



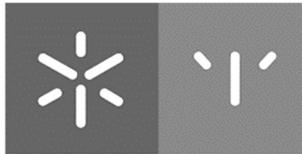
Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Alice Marinho Alves

Perturbações Emocionais e Comportamentais na
Sobredotação

Emotional and Behavioral Disorders in Gifted Children

Fevereiro de 2020



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria Alice Marinho Alves

Perturbações Emocionais e Comportamentais na
Sobredotação

Emotional and Behavioral Disorders in Gifted
Children

Projecto de Mestrado em Temas de Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob orientação de:

Professor Doutor João A. Lopes

Professora Doutora Célia Oliveira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ÍNDICE

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
1. Introdução.....	1
1.1. Funcionamento socioemocional na sobredotação.....	1
1.2. Desregulação emocional na sobredotação	4
2. Objectivos do Projecto	7
3. Método.....	7
3.1. Metodologia	7
3.2. Desenho do Estudo	9
4. Implicações.....	10
5. Referências Bibliográficas	11

Agradecimentos

Quero deixar o meu profundo agradecimento,

À Escola de Psicologia da Universidade do Minho, aos professores do Mestrado em Temas de Psicologia da Educação, a Unidade de Investigação, Aprendizagem, Instrução e Carreira, ao meu Grupo de Investigação e funcionários, pela partilha do saber e pelos ensinamentos que me proporcionaram. Independentemente do papel que desempenharam, todas foram uma presença importante na minha caminhada.

Ao meu orientador **Professor Doutor João Lopes**, por ter aceite orientar o meu projeto de investigação, pelo relacionamento ético que sempre imperaram a sua postura e a forma exemplar com que respeitou a minha autonomia crítica sem nunca deixar de fazer as suas correções e sugestões, partilhando os seus conhecimentos científicos que contribuíram decisivamente para a construção e enriquecimento do projeto.

À Doutora **Célia Oliveira**, na gestão partilhada da orientação, as suas presenças no grupo de investigação que foram sempre muito perspicazes, atentas, instigadoras e cruciais no meu percurso.

Ao **PR**, quero expressar a minha eterna gratidão e profunda admiração, pessoa com o coração maior que o mundo. Estendeu uma mão amiga e generosa, e ofereceu o que eu mais precisava. E por isso, e muito mais, eu não consigo encontrar palavras que consigam transmitir a profundidade do carinho e gratidão que tenho por essa pessoa maravilhosa.

À **AM** pela presença constante nesta caminhada, pelo rigor acompanhado por um sorriso doce e encorajador, pelos abraços quentinhos capazes de me incentivar e nunca desistir mesmo nos momentos de desânimo. Nas fases mais difíceis deste percurso, exigiu o melhor de mim e fez-me sempre acreditar que seria possível. Uma presença incondicional e não-julgadora. Com ela consegui ser quem eu sou, sem máscaras ou defesas, mostrar minhas fragilidades, meus defeitos e minhas vulnerabilidades. Agradeço de coração por significar e acrescentar tanto a minha vida e gostaria de expressar o meu mais genuíno carinho e gratidão. Foi um porto seguro emocional durante aqueles que foram, seguramente, dos anos mais turbulentos e sofridos de minha vida pessoal. Sem ela este caminho não seria certamente o mesmo. “A Platina não parte”.

À professora **Teresa Freire**, pessoa frenética, de energia contagiante e de sorriso fácil, obrigada pela partilha do saber, pelo carinho, pelas palavras tão sábias e encorajadoras.

Ao **Rui** as palavras não conseguem alcançar o meu profundo agradecimento. Obrigada pela pessoa que és, pela força e motivação que me deste para concretizar os meus objetivos, por acreditares sempre

que sou capaz de mais e mais e por me fazeres sorrir e me acalmar mesmo nos momentos de maior inquietação. Meu companheiro da fortuna e do infortúnio, que sempre me ultrapassa em solidariedade e abnegação.

Aos **meus pais** por todo o amor, preocupação, palavras de ânimo e apoio incondicional. Sei que estão felizes e orgulhosos com todo o meu percurso quer a nível pessoal, profissional e académico.

Ao meu filho **Rui Pedro**, que amo incondicionalmente e que veio dar um novo colorido à minha vida, espero compensá-lo das horas de atenção e brincadeira que lhe devo. Foi ele o meu grande estímulo nesta caminhada.

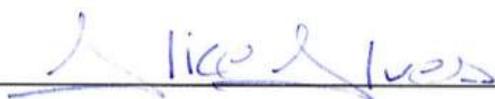
Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento aos **meus amigos** e a **todas as pessoas** que contribuíram para a concretização do projeto, estimulando-me intelectual e emocionalmente, pela parceria e companheirismo, pelas risadas e por todos os pequenos momentos de descontração, sobretudo a minha companheira de luta e pelas muitas horas partilhadas na biblioteca, **Nathália Borges**.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Liliana Alves', is written over a horizontal line.

