

parte **I**

# **Características do aluno com altas habilidades**

# Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades

# 1

Jane Farias Chagas

O interesse por indivíduos altamente capazes, talentosos ou inteligentes é bastante antigo e tem aumentado nas últimas três décadas. Inclusive, muitos pesquisadores apontam um crescimento nos investimentos em programas especiais como consequência do progresso da ciência, da tecnologia, da competitividade e do reconhecimento de vantagens sociais e econômicas relacionadas ao desenvolvimento do potencial de indivíduos com altas habilidades (Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997; Winner, 1998, 2000). Com isso, os fatores educacionais e familiares, relacionados aos comportamentos de superdotação, têm sido, concomitantemente, objeto de crescente investigação, uma vez que esses complexos sistemas de interações exercem forte influência sobre o desenvolvimento humano ao longo da vida (Carvalho, 2000).

## CONCEITUAÇÃO E FATORES INDIVIDUAIS ASSOCIADOS ÀS ALTAS HABILIDADES

Apesar desses avanços, o fenômeno das altas habilidades/superdotação ainda é permeado por mitos e concepções elitistas que provocam reações contraditórias, as quais vão do fascínio ao antagonismo. Como resultado, o conceito de altas habilidades/superdotação tem mudado ao longo do tempo e assume diferentes conotações conforme a cultura (Solow, 2001). Na cultura mexicana, por exemplo, o conceito de superdotação é expresso por um conjunto de habilidades valorizadas e descritas como habilidade lingüística, conhecimento cultural abundante, habilidade de criar com as próprias mãos e habilidades humanísticas – compaixão, auto-sacrifício e empatia. Em contrapartida, o termo em inglês *gifted* sugere que a habilidade superior é um dom sobrenatural ou uma dádiva divina (Virgolim, 1997; Winner, 1998). No Brasil, são adotados os termos “altas habilidades” e “superdotação”. O termo altas habilidades dá maior ênfase ao desempenho do que às características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997). Essa variedade de conceitos e definições, somada aos mitos e idéias preconceituosas, constitui uma das dificuldades para o estudo do tema e para a ampliação de um atendimento adequado ao superdotado, apesar dos notáveis avanços na área nas últimas décadas (Alencar, 2001; Freeman e Guenther, 2000; Solow, 2001; Virgolim, 1997).

Algumas habilidades e características são comumente integradas à superdotação no sentido de conceituá-la. Roeper (citado em May, 2000) associa superdotação com maior consciência, sensibilidade e habilidade superior para entender e transformar percepções e experiências, enquanto Lockerd (citado em May, 2000) apresenta algumas características de indivíduos superdotados, como habilidade de pensamento divergente, excitabilidade, sensibilidade, percepção aguçada e capacidade de transformação de idéias e objetos. Para Sternberg e Davidson (1985), o superdotado possui outras cinco características excepcionais: habilidade específica e inteligência geral, capacidade para fazer simultaneamente muitas atividades diferentes, habilidade para modificar e adaptar o ambiente de modo que lhe seja adequado, habilidade para solucionar problemas e para conceber relações incomuns (veja características na Tabela 1.1).

Winner (1998) constata que a superdotação é considerada, por alguns, como sinônimo de alto QI e criatividade. Vários pesquisadores (Alencar e Fleith, 2001; Davis e Rimm, 1994; Freeman e Guenther, 2000; Renzulli e Reis, 1985; Solow, 2001) ressaltam que os superdotados não formam um grupo homogêneo. Portanto, conceituar esse fenômeno tão complexo e multifacetado requer a combinação de fatores ambientais (relacionados à família, ao sistema educacional e aos valores socioculturais) com traços individuais como coragem, criatividade, motivação intrínseca, intuição, caráter e autopercepção. Além disso, o conceito de superdotação é construído através de julgamento social, ou seja, é a sociedade quem constitui os critérios para identificação dos indivíduos com habilidades superiores (Virgolim, 1997; Winner, 1998).

