

# O OUTRO LADO DA SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ASSOCIAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E SUPERDOTAÇÃO<sup>1</sup>

## *THE OTHER SIDE OF GIFTEDNESS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE ASSOCIATION BETWEEN DEPRESSION AND GIFTEDNESS*

Felipe Rodrigues MARTINS<sup>2</sup>

Fernanda Serpa CARDOSO<sup>3</sup>

Rosane Moreira Silva de MEIRELLES<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo responder à pergunta: A superdotação intelectual em seres humanos, quando comparada à inteligência normal de indivíduos, está associada à experiência de depressão ou de transtorno depressivo? Considerando resultados de cinco bases (*PsycInfo*, *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO* e *PubMed*) e critérios de inclusão e de exclusão, relaciona-se a depressão em superdotados: à autoestima (n = 4); a comportamentos internalizantes (n = 2); ao estresse (n = 4); a fatores de proteção e/ou risco (n = 5); à ideação suicida (n = 2); ao perfeccionismo (n = 3); ao ajustamento emocional (n = 6). A diversidade de critérios para superdotação ou de testes psicométricos utilizados restringe a possibilidade de conclusão; contudo, observam-se pontos de convergência. Por um lado, três estudos revelaram que os superdotados eram menos deprimidos do que os alunos de desempenho normal, e um artigo revelou o contrário. Um estudo ratificou a proposição de que meninas são mais deprimidas do que meninos na mesma condição. Por outro lado, os resultados de dois artigos demonstraram que, entre os superdotados, meninos são mais deprimidos do que meninas. Postula-se a realização de futura metanálise a fim de mensurar a significância e o tamanho do efeito de cada resultado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades. Superdotação. Depressão. Revisão sistemática.

**ABSTRACT:** This article aims to answer the question: Is intellectual giftedness in human beings, when compared to the normal intelligence of individuals, associated with the experience of depression or depressive disorder? Considering the results of five databases (*PsycInfo*, *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO* and *PubMed*) and inclusion and exclusion criteria, depression in gifted individuals is related to: self-esteem (n = 4); internalizing behaviors (n = 2); stress (n = 4); protective and/or risk factors (n = 5); suicidal ideation (n = 2); perfectionism (n = 3); emotional adjustment (n = 6). The diversity of criteria for giftedness or psychometric tests used restricts the possibility of conclusion; however, points of convergence are observed. In the one hand, three studies found that the gifted were less depressed than average-achieving students, one article found the opposite. One study confirms the proposition that girls are more depressed than boys in the same condition. On the other hand, the results of two articles demonstrate that, among the gifted, boys are more depressed than girls. It is postulated that a future meta-analysis will be carried out in order to measure the significance and effect size of each result.

**KEYWORDS:** High abilities. Giftedness. Depression. Systematic review.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros trabalhos acadêmicos sobre superdotação, permanece a seguinte questão: Existe relação entre superdotação e depressão? A pergunta admite duas respostas conflitantes. Para Francis et al. (2016) e Guérolé et al. (2015), o superdotado seria capaz de

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0100>

<sup>2</sup> Doutorando. Programa *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Docente do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Niterói/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: felipe\_prof@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-027X>

<sup>3</sup> Professora Adjunta. Departamento de Biologia Celular e Molecular e do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CM-PDI). Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: fernandalabiomol@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3806-1725>

<sup>4</sup> Professora adjunta. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orientadora no Programa *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBs) do Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: rosanemeirelles@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-2578>

uma maior compreensão de si mesmo e dos outros devido a sua capacidade cognitiva, o que o protegeria da depressão. Já Neihart (1999) aponta que esse indivíduo seria mais sensível aos conflitos interpessoais e estresse do que seus pares como resultado de sua capacidade cognitiva.

Mesmo não havendo consenso, concorda-se que alunos superdotados têm características que os tornam diferentes dos demais. Além de terem capacidade de compreender e de explicar conceitos complexos em uma variedade de tópicos ou de desenvolver expertise em uma área ou um tópico específico (Nielsen, 2002), esses indivíduos podem experimentar uma sensação de frustração quando sua capacidade de lidar com as demandas fica abaixo das expectativas (Neihart, 2002). Como não estão acostumados ao fracasso, o sentimento de frustração pode causar distúrbios psicológicos, como a depressão, a ansiedade e o estresse (Bakar & Ishak, 2014). O potencial e a singularidade das habilidades de crianças superdotadas podem levá-las a sentir medo, ansiedade existencial e sofrimento pessoal, de modo que elas podem não ser capazes de tirar proveito de suas capacidades (Seely, 2004).

Quanto à relação entre superdotação e depressão, os resultados da pesquisa de Terman (1925) sugeriram que indivíduos superdotados exibiam menor incidência de doenças mentais e problemas de adaptação do que a média. Contudo, o suicídio, em 1981, de um estudante, desencadeou uma série de pesquisas sobre suicídio, delinquência, ansiedade e depressão em populações superdotadas (Neihart, 1999). A partir dos anos de 1990, as pesquisas caminharam em uma ou em outra direção: do ajustamento ou do desajustamento social. Postulava-se que os adolescentes demonstravam comportamentos social e emocionalmente atípicos por serem altamente motivados, inconformados e independentes (Csikszentmihalyi et al., 1993).

No final dos anos de 1990, um novo episódio de suicídio reacendeu a discussão sobre o desajustamento (Hyatt, 2010). Nesse caso, como em outros (Juvonen & Graham, 2014), o *bullying* potencializou a depressão, que culminou com o suicídio. Na literatura, o *bullying* está associado de forma recorrente ao indivíduo superdotado, seja na condição de agressor, vítima ou testemunha (Dalosto & Alencar, 2013; González-Cabrera et al., 2019). Mais recentemente, eles passaram a experimentar uma nova situação: o *cyberbullying*. As ferramentas tecnológicas do século XXI tornaram-se um recurso bastante útil para alunos superdotados, porém funcionaram como catalisador para a perpetuação assíncrona do desenvolvimento desses indivíduos, assim como potencializaram a exposição à alienação pelos colegas e/ou a agressão pelos pares (Mueller & Winsor, 2018).