Para as crianças que desenham sonhos, mas não são compreendidas, em especial àquela que despertou em mim o interesse pelo estudo acerca da sobredotação.

Resumo

Nas últimas duas décadas a literatura sobre sobredotação tem vindo a evidenciar um crescente interesse sobre as características socioemocionais e comportamentais de sujeitos sobredotados. Apesar dos avanços, a investigação sobre perturbações socioemocionais e comportamentais na sobredotação revela alguma inconsistência. Alguns autores sugerem que os sobredotados apresentam uma predisposição para desenvolver dificuldades socioemocionais e comportamentais, enquanto outros sugerem o contrário. O objetivo geral deste Projecto é traçar as linhas gerais de uma revisão sistemática da literatura sobre perturbações socioemocionais e comportamentais na sobredotação. Espera-se, com este Projecto, definir os passos dessa revisão e desenvolver uma maior compreensão sobre esta problemática.

Palavras-Chave: Sobredotação, Funcionamento social, Desregulação Emocional.

Abstract

In the last two decades the literature on gifted individuals has shown a growing interest on the socio-emotional and behavioral characteristics of gifted individuals. Despite the advances, research on socio-emotional and behavioral disorders in gifted subjects reveals some inconsistency. Some authors suggest that gifted subjects have a predisposition to develop socio-emotional and behavioral difficulties, while others suggest the opposite. The overall objective of this Project is to outline a systematic review of the literature on socio-emotional and behavioral disorders in overdevelopment. It is hoped that this Project will define the steps of this review and develop a greater understanding of this issue.

Keywords: Gifted, Social Functioning, Emotional Disruption.

1. Introdução

O debate sobre a sobredotação remonta ao século XIX e início do século XX. Mesmo assim continua a ser difícil definir objetivamente este conceito.

A sobredotação, na sua identificação e descrição, é um fenómeno complexo. O conceito foi evoluindo ao longo do tempo, da ênfase unidimensional (habilidades cognitivas), até mais recentemente, ao interesse pluridimensional (factores motivacionais e socioemocionais) nos factores envolvidos nesta problemática (Almeida, 2017). Apesar desta evolução, há ainda cinco vezes mais investigações empíricas sobre a inteligência dos sobredotados do que sobre as suas emoções, personalidade e comportamentos. (Oliveira, 2013).

Os resultados das investigações relacionadas com as características comportamentais e socioemocionais dos sobredotados, variam bastante. Alguns estudos sugerem que crianças sobredotadas são potencialmente vulneráveis às dificuldades socioemocionais, incluindo dificuldades de relacionamentos, ansiedade, depressão e mesmo automutilação (Bénony, VanDerElst, Chahraoui, Bénony & Marnier, 2007; Karateke, 2017).

Outros estudos concluíram que as crianças sobredotadas desenvolvem uma significativa maturidade social, alcançando um bom ajustamento, em parte porque o nível intelectual funciona como um fator de proteção contra a internalização de problemas como perturbações de ansiedade e stresse pós-traumático (Eklund, Tanner, Stoll, & Anway, 2015).

1.1. Funcionamento socioemocional na sobredotação

Como sugere Neihart (1999, 2002), as características socioemocionais dos sobredotados são frequentemente consideradas tendo em conta duas hipóteses: resiliência e risco. A abordagem da resiliência considera a sobredotação como um fator protetor, aumentando a resiliência e potencializando a superação de situações de tensão. Esta perspectiva sugere ainda que a sobredotação permite o aumento da compreensão de si e dos outros. De acordo com uma segunda hipótese, a sobredotação aumenta a vulnerabilidade a problemas de ajustamento, devido ao aumento da sensibilidade, resultando em maior tensão e alienação (e.g., Karateke, 2017; Morawska & Sanders, 2014; Neihart, 1999).

A importância de uma boa adaptação ao ambiente, para o desenvolvimento pessoal, foi sublinhada em diversos estudos na área da sobredotação (Košir, Horvat, Aram, Jurinec, 2016; McIntosh, 2017; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; van der Meulen et al., 2014). Por exemplo, uma investigação iniciada

em 2010, (van der Meulen, van der Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout e Bogels, 2014), com 89 crianças sobredotadas, dos 8 aos 11 anos, que participaram num programa piloto denominado “*Day a Week School*” (DWS), procurou estudar o efeito no funcionamento socioemocional e académico dos alunos. As crianças sobredotadas que participaram no programa, quando comparadas com os colegas não sobredotados, demonstraram maior competência social e uma posição valorizada dentro do grupo de pares. De acordo com os pais e professores, este programa teve um efeito pequeno, mas positivo, ao nível do desempenho das crianças, do autoconceito, das competências e da conduta comportamental (van der Meulen et al., 2014). Estes resultados são consistentes com as meta-análises realizadas por Kim (2016) e revistas por McIntosh (2017), Paek e Pierce, (2017) e Steenbergen-Hu e Moon (2011), que apontam efeitos positivos dos programas de enriquecimento e de aceleração, nos aspetos socioemocionais. Kim (2016) examinou 26 estudos publicados entre 1985 e 2014, e concluiu que os programas de enriquecimento têm um impacto positivo no desempenho académico e no desenvolvimento socioemocional, em sobredotados.

