. Assustado</b>	1	2	3	4	5
<b>6. Carinhoso</b>	1	2	3	4	5
<b>7. Chateado</b>	1	2	3	4	5
<b>8. Competente</b>	1	2	3	4	5
<b>9. Contente</b>	1	2	3	4	5
<b>10. Corajoso</b>	1	2	3	4	5
<b>11. Culpado</b>	1	2	3	4	5
<b>12. Decidido</b>	1	2	3	4	5
<b>13. Deprimido</b>	1	2	3	4	5
<b>14. Desanimado</b>	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
<b>15. Disposto</b>	1	2	3	4	5
<b>16. Divertido</b>	1	2	3	4	5
<b>17. Feliz</b>	1	2	3	4	5
<b>18. Furioso</b>	1	2	3	4	5
<b>19. Humilhado</b>	1	2	3	4	5
<b>20. Impaciente</b>	1	2	3	4	5
<b>21. Interessado</b>	1	2	3	4	5
<b>22. Irritado</b>	1	2	3	4	5
<b>23. Magoado</b>	1	2	3	4	5
<b>24. Perturbado</b>	1	2	3	4	5
<b>25. Preocupado</b>	1	2	3	4	5
<b>26. Satisfeito</b>	1	2	3	4	5
<b>27. Triste</b>	1	2	3	4	5
<b>28. Valente</b>	1	2	3	4	5

**Apêndice B – Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A; Giacomoni et al., 2012)**

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida. Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você.

Veja a frase do exemplo:

“Eu sinto prazer em viver.”

Se você sente muitíssimo prazer em viver, marque 5.

Se você sente apenas um pouco de prazer em viver, marque 2. E assim por diante.

	<b>Nem um pouco</b>	<b>Um pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Bastante</b>	<b>Muitíssimo</b>
<b>Eu sinto prazer em viver.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	1	2	3	4	5
<b>1. Tenho tudo o que preciso.</b>	1	2	3	4	5
<b>2. Gosto da minha vida.</b>	1	2	3	4	5
<b>3. Estou satisfeito com as coisas que tenho.</b>	1	2	3	4	5
<b>4. Me sinto bem do jeito que sou.</b>	1	2	3	4	5
<b>5. Estou satisfeito com a minha vida.</b>	1	2	3	4	5
<b>6. Sou um adolescente basicamente feliz.</b>	1	2	3	4	5
<b>7. Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito.</b>	1	2	3	4	5
<b>8. Eu me sinto realizado com a vida que eu levo.</b>	1	2	3	4	5
<b>9. Em geral, eu me sinto relativamente feliz sem qualquer motivo especial.</b>	1	2	3	4	5
<b>10. Aprovo o meu modo de viver.</b>	1	2	3	4	5

**Apêndice C – Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (EMSV-A;  
Segabinazi et al., 2010)**

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida e coisas que fazem parte dela. Por exemplo: como você tem se sentido ultimamente? O que você gosta de fazer? Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você”.

Veja a frase do exemplo:

“Eu gosto de ir ao *shopping*”.

Se você sente muitíssimo prazer em ir ao shopping, marque 5.

Se você sente apenas um pouco de prazer em ir ao shopping, marque 2. E assim por diante.

	<b>Nem um pouco</b>	<b>Um pouco</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Bastante</b>	<b>Muitíssimo</b>
<b>Eu gosto de ir ao <i>shopping</i>.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	1	2	3	4	5
1. Eu me divirto com muitas coisas.	1	2	3	4	5
2. Os outros adolescentes têm mais amigos do que eu.	1	2	3	4	5
3. Sou compreendido em casa.	1	2	3	4	5
4. Eu fico feliz quando a minha família se reúne.	1	2	3	4	5
5. Vou atrás do que quero conquistar.	1	2	3	4	5
6. Meus amigos passeiam mais do que eu.	1	2	3	4	5
7. Eu me relaciono bem com meus amigos.	1	2	3	4	5
8. Minha família se dá bem.	1	2	3	4	5
9. Eu gosto das atividades da escola.	1	2	3	4	5
10. Eu sorrio bastante.	1	2	3	4	5
11. Brigo muito com meus amigos.	1	2	3	4	5
12. Eu me divirto com meus amigos.	1	2	3	4	5
13. Eu sou uma pessoa bem-humorada.	1	2	3	4	5
14. Mantenho a calma.	1	2	3	4	5
15. Minha família me faz feliz.	1	2	3	4	5

16. Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes.	1	2	3	4	5
17. Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu.	1	2	3	4	5
18. Eu me divirto na escola.	1	2	3	4	5
19. Consigo expressar minhas ideias.	1	2	3	4	5
20. É difícil conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
21. Brigar resolve problemas.	1	2	3	4	5
22. É bom sair com meus amigos.	1	2	3	4	5
23. Tenho um convívio bom com a minha família.	1	2	3	4	5
24. Gosto de sair para me divertir.	1	2	3	4	5
25. Meus amigos se divertem mais do que eu.	1	2	3	4	5
26. Eu sou alegre.	1	2	3	4	5
27. Faço o que gosto de fazer.	1	2	3	4	5
28. Tenho sucesso em atividades que realizo.	1	2	3	4	5
29. Outros adolescentes ganham mais presentes do que eu.	1	2	3	4	5
30. Meus professores são legais comigo.	1	2	3	4	5
31. Eu sou inteligente.	1	2	3	4	5

32. Os outros adolescentes são mais alegres do que eu.	1	2	3	4	5
33. Gosto de brigas.	1	2	3	4	5
34. Eu me divirto com a minha família.	1	2	3	4	5
35. Gosto de conversar com meus amigos.	1	2	3	4	5
36. Eu sou feliz.	1	2	3	4	5
37. Eu me sinto calmo, tranquilo.	1	2	3	4	5
38. Eu sou divertido.	1	2	3	4	5
39. Meus pais são carinhosos comigo.	1	2	3	4	5
40. Eu gosto de ir à escola.	1	2	3	4	5
41. Eu me sinto bem do jeito que sou.	1	2	3	4	5
42. Gostaria que minha família fosse diferente.	1	2	3	4	5
43. Sou irritado.	1	2	3	4	5
44. Meus amigos gostam de mim.	1	2	3	4	5
45. Eu me sinto bem na minha escola.	1	2	3	4	5
46. Eu aprendo muitas coisas na escola.	1	2	3	4	5
47. Eu me considero uma pessoa descontraída.	1	2	3	4	5

<b>48. Meus amigos me ajudam quando preciso.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>49. Minha família gosta de mim.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>50. Minha família me ajuda quando preciso.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>51. Sou capaz de realizar muitas coisas.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>52. Gosto da minha vida.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

“Não se conhece completamente uma ciência enquanto não se souber da sua história.”

Augusto Comte

Sua participação é muito valiosa. Obrigada por contribuir com a ciência!

**Apêndice D – Questionário Sociodemográfico para Adolescentes (10–19 Anos)**

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE – Iniciais \_\_\_\_\_

**PARTE I**

1. Nome Completo:

\_\_\_\_\_

2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Gênero: (a). Masculino (b). Feminino

5. Escola: \_\_\_\_\_

Dados acadêmicos: (a) Ensino Fundamental I – 1º ao 5º Ano; (b) Ensino Fundamental II – 6º ao 9º Ano; (c) Ensino Médio; (d) Ensino Superior.

8. Instituição de Ensino: (a). Pública; (b). Privada

9. Turno: (a). Matutino; (b). Vespertino; (c). Noturno; (d). Integral - diurno

10. Atividades complementares: (a) Sala de Recursos; (b) Curso de Idiomas (Inglês, Espanhol, Francês e/ou outros); (c) Curso de informática; (d) Esportes; (e). Robótica; (f). Outros (especificar):

\_\_\_\_\_

11. Posição na Família: (a) filho único; (b) primogênito; (c) mais novo (caçula);

(d) outro (especificar):

\_\_\_\_\_

12. Reside com: (a) mãe; (b) pai; (c) madrasta; (d) padrasto; (e) outro responsável (especificar):

---

13. Profissão do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

14. Nível de escolaridade do pai ou responsável:

---

15. Profissão da mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

16. Nível de escolaridade da mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

## PARTE II

1. O que faz você se sentir bem?

---

---

2. Você se sente frustrado em alguma situação? Se sim, explique.

---

---

3. Quais as suas principais habilidades?

---

---

4. Você tem algum *hobbie*? (Atividade exercida como forma de lazer, de distração e/ou passatempo)

---

---

5. O que você faz quando percebe alguma dificuldade no seu dia-a-dia?

---

---

6. O que as pessoas costumam dizer sobre você?

---

---

7. Você se considera talentoso (a)?

---

---

8. Quais são os seus planos para o futuro?

---

---

Obrigada por sua colaboração!

**Apêndice E – Solicitação de Autorização Institucional e Declaração de Autorização  
Institucional – Sala de Recursos**

**Solicitação de Autorização Institucional – Sala de Recursos**

Ilustríssima Senhor (a) Coordenador (a) da Sala de Recursos de Altas Habilidades/  
Superdotação.

