

HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SUPERDOTADOS: UMA REVISÃO TEÓRICA

CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS

Graduada em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar, Metodologia do Ensino, e Língua Brasileira de Sinais. Mestre em Educação. Doutora em Educação Especial. Docente. Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Coordenadora do GEDHAT – Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

RESUMO

Falar em indivíduos superdotados no Brasil é algo visto ainda hoje com certo espanto e curiosidade, como resultado de concepções errôneas do pensamento popular. Traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa, considerando fatores internos e situacionais que podem contribuir para que os superdotados sejam mais vulneráveis socialmente a enfrentarem situações de risco psicológico. Por outro lado, a fase da adolescência é um tempo particularmente desafiador para alunos com elevado potencial, por sentirem-se pressionados a se “encaixar” ou se “ajustar” aos interesses comuns dos seus colegas de classe. Neste sentido, trazer à discussão a questão do repertório social de adolescentes superdotados tem sua relevância, pois o conhecimento sobre suas características pode ajudar no reconhecimento de comportamentos que são indicativos de dificuldades nas interações sociais e na orientação de um trabalho dirigido ao seu atendimento educacional. Com base em uma revisão bibliográfica a partir da literatura especializada, este estudo teve como objetivo geral: obter um embasamento teórico sobre o repertório de habilidades sociais que envolve o adolescente superdotado, compreendidos a partir dos comportamentos característicos da superdotação na fase da adolescência; do repertório social à luz do campo teórico-prático das habilidades sociais; e da importância do atendimento educacional, na promoção de um repertório social bem elaborado. Considerando que os adolescentes superdotados podem apresentar dificuldades em suas interações sociais, pensar em programas de atendimento educacional que se preocupem também em promover o desenvolvimento do repertório social, é o caminho a ser percorrido.

Palavras-chave: Superdotados, Adolescentes, Habilidades Sociais.

INTRODUÇÃO

Considerados como integrantes do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), os alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), ou superdotados, como são conhecidos, são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, quer sejam isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (MEC, 2008).

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

Na verdade, os superdotados não apresentam as mesmas características de potencial elevado entre si, ou no mesmo nível. Por exemplo: alguns superdotados não demonstram seu potencial elevado a partir de uma idade muito precoce, mas em estágios mais avançados. Ao contrário, outros superdotados podem vir a apresentar seu potencial elevado apenas quando engajadas na área de interesse e aptidão (NAGC, 2009; VERSTEYNEN, 2011).

Traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (em determinados contextos). Os fatores internos e externos (ou situacionais) podem contribuir para que os adolescentes superdotados sejam mais vulneráveis socialmente a enfrentarem situações de risco psicológico.

A falta de atenção ao nível de desenvolvimento intelectual de alunos superdotados pode agravar os problemas de relacionamento existentes, ou ainda criá-los, caso não existam. Quando o estudante superdotado não recebe apoio necessário em suas dificuldades acadêmicas e socioafetivas, pode manifestar comportamentos agressivos e antissociais, a ponto de levá-lo a aplicar suas habilidades em objetivos errôneos. Essa condição

vivenciada pelos superdotados tem sido amplamente documentada na literatura, pelo fato de estarem inseridos em uma sociedade que nem sempre aprecia as diferenças extremas.

Por outro lado, o período da adolescência é um tempo particularmente desafiador para alunos com elevado potencial, por sentirem-se pressionados a se “encaixar” ou se “ajustar” aos interesses comuns dos seus colegas de classe. Por exemplo, ser rotulado como “diferente” pode gerar respostas hostis (agressivas e opositoras) para com os colegas de classe e professores, afetando as relações sociais entre eles.

Como consequência, os adolescentes superdotados podem estar mais suscetíveis a desenvolver relacionamentos superficiais com seus pares, vivenciar conflitos interpessoais, ou ajustar-se à norma do meio em que estão inseridos. Neste caso, passam a desenvolver uma identidade alternativa – que seja socialmente aceitável, reprimindo seu potencial intelectual elevado, omitindo-o, negando-o e igualando seu comportamento ao de seus pares, acarretando para si *déficits* nas habilidades sociais.

Diferenças específicas no repertório social podem ser vistas entre superdotados e não superdotados, inclusive com menor ajuste para os superdotados, demonstrando a necessidade de atenção às dificuldades sociais e emocionais enfrentadas por estes.