Costuma-se definir humor como emoção ou sentimento difuso e persistente que influencia o comportamento de uma pessoa e colore sua percepção de ser no mundo. Os transtornos de humor, também chamados de transtornos afetivos, constituem uma categoria importante de doença psiquiátrica (Sadock, 2017). O termo “depressão” não se refere a uma patologia caracterizada obrigatoriamente pelo humor deprimido, mas a uma síndrome caracterizada por alterações de humor e de psicomotricidade, além de distúrbios somáticos e neurovegetativos (Assumpção Jr. & Kuczynski, 2012).

Em termos clínicos, define-se que todos os transtornos depressivos apresentam como características centrais a presença de anedonia e/ou humor triste, vazio ou irritável, somada a alterações somáticas e cognitivas que afetam a funcionalidade do indivíduo (*American Psychological Association* [APA], 2014). Assim sendo, o presente artigo foi elaborado com o ob-

jetivo de responder à seguinte pergunta: A superdotação intelectual em seres humanos, quando comparados à inteligência normal de indivíduos, está associada à experiência de depressão ou transtorno depressivo?

## 2 MÉTODO

A revisão sistemática foi realizada com base na *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) para os itens mínimos relatados que devem ser abordados em uma revisão sistemática (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Como essa ferramenta foi projetada para a revisão de estudos clínicos, foram feitos ajustes, permitindo maior adaptação à presente questão. Para a definição dos termos de pesquisa, a questão foi delimitada pelo processo “PECO” (Kung et al., 2010), em que “P” diz respeito à população = humanos com superdotação; “E”, exposição = depressão ou transtorno depressivo; “C”, controle = indivíduos com inteligência normal; “O”, *outcome* (em português, resultado) = associação à superdotação intelectual.

A revisão sistemática foi realizada em cinco bases de dados científicos: a *PsycInfo*, a *Web of Science (WoS)*, a *Scopus*, acessada por meio da plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e a *US National Library of Medicine (PubMed)*. No *PubMed*, foram utilizados os termos booleanos: (*gifted*[All Fields] OR *giftedness*[All Fields]) AND ((*depressive disorder*[MeSH Terms] OR (*depressive*[All Fields] AND *disorder*[All Fields]) OR *depressive disorder*[All Fields] OR *depression*[All Fields] OR *depression*[MeSH Terms])). Nas demais bases, foram utilizados os seguintes termos: ((*gifted* OR *giftedness*) AND (*depression* OR *depressive disorder*)).

Todos os resultados foram avaliados quanto à elegibilidade por meio de critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de inclusão foram: (a) ser artigo científico, dissertação ou tese publicado em revista ou plataforma indexada em uma das bases de dados sem restrição de data; (b) tratar de superdotação e de depressão. Os critérios de exclusão adotados foram: (a) revisões; (b) biografias; (c) artigos escritos em quaisquer idiomas diferentes de português, inglês, espanhol ou francês; (d) artigos sobre superdotação não intelectual; (e) estudos de caso; (f) artigos sem grupo-controle; (g) artigos com grupo-controle diferente de indivíduos com inteligência normal; (h) cartas ao editor; (i) artigos nos quais um dos termos tinha significado diferente daquele de interesse; (j) artigos em que os termos, apesar de corretamente contextualizados, estavam desconectados; (k) artigos que envolviam também outros transtornos; (l) erratas; (m) dissertações ou teses não disponíveis; e (n) obras de ficção ou não ficção sobre os temas da pesquisa. Após a seleção dos estudos elegíveis, foi construído um quadro contendo dados extraídos de estudos, a saber: (a) questão predominante; (b) autor/ano de publicação; (c) número de participantes; (d) local da pesquisa; (e) idade/escolaridade; (f) desfecho. Tais dados permitiram produzir uma síntese descritiva e uma avaliação qualitativa com discussão dos principais resultados dos estudos selecionados.

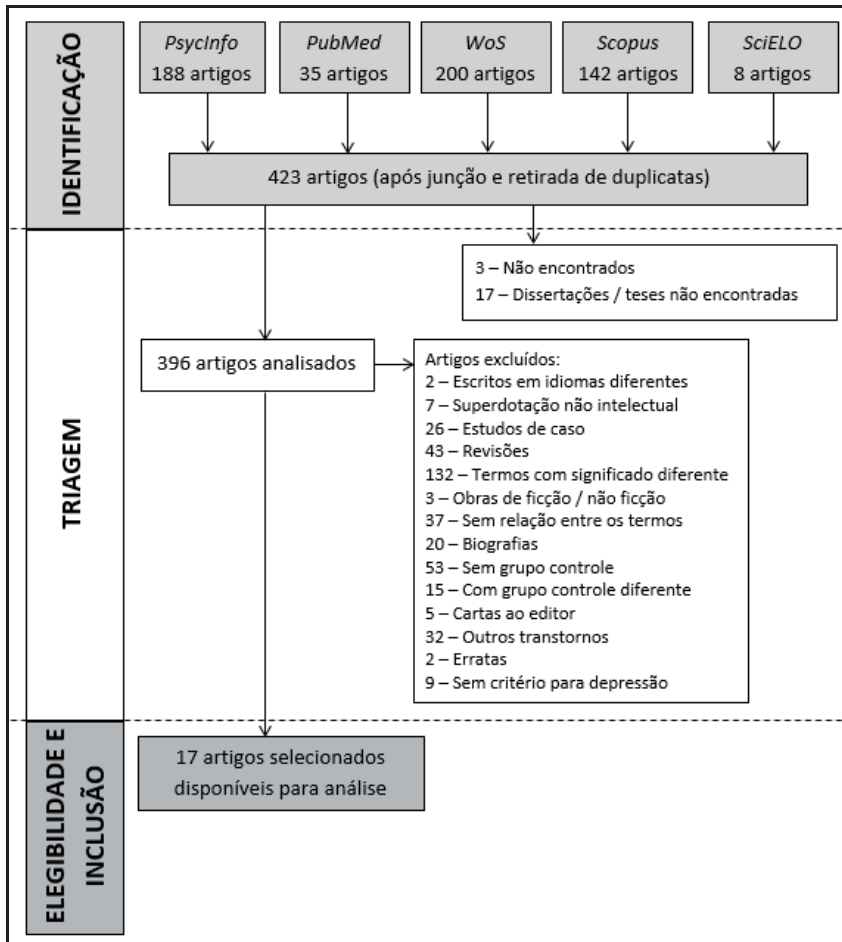
## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa nas cinco bases foi realizada entre os dias 16 e 18 de abril de 2022. Ao convergir os dados das bases no programa *Mendeley* e retirados das duplicatas, restaram 390