Ainda nessa direção, Alencar e Fleith (2001) estabelecem alguns critérios para a definição de superdotação, uma vez que é “impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente” (p. 52). Assim, inferir tal conceito requer considerar um conjunto de traços ou características pessoais, ter uma visão multidimensional de inteligência, observar fatores internos e externos que influenciam no processo de desenvolvimento do talento, reconhecer as diferenças individuais e a diversidade sociocultural e perceber as habilidades em um *continuum* direcionado a auto-realização (Alencar e Fleith, 2001). O conceito de superdotação, segundo as autoras, deve: (a) ser baseado em dados empíricos, (b) possibilitar a construção ou a seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação e atendimento das necessidades especiais do superdotado e (c) permitir a investigação da validade de instrumentos e procedimentos.

Renzulli e Reis (1985, 1986, 1997a, 1997b), em seu *Modelo dos Três Anéis*, desenvolveram o conceito de superdotação que adotamos neste texto. Eles a definem como o resultado da interação entre três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, que estão presentes em “certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias” (Renzulli e Reis, 1997b, p. 8). Portanto, esses comportamentos são dinâmicos, complexos, temporais e envolvem a interação entre as habilidades cognitivas, os traços de personalidade e o ambiente onde o indivíduo está inserido.

**Tabela 1.1**

Características de superdotação e suas implicações em sala de aula

<b>Características</b>	<b>Implicações Negativas</b>	<b>Implicações Positivas</b>
Habilidade cognitiva avançada	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares.	Aprende a ler mais cedo e demonstra melhor compreensão da linguagem.
Curiosidade intelectual	Pode ser considerado exibido.	Procura constantemente os "comos" e os "porquês".
Sensibilidade e criatividade	Apresenta não-conformismo. Criatividade percebida como comportamento disruptivo.	Tem habilidade para produzir muitas idéias e visualizar conseqüências.
Intensa motivação	Envolve-se em muitas atividades. Ressente-se de ser interrompido.	Exibe motivação intrínseca para aprender, explorar e é persistente.
Grande capacidade para demonstrar emoções	É vulnerável a críticas feitas pelos outros e por ele mesmo. Pode vivenciar sentimentos de rejeição e isolamento.	Reage intensamente a questões morais e sociais. Tem empatia.
Habilidade para processar informações rapidamente	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares. Não gosta de tarefas que envolvem reprodução do conhecimento.	Adquire habilidades básicas de aprendizagem mais rapidamente e com menos prática.
Preocupações éticas e estéticas em tenra idade	Apresenta dificuldade de relacionamento com pares de mesma idade que não têm os mesmos interesses.	É cético, crítico e avaliador, sendo rápido em detectar inconsistência e injustiça.
Pensamento independente	Ressente-se da rotina. Parece ser rebelde.	Tem grande prazer na atividade intelectual. Gosta de realizar tarefas de modos diferentes.
Habilidade de auto-avaliação	Busca a perfeição. Pode ser visto como compulsivo.	Tem habilidade para integrar impulsos opostos, tal como comportamento construtivo e destrutivo.

Fonte: Ali (2001).

A habilidade acima da média pode ser definida em termos das habilidades gerais ou específicas. As habilidades gerais são normalmente medidas em testes de inteligência e consistem na capacidade de processar informações e integrar experiências de forma a gerar resultados apropriados ou capazes de responder a novas situações ou problemas, estando relacionadas à memória, à fluência verbal, ao raciocínio lógico e numérico, às relações espaciais e ao pensamento abstrato. As habilidades específicas dizem respeito ao domínio de conhecimento, às técnicas e estratégias aplicadas a um campo particular do conhecimento, como matemática, pintura, química, escultura e música. Essas habilidades, ao contrário das habilidades gerais, não são facilmente medidas em testes psicométricos. O envolvimento com a tarefa está associado à energia investida na execução de um projeto ou na resolução de problema, sendo definido em termos de altos níveis de perseverança, dedicação, concentração e motivação. Em outras palavras, o superdotado é uma pessoa com alto nível de motivação intrínseca para a realização produtiva e criativa. A criatividade é o terceiro elemento que compõe o *Modelo dos Três Anéis* e diz respeito a: (a) características do pensamento, como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, (b) fatores associados a traços de personalidade, como abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem de correr riscos, e (c) características da produção dos indivíduos superdotados, como inovação, riqueza de detalhes e abundância (Renzulli e Reis, 1997b).