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

A identificação de possíveis dificuldades de emissão e frequência das habilidades sociais, com distinção entre os *déficits* apresentados, pode ser um primeiro passo para a promoção de um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em adolescentes superdotados, além de ampliar os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida em sociedade, que favoreça não apenas a inclusão social, mas uma competência social nesses indivíduos.

Trazer à discussão a questão do repertório social de adolescentes superdotados tem sua relevância, pois o conhecimento sobre suas características pode ajudar no reconhecimento de comportamentos que são indicativos de

dificuldades nas interações sociais e na orientação de um trabalho dirigido ao seu atendimento educacional.

Com base em uma revisão bibliográfica a partir da literatura especializada, disponível no Google Acadêmico [<https://scholar.google.com.br/>], este estudo teve como objetivos obter um embasamento teórico sobre o repertório de habilidades sociais que envolve o adolescente superdotado, compreendidos a partir dos comportamentos característicos da superdotação na fase da adolescência; do repertório social à luz do campo teórico-prático das habilidades sociais; e da importância do atendimento educacional, na promoção de um repertório social bem elaborado.

Este artigo constitui parte da pesquisa de doutorado da própria autora, que faz uma análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de superdotação e influências sociodemográficas¹.

COMPORTAMENTOS CARACTERÍSTICOS DA SUPERDOTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

No final do século XIII, o termo “adolescência” referia-se aos anos subsequentes à infância. No entanto, foi ampliando-se no decorrer do século XX, ao serem reconhecidas as características biológicas, psicológicas e sociais que permeiam o processo de transição da infância à vida adulta (MURTA et al., 2006). Segundo o critério cronológico proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), essa etapa da vida compreende dos 10 aos 20 anos incompletos, sendo usualmente classificada em três períodos: Precoce (dos 10 aos 14 anos); Média (dos 15 aos 17 anos); e Tardia ou Madura (dos 17 aos 20 anos). Para o adolescente superdotado, tais períodos assemelham-se ao de qualquer outro adolescente que não apresenta indicadores de superdotação (GALDÓ MUÑOZ, 2008).

Enquanto grupo, os adolescentes superdotados não apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamentos entre si, quando comparados ao restante da população escolar situados nesta mesma faixa etária, por não haver um perfil exclusivo que os caracterize como tal (OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009).

A heterogeneidade está presente em todos os segmentos sociais da mesma forma que é evidenciada entre os adolescentes superdotados, por

1 MARTINS (2013)

variáveis como: procedência de grupos étnicos e socioeconômicos distintos, habilidades diversificadas, interesses e aptidões específicas, características sociais e psicológicas, e por suas necessidades educacionais (OLIVEIRA, 2007; NAGC, 2009).

Em relação às características sociais, os superdotados são similares aos demais alunos da mesma idade cronológica em possuir mecanismos para regular suas interações sociais, embora possam variar em sua facilidade interpessoal. Já em termos de grupo, os superdotados demonstram sensibilidade interpessoal, cooperativismo, poder de persuasão e de influência no grupo, capacidade de desenvolver interação produtiva com os outros, sociabilidade e popularidade expressiva entre seus pares², liderança natural, respeito pelos pares e preferência por estar com adultos ou com crianças maiores para discutir ideias (FRIEND, 2008; FORTES, 2008).

Autores chamam a atenção para o fato de que as características próprias de cada indivíduo podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2006; POCINHO, 2009). Na forma negativa é chamado de “efeito paradoxal negativo”, porque atua para o prejuízo do elevado potencial (GARGIULO, 2006). Por exemplo: quando a elevada capacidade do estudante superdotado em reter informações de forma rápida, comparada aos colegas de classe, pode levá-lo a apresentar uma impaciência excessiva, que vai aumentando gradativamente causando-lhe um sentimento de tédio e desgosto por estar ali.

Sobre isso, Webb (1994) apresenta uma lista de traços comumente encontrados em estudantes superdotados (Quadro 1), sendo esta, ainda muito utilizada por pesquisadores, por ser uma referência na área da superdotação.

Quadro 1 – Exemplos de traços de elevada capacidade cognitiva em estudantes superdotados que podem manifestar-se de forma positiva e negativa.