artigos. A Figura 1, a seguir, apresenta o fluxograma, segundo o PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021), para a busca realizada. Dos 390 resultados, não foram encontradas 32 dissertações ou teses. Dos 358 artigos encontrados, foram excluídos 332 artigos, segundo os critérios descritos na Figura 1, restando 26 artigos a serem analisados.

**Figura 1**

*Fluxograma do PRISMA*



*Nota.* Adaptada de Moher et al. (2009) e Page et al. (2021).

O Quadro 1 resume os dados extraídos dos artigos incluídos. Observa-se que 18 trabalhos apresentam um número de participantes, entre superdotados e grupo-controle maior ou igual a 100 indivíduos, assim como se nota que 13 trabalhos foram realizados nos Estados Unidos da América (EUA).

**Quadro 1***Dados extraídos de artigos selecionados considerando a pesquisa sobre superdotação e depressão (n = 26)*

Autor (ano)	Questão predominante	N	Participantes (SD/GC)	Local	Idade / Escolaridade	Desfecho principal
Baker (1995)	Ideação suicida	146	58/56 <sup>a</sup>	EUA	7 <sup>th</sup> – 12 <sup>th</sup> grades <sup>5</sup>	Não foram encontradas diferenças significativas no sofrimento.
Bartell & Reynolds (1986)	Autoestima	145	110/35	EUA	4 <sup>th</sup> – 5 <sup>th</sup> grades	Não foram encontradas diferenças significativas nas características afetivas.
Bénony et al. (2007)	Autoestima	46	23/23	França	≈ 11,3 anos	SD têm menor autoestima acadêmica e geral, além de maiores escores de depressão.
Blumen & Lanao (2006)	Fatores de proteção/risco	55	27/28	Peru	9 – 12 anos	SD têm mais dificuldade em lidar com estresse, mas demonstram maior destreza em situações cotidianas.
Bracken & Brown (2006)	Ajustamento emocional	90	45/45	EUA	5 – 18 anos	SD exibem ajuste comportamental melhor.
Brody & Benbow (1986)	Autoestima	411	300/111 <sup>b</sup>	EUA	≈ 13,7 anos	SD percebem-se como menos populares, porém têm maior <i>locus</i> de controle interno.
Eklund et al. (2015)	Ajustamento emocional	1206	168/1038	EUA	5 – 12 anos	Pais e professores avaliaram que meninos do GC têm maior risco emocional e comportamental.
Eren et al. (2018)	Ajustamento emocional	105	49/56	Turquia	9 – 18 anos	SD descreveram-se como mais desatentas, animadas e com funcionalidade social mais baixa. Meninos SD têm mais sintomas depressivos do que meninas SD.
Field et al. (1998)	Autoestima	224	62/162	EUA	≈ 14,5 anos	SD são mais íntimos dos amigos e podem ser socialmente precoces. SD sentem-se iguais ou melhores em relação a habilidades acadêmicas e sociais. Professores avaliaram SD como menos felizes.

<sup>5</sup> Usa-se, neste quadro, os níveis de escolaridade dos EUA: *Elementary School* (Ensino Fundamental I) – 4 anos – 1º ao 4º ano; *Middle School* (Ensino Fundamental II) – 4 anos – 5º ao 8º ano; *High School* (Ensino Médio) – 4 anos – 9º ao 12º ano.

Autor (ano)	Questão predominante	N	Participantes (SD/GC)	Local	Idade / Escolaridade	Desfecho principal
Fouladchang et al. (2010)	Estresse	670	284/386	Irã	≈ 16,1 anos	SD apresentaram menor nível de satisfação com a vida e ansiedade, porém maior nível de estresse.
González-Cabrera et al. (2022)	Estresse	1398	448/950	Espanha	9 – 15 anos	SD são mais propensos a serem vítimas, assim como vítimas SD têm mais estresse do que vítimas do GC.
Guignard-Perret et al. (2020)	Estresse	58	33/25	França	5 – 15 anos	SD têm mais sono REM e menos sono no estágio 1, porém mais queixas de insônia e sono.
Johnston (1996)	Fatores de proteção/risco	178	92/86	Canadá	4 <sup>th</sup> – 6 <sup>th</sup> grades	Não houve diferença significativa quanto ao afeto negativo ou estilo explicativo.
Merrell et al. (1996)	Comportamentos internalizantes	130	65/65	EUA	3 <sup>th</sup> – 6 <sup>th</sup> grades	SD relataram menos sintomas de internalização.
Metha & McWhirter (1997)	Ideação suicida	72	34/38	EUA	7 <sup>th</sup> – 8 <sup>th</sup> grades	SD relataram experimentar menos eventos de mudança de vida.
Mueller (2009)	Fatores de proteção/risco	1524	762/762	EUA	12 – 19 anos	SD são menos deprimidos. Os fatores de proteção moderam a depressão em ambos os grupos.
Parker et al. (2001)	Perfeccionismo	219	142/77	República Tcheca	ND	Perfeccionismo foi mais problemático no GC. Enxaqueca negativamente relacionada à busca por altos padrões.
Plominski & Burns (2018)	Ajustamento emocional	1027	641/386	EUA	≈ 21 anos	Associação entre SD e maiores níveis de bem-estar psicológico, bem como menores níveis de afeto distímico.
Rice & Taber (2018)	Perfeccionismo	658	290/368	EUA	≈ 20 anos	SD têm forte associação entre preocupações perfeccionistas e estresse.