Lee, Olszewski-Kubilius, e Thomson, (2012), verificaram que as crianças sobredotadas, que beneficiaram de programas de enriquecimento e de aceleração, apresentavam melhor autoconceito académico do que os pares, embora, com o tempo, esse efeito se fosse esbatendo. Lee e Olszewski-Kubilius, (2006) consideraram que o facto de se ser sobredotado, não equivale necessariamente a aumento de bem-estar psicológico ou maior capacidade ao nível de relacionamento interpessoal. Na verdade, as dificuldades de relacionamento com os pares podem mesmo intensificar-se. Por outro lado, os sentimentos de “ser diferente” podem resultar numa baixa autoestima quando as crianças não possuem a capacidade de ajustar os seus interesses aos dos seus pares, potenciando o sentimento de diferença (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015).

As necessidades sociais primárias das crianças sobredotadas não parecem ser diferentes das de outras crianças. No entanto, as crianças sobredotadas quase sempre estão desfasadas, em termos de interesses, linguagem, forma de pensar e de agir e maturidade pessoal, em relação com os seus colegas da mesma idade, o que pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a sensação de estigmatização, baixa-autoestima e isolamento (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

As necessidades sociais podem ser classificadas em internas ou externas. No caso da sobredotação, as necessidades internas decorrem do aumento da sensibilidade, personalidade mais frágil e auto-criticismo. As necessidades externas, relacionam-se com os relacionamentos desajustados com os outros ou as dificuldades em lidar com situações específicas (Winisdorffer, 2015).

Alguns autores consideram que os indivíduos sobredotados são psicologicamente frágeis e vulneráveis (Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015). Nas últimas décadas, diversos estudos sublinharam esta ideia (e.g., Chan, 2011; Cross, Adams, Dixon & Holland, 2004; Garland & Zigler, 1999; Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012; Locicero & Ashby, 2010; López & Sotillo, 2009; Mueller, 2009). Alguns investigadores (e.g., Guérolé et al., 2015; Pfeiffer, 2009) consideram que ser identificado ou reconhecido como sobredotado aumenta o risco de estigmatização entre pares e pode levar a sofrimento emocional. Guérolé et al. (2015) sugerem que os sobredotados que apresentam um desempenho verbal significativamente superior, tendem a apresentar maiores problemas emocionais e comportamentais. Lee e Olszewski-Kubilius, (2006), por seu turno, constataram que sujeitos sobredotados pontuavam acima da média na dimensão adaptabilidade e abaixo desta na dimensão de gestão do stresse.

Enquanto os trabalhos anteriormente referidos sugerem indicadores de pior adaptação dos sujeitos sobredotados, outros estudos verificaram o contrário. Por exemplo, Ferrand, (2008) comparou a auto-percepção de competências socioemocionais em sobredotados e não sobredotados, tendo verificado que os sobredotados obtiveram avaliações mais elevadas em todas as dimensões da inteligência emocional, com diferenças estatisticamente significativas no humor e na adaptabilidade. No mesmo sentido, Fernández, Sainz, e Soto (2011) verificaram que os sobredotados apresentam competências mais elevadas em adaptabilidade, gestão do stresse e competência socioemocional. Encontraram ainda diferenças marginalmente significativas nas dimensões interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações Interpessoais) e humor. (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, & Bermejo, 2008) constataram que os participantes sobredotados declararam um bom ajustamento emocional, boa adaptabilidade e habilidades interpessoais e estratégias adequadas de gestão do stresse Prieto et al. (2008).

A associação entre a sobredotação e a dificuldade no ajustamento psicossocial parece constituir uma das mais perenes crenças acerca da sobredotação, ainda que empiricamente contestada por estudos mais recentes (e.g., Fernández, Sainz & Soto; 2011; Fernández, 2011; Prieto et al., 2008; Reis & Renzulli, 2004). Aparentemente, são os sujeitos excepcionalmente inteligentes (QI acima de 170) que enfrentam mais situações com impacto negativo no desenvolvimento socioemocional. Dependendo do grau da inteligência e de factores como classe social, género, possibilidades de contacto com colegas de nível similar de inteligência e oportunidades de um atendimento educacional especial, dificuldades de ajustamento poderão ou não ser observadas (Alencar & Fleith, 2011; Loureiro, Lefebvre, & Vaivre-Douret, 2013; Gross, 2002).