Capacidade intelectual elevada (forma positiva)	Capacidade intelectual elevada (forma negativa)
Retém informações rápidas	Impaciente com os outros; Não gosta de rotina
Inquisitivo	Faz perguntas embaraçosas
Buscas para significância	Questiona procedimentos de ensino

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

Capacidade intelectual elevada (forma positiva)	Capacidade intelectual elevada (forma negativa)
Força de vontade; Motivação intrínseca	Resistente à direção de outras pessoas
Busca intensa por possibilidades	Excessivo em interesses; Dificuldades nas escolhas
Procura de causa e efeito	Busca desenfreada por alcançar a coerência
Enfatiza a verdade	Idealismo intenso; Preocupação com questões sociais
Organiza coisas e pessoas	Constrói regras complicadas
Ampla facilidade de vocabulário	Pode usar palavras para manipular
Informação ampla, avançada	Entedia-se com a escola e os pares.
Altas expectativas para si mesmo e outros	Perfeccionista; Excesso de autocritica
Criativo; Vê novas formas de fazer as coisas	Pode ser visto como perturbador; Intolerante
Concentração intensa	Negligência aos deveres/pessoas
Persistência em áreas de interesse	Resistente à interrupções; Teimosia
Desejo de ser aceito	Sensibilidade excessiva à rejeição de pares;
Elevados níveis de energia	Inquietação física; Intensidade na atividade motora
Preferência pela independência	Pode rejeitar seus pais ou pares
Autoconfiante	Muitas vezes é visto como autoritário
Interesses diversos	Pode parecer desorganizado
Versatilidade em muitas habilidades	Frustração pela falta de tempo
Forte senso de humor	Ser o “palhaço da classe” para chamar a atenção.

Fonte: Webb (1994; 2000).

Conforme aparecem no quadro 1, os traços de capacidade intelectual elevada podem manifestar-se tanto de forma positiva como negativa (em determinados contextos). Por isso, ao identificar o efeito negativo de certas características próprias da superdotação, tornam-se extremamente relevantes os fatores situacionais. Contudo, é importante ressaltar que nenhum desses comportamentos constitui necessariamente um problema (WEBB, 2000).

Os fatores internos e externos (ou situacionais) podem contribuir para que os adolescentes superdotados sejam mais vulneráveis socialmente³ a enfrentarem situações de risco psicológico.

3 4 **Vulnerabilidade social** é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos e o acesso à

Quanto aos fatores internos, aqueles que ocorrem no interior do próprio indivíduo, a combinação de algumas das suas características de superdotação pode levar a padrões de comportamento dissincrono. Isso se dá devido a diferentes ritmos do desenvolvimento humano (desequilíbrio) que ocorre entre suas capacidades e suas realizações, no contexto acadêmico (TERRASSIER, 1979).

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

Os fatores externos podem estar relacionados a várias situações, como o contexto educacional, as interações sociais, o rendimento acadêmico e o sexo, dentre outros. Estes fatores podem contribuir para o surgimento da assincronia social, que consiste na defasagem entre a norma interna do indivíduo e a norma social (RUBIO JURADO, 2009; SHECHTMAN e SILEKTOR, 2012).

Esta assincronia no contexto educacional, ocorre quando o ambiente não projeta suas atividades acadêmicas para atender ao ritmo de aprendizagem e ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos com elevado potencial, ou quando não favorece sua expressão (STABILE DE UICICH, 2006; GUIMARÃES e OUROFINO, 2007; FLEITH, 2007).

A lentidão no ritmo de ensino e a insistência em conhecimentos e competências já adquiridas, causam desmotivação, apatia, insatisfação, desinteresse e ressentimento em alunos superdotados, trazendo-lhes prejuízos

estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY et al., 2002). Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores e está relacionado com o maior ou menor grau de qualidade de vida das pessoas (ROCHA, 2007).

em termos do rendimento escolar e colocando-os em uma situação de vulnerabilidade social (RENZULLI, 2004; OLIVEIRA, 2007).

E, em relação ao desempenho social, a falta de atenção ao nível de desenvolvimento intelectual de alunos superdotados pode agravar os problemas de relacionamento existentes, ou criá-los, caso ainda não existam. Surgem o estresse pessoal, o sentimento de tédio, frustração, aborrecimento, impaciência, solidão e isolamento, podendo chegar à evasão escolar e problemas emocionais, como neurose e depressão (GALDÓ MUÑOZ, 2008; WEBB, 2009).