Segundo Renzulli e Reis (1985, 1997a), existem dois tipos de superdotação: uma acadêmica ou escolar e outra criativa-produtiva ou talentosa. A superdotação acadêmica seria representada por altos níveis de desempenho escolar, boa memória, grande atividade intelectual, processamento de informações complexas e pensamento analítico, crítico e lógico. Por outro lado, a superdotação criativa-produtiva estaria mais ligada a curiosidade, resolução de problemas e características do pensamento criativo, como originalidade, fluência e flexibilidade. Vale ressaltar, porém, que tanto as crianças talentosas quanto as crianças com habilidade acadêmica são igualmente consideradas superdotadas.

Os tipos de superdotação podem ser determinados pela especificidade das características e habilidades individuais associadas à cultura e às demandas sociais em que o indivíduo está inserido. As características individuais do superdotado influenciam e selecionam o ambiente onde vivem, de maneira que suas necessidades de desenvolvimento são supridas por ambientes estimulantes e enriquecidos bidirecionalmente (Janos e Robinson, 1985; Simonton, 1999). A cultura, segundo Winner (1998), é outro fator relacionado ao tipo de superdotação, porque ela pode privilegiar e valorizar alguns domínios, gerando, conseqüentemente, um aumento nos níveis médios de desempenho e um aumento na demanda social por especialistas ou produção nesses domínios. Esse fator, associado às características individuais, demonstra que os superdotados são mais atraídos por domínios altamente estruturados e regidos por regras, como a matemática e a música, por não exigirem um grande acúmulo de conhecimento e princípios formais. Além disso, eles se interessam por áreas de desempenho, como os esportes, a dança ou o

desenho que, como nas áreas mencionadas anteriormente, requerem treinamento rigoroso e precoce (Winner, 1998). A valorização cultural de alguns domínios pode explicar, por exemplo, o fato de as crianças superdotadas ocidentais dominarem o desenho realista, enquanto as crianças orientais dominam o desenho alusivo esquemático. É possível que os aspectos socioculturais interfiram também no processo de identificação de indivíduos que possuem empatia, moralidade e coragem excepcionais, levando-os a serem vistos como pessoas com comportamentos éticos elevados e bom caráter, e não como superdotados. Essa variável pode ainda mediar o quantitativo de talentos encontrados em áreas como biologia, xadrez, dança, artes cênicas, liderança e relação interpessoal (Winner, 1998).

### **FATORES FAMILIARES E CULTURAIS RELACIONADOS ÀS ALTAS HABILIDADES**

Solow (2001) aponta outros fatores que exercem influência sobre os tipos de superdotação, como história familiar, percepção, crenças e valores parentais, que devem ser objeto de pesquisas futuras. Esses fatores poderiam explicar, por exemplo, o fato de crianças do gênero masculino, na área de ciências, serem quatro vezes mais identificadas e encaminhadas para programas de atendimento a essa habilidade específica do que as do gênero feminino (Freeman e Guenther, 2000; Solow, 2001). A percepção parental sobre a superdotação seria construída e afetada pela experiência prévia dos pais com outros membros da família, membros da comunidade ou através da mídia. Seus valores e crenças sobre o tema poderiam levá-los a reconhecer e estimular algumas habilidades em detrimento de outras, o que influenciaria negativamente na identificação. Por exemplo, o medo da rotulação ou da discriminação pode fazer com que os pais não aceitem ou não desejem que seus filhos sejam identificados como superdotados (Solow, 2001).