Eu, **Jane Farias Chagas Ferreira**, orientadora da dissertação de Mestrado da acadêmica, **Camila Nascimento Vieira Rabello**, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar – PG-PDE da Universidade de Brasília-UnB, matrícula **180133934**, venho pela presente, solicitar a vossa autorização para realizar pesquisa com alunos de vossa Instituição que apresentam comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação.

O projeto de pesquisa é intitulado **“Bem-estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos: Um Estudo Comparativo”** e tem como objetivo foi investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação ao gênero, faixa etária e tipo de escola. Trata-se de um estudo quantitativo, que busca compreender percepções de alunos identificados com altas habilidades/superdotação acerca de seu bem-estar, por meio da mensuração de afetos positivos e negativos presentes em seu desenvolvimento. O estudo possibilitará a investigação do BES e sua relação com outras variáveis, como: eventos de vida, estilos de *coping*, suporte social, locus de controle, valores, etc. Serão avaliados aspectos afetivos, globais e multidimensionais do BES em adolescentes. As investigações acerca das características do BES na adolescência são importantes, pois uma resolução bem-sucedida das tarefas nessa fase da vida pode ajudar o indivíduo a tornar-se um adulto saudável.

Para tanto, após a autorização da coordenação, os alunos serão informados sobre a pesquisa e convidados a participar. Serão informadas as questões éticas envolvidas e o caráter da participação voluntária dos estudantes. Será enviado aos pais ou responsáveis, um envelope contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando autorização para que os adolescentes participem da pesquisa, bem como uma carta de apresentação contendo informações sobre o estudo, a pesquisadora e a instituição a que está filiada. Será agendado um prazo limite para entrega das autorizações.

Após esses procedimentos, será agendado um encontro com os alunos, em horário especificado pela Coordenação Pedagógica, para preenchimento de um questionário sociodemográfico e dos seguintes instrumentos: Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012), Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida (EGSV-A) (Giacomoni, Segabinazi, Zortea, & Zanon, 2012) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010).

Esse estudo possui baixo risco aos participantes, em relação aos procedimentos de construção de dados. No entanto, situações específicas que possam ocorrer serão acompanhadas pela pesquisadora, e oferecida a devida assistência.

Os pais serão informados de que mesmo consentindo a participação do adolescente, se o mesmo se recusar a participar da coleta de dados, sua decisão será respeitada. Os responsáveis terão total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou desconforto para si ou para o estudante, em virtude de suas decisões. O anonimato de todos os participantes da pesquisa será garantido.

Pretende-se com esta pesquisa, propor intervenções que contribuam para o bem-estar e desenvolvimento de talentos em adolescentes.

Em caso de dúvidas, em qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo), a pesquisadora poderá ser contatada pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail [REDACTED].

Os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes e à instituição por meio da apresentação da pesquisa, que poderá ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, e assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição, como: nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão divulgados, em hipótese alguma.

Sem mais a declarar, antecipadamente agradecemos a vossa atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer necessidade referente ao estudo.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira**

Orientadora UnB - PED- PG PDE

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

Psicóloga Escolar – CRP 01-16052

Mestranda em Desenvolvimento Humano e Escolar – UnB

**Declaração de Autorização Institucional – Sala de Recursos**

Eu, \_\_\_\_\_, Matrícula \_\_\_\_\_, **Coordenador (a) da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação**, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo com a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição de ensino, ou ainda que comprometam a participação dos integrantes. Declaro que estou ciente das questões científicas e éticas desse estudo, e que não receberemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**De acordo:**

**Responsável pela Instituição**

**Apêndice G – Solicitação de Autorização Institucional e Declaração de Autorização  
Institucional – Escola Militar**

**Solicitação de Autorização Institucional – Escola Militar**

Ilustríssimo Senhor, Comandante do Colégio Militar \_\_\_\_\_

Eu, **Jane Farias Chagas Ferreira**, orientadora da dissertação de Mestrado da Camila **Nascimento Vieira Rabello**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar – PG-PDE da Universidade de Brasília-UnB, matrícula **180133934**, venho pela presente, solicitar a vossa autorização para realizar pesquisa com alunos de vossa Instituição que apresentam comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação.

O projeto de pesquisa é intitulado “**Bem-estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos: Um Estudo Comparativo**” e tem como objetivo foi investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação ao gênero, faixa etária e tipo de escola.

Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo, que busca compreender percepções de alunos identificados com altas habilidades/superdotação acerca de seu bem-estar, por meio da mensuração de afetos positivos e negativos presentes em seu desenvolvimento. O estudo possibilitará a investigação do BES e sua relação com outras variáveis, como: eventos de vida, estilos de *coping*, suporte social, locus de controle, valores, etc. Serão avaliados aspectos afetivos, globais e multidimensionais do BES em adolescentes. As investigações acerca das características do BES na adolescência são importantes, pois uma resolução bem sucedida das tarefas nessa fase da vida pode ajudar o indivíduo a tornar-se um adulto saudável.

Para tanto, após a autorização do Comando do colégio, os alunos serão informados sobre a pesquisa e convidados a participar. Serão informadas as questões éticas envolvidas e o caráter da participação voluntária dos estudantes. Será enviado aos pais ou responsáveis, um envelope contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando autorização para que os adolescentes participem da pesquisa, bem como uma carta de apresentação contendo informações sobre o estudo, a pesquisadora e a instituição a que está filiada. Será agendado um prazo limite para entrega das autorizações.

Após esses procedimentos, serão agendados encontros com os alunos, no contra-turno das aulas, ou em horários livres, especificados pela Coordenação Pedagógica, para preenchimento de um questionário sociodemográfico e dos seguintes instrumentos: Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012), Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida (EGSV-A) (Giacomoni, Segabinazi, Zortea, & Zanon, 2012) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010).

Esse estudo possui baixo risco aos participantes, em relação aos procedimentos de construção de dados. No entanto, situações específicas que possam ocorrer serão acompanhadas pela pesquisadora e oferecida a devida assistência.

Os pais serão informados de que mesmo consentindo a participação do adolescente, se o mesmo se recusar a participar da coleta de dados, sua decisão será respeitada. Os responsáveis terão total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou desconforto para si ou para o estudante, em virtude de suas decisões. O anonimato de todos os participantes da pesquisa será garantido.

Pretende-se com esta pesquisa, propor intervenções que contribuam para o bem-estar e desenvolvimento de talentos em adolescentes.

Em caso de dúvidas, em qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo), a pesquisadora poderá ser contatada pelo **telefone** [REDACTED] ou pelo **e-mail:**

[REDACTED]

Os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes e à instituição por meio da apresentação da pesquisa, que poderá ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, e assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição, como: nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão divulgados, em hipótese alguma.

Sem mais a declarar, antecipadamente agradecemos a vossa atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer necessidade referente ao estudo.

Brasília, 31 de outubro de 2019.

**Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira**

Orientadora UnB - PED- PG PDE

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

Psicóloga Escolar – CMDP II

Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar – UnB

**Declaração de Autorização Institucional – Escola Militar**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Matrícula \_\_\_\_\_, Comandante \_\_\_\_\_ do  
Colégio \_\_\_\_\_, declaro que fui  
informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo com a execução da mesma nesta  
instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE desta  
pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum  
prejuízo a esta instituição de ensino, ou ainda que comprometam a participação dos integrantes.  
Declaro que estou ciente das questões científicas e éticas desse estudo, e que não receberemos  
qualquer tipo de pagamento por esta autorização.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**De acordo:**

**Responsável pela Instituição**

**Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pais ou Responsáveis**

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Bem-estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos: Um Estudo Comparativo**”, de responsabilidade de *Camila Nascimento Vieira Rabello*, Mestranda, matrícula 180133934, do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar – PGPDE – da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Farias Chagas Ferreira. A pesquisa tem como objetivo investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação aos gêneros, faixa etária e tipo de escola.

Trata-se de um estudo quantitativo, que busca compreender percepções de alunos identificados com altas habilidades/superdotação acerca de seu bem-estar, por meio da mensuração de afetos positivos e negativos presentes em seu desenvolvimento. O estudo possibilitará a investigação do BES e sua relação com outras variáveis, como: eventos de vida, estilos de *coping*, suporte social, locus de controle, valores, etc. Serão avaliados aspectos afetivos, globais e multidimensionais do BES em adolescentes. As investigações acerca das características do BES na adolescência são importantes, pois uma resolução bem sucedida das tarefas nessa fase da vida pode ajudar o adolescente a tornar-se um adulto saudável.

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre a possibilidade de seu (sua) filho (a) participar da pesquisa. Antes de decidir se ele (a) poderá participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, será solicitada a sua assinatura.