Fernández (2011) realizou um estudo com o objetivo de analisar o perfil emocional de estudantes com habilidades elevadas (sobredotação) e habilidades médias. Os estudantes de altas habilidades foram identificados após um processo que se baseou no Modelo de Castelló e Batlle (1998). Os objetivos do estudo eram: a) determinar as diferenças na inteligência emocional (IE), dependendo do perfil cognitivo dos participantes (altas habilidades versus habilidades médias); b) estudar as diferenças entre sujeitos sobredotados e a sua predisposição para o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas; e c) analisar diferenças por sexo. Os resultados indicaram que os alunos com elevadas habilidades alcançaram pontuações mais elevadas em todas as dimensões, por comparação com os pares de capacidade média, excepto na gestão de stresse. Os alunos com elevadas habilidades demonstraram maior capacidade em validar e ajustar as suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, quando as condições se alteram. No que respeita às diferenças entre os sexos, os dados indicaram diferenças na dimensão interpessoal e gestão de stresse, com melhor desempenho nas raparigas, enquanto na dimensão da adaptabilidade, os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas. As análises demonstraram que não existe uma diferença estatisticamente significativa entre sexos, no que diz respeito ao desempenho académico. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por Ferrando e Bailey (2017) e Chan (2004).

1.2. Desregulação emocional na sobredotação

A desregulação emocional diz respeito à autorregulação ameaçada, sob a forma de distúrbios simultâneos nos domínios da atenção, regulação do humor (irritabilidade crónica, instabilidade do humor e alterações afetivas), controlo do comportamento (sintomatologia de perturbação de stresse pós-traumático, impulsividade) e agressividade (Guénolé et al., 2015). Os problemas comportamentais e emocionais mais frequentemente descritos em crianças intelectualmente sobredotadas são a ansiedade, isolamento social, baixa autoestima e perfeccionismo excessivo (Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012).

As diferentes necessidades sociais e emocionais, decorrentes da assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças sobredotadas, e os problemas que podem daí advir, têm sido sistematicamente estudadas (Terrassier, 2009). De acordo com Sampson (2013), para as crianças sobredotadas, as emoções representam uma montanha-russa, ou seja instabilidade emocional. A tristeza profunda pode transformar-se em angústia e desespero. A compaixão pode ser sentida fortemente em relação aos outros, como os sem-abrigo, vítimas de catástrofes naturais ou espécies de animais extintas.

Para as crianças sobredotadas os relacionamentos são importantes e profundamente sentidos, mas não necessariamente com os pares. Mais provavelmente ocorrerão ligações emocionais fortes com adultos, animais, com rituais e tradições específicas, e até com o meio ambiente (Probst & Piechowski, 2011).

Desde há muito que se considera que as crianças sobredotadas, em parte devido às dificuldades relacionais, apresentam maiores problemas de ajustamento emocional (Martin, Burns, & Schonlau, 2010), em particular perturbações de ansiedade (Kozina, 2014). A ansiedade é uma reação de desconforto associada a emoções desagradáveis e a um estado de angústia que ocorre em resposta a situações ou tarefas que são percebidas como ameaçadoras para a autoestima, como é o caso das relações sociais (Pereira, Barros, & Mendonça, 2012). Segundo Jacobson e Newman (2014) os problemas de ansiedade estão frequentemente associados a sintomas depressivos crónicos e graves.

Alguns estudos encontraram correlações negativas entre o nível intelectual e a ansiedade em indivíduos saudáveis. Indivíduos com baixa inteligência teriam dificuldades de se adaptar e responder efetivamente ao ambiente, o que causaria ansiedade (Coplan et al., 2012; Tordjman, Vaivre-Douret, Chokron, & Kermarrec, 2018). No entanto, alguns autores referem que existe uma relação positiva entre QI e nível de ansiedade em pacientes diagnosticados com transtorno generalizado de ansiedade e sugerem que os indivíduos sobredotados são mais propensos a desenvolvimentos desarmoniosos, o que pode levar a transtornos de ansiedade, comportamento obsessivo e transtornos de personalidade (Loureiro, Lefebvre, & Vaivre-Douret, 2013).