Nas situações de interação social a assincronia entre os adolescentes superdotados pode ocorrer quando estes são percebidos e tratados de forma “diferente dos colegas” (RIMM, 2002; ALBERTA, 2004).

Essa condição vivenciada pelos superdotados tem sido amplamente documentada na literatura, pelo fato de estarem inseridos em uma sociedade que nem sempre aprecia as diferenças extremas (RIMM, 2002; NEIHART, 2006).

A questão do isolamento e solidão é uma das características mais comumente associadas aos adolescentes superdotados, em especial àqueles extremamente superdotados (ROBINSON, 2002; NEIHART et al., 2002). Essa opção pode ocorrer por pressão dos pares ou pelo limitado número de colegas de classe que compartilham os mesmos interesses (ALBERTA, 2004; CHUNG et al., 2011).

Entretanto, pode ocorrer que, pela necessidade de sentirem-se aceitos pelos pares e temendo a rejeição social, muitos adolescentes superdotados optem por “ajustar-se” à norma do meio em que estão inseridos (ALBERTA, 2004; SCHULER, 2003; CHAN, 2003, 2005). Neste caso, desenvolvem uma identidade⁴ alternativa que seja percebida como mais socialmente aceitável, reprimindo seu potencial intelectual elevado, omitindo-o, negando-o e “igualando” seu comportamento ao de seus pares, a ponto de apresentarem um rendimento muito aquém das suas possibilidades (NEIHART et al., 2002; NEIHART, 2006).

Segundo Ablard (1997), quando o aluno dotado percebe sua alta capacidade como uma desvantagem social, ele busca estratégias para mascarar esse potencial, podendo até mesmo comprometer o seu rendimento escolar. O termo utilizado nesse caso é “underachievement” (subrendimento),

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

e, embora não encontre um consenso entre os especialistas, pode ser entendido como uma discrepância entre a capacidade (potencial cognitivo comprovado em testes padronizados) e a baixa realização acadêmica (incompatível com o potencial elevado) do indivíduo dotado (WHITMORE, 1986). Para Whitmore (1986), a falta de motivação é uma das características mais comuns atribuídas ao subrendimento em alunos superdotados.

No sexo, a assincronia acontece quando as adolescentes dotadas perdem o entusiasmo para mostrar seu elevado potencial intelectual, devido à reação de desaprovação e rejeição manifestada por seus pares (REIS, 2002; VALADEZ SIERRA, 2004). Por acreditarem que possuir elevadas capacidades pode parecer falta de competência social⁵, estas omitem e negam seu potencial, a fim de preservar seus relacionamentos.

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

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

Com base no conhecimento sobre os comportamentos característicos da superdotação na adolescência, evidencia-se que tais características podem

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

mostrar-se também de maneira negativa, levando muitos dos adolescentes a enfrentarem situações de risco para seu desenvolvimento socioemocional, em especial, quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual. Por exemplo: a pressão vivida por estes alunos em adaptar-se às normas do ambiente, ou o tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, são apontados como causas de subrendimento escolar.

REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS

Insere-se no campo das relações sociais, o tema das Habilidades Sociais (HS), derivada de estudos científicos a partir da década de 1930, por pesquisadores nos EUA e na Inglaterra. Além da Psicologia, a área das HS também é reconhecida por profissionais das ciências humanas, cujo referencial teórico traz conceitos e procedimentos de avaliação-intervenção, a partir de modelos cognitivos que explicam as variáveis associadas ao processo de socialização, os fatores causais dos deficit⁶, as dificuldades de desempenho social, o estabelecimento de critérios de proficiência, e técnicas para programas (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1996).

O entendimento desse campo teórico-prático apoia-se em três conceitos-chaves, de forma articulada entre si: desempenho social, habilidades sociais e competência social (FEITOSA e DEL PRETTE, 2006).

O desempenho social refere-se a qualquer comportamento⁷ ou sequência de comportamentos emitidos em uma situação social qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007).

Já o termo Habilidades Sociais é utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira adequada com as demandas⁸

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

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

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

das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007; CIA e BARHAM, 2009).