Outros pesquisadores (Meckstroth, 1992; Winner, 1998) sugeriram que alguns pais não entendem e não associam as características emocionais e sociais do filho como traços característicos de crianças superdotadas. Outras vezes, esses pais não entendem a motivação intrínseca da criança e seu intenso desejo por aprofundar seus conhecimentos, reagindo de forma recriminatória, proibindo a criança de continuar envolvida em projetos de sua área de interesse ou de explorar outros domínios (Solow, 1995; Winner, 2000). Alguns estudos retrospectivos demonstraram, inclusive, a existência de efeitos negativos como fracasso, desequilíbrio emocional e negação do talento por parte do superdotado devido à manipulação, ao exibicionismo, à superestimulação e à exigência em demasia por parte dos pais ou da competição entre irmãos (Damon, 1995; McGuffog, 1985; Winner, 1998). Freeman e Guenther (2000) e Winner (2000) afirmaram que a maioria dos problemas do superdotado surge na relação familiar, apontando alguns riscos a que esses indivíduos estariam sujeitos, como: (a) serem punidos a esperar pelos seus pares, o que pode inibir ou retardar o desenvolvimento de suas habilidades; (b) serem demasiadamente exigidos no cumprimento de uma missão, sendo privados de ter uma infância ou adolescência normal; (c) serem alvos

de expectativas parentais irrealistas em detrimento da liberdade, da criatividade, da motivação, do estilo e dos interesses próprios do superdotado e (d) apresentarem danos psicológicos causados pelo exibicionismo de suas habilidades na tentativa de isolar ou difundir seu talento como um prodígio raro, digno de admiração e aplausos, podendo, com isso, impossibilitar uma vida adulta produtiva.

É importante ressaltar, ainda, que vários pesquisadores têm afirmado que toda ação no sentido de desenvolver o potencial do superdotado depende diretamente da definição de superdotação adotada em termos operacionais (Alencar e Fleith, 2001; Freeman e Guenther, 2000; May, 2000; Passow, 1981; Solow, 2001). Segundo Passow (1981), é essa concepção que direciona a seleção de estratégias, procedimentos e técnicas de identificação, bem como a criação de oportunidades educacionais. Por isso, é importante que os pais, os educadores e a sociedade em geral compreendam as peculiaridades da personalidade e dos processos cognitivos dos superdotados a fim de proporcionar-lhes um desenvolvimento saudável.

Diversos autores salientam que a criança superdotada apresenta uma personalidade complexa, associada a uma excepcional sensibilidade e excitabilidade que causam impacto na família. Essas características demandam um ajustamento na dinâmica familiar e nas interações entre pais e filhos (May, 2000; Stephens, 1999; Winner, 1998). Estudos realizados com superdotados e pessoas eminentes indicaram que esses indivíduos vivem em ambiente familiar enriquecido, interessante e estimulador, mesmo em famílias provenientes de ambiente socioeconômico desfavorecido (Freeman, 1991).

Geralmente, os superdotados são filhos únicos ou primogênitos ou ocupam funcionalmente essa posição; porém, a posição especial na família é considerada uma vantagem ambiental, motivacional e não genética para a superdotação (Downey, 2001; Rodgers, 2001; Winner, 1998; Zajonc, 2001). Os filhos primogênitos e únicos despendem mais tempo em companhia de adultos, sendo expostos à linguagem adulta por mais tempo, o que pode acarretar maturidade mental precoce. Os filhos mais velhos têm preferência de liderança sobre os demais irmãos, exercendo muitas vezes o papel de tutor. Gozam de supremacia, inclusive legal, em assuntos de sucessão familiar e, portanto, recebem mais responsabilidades e são alvos de mais altas expectativas que os demais filhos. Além disso, os recursos parentais são finitos e o tamanho da família traz implicações diretas sobre os indivíduos, afetando a decisão dos pais em relação ao tipo de provimento obrigatório para os filhos (Downey, 2001). Isso significa que, quanto maior a prole, mais reduzida a cota de recursos que poderá ser investida – tempo, ensino, oportunidade e dinheiro – no desenvolvimento intelectual dos filhos. Apesar de os recursos interpessoais serem menos reduzidos que os financeiros e materiais, eles também são diluídos entre os membros da família. Esses fatores afetam a trajetória complexa do desenvolvimento individual, as interações, a estrutura e a qualidade do ambiente familiar (Downey, 2001; Rodgers, 2001; Zajonc, 2001).