Após esses procedimentos, será agendado um encontro, na Sala de Recursos ou outro espaço no ambiente escolar, especificados pela Coordenação Pedagógica, para preenchimento de um questionário sociodemográfico e dos seguintes instrumentos: Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012), Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida (EGSV-A) (Giacomoni, Segabinazi, Zortea, & Zanon, 2012) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010).

Esse estudo possui baixo risco aos participantes, em relação aos procedimentos de construção de dados. No entanto, situações específicas que possam ocorrer serão acompanhadas pela pesquisadora e oferecida a devida assistência.

Mesmo com o consentimento dos pais sobre a participação do adolescente, se o mesmo se recusar a participar da coleta de dados, sua decisão será respeitada. Os responsáveis terão total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou desconforto para si ou para o estudante, em virtude de suas decisões. O anonimato de todos os participantes da pesquisa será garantido.

Em caso de dúvidas, em qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo), a pesquisadora poderá ser contatada pelo **telefone** [REDACTED] ou pelo **e-mail** [REDACTED]

Os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes e à instituição por meio da apresentação da pesquisa, que poderá ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, e assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes, como: nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão divulgados, em hipótese alguma. E, conforme previsto pelas normas

brasileiras de pesquisa, a participação do seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com você.

Sem mais a declarar, antecipadamente agradeço a sua atenção e coloco-me à disposição para qualquer necessidade referente ao estudo.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

---

Responsável pelo(a) participante.

---

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

Mestranda em Psicologia do

Desenvolvimento Humano e Escolar – UnB

**Apêndice H – Termo de Assentimento – Estudante (TAE)**

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE – Iniciais \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Bem-estar Subjetivo em Adolescentes Talentosos: Um Estudo Comparativo**”, de responsabilidade de *Camila Nascimento Vieira Rabello*, Mestranda, matrícula 180133934, do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar – PGPDE - da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Farias Chagas Ferreira. A pesquisa tem como objetivo investigar e descrever a qualidade do bem-estar subjetivo de adolescentes talentosos, verificando se há diferenças nos níveis de bem-estar com relação aos gêneros, faixa etária e tipo de escola.

Trata-se de um estudo quantitativo, que busca compreender percepções de alunos identificados com altas habilidades/superdotação acerca de seu bem-estar, por meio da mensuração de afetos positivos e negativos presentes em seu desenvolvimento. O estudo possibilitará a investigação do BES e sua relação com outras variáveis, como: eventos de vida, suporte social, valores, etc. Serão avaliados aspectos afetivos, globais e multidimensionais do BES em adolescentes. As investigações acerca das características do BES na adolescência são importantes, pois uma resolução bem sucedida das tarefas nesta fase da vida pode ajudar o adolescente a tornar-se um adulto saudável.

Assim, gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com a pesquisa. Antes de decidir se irá participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo deste documento, caso tenha alguma dúvida, a pesquisadora responsável irá respondê-la. Ao final, caso decida participar, você será solicitado (a) a assiná-lo.

Conforme as normas brasileiras de pesquisa com humanos, a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não terá qualquer penalidade.

Será necessário um encontro, na Sala de Recursos ou outro espaço do ambiente escolar, especificado pela Coordenação Pedagógica, para preenchimento de um questionário sociodemográfico e dos seguintes instrumentos: Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN-A; Segabinazi et al., 2012), Escala Global de Avaliação de Satisfação de Vida (EGSV-A) (Giacomoni, Segabinazi, Zortea, & Zanon, 2012) e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV-A; Segabinazi et al., 2010). Não existem respostas certas ou erradas, você responderá de acordo com a sua percepção e avaliação de cada item.

Esse estudo possui baixo risco aos participantes, em relação aos procedimentos de construção de dados. No entanto, situações específicas que possam ocorrer serão acompanhadas pela pesquisadora, e oferecida à devida assistência.

Mesmo com o consentimento de seus pais sobre a sua participação na pesquisa, caso você não queira participar, sua decisão será respeitada. Os responsáveis também terão total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou desconforto para os participantes. O anonimato de todos os participantes será garantido.

Em caso de dúvidas, em qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo), a pesquisadora poderá ser contatada pelo **telefone** [REDACTED] ou pelo **e-mail** [REDACTED]

Os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes, à Sala de Recursos ou Escola por meio da apresentação da pesquisa, que poderá ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, e assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes, como: nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão divulgadas, em hipótese alguma.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

**Desde já, agradecemos a sua participação!**

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

**Camila Nascimento Vieira Rabello**

Mestranda em Psicologia do

Desenvolvimento Humano e Escolar – UnB