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

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

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

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

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

A Abordagem afetiva consiste na habilidade de estabelecer contato e conversação em relações de amizade, de inclusão nos grupos da escola ou do trabalho, em relações de intimidade sexual e expressão de satisfação

ou insatisfação a diferentes formas de carinho. Envolve atitudes de fazer e responder perguntas pessoais, oferecer informação livre e saber aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividades, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (enturmar-se), identificar e usar jargões apropriados.

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

Tais classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como Habilidades Sociais se contribuírem para a competência social (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2011).

A competência social, por sua vez, refere-se a um conceito avaliativo que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007, 2010).

Para que o desempenho possa ser considerado socialmente competente, deve atender a três condições que atuam de forma concomitante e interativa, a saber: (1) às especificidades do contexto (padrões e valores distintos estabelecidos pela cultura e subcultura, por ex: nível socioeconômico, sexo, idade e papéis sociais); (2) às expectativas da situação; (3) aos fatores cognitivos e emocionais dos indivíduos envolvidos (por exemplo: baixa autoestima, baixo autoconceito, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade e temperamento difícil, entre outros) (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

A competência social tem sido relacionada à exposição de relações sociais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, melhor saúde física e mental, e maior satisfação e motivação pessoal. Os déficits em habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos na relação com outros indivíduos, à pior qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos, além de contribuir para que as relações sociais se tornem críticas e interfiram de maneira negativa não apenas na

própria saúde psicológica, como na do grupo de interação (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007, 2009).

Em uma revisão realizada por Martins (2013), sobre estudos que caracterizam o repertório social de adolescentes superdotados, foi possível constatar algumas conclusões importantes sobre o aspecto da competência social, do autoconceito social, do ajustamento social e das relações sociais entre adolescentes superdotados e aqueles não identificados como superdotados.

Foi visto que há padrões semelhantes na competência social, no autoconceito social, no ajustamento social e nas habilidades sociais entre superdotados e seus pares normativos.

Entretanto, foi possível observar a existência de padrões mais elevados no autoconceito social, no ajustamento social e na competência social para os adolescentes superdotados, em relação aos seus pares normativos.

Contudo, a presença de padrões diferenciados (positivos ou negativos) nas relações sociais, no ajustamento social e no autoconceito entre superdotados e seus pares (superdotados ou normativos), teve certo predomínio nessa revisão (MARTINS, 2013). Tal fato desmistifica a ideia de que os superdotados (independentemente do grau de QI) são bem-ajustados ou mais bem-adaptados do que seus companheiros não identificados como superdotados.

Com o objetivo de analisar as habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de superdotação e influências sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, adiantamento, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família), Martins (2013) realizou um estudo onde pôde comparar as frequências e dificuldades dos repertórios sociais, observando também a relação destas frequências e dificuldades às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes. Os dados foram obtidos por meio de três instrumentos de autorrelato (Critério de Classificação Econômica Brasil; Formulário de Dados Acadêmicos; e Inventário de Habilidades Sociais de Adolescentes - IHS- Del Prette), com uma amostra de 132 adolescentes (12 e 18 anos), sendo 72 superdotados e 60 sem indicadores de superdotação. Utilizando análises descritivas, inferenciais e multivariadas, os resultados revelaram uma distribuição equivalente entre os dois grupos. Da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais desta amostra, não revelaram diferença significativa entre os grupos em relação à frequência das habilidades sociais. Contudo, dificuldade na subescala de Abordagem Afetiva foi identificada para os

adolescentes superdotados. Da comparação entre as frequências e dificuldades dos repertórios sociais da amostra às variáveis sociodemográficas e participação em outros ambientes, não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos nas variáveis: idade, classe econômica e grau de instrução do responsável financeiro pela família. Mas, diferenças significativas foram evidenciadas entre os grupos nas variáveis: sexo, escolaridade, adiantamento e participação em outros ambientes. Tais resultados assemelham-se, em sua maioria, aos obtidos em outros estudos sobre o repertório social de adolescentes superdotados e mostram suas relevâncias ao apresentarem dados sobre suas reais necessidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Segundo Del Prette e Del Prette (1996), a literatura indica pelo menos cinco conjuntos diferenciados e complementares de metodologias empregadas: (a) observação do comportamento (situação natural, desempenho de papéis e autorregistros); (b) testes de role-playing; (c) medidas fisiológicas indicadoras de ansiedade interpessoal; (d) autorrelatos (entrevistas ou inventários); e (e) avaliação por outros significantes (professores, pais e colegas). Na opinião dos autores, os autorrelatos são os que melhor se ajustam à avaliação em larga escala.