Para além da ansiedade, as crianças sobredotadas são vulneráveis ao desenvolvimento de outros problemas de saúde mental (Alesi, Rappo, & Pepi, 2015). Do ponto de vista do desenvolvimento, este risco manifesta-se durante a infância e pode aumentar, tornando-se significativo na adolescência. Os adolescentes sobredotados podem apresentar sintomatologia depressiva associada à inibição e ao desinvestimento da escolaridade, bem como um desenvolvimento afetivo imaturo ao nível das dimensões interpessoais e das dificuldades relacionais com os seus pares (Vaivre-Douret, 2011). A angústia e a ansiedade podem reforçar a perda de interesse em aprender, criando inibição intelectual e recusa em lidar com as tarefas desafiadoras (Vaivre-Douret, 2011).

Quanto à depressão, a idade e o género podem atuar como fatores de risco, tanto para os sobredotados como para os não sobredotados, mas apenas a etnia é um preditor significativo para os sobredotados, mesmo na presença de fatores protetores (i.e., autoconceito positivo, ligação pais/família, pertença à escola) (Francis, Hawes, & Abbott, 2016). As perturbações de humor e de conduta são as consequências diretas desta situação (Bénony et al., 2007; Guénolé et al., 2015).

Como Majida e Alias (2010) afirmam, *“Ironically, the gift does not only bring joy and happiness” but it also brings with it danger, anxiety and disappointment*” (p. 1).

As pesquisas sobre os principais atributos psicossociais e emocionais dos sobredotados, tradicionalmente recebem pouca atenção, especialmente quando comparadas com o elevado número de pesquisas sobre as características cognitivas da sobredotação, em associação com as questões instrucionais e pedagógicas (Zeidner et al., 2005; Zeidner, 2017). De acordo com Zeidner et al. (2005) e Zeidner (2017), a capacidade verbal de uma criança afecta a aprendizagem de demonstrações de afecto apropriadas, as quais constituem uma base importante para o desenvolvimento emocional na primeira infância. As crianças sobredotadas, com uma capacidade significativa no desempenho verbal (SVP), apresentam um aumento da prevalência de desregulação emocional, comparativamente com as crianças da mesma idade.

Nas últimas décadas, a literatura sobre a educação adaptada às necessidades específicas associadas à sobredotação evidenciou o interesse crescente entre educadores e investigadores, na compreensão das emoções dos sujeitos sobredotados (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005; Zeidner, 2017). Este aumento de interesse parece motivado pelo papel das características afetivas e sociais no desenvolvimento de competências emocionais e bem-estar dos sujeitos sobredotados (Shani-Zinovich e Zeidner, 2013). É ainda assim necessário persistir no esforço de sistematização dos resultados dos estudos nesta área, tarefa para a qual o presente projecto pretende contribuir da melhor forma possível.

2. Objectivos do Projecto

Atendendo às aparentes contradições da literatura, o objectivo geral deste Projecto é compreender, através de uma revisão sistemática da literatura, as questões fundamentais relativas às perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação. Especificamente, espera-se sistematizar o conhecimento relativamente (a) às perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação (por comparação com a normalidade), (b) aos factores de risco para o desenvolvimento de perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação e (c) às consequências desenvolvimentais das possíveis perturbações emocionais e comportamentais na sobredotação.

3. Método

3.1. Metodologia

Para a concretização do projecto, a metodologia adoptada será uma revisão sistemática da literatura, utilizando métodos explícitos e sistemáticos de selecção de estudos, no sentido de minimizar potenciais enviesamentos e aumentar a confiança nos resultados. Esta metodologia permite resumir dados teóricos e empíricos da literatura, de modo a proporcionar um entendimento mais abrangente sobre o fenómeno em estudo. Pretende-se, assim, analisar pormenorizadamente a literatura relativa às perturbações emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes sobredotadas, incluindo as suas causas e consequências.

Caracteristicamente, a revisão sistemática da literatura utiliza como procedimento uma sequência, que deve ser explícita e reproduzível, que (1) se baseia numa pesquisa metódica que permite identificar todos os estudos que reúnem os critérios de elegibilidade, (2) que avalia a validade dos estudos incluídos e (3) que apresenta sistematicamente os resultados desses estudos.

O processo metodológico utilizado nesta investigação basear-se-á no PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses) (www.prisma-statement.org), procedimento que explicita os critérios de condução de revisões sistemáticas completas, claras e precisas. Realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica de artigos disponíveis nas seguintes bases de dados: Mendelely, Scopus Preview, PsycINFO, Web of Science – Web of Knowledge, PubMed, MEDLINE, PreMEDLINE, ERIC, Evidence Based Medicine Reviews, Cochrane Database of Systematic Reviews e Database of Abstracts of Reviews of Effects, LILACS e Scielo. Serão utilizadas as seguintes palavras-chave: “high abilities, gifted, anxiety, depression, perceptionism, emotional desregulation, self-concept, isolation, socioemotional problems, behavioural problems”.

Serão incluídos artigos publicados entre 2015 e 2020, em revistas científicas, em inglês, cujos participantes sejam crianças e adolescentes sobredotados que apresentam sintomas de perturbação emocional e comportamental.