Autor (ano)	Questão predominante	N	Participantes (SD/GC)	Local	Idade / Escolaridade	Desfecho principal
Richards et al. (2003)	Ajustamento emocional	58	33/25	Austrália	≈ 14,47 anos	Avaliações dos pais indicam que SD têm níveis mais baixos de problemas comportamentais. Os autorrelatos não mostram nenhuma diferença em medida global de ajuste emocional.
Robinson et al. (2002)	Fatores de proteção/risco	5400	162/5238	EUA	≈ 8,7 anos	SD prosperaram mais em termos sociais e acadêmicos.
Roy (2016)	Comportamentos internalizantes	60	20/20 <sup>c</sup>	Índia	6 – 18 anos	Meninos SD são menos ansiosos, porém têm mais comportamentos externalizantes.
Shahzad & Begume (2010)	Fatores de proteção/risco	197	93/104	Paquistão	9 – 12 anos	SD têm um nível relativamente baixo de depressão.
Turakitwanakan et al. (2010)	Estresse	80	40/40	Tailândia	9 – 12 anos	Depressão e nível de cortisol salivar foi maior em SD, contudo a correlação foi inversa.
Wilson (2015)	Ajustamento emocional	1190	650/540	EUA	≈ 4 anos	Pais e professores têm diferentes padrões de observação das características sociais e emocionais.
Yi & Gentry (2021)	Perfeccionismo	443	134/309	Coreia do Sul	10 <sup>th</sup> – 11 <sup>th</sup> grades	Em SD de alto desempenho, a autorregulação perfeccionista foi benéfica, porém apresentaram maior risco de depressão.

Nota: SD: superdotados; GC: grupo-controle; DI: deficiência intelectual; REM: *rapid eyes movement*; ND: não definido.

<sup>a</sup> Neste estudo, há ainda um grupo de 32 alunos excepcionalmente superdotados (com escore maior que 900 no *Scholastic Aptitude Test –SAT*).

<sup>b</sup> Embora o GC pudesse ser considerado superdotado, uma vez que havia se qualificado como tal em teste psicométrico aplicado, ele obteve pontuação menor do que 540 na combinação do SAT. De todo modo, seu nível de habilidade é muito mais baixo do que o dos outros alunos neste estudo (Brody & Benbow, 1986).

<sup>c</sup> Neste estudo, há ainda um grupo de 20 indivíduos denominados *mildly retarded* (com Quociente de Inteligência (QI) entre 70 e 80).

Apesar da diversidade de encaminhamento dos artigos selecionados, foi possível relacionar a depressão às seguintes questões: (a) autoestima; (b) comportamentos internalizantes; (c) estresse; (d) fatores de proteção e/ou risco; (e) ideação suicida; (f) perfeccionismo; (g) ajustamento emocional. Ao fazer-se uma análise qualitativa desses artigos agrupados de acordo

com a proximidade de cada uma dessas questões, o objetivo foi esmiuçar a investigação, considerando o contexto, os limites e as condições de contorno de cada trabalho.

### 3.1 A AUTOESTIMA

Desde a década de 1970, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre a discussão entre autoestima e autoconceito em superdotados (Foley-Nicpon et al., 2012). A autoestima pode ser definida como a avaliação que uma pessoa faz e costuma manter em relação a si mesma, ou seja, a autoestima é o julgamento de valor que é expresso pelas atitudes que ela mantém em relação a si mesma (Coopersmith, 1981). Entre os principais fatores que afetam o desenvolvimento da autoestima estão a família e a escola (Topçu & Leana-Taşçilar, 2016).

Brody e Benbow (1986), quanto à autoestima, observaram uma diferença significativa ( $p < 0,01$ ) entre os grupos com superdotação matemática e superdotação verbal. Segundo Field et al. (1998), em todos os itens de habilidades acadêmicas e sociais percebidos, os alunos superdotados classificaram-se como iguais ou melhores do que seus colegas de desempenho acadêmico normal; contudo, as análises de tais habilidades não produziram diferenças significativas, considerando o autorrelato dos alunos e a observação de professores.

Já os resultados de Bartell e Reynolds (1986) demonstraram que as meninas superdotadas apresentaram maior autoestima do que os meninos superdotados, enquanto os meninos do grupo-controle tiveram escores maiores em autoestima do que as meninas do mesmo grupo (Bartell & Reynolds, 1986). Estudo realizado na França revelou que as pontuações para a autoestima acadêmica e a autoestima total foram significativamente menores ( $p < 0,006$  e  $p = 0,03$ , respectivamente) do que as observadas no grupo de controle, e que os escores de depressão foram significativamente maiores ( $p = 0,021$ ) nas crianças superdotadas. As análises de correlação revelaram que, quanto mais baixos os valores de autoestima total, maior a depressão, a hiperatividade, a psicopatologia total e os escores de agressão (Bénony et al., 2007). Especificamente, com relação à depressão, Brody e Benbow (1986) observaram que as meninas do grupo de superdotados e do grupo-controle eram significativamente mais deprimidas do que os meninos dos respectivos grupos ( $p < 0,01$ ). Para Bartell e Reynolds (1986), meninos superdotados eram mais deprimidos do que as meninas superdotadas, mas as meninas do grupo-controle eram mais deprimidas do que os meninos do mesmo grupo.