No Brasil, citam-se os Inventários de Habilidades Sociais, para três faixas etárias: (a) Adultos: Inventário de Habilidades Sociais - IHS (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001) e a Escala de Avaliação da Competência Social - EACS, para pacientes psiquiátricos (BANDEIRA, 2002); (b) Crianças: Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - IMHSC (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005); e (c) Adolescentes: Inventário de Habilidades Sociais - IHSA (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2009).

Pioneiros na área das habilidades sociais para o contexto nacional, Del Prette e Del Prette (2006) consideram que a promoção de um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais - NEE⁹ (como no caso dos adolescentes superdotados) amplia os objetivos do ensino regular, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, que favoreça não apenas a inclusão social, mas uma competência social nesses indivíduos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006, 2005). As primeiras iniciativas de avaliação das habilidades sociais no campo da Educação Especial incluíram os alunos com retardo mental, deficiências sensoriais, problemas de aprendizagem, hiperativos, autistas e deformados faciais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005, 2006).

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

Ao final desta revisão bibliográfica que objetivou compreender um pouco mais sobre comportamentos característicos de adolescentes superdotados, repertório de habilidades sociais e atendimento educacional como meio de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, e também habilidades sociais, dentre outras, foi possível observar que os níveis de habilidades sociais em adolescentes superdotados são muitas vezes semelhantes aos daqueles encontrados em adolescentes sem indicadores de superdotação.

Contudo, dentre tais semelhanças encontram-se níveis de dificuldades apresentadas por adolescentes superdotados na emissão de habilidades sociais, da mesma forma que seus pares sem indicadores de superdotação; e que, variáveis podem estar associadas ao desenvolvimento ou não das habilidades sociais.

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

Estudos dessa natureza justificam-se considerando a relevância que os programas de atendimento aos superdotados exercem em promover o desenvolvimento do potencial humano, possíveis por meio da combinação direta de fatores internos ao indivíduo e ambientais, como, serviços de apoio, atitudes facilitadoras, habilidades de ensino multidisciplinar e treinamento de habilidades sociais, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ABLARD, Karen E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. **Roeper Review**, v. 20, p. 110-116, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo Castro de; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: Desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBERTA Learning. **The Journey**: a handbook for parents of children who are gifted and talented. Learning and Teaching Resources Branch. 2004. p. 1-109.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007 v. 1 Orientação a Professores, p. 13-23.

ALENCAR, E. M. L. S. de; **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf Acesso em 08/10/2021.

CHAN, David Wai-ock. Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 6, p. 409-418, Dec. 2003.

CHAN, David Wai-ock. The Structure of Social Coping among Chinese Gifted Children and Youths in Hong Kong. **Journal for the Education of the Gifted**, Vol. 29, No. 1, pp. 8–29. Copyright ©2005 Prufrock Press Inc. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746277.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CHUNG, Dongil; YUN, Kyongsik; KIM, Jin Ho; JANG, Bosun; JEONG, Jaeseung. Different Gain/Loss Sensitivity and Social Adaptation Ability in Gifted Adolescents during a Public Goods Game. **PLoS ONE**, v. 6, n. 2, p. 1-11, 2011.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: _____. (Org.). **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 189-231.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-56.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 38-49, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette)**: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 276 p.

FEITOSA, Fabio Biasotto; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Social Skills related to academic achievement: reflections on special education interventions. In: GARCIA, Agnaldo (Org.). **Relacionamento Interpessoal**: estudos e pesquisas. Vitória, ES: UFES, 2006. 142 p.

FEITOSA, Fabio Biasotto; MATOS, Margarida Gaspar de; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desempenho Acadêmico e Interpessoal em Adolescentes Portugueses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 259-266, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dT5CQC-f8BH4YhqZgrkjVyJs/abstract/?lang=pt> Acesso em 31/10/2021

FERNANDES, Idília. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, n. 6, ano V, p. 1-12, dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view-File/1032/811>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. v. 1-4.

FORTES, Caroline Corrêa. **Contribuições do pit-programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

FRIEND, Marilyn Penovich. Students who are Gifted and Talented. In: _____. **Special education**: contemporary perspectives for school professionals. 2. ed. Pearson Education, Inc. 2008. p. 478-510.