Os critérios de inclusão e exclusão dos estudos, estão descritos na tabela 1.

Tabela 1. Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão

<u>Critérios de Inclusão</u>
- Artigos publicados no período de 2015 a 2020;
- Artigos publicados em inglês;
- Artigos realizados com sujeitos sobredotados;
- Artigos que abordem a relação entre sobredotação e perturbações comportamentais e emocionais.
<u>Critérios de Exclusão</u>
- Estudos realizados com adultos sobredotados;
- Estudos realizados com sujeitos com capacidade acima da média, mas não sobredotados;
- Estudos sobre sobredotação, sem referência a perturbações comportamentais e emocionais;
- Estudos não disponíveis na íntegra.

Serão incluídos estudos que decorram da pesquisa manual e do cruzamento de referências bibliográficas, e que cumpram os critérios de elegibilidade.

Primeiramente, serão identificados os estudos pré-seleccionados (eliminando os duplicados). Realizar-se-á uma análise dos títulos, resumos e palavras-chave, de modo a seleccionar os que cumprem os critérios de elegibilidade inicialmente estabelecidos e categorizar os estudos seleccionados. Posteriormente, os estudos serão analisados detalhadamente através da leitura do texto completo. A partir desta leitura, será elaborada uma tabela em Excel, com as principais variáveis: Título, autor, ano, local, método (número e características dos participantes e principais resultados). Seguidamente, elaborar-se-á uma síntese narrativa dos principais resultados, de modo a elaborar as conclusões e, conseqüentemente, construir uma perspectiva acerca dos artigos analisados.

Tendo em conta a análise e a interpretação anteriormente realizada, será elaborada uma síntese das principais conclusões de forma a obter uma súmula do conhecimento obtido. Finalmente, será utilizado o AMSTAR (Assessing The Methodological Quality of Sistematic reviews) (<https://amstar.ca>), ferramenta que é constituída por onze questões que permitem avaliar e determinar a qualidade metodológica de uma revisão sistemática. A Figura 2 explicita as diferentes fases da revisão sistemática.