### 3.2 OS COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES

A autorregulação é um termo amplo que se refere ao controle do próprio comportamento e emoção. As habilidades de função executiva são descritas como processos neurocognitivos que fundamentam aspectos da autorregulação (Hum & Lewis, 2012). Esses processos incluem flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle inibitório (Miyake et al., 2000). Deficiências na função executiva têm sido associadas a problemas de autorregulação e ao desenvolvimento de problemas de comportamento disruptivo (Ogilvie et al., 2011). É comum que crianças intelectualmente superdotadas sejam encaminhadas para clínicas pediátricas ou de neuropsiquiatria infantil por problemas socioemocionais e/ou insucesso escolar ou desajuste (Guénolé et al., 2013). Além disso, crianças com problemas de comportamento, como dis-



túrbios internalizantes ou externalizantes, correm maior risco de piorar a saúde física na idade adulta (Slopen et al., 2013).

Roy (2016) verificou que, entre superdotados, a faixa etária de 10 a 18 anos era vulnerável a problemas comportamentais. Segundo Merrel et al. (1996) e Roy (2016), as crianças superdotadas apresentaram maior percentagem de problemas de comportamento de externalização, sobretudo entre os meninos, do que em problemas de comportamento de internalização. Roy (2016) também observou que meninos superdotados eram menos ansiosos que os demais, e meninas superdotadas tinham menos problemas somáticos. Entretanto, a pontuação para comportamentos externalizantes foi significativamente maior ( $p < 0,01$ ) entre crianças superdotadas do que crianças com inteligência normal.

De acordo com Merrel et al. (1996), os alunos superdotados diferiam mais substancialmente de seus colegas não superdotados nos itens que se relacionam à autoeficácia e à autoimportância percebida, o que corrobora a hipótese de que esses indivíduos podem estar “protegidos”, visto que sua presença positiva em crianças poderia atuar como um fator de “proteção” ou de “isolamento” quanto a insultos à seu funcionamento socioemocional e ao desenvolvimento de formas internalizantes de psicopatologia.

### 3.3 O ESTRESSE

Postula-se que existam três fontes de estresse para alunos talentosos: situacionais, autoimpostas e existenciais (Swiatek, 1995). O estresse situacional é o conflito entre os próprios valores e os valores dos outros. O estresse autoimposto é o cenário de expectativas excessivamente altas, o medo do fracasso ou medo do sucesso, as crenças avaliativas perturbadoras, a preocupação intensa e a comunicação intrapessoal negativa. Estresses existenciais estão relacionados a preocupações globais, idealismo, isolamento e necessidade de significado e propósito (Shaunessy & Suldo, 2010).

Partindo da hipótese de que o estresse esteja associado a elevados níveis de cortisol, Turakitwanakan et al. (2010) comparam a depressão entre crianças superdotadas e crianças de desempenho normal, medindo o nível de cortisol da saliva. Apesar de os resultados isoladamente ratificarem a proposição de que indivíduos superdotados são mais suscetíveis à depressão e à proposição de que seus níveis de cortisol são maiores, observou-se correlação inversa entre a pontuação do *Children Depression Inventory* (CDI) e o nível de cortisol salivar. Ademais, o resultado não foi estatisticamente significativo ( $p > 0,05$ ).

Estudo realizado por Fouladchang et al. (2010) teve como objetivo investigar a relação entre depressão, ansiedade, estresse e satisfação com a vida entre alunos superdotados e alunos de desempenho normal. Os resultados demonstraram que as meninas tiveram melhor satisfação com a vida do que os meninos, e os alunos do grupo-controle revelaram maior nível de satisfação com a vida do que os superdotados. No entanto, as meninas apresentaram escores mais elevados nos índices de ansiedade e de estresse do que os meninos.

### 3.4 A IDEIAÇÃO SUICIDA

O comportamento suicida resulta da interação entre um meio ambiente estressante e o ego da criança, em outras palavras, o nível de desenvolvimento autocentrado da criança pressiona-se ao suicídio como solução para interromper a ação de agentes estressores (Farrell, 1989). As funções do ego de crianças suicidas incluem déficits como baixa tolerância à frustração, desconfiança do mundo, incapacidade de atrasar imediatamente a gratificação e a labilidade de afeto (Pfeiffer, 1982). Em relação aos superdotados, podem-se distinguir alguns fatores estressantes em particular: percepção de reprovação e/ou cobrança excessiva (Whitmore, 1980); expectativas sociais colocadas sobre os superdotados (Delisle, 1986); assincronia no desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Alencar, 2007).

A partir da utilização de testes para mensurar a depressão e a ideação suicida, Baker (1995) demonstrou que as meninas relataram mais depressão do que os meninos em todos os grupos, porém não foram encontradas diferenças significativas ( $p = 0,90$ ). De acordo com o estudo de Metha e McWhirter (1997), baseado nos resultados de testes de medida de estresse, de inventário de depressão e de ideação suicida, foi observado que alunos superdotados experimentaram, significativamente, menos eventos de mudança de vida ( $p = 0,037$ ). O estresse percebido dos eventos de mudança de vida, os níveis de depressão e a ideação suicida foram semelhantes entre participantes superdotados e não dotados. A ideação suicida em toda a amostra foi significativa e positivamente correlacionada ( $p < 0,01$ ), tanto com o nível de depressão quanto com os níveis de estresse passado e recente.