A família do superdotado, freqüentemente, é organizada no sentido de atender às demandas das habilidades e dos interesses do superdotado (Winner, 1998). Essa centralização na criança é uma resposta ao potencial que ela precisa desen-

volver e está relacionada aos valores culturais que tornam a educação uma prioridade para a família (Silverman, 1993a, 1993b). Assim, a dinâmica familiar é modificada de acordo com o tipo de superdotação da criança. Famílias de crianças com talento na área musical ou esportiva, por exemplo, costumam ser mais diretivas, buscam mais ajuda especializada e submetem seus filhos a mais tempo de treinamento que as famílias de crianças com talento em artes visuais. Por outro lado, as famílias com crianças academicamente superdotadas apreciam o desempenho de seus filhos, deixando-os mais livres no uso do seu tempo (Winner, 1998).

Famílias de crianças superdotadas costumam ser mais coesas e harmoniosas em seus relacionamentos do que as outras famílias, o que permite aos filhos incorporarem seus valores de modo mais eficaz (Winner, 1998). Nessas famílias, os pais dão mais liberdade e estimulam seus filhos a serem felizes sem, no entanto, deixar de direcioná-los ao cumprimento de metas, ao engajamento em atividades desafiadoras e de estudo, com a finalidade de que atinjam níveis mais altos de concentração, originalidade, independência e desempenho (Freeman e Guenther, 2000; Snowden e Christian, 1999; Winner, 1998).

As expectativas parentais extrapolam o nível socioeconômico e exercem forte influência causal no alto desempenho do superdotado (Snowden e Christian, 1999). Os pais costumam reagir à identificação do filho como superdotado aumentando o nível de enriquecimento ambiental e centralizando a atenção no desenvolvimento das habilidades de seus filhos. Esses pais costumam estimular a independência e valorizar a educação como prioridade (Winner, 2000). Frequentemente encorajam, elogiam, reconhecem e despendem mais tempo e recursos para que o filho receba treinamento de alto nível, além de manterem um alto padrão de expectativas em relação ao desempenho do filho. Dessa forma, expõem a criança superdotada a assuntos, temas e conceitos abstratos desde muito cedo e investem mais em interação interpessoal. Resumindo, o desempenho dessas crianças está diretamente relacionado ao envolvimento dos pais, porém vale ressaltar que o envolvimento, o treinamento e a estimulação são respostas às características e demandas da criança superdotada (Freeman e Guenther, 2000; Winner, 1998, 2000).

O conjunto de valores e o nível de escolaridade dos pais afetam os parâmetros de concepção sobre superdotação, o processo de identificação e a tomada de decisão relacionada à quantidade e à qualidade do envolvimento parental no desenvolvimento das habilidades do filho (Solow, 2001). O tipo de educação parental, por exemplo, pode influenciar e determinar o nível de envolvimento dos pais com o treinamento oferecido ao filho superdotado e o tipo de relacionamento dele com a escola (Solow, 2001; Winner, 1998). Os pais, em geral, percebem comportamentos de superdotação na primeira infância e buscam ajuda para problemas reais ou prováveis na relação e no desenvolvimento dos filhos (Freeman e Guenther, 2001). Não raro, os pais de superdotados possuem habilidades excepcionais e realizações que eles mesmos não reconhecem, pelo fato de não terem sido identificados e atendidos adequadamente durante a infância (May, 2000; Silverman, 1997).

A educação e a profissão dos pais também têm forte relação com o desenvolvimento do superdotado, sendo tal influência, inclusive, maior que o nível socioeconômico, provavelmente porque dispõem de meios para tornar o ambiente mais enriquecido e por terem expectativas mais altas em relação ao desempenho dos filhos. Os pais combinam altas expectativas e estímulo com educação e apoio. Via de regra, as famílias de superdotados, independentemente da classe social, valorizam e tornam a educação uma prioridade, sendo mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeiras e conversa. Assim, as diferenças entre as famílias de superdotados e as famílias comuns emergem de padrões de atividade familiar, conjunto de prioridades, locação de recursos, proporção de energia que os membros da família despendem e canalizam em relação à educação (Feldman, 1991; Husanker et al., 1995; Winner, 1998). Havendo ou não excepcionalidade, cabe aos pais o dever de amar e ajudar o filho a se sentir especial, a desenvolver os seus talentos e a promover sua segurança e estabilidade emocional (Solow, 2001).