GALDÓ MUÑOZ, G. Niños superdotados (II). **Bol. SPAO**, v. 2, n. 2, p. 157-167, 2008.

GARGIULO, Richard M. Persons who are Gifted and Talented. In: _____. **Special Education in Contemporary Society: an introduction to Exceptionality**. 2. ed. Thomson Wadsworth. 2006. p. 340-393.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1, Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen. Los superdotados como grupo y los distintos grupos de superdotados: La Loce. Indivisa. **Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 5, p. 9-31, 2004.

MARTINS, Cláudia S. R. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MCFALL, Richard M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 01/08/ 2021.

MURTA, Sheila Giardini; DEL PRETTE, Almir; NUNES, Fernanda Costa; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. In: SALDANA, M. R. R. **Intervención psicológica para adolescentes: Ámbitos educativo y de la salud**. Bogotá: PSICOM Editores. 2006

NAGC (National Association for Gifted Children). **Nurturing Social and Emotional development of gifted children**. 2009. p. 1-4. Disponível em: <<https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Affective%20Needs%20Position%20Statement.pdf>>. Acesso em 10/08/2021.

NEIHART, Maureen. Achievement affiliation conflicts in gifted adolescents. **Roeper Review**, v. 28, n. 4, p. 196-202, 2006.

NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. 2002. p. 31-40.

OLIVEIRA, Ema Patrícia de Lima. **Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa.** 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, jun. 2007.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. <Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12/ 06/ 2021.

REIS, Sally M. Social and emotional issues Faced by gifted girls in elementary and secondary school. Supporting Emotional Needs of the Gifted. **SENG Newsletter**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2002.

RENZULLI, Joseph. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RIMM, Sylvia. Peer pressures and social acceptance of gifted students. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally; ROBINSON, Nancy M.; MOON Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2002. p. 13-18.

ROBINSON, Nancy M. Introduction. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, Nancy M.; MOON, Sidney M. (Ed.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p. xi-xxiv.

ROCHA, Simone Rocha da. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. (não publicada).

ROEDELL, Wendy. Vulnerabilities of highly gifted children. **Roeper Review**, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984.

RUBIO JURADO, Francisco. “Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales”. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, n. 19, p. 4-5, jun. 2009.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Maria Cristina. **Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades**. Tesis (Doctoral en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, sept. 2006.

SCHULER, Patricia A. Gifted kids at risk: Who’s listening? **Supporting Emotional Needs of the Gifted**, 2003. Disponível em: <<https://www.sengifted.org/post/schuler-atrisk>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SHECHTMAN, Zipora; SILEKTOR, Anat. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. **Roeper Review**, v. 34, Issue 1, p. 63-72, 2012.

SILVERMAN, Linda Kreger. Leta Stetter Hollingworth: Champion of the Psychology of Women and Gifted Children. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 1, p. 20-27, 1992. Disponível em:<<https://www.positivedisintegration.com/Silverman1992bb.pdf>>. Acesso em: 12 abril. 2021.

SMITH, Deborah Deutsch. Giftedness and Talent Development. In: _____. **Introduction to special education: making a difference**. 6th ed. Pearson Education, Inc. 2007. chap. 14, p. 493-525.

STABILE DE UICICH, Rosa Marne. **Educacion del alumno con superdotacion, en situacion de riesgo**. In: Congreso iberoamericano de superdotación, talento y creatividad, 6., 2006. p. 42-51.

TERRASSIER, J. C. Gifted children and psychopathology. The syndrome of dys-synchrony. In: GALLAGHER, James John. (Ed.). **Gifted children. Reaching their potential**. Jerusalem: Kollek and Son, 1979. p. 434-440.

VALADEZ SIERRA, María de los Dolores. Niñas, superdotación y contexto social. **Educar. Revista de Educación**. abr./jun. 2004. p. 53-58.

VERSTEYNEN, Linda. Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? **The New Zealand Journal of Gifted Education**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2011.

WEBB, James T. **Dabrowski's Theory and Existential Depression in Gifted Children and Adults**. Davidson Institute for Talent Development, 2009.

WEBB, James T. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. 2000.

WEBB, James T. **Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children**. The Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Gifted Education Digests, 1994. p. 1-6.

WHITMORE, Joanne Rand. Understanding a lack of motivation to excel. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, p. 66-69, 1986.