### 3.5 O PERFECCIONISMO

Pode-se classificar o perfeccionismo em duas dimensões: os esforços perfeccionistas e as preocupações perfeccionistas. Esforços perfeccionistas referem-se a estabelecer padrões elevados – geralmente têm associação positiva com resultados adaptativos. Já as preocupações perfeccionistas referem-se às discrepâncias entre desempenho real e padrões ideais, preocupações sobre erros e dúvidas sobre o desempenho (Stoeber & Otto, 2006). O fenômeno pode ainda ser observado considerando outras duas dimensões: o perfeccionismo socialmente prescrito e o auto-orientado. O socialmente prescrito é a expectativa internalizada de perfeição proveniente de “outras” pessoas; o auto-orientado, por sua vez, é caracterizado por definir altos padrões perfeccionistas para si mesmo. Este pode compelir um indivíduo a níveis mais elevados de esforço e de realização (Christopher & Shewmaker, 2010).

Considerando a hipótese de que a estrutura de perfeccionismo encontrada em estudantes norte-americanos pudesse ser generalizada para uma população europeia, Parker et al. (2001) examinaram o perfeccionismo entre alunos tchecos com superdotação em matemática. As análises de variância produziram diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,000$ ,  $p = 0,008$  e  $p = 0,02$ , respectivamente) por grupo para preocupação com erros, organização e crítica parental, sendo maiores no grupo neurotípico, enquanto os padrões pessoais foram maiores para as mulheres. Enquanto os indivíduos não perfeccionistas foram encontrados de forma desproporcional entre os talentosos, os perfeccionistas desadaptativos estavam sobrerrepresentados entre os alunos do grupo-controle (Parker et al., 2001).

O trabalho de Rice e Taber (2018) buscou evidências que apoiassem conceituações de perfeccionismo, como a construção multidimensional representada por dois fatores: esforços perfeccionistas e preocupações perfeccionistas. As diferenças médias, para as diferentes medidas, entre o grupo de superdotados e o grupo-controle, não foram estatisticamente significativas ( $p = 0,38$ ). Quando os participantes foram divididos, observou-se um grupo com altos padrões, baixa discrepância e baixo estresse (presumido adaptativo); outro com altos padrões, discrepância e estresse (presumido desadaptativo); e um terceiro com padrões baixos e discrepância de faixa média (presumidos não perfeccionistas). Nenhum grupo de alunos foi desproporcionalmente representado; contudo, os autores demonstraram preocupação com o fato de que aproximadamente 8% dos alunos pareceram estar em risco de dificuldades relativas a combinações problemáticas de esforços e de preocupações perfeccionistas (Rice & Taber, 2018).

### 3.6 O AJUSTAMENTO EMOCIONAL

O ajustamento refere-se ao processo de resposta às exigências ambientais, e as pessoas que se adaptam positivamente às novas circunstâncias são capazes de lidar eficazmente com as exigências da vida (Neihart, 2007). O ajuste social refere-se à capacidade de formar relacionamentos satisfatórios com outras pessoas, e o ajuste emocional envolve a aceitação pessoal das circunstâncias, o que pode incluir a adaptação de atitudes e de emoções (Schuur et al., 2021).

Compreender as experiências sociais e emocionais dos indivíduos superdotados requer identificar seu desenvolvimento cognitivo no que se refere aos conceitos e aos modelos mais gerais dos campos de desenvolvimento e de ajuste psicológico (Sowa & May, 1997). São definidos como mecanismos de ajuste os processos que as pessoas usam para responder às demandas ambientais. Mecanismos de ajuste bem-sucedidos permitem que as pessoas atendam às demandas, mudem o ambiente para atender às suas necessidades ou aos seus gostos, regulem seu comportamento para produzir efeitos desejados, acreditem em suas habilidades para alcançar resultados pretendidos, além de interpretar experiências para a resolução de problemas, entre outros (Rathus & Nevid, 1992).

Segundo Richards et al. (2003), na avaliação dos pais, os adolescentes superdotados demonstraram níveis mais baixos de comportamento problemático e de ansiedade do que seus pares do grupo-controle, além de menos problemas de atenção do que os adolescentes com desempenho normal. Ainda que as avaliações dos professores não indicassem diferenças significativas entre os grupos, os autorrelatos dos adolescentes corroboraram a avaliação dos pais. O trabalho de Eklund et al. (2015) também demonstra haver, na avaliação de pais e de professores, maior risco emocional e comportamental em crianças de desempenho normal. Ademais, os alunos superdotados demonstraram desempenho acadêmico mais alto, independentemente do nível de risco, sugerindo que as habilidades cognitivas mais altas podem constituir um fator de proteção para atenuar o desenvolvimento de outras preocupações sociais, emocionais ou comportamentais (Eklund et al., 2015). Ainda tomando como referência o relato de pais e professores, Wilson (2015) apontou que a concentração dos superdotados foi positivamente relacionada à empatia e negativamente relacionada ao comportamento socialmente desadaptado. Empatia e amizade também foram negativamente relacionadas ao comportamento socialmente desadaptado, segundo pais e professores.

Considerando o autorrelato, o trabalho de Eren et al. (2018) revelou que crianças superdotadas se descreviam como mais desatentas, com funcionalidade social baixa e com pior percepção do seu estado de saúde física. Em contrapartida, segundo avaliação realizada por Bracken e Brown (2006), alunos superdotados obtiveram resultados significativamente melhores em competência e função executiva ( $p < 0,05$  em ambos). Além disso, os alunos superdotados tiveram resultados mais baixos em algumas escalas, dentre as quais se destacaram: ansiedade, depressão e déficit de atenção. Ainda sob a perspectiva do autorrelato, alunos considerados superdotados, de acordo com os critérios do estudo de Plominski e Burns (2018), exibiram valores médios maiores do que aqueles apresentados pelos alunos do grupo-controle. Ademais, alunos do grupo-controle relataram níveis significativamente mais baixos de satisfação geral com a vida, satisfação pessoal e autoeficácia acadêmica ( $p = 0,01$  em todos os casos).