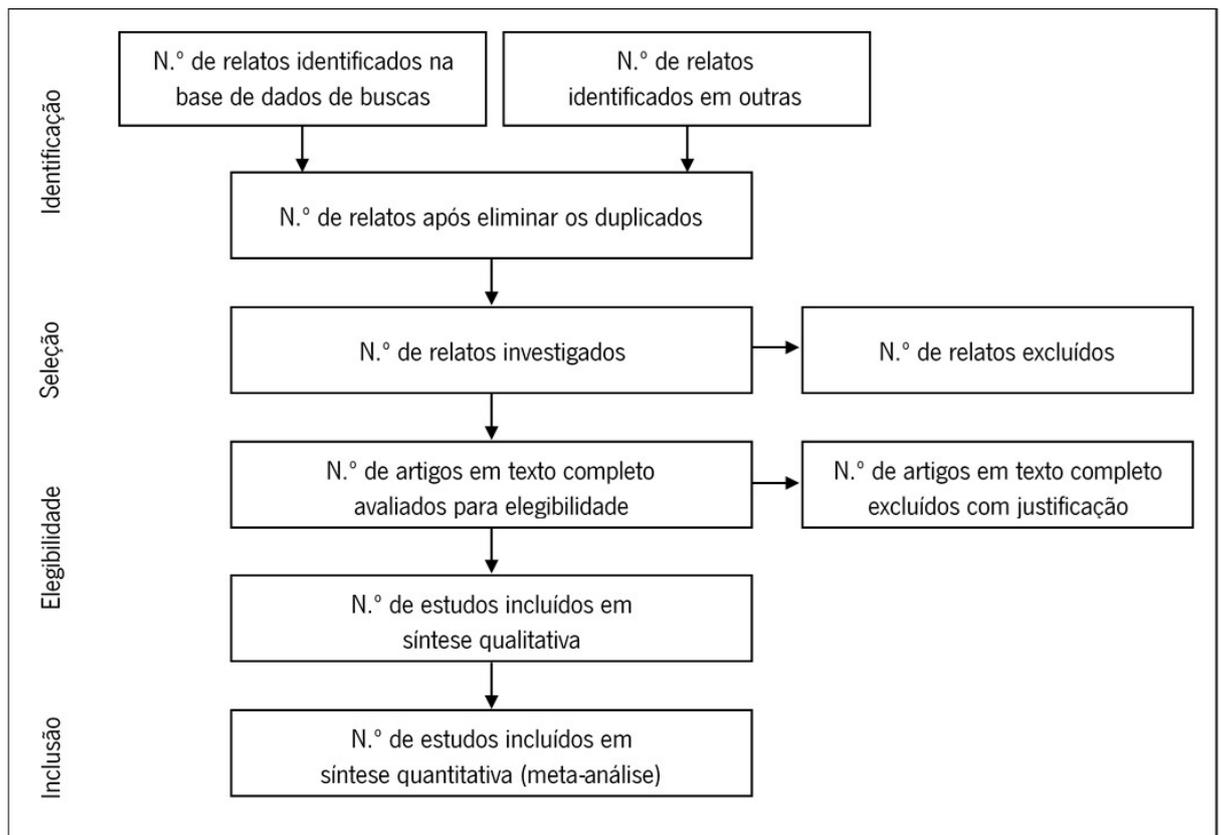


Figura 2. Diagrama ilustrativo das diferentes fases da revisão sistemática

3.2. Desenho do Estudo

A metodologia deste estudo é qualitativa. Permite a análise de uma ampla diversidade de estudos, e proporciona um contexto interpretativo que poderá complementar a investigação existente e levantar novas questões de investigação.

4. Implicações

Além das implicações teóricas óbvias, resultantes da sistematização de informação relevante sobre o tema, este projecto apresenta implicações práticas significativas, nomeadamente permitindo que os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes sobredotados, acedam a informação empiricamente sustentada sobre esta problemática. Esta possibilidade é tanto mais relevante quanto as sínteses da literatura, na área, são escassas, nomeadamente no que diz respeito as competências socioemocionais e comportamentais.

De realçar, também, que o conhecimento e o reconhecimento da importância das competências socioemocionais e comportamentais, enquanto elementos necessários ao sucesso académico, profissional e pessoal, são importantes para que os profissionais que trabalham na área da sobredotação, tal como os investigadores, abordem a sobredotação como uma questão que não se esgota no nível intelectual dos sujeitos. Rever a literatura nesta área, poderá representar um contributo para que académicos e profissionais atribuam aos problemas emocionais e comportamentais, na sobredotação, a importância e o significado que merecem, mas que parecem ainda não receber.

5. Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. S. & Fleith, D. S. [2011 (2005)]. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Cadernos, Revista Educação Especial (UFSM)* 27, 1–5.
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2015). Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison Among Children With Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning. *SAGE Open*, 5(3). doi.org/10.1177/2158244015589995
- Almeida, L. S. (2017). *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos. (1ª ed.)*. Curitiba: Editora Prismas.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação (5ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S. & Rocha, A. (2018). *Sobredotação Uma Responsabilidade Coletiva!* Braga: Psiquilíbrios.
- 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. doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7
- Castelló, A., & B. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 6, 26–66.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781–1795. doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007
- Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised almost perfect scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68–98. doi.org/10.1177/016235321003400104
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Coplan, J. D., Hodulik, S., Mathew, S. J., Mao, X., Hof, P. R., Gorman, J. M., & Shungu, D. C. (2012). The relationship between intelligence and anxiety: An association with subcortical white matter metabolism. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 3(FEB), 1–7. doi.org/10.3389/fnevo.2011.00008

- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 163–172. doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192
- Cross, J. R., Frazier, A. D., Kim, M., & Cross, T. L. (2018). A Comparison of Perceptions of Barriers to Academic Success Among High-Ability Students From High- and Low-Income Groups: Exposing Poverty of a Different Kind. *Gifted Child Quarterly 2018*, Vol. 62(1) 111 –129. doi.org/10.1177/0016986217738050
- Cross, J. R., Frazier, A. D., Kim, M., & Cross, T. L. (2018). A Comparison of Perceptions of Barriers to Academic Success Among High-Ability Students From High- and Low-Income Groups: Exposing Poverty of a Different Kind. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 111–129. doi.org/10.1177/0016986217738050
- Cross, T. L., Adams, C., Dixon, F., & Holland, J. (2004). Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study. *Journal for the Education of the Gifted, 28*(2), 159–181. doi.org/10.1177/016235320402800203
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 197–211. doi.org/10.1037/spq0000080
- Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noropsikiyatri Arsivi, 55*(2), 105–112. doi.org/10.5152/npa.2017.12731
- Fernández, M. C., Sainz, M., & Soto, G. (2011). Teachers' socio-emotional perceptions on gifted and average adolescents. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 14*(3), 55–64.
- Fernández Vidal, M. del C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Murcia, Murcia, Espanha.
- Ferrando, M., & Bailey, R. (2017). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15) doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288
- Ferrando, M. (2008). Inteligencia emocional y superdotación : Percepción de padres , profesores y alumnos. *ANEIS, Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. vol 9*, 29-44.

- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children, 82*(3), 279–302. doi.org/10.1177/0014402915598779
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review, 22*(1), 41–44. doi.org/10.1080/02783199909553996
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children; What do we know?* (pp. 19-29). Washington, DC: Prufrock.
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J.-M., Montlahuc, C., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed research international, 2013*, 1–7. doi:10.1155/2013/540153
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, 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 Paediatric Neurology, 19*(4), 402–410. doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE, 7*, 3–8. doi.org/10.1371/journal.pone.0041043
- Jacobson, N. C., & Newman, M. G. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children, 03*(03). doi.org/10.4172/2329-9525.1000125
- Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5*(3), 90–104. doi.org/10.17478/JEGYS.2017.66
- Kim, K. H. (2016). *The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation. (1^a ed.)*. New York. Prometheus Books.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129–148. doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186
- Kozina, A. (2014). Developmental and time-related trends of anxiety from childhood to early adolescence: Two-wave cohort study. *European Journal of Developmental Psychology, Vol. 11*, pp. 546–559. doi.org/10.1080/17405629.2014.881284

- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29–67. doi.org/10.1177/016235320603000103
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi.org/10.1177/0016986212442568
- Locicero, K. A., Ashby, J. S., & Ashby, J. S. (2010). *The general cohort students : A Comparison to Peers from the General Cohort. (October 2014)*, 37–41. doi.org/10.1080/02783190009554030
- Loureiro, I. S., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2013). Contribution of intellectual, psychological, developmental and socio-economic data to highlight specific profiles of highly gifted children. In J. C. Kush (Ed.), *Intelligence Quotient: Testing, Role of Genetics and the Environment and Social Outcomes* (pp. 169–184). New York: Nova Publishers.
- Majida, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 63–69. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41. doi.org/10.1177/0016986209352684
- McIntosh, S. (2017). Book review: The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation. *Journal of Research in International Education*, 16(3), 300–301. doi.org/10.1177/1475240917718703
- Melero. M. J. R., Bermejo. R., Ferrando. M., & Sainz. M., (2018). Diferentes Perfis de Alta Habilidade y Sus Competencias Socio-Emocionales. *ANEIS Associação Nacional Estudo e Intervenção na Sobredotação*, 16(2), 11-28.
- Moher D.; Liberati A.; Tetzlaff J. & Altman D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiol. Serv. Saúde*, 24(2), 335-342.
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping, and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs. Approach Orientations. *Educ. Sci. 2016*, 6, 21. doi:10.3390/educsci6030021
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2014). Conceptual and empirical foundations. Emotion Regulation, *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173; doi: 10.1177/0016986209334962

- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3–14. doi.org/10.1177/0016986208326552
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10–17. doi.org/10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. 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?* (pp. 113-122). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Oliveira, J. C. (2013). Contributions of the Theory of Positive Disintegration to the Field of Giftedness. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 33*, 1–9. doi.org/10.1590/0102.3772e3332
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 143–152. doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Paek, S. H., & Pierce, R. (2017). The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation
Kim, K. H. (2016). *Roeper Review, 39*(2), 146–147. doi.org/10.1080/02783193.2017.1289463
- Pereira, A. I. F., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Perceived Control and Anxiety in Portuguese Children. *The Spanish journal of psychology, 15*(2), 631–637. doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38874
- Pfeiffer, S. I. (2009). The Gifted: Clinical Challenges for Child Psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*(8), 787–790. doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa039d
- Phelan, D., Phelan, A., & Phelan, D. (2018). *Social and Emotional Learning Needs of Gifted Students*. Dissertations and Doctoral Studies, Walden University, Minneapolis, Minnesota, United States.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Emotional intelligence in high-ability students: A comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15), 297–320.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía, 66*(240), 241–260.
- Probst, B., & Piechowski M. M. (2012). Overexcitabilities and temperament. In Cross, T. L. & Cross, J. R. (Eds.). *The Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*, (pp. 53-73). Waco, TX: Prufrock Press.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119–130. doi.org/10.1002/pits.10144
- Sampson, C. (2013). Social and Emotional Issues of Gifted Young Children. *Apex, 18*(1), 1–10. doi.org/10.21307/apex-2013-007
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39–53. doi.org/10.1177/0016986210383155
- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review, 26*(1), 14–15, DOI: 10.1080/02783190309554233
- Terrassier, J. (2009). Les enfants intellectuellement précoces Intellectually precocious children. *Archives de Pédiatrie, 16*, 1603–1606. doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Children with high potential and difficulties: Contributions of clinical research. *Encephale, 44*(5), 446–456. doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics, 2011*, 1–14. doi.org/10.1155/2011/420297
- van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social-Emotional and Academic Functioning. *Child and Youth Care Forum, 43*(3), 287–314. doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 145–167. doi.org/10.1177/1932202X12438877
- Winisdorffer. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 163–172. doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33*(4), 369–391. doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International, 33*(2), 163-182. doi.org/10.1177/0261429417708879