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S. *Criatividade e educação do superdotado*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALI, A.S. Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International*, v.16, p.79-91, 2001.
- CARVALHO, M.C.B. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2000. p.13-21
- DAMON, W. *Greater expectations: overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: Free Press, 1995.
- DAVIS, G.A.; RIMM, S.B. *Education of the gifted and talented*. 4th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- DOWNEY, D.B. Number of siblings and intellectual development. *American Psychologist*, v.56, p.497-504, 2001.
- FELDMAN, D.H. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press, 1991.
- FREEMAN, J. *Gifted children growing up*. London: Castell, 1991.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z.C. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- HUSANKER, S.L. et al. *Family influences on the achievement of economically disadvantaged students: implications for the gifted identification and programming*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1995.
- JANOS, P.M.; ROBINSON, N.M. Psychosocial development in intellectually gifted children. In: HOROWITZ, E.D.; O'BRIEN, M. (Org.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 1985. p.149-195.

- MAY, K. M. Gifted children and their families. *Family Journal*, v.8, p.58-60, 2000.
- MCGUFFOG, C. Problems of gifted children. *Pediatric Annals*, v.14, p.719-726, 1985.
- MECKSTROTH, E. Paradigm shifts into giftedness. *Roeper Review*, v.15, p.91-94, 1992.
- PASSOW, A.H. The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, v.25, p.5-10, 1981.
- RENZULLI, J.S.; REIS, S.M. *The schoolwide enrichment model*. Mansfield Center: Creative Learning, 1985.
- RENZULLI, J.S.; REIS, S.M. New directions for the schoolwide enrichment model. *Gifted Education International*, v.10, p.33-36, 1994.
- \_\_\_\_\_. The enrichment triad/revolving door model: a schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J.S. (Org.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p.216-269.
- \_\_\_\_\_. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. 2nd. ed. Mansfield Center: Creative Learning, 1997b.
- \_\_\_\_\_. The schoolwide enrichment model: new direction for developing high and learning. In: Colangelo, N.; DAVIS, G.A. (Org.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997a. p.136-154.
- RODGERS, J.L. What causes birth order-intelligence patterns? *American Psychologist*, v.56, p.505-510, 2001.
- SILVERMAN, L.K. A developmental model for counseling the gifted. In: SILVERMAN, L. (Org.). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 1993b. p.51-78.
- \_\_\_\_\_. Family counseling with the gifted. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Org.). *Handbook of gifted education*. 2nd. ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997. p.388-395.
- \_\_\_\_\_. The gifted individual. In: SILVERMAN, L. (Org.). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love, 1993a. p.3-28.
- SIMONTON, D.K. *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. London: Oxford University, 1999.
- SNOWDEN, P.L.; CHRISTIAN, L.G. Parenting the young gifted child: supportive behaviors. *Roeper Review*, v.21, p.251-221, 1999.
- SOLOW, R. Parent's conception of giftedness. *Gifted Child Today*, v.24, p.14-22, 2001.
- STEPHENS, K.R. Parents of the gifted and talented: the forgotten partner. *Gifted Child Today*, v. 22, n.5, p.38-43, 1999.
- STERNBERG, R.J.; DAVIDSON, J.E. Cognitive development in the gifted and talented. In: HOROWITZ, F.D.; O'BRIEN, M. (Org.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 1985. p.37-74.
- VIRGOLIM, A.M.R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v.13, p.173-183, 1997.
- WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, v.55, p.159-169, 2000.
- ZAJONC, R.B. The family dynamics of intellectual development. *American Psychologist*, v.56, p.490-496, 2001.