### 3.7 OS FATORES DE PROTEÇÃO E FATORES DE RISCO

Se, por um lado, há trabalhos que apontam no sentido de identificar a superdotação como fator de proteção para experiências de depressão; por outro, há autores que, partindo do pressuposto de que a inteligência seja uma característica fixa, estudam os fatores de risco e de proteção por meio de comparações entre alunos superdotados e não superdotados na expectativa de obterem uma imagem mais clara das influências ambientais (Kitano & Lewis, 2005). Em revisão sistemática que investigou evidências empíricas sobre a associação entre superdotação e psicopatologia, os resultados apoiaram a visão de que a superdotação seria um fator protetor contra dificuldades internalizantes e externalizantes para crianças e adolescentes (Francis et al., 2016).

Partindo da seleção de pouco mais de 1.500 alunos, pareados com base na idade, no sexo, no nível de renda familiar e na etnia, Mueller (2009) aferiu que os alunos superdotados são significativamente menos deprimidos do que os indivíduos do grupo-controle, e todos os fatores de proteção moderaram a depressão em ambos os grupos. Todos os três fatores de proteção (autoconceito, ligação entre pais e família e pertencimento à escola) foram preditores negativos de depressão para os adolescentes superdotados. Partindo também da seleção de participantes em um espaço amostral maior, Robinson et al. (2002) observaram que mais famílias de superdotados se enquadraram na categoria de famílias com mais recursos (pais com Ensino Superior e com emprego), brancas/não hispânicas e com o inglês como idioma principal. Segundo o relato dos pais e dos professores, as crianças com alto desempenho estavam prosperando tanto social quanto academicamente e, embora, segundo autorrelato, não fossem apaixonadas pela escola, demonstravam estar menos insatisfeitas. Os professores perceberam significativamente ( $p < 0,001$ ) mais atitudes parentais positivas nos alunos com alto desempenho, incentivando mais fortemente o progresso dos filhos (Robinson et al., 2002).

Enquanto Blumen e Lanao (2006) fizeram a opção por trabalhar com crianças em situação de risco, Shahzad e Begume (2010) investigaram as diferenças em termos de depressão, entre crianças com superdotação pertencentes ao nível socioeconômico médio e superior e recrutadas em diferentes escolas secundárias do setor privado do Paquistão. Como resultado, Blumen e Lanao (2006) observaram que, quanto ao número de respostas, o grupo talentoso obteve mediana maior do que o grupo-controle. Essa elevação foi interpretada como indicador de potencial intelectual e capacidade produtiva. O grupo talentoso exibiu diferenças no contro-

le intelectual e no processamento das emoções. Em relação ao controle de estresse e de tolerância, observou-se que os talentosos apresentaram valores menores do que os do grupo-controle, indicando uma maior tendência à tensão; todavia, simultaneamente, mostraram maiores valores de “ajustamento”, revelando maior habilidade para lidar com situações cotidianas (Blumen & Lanao, 2006). De acordo com Shahzad e Begume (2010), os alunos superdotados apresentaram clara propensão a relatar sentimentos e pensamentos positivos substancialmente mais fortes com baixo nível de afeto negativo e baixo nível de autoavaliação negativa.

Além da hipótese de que indivíduos superdotados em situação de vulnerabilidade podem ser mais suscetíveis ao risco do que os demais, considera-se, também, a hipótese de que superdotados que experimentam mais eventos estressantes têm maior probabilidade de ficarem deprimidos. Os resultados do trabalho de Johnston (1996) revelaram que ambos os alunos relataram níveis mais baixos de afeto negativo do que mostrado na literatura (ver Kovacs, 1981). Os alunos superdotados pontuaram mais baixo nessa medida, mas esses resultados não foram significativos ( $p = 0,10$ ). Ademais, os meninos apresentaram afeto negativo levemente mais baixos do que as meninas (Johnston, 1996).

#### 4 CONCLUSÕES

O ajustamento emocional demonstrou ser o preditor de maior interesse quanto à depressão nos superdotados. Quanto à temporalidade, o interesse pela relação entre depressão e superdotação aumenta e diminui, de forma cíclica, tendo como período de maior interesse o intervalo entre os anos 2006 e 2010. A heterogeneidade dos critérios adotados por cada estudo para caracterização da superdotação, ou mesmo dos testes psicométricos utilizados, restringe a possibilidade de conclusão. Ainda que a metade dos estudos ( $n = 13$ ) tenha sido conduzida nos EUA, deve-se ressaltar que a diversidade cultural também limitou as conclusões. De todo modo, é possível, em termos qualitativos, observar alguns pontos de convergência entre um ou outro estudo.

Considerando particularmente a experiência de depressão em superdotados, quando comparados a indivíduos de desempenho normal, dada a pergunta de investigação do artigo, observou-se, em três estudos, que os superdotados eram menos deprimidos que os indivíduos do grupo-controle (Bracken & Brown, 2006; Mueller, 2009; Richards et al., 2003), enquanto um artigo revelou o contrário (Turakitwanakan et al., 2010). Os resultados de Bartell e Reynolds (1986) ratificam a proposição de que meninas são mais deprimidas do que meninos na mesma condição, especialmente no grupo-controle. Contudo, dois artigos apontam para o fato de, entre os superdotados, os meninos são mais deprimidos do que as meninas (Bartell & Reynolds, 1986; Eren et al., 2018). Considerando tais resultados, postula-se que uma futura metanálise seja realizada a fim de mensurar a significância e o tamanho do efeito de cada resultado.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12(2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Artes Médicas.
- Assumpção Jr., F. B., & Kuczynski, E. (2012). Transtornos de humor. In F. B. Assumpção Jr., & E. Kuczynski (Eds.), *Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência* (2a. ed., pp. 329-342). Ateneu.
- Bakar, A. Y. A., & Ishak, N. M. (2014). Depression, anxiety, stress, and adjustments among Malaysian gifted learners: implication towards school counseling provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n13p6>
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223. <https://doi.org/10.1177/001698629503900405>
- Bartell, N. P., & Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(86\)90042-7](https://doi.org/10.1016/0022-4405(86)90042-7)
- Bénony, H., Vanderelst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J. P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale*, 33(1), 11-20. [https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(07\)91554-7](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(07)91554-7)
- Blumen, S., & Lanao, M. C. (2006). Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo. *Revista de Psicología*, 24(2), 267-299. <https://doi.org/10.18800/psico.200602.005>
- Bracken B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/BF02140780>
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 21-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem inventories*. Consulting Psychologists Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira Educação Especial*, 19(3), 363-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>
- Delisle, J. (1986). Death with honors: Suicide and the gifted adolescent. *Journal of Counseling and Development*, 64, 558-560. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01202.x>
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioural risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197-211. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>

- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioural characteristics of gifted children and their families. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Farrell, D. M. (1989). Suicide among gifted students. *Roepers Review*, 11(3), 134-139. <https://doi.org/10.1080/02783198909553189>
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331-342. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9706320/>
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240. <https://doi.org/10.1177/0162353212451735>
- Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1220-1225. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
- Francis, R., Hawes, D., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: a systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A., & Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386, 187-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2022). Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 43(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/027243162111058065>
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fournerey, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed research international*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2013/540153>
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournerey, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Guignard-Perret, A., Thieux, M., Guyon, A., Mazza, S., Zhang, M., Revol, O., Plancoulaine, S., & Franco, P. (2020). Sleep of Children with high potentialities: a polysomnographic study. *Journal of Clinical Medicine*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3390/jcm9103182>
- Hum, K. M., & Lewis, M. D. (2012). Neural mechanisms of emotion regulation in children: Implications for normative development and emotion-related disorders. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (1a. ed., pp. 173-198). Psychology Press.
- Hyatt, L. A. (2010). A case study of the suicide of a gifted female adolescent: implications for prediction and prevention. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 514-535. <https://doi.org/10.1177/016235321003300404>

- Johnston, D. T. (1996). *Negative affect, explanatory style, and stressful life events in an elementary school population* (Doctoral dissertation, Wilfrid Laurier University). Digital Commons. <https://scholars.wlu.ca/etd/198/>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, *65*, 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, *27*, 200-205. <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, *46*, 305-315. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7025571/>
- Kung, J., Chiappelli, F., Cajulis, O. O., Avezova, R., Kossan, G., Chew, L., & Maida, C. A. (2010). From systematic reviews to clinical recommendations for evidence-based health care: validation of revised assessment of multiple systematic reviews (R-AMSTAR) for grading of clinical relevance. *The Open Dentistry Journal*, *4*, 84-91. <https://doi.org/10.2174/1874210601004020084>
- Merrell, K. W., Gill, S. J., Mcfarland, H., & Mcfarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: A comparative validity study using the Internalizing Symptoms Scale for Children. *Psychology in the Schools*, *33*(3), 185-191. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199607\)33:3<185::AID-PITS1>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199607)33:3<185::AID-PITS1>3.0.CO;2-P)
- Metha, A., & McWhirter, E. H. (1997). Suicide Ideation, depression, and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *20*(3), 284-304. <https://doi.org/10.1177/016235329702000306>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, *6*(7), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *53*(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0016986208326552>
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (1a. ed., pp. 255-284). Springer Int. Publishing
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, *22*(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (1a. ed., pp. 103-112). Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, *51*(4), 330-341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, *10*(2), 93-111. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4)



- Ogilvie, J. M., Stewart, A. L., Chan, R. C., & Shum, D. H. (2011). Neuropsychological measures of executive function and antisocial behavior: A meta-analysis. *Criminology*, 49, 1063-1107. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2011.00252.x>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ..., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research methods and reporting*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, W. D., Portesová, S., & Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 138-152. <https://doi.org/10.1177/016235320102500203>
- Pfeiffer, C. R. (1982). Suicidal behavior of children. *Exceptional Children*, 48(2), 176-177. <https://doi.org/10.1177/001440298104800212>
- Plominski, A. P., & Burns, L. R. (2018). An investigation of student psychological wellbeing: honors versus nonhonors undergraduate education. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1932202X17735358>
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1992). *Adjustment and growth: The challenges of life*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Rice, K. G., & Taber, Z. B. (2018). Perfectionism. In S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (1a. ed., pp. 227-254). Springer Int. Publishing.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former head start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290. <https://doi.org/10.1177/001698620204600404>
- Roy, B. (2016). Prevalence of internalizing and externalizing behavioral problem among school going children in relation to their level of intelligence. *Indian Journal of Community Psychology*. <https://www.thefreelibrary.com/Prevalence+of+internalizing+and+externalizing+behavioural+problem...-a0462787911>
- Sadock, B. J. (2017). *Compêndio de Psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Artes Médicas.
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: a systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Seely, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4), 1-8. <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of depression in intellectually gifted secondary school children. *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98. <https://doi.org/10.1080/15332276.2010.11673572>

- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137. <https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Slopen, N., Kubzansky, L. D., & Koenen, K. C. (2013). Internalizing and externalizing behaviors predict elevated inflammatory markers in childhood. *Psychoneuroendocrinology*, 38(12), 2854-2862. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.07.012>
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 36-43. <https://doi.org/10.1177/001698629704100205>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2)
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160. <https://doi.org/10.1177/001698629503900305>
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Genetic studies of genius. Stanford University Press.
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S., & Anurutwong, A. (2010). The comparative study of depression between gifted children and normal children. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 93(2), S9-S14. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21299078/>
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Allyn & Bacon.
- Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: observations from parents and childcare providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 377-404. <https://doi.org/10.1177/0162353215607323>
- Yi, S., & Gentry, M. (2021). Academic perfectionism of high-ability and high-achieving students in Mathematics and Science: differential relations by identification criteria of giftedness. *Roeper Review*, 43(3), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923592->

---

Recebido em: 07/06/2022

Reformulado em: 22/10/2022

Aprovado em: 07/11/2022