

**A INVISIBILIDADE DE MENINAS SUPERDOTADAS NA ESCOLA: UM
DIÁLOGO ENTRE GÊNERO E AUTOCONCEITO****‘GIFTED GIRLS’ INVISIBILITY IN SCHOOL: A DISCUSSION ON GENDER AND
SELF-CONCEPT****LA INVISIBILIDAD DE LAS NIÑAS SUPERDOTADAS EN LA ESCUELA: UN
DIÁLOGO ENTRE GÉNERO Y AUTOCONCEPTO**

**Nogueira Raquel Cordeiro Sormani (1), Damião da Silva (2) y Maria Teresa Duarte
Nogueira (1), Universidade Federal de Pelotas**

(1), Universidade Federal de Pelotas (2), Universidade Federal Fluminense

E-mail correspondência: dampsicologo@gmail.com

Resumo

Apesar do alto potencial cognitivo, pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), especialmente meninas, enfrentam dificuldades na validação de suas necessidades educacionais, na sua forma de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o trabalho visa apontar o quão urgente é compreender e provocar mudanças na concepção sobre as AH/SD a partir de discussões que contemplem a problemática de gênero, além de trazer reflexões sobre como a vivência escolar pode influenciar no modo como essas meninas constroem seu autoconceito - conjunto de percepções e ideias que elas têm de si mesmas. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura a partir da busca por produções acadêmicas dos últimos 5 anos em plataformas digitais como o Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados Public Medline (PubMed), resultando em 11 artigos científicos e 1 dissertação de mestrado em que se destacam quatro temas principais: o cenário educacional frente às AH/SD, os papéis de gênero no contexto escolar, os desafios em ser uma aluna superdotada e a influência da vivência escolar na construção do seu autoconceito. O estudo aponta a escassez de pesquisas sobre a temática e ressalta a necessidade imediata de mudanças na compreensão sobre AH/SD com enfoque na questão de gênero, uma vez que confirma a subidentificação de meninas superdotadas em relação aos meninos, além de sinalizar que o ambiente educacional tem papel crucial no que tange à promoção ou inibição do desenvolvimento do autoconceito positivo dessas meninas.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; meninas; escola; autoconceito.

Abstract

Despite their high cognitive potential, individuals with giftedness, especially girls, face difficulties in having their educational needs and their ways of being and interacting in the world validated. In this sense, the study aims to highlight the urgency of understanding and promoting changes in the conception of giftedness, incorporating discussions that address

gender issues. It also reflects on how school experiences can influence how these girls construct their self-concept—the set of perceptions and ideas they have about themselves. To achieve this, a literature review was conducted, searching for academic works from the past five years on digital platforms such as the CAPES Portal of Journals and Theses and Dissertations Catalog, and the Public Medline (PubMed) database. This resulted in 11 scientific articles and 1 master's thesis, focusing on four main themes: the educational context for giftedness, gender roles in the school environment, the challenges of being a gifted female student, and the influence of school experiences on the construction of self-concept. The study points out the scarcity of research on the topic and highlights the immediate need for changes in the understanding of GH/SD with a focus on the gender issue, as it confirms the under-identification of gifted girls compared to boys, in addition to signaling that the educational environment plays a crucial role in promoting or inhibiting the development of these girls' positive self-concept.

Keywords: giftedness; girls; school; self-concept.

Resumen

A pesar del alto potencial cognitivo, las personas con altas habilidades/superdotación (AH/SD), especialmente las niñas, enfrentan dificultades en la validación de sus necesidades educativas, en su forma de ser y estar en el mundo. En este sentido, el trabajo tiene como objetivo señalar cuán urgente es comprender y provocar cambios en la concepción sobre las AH/SD a partir de discusiones que contemplen la problemática de género, además de traer reflexiones sobre cómo la experiencia escolar puede influir en la manera en que estas niñas construyen su autoconcepto, conjunto de percepciones e ideas que tienen sobre sí mismas. Para ello, se realizó una revisión de literatura a partir de la búsqueda de producciones académicas de los últimos 5 años en plataformas digitales como el Portal de Periódicos y el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y la base de datos Public Medline (PubMed), resultando en 11 artículos científicos y 1 tesis de maestría en los que se destacan cuatro temas principales: el escenario educativo frente a las AH/SD, los roles de género en el contexto escolar, los desafíos de ser una estudiante superdotada y la influencia de la experiencia escolar en la construcción de su autoconcepto. El estudio señala la escasez de investigaciones sobre el tema y destaca la necesidad inmediata de cambios en la comprensión sobre AH/SD con enfoque en la cuestión de género, ya que confirma la subidentificación de las niñas superdotadas en relación con los niños, además de señalar que el entorno educativo juega un papel crucial en cuanto a la promoción o inhibición del desarrollo del autoconcepto positivo de estas niñas.

Palabras clave: altas habilidades/superdotación; niñas; escuela; autoconcepto.

Introdução

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) são consideradas uma neurodiversidade que possui diferenças socioemocionais e de aprendizagem, além de um desenvolvimento atípico: esse

conjunto faz com que pessoas superdotadas vivenciem, processem e respondam a estímulos de formas diferentes e intensas, impactando vários aspectos de suas vidas (Ribeiro, 2023). Apesar de possuírem potencial elevado em determinadas áreas e

capacidades cognitivas aceleradas, tais pessoas enfrentam inúmeros desafios em relação à validação da sua forma de ser e estar no mundo.

Trazendo isso para o ambiente educacional, deparamo-nos com desinformações, mitos e, conseqüentemente, a invisibilidade de uma neurodivergência que é complexa e necessita de uma profunda compreensão para o atendimento das necessidades específicas que acompanham crianças superdotadas (Silva; Luz; Negrini, 2023). Apesar das legislações e políticas inclusivas, grande parte dos estudantes com a condição se encontra desassistida, além de existir, por parte da escola, uma dificuldade enorme em conseguir identificar esses alunos (Silva; Ribeiro, 2022).

Os impactos da invisibilidade das AH/SD são inúmeros e, tratando-se do gênero feminino, tal fato se agrava, refletindo em problemas relacionados à educação, desenvolvimento e construção da identidade de meninas superdotadas, uma vez que são menos identificadas em relação aos meninos e são constantemente negligenciadas em suas necessidades (Ogeda; Pedro; Chacon, 2020).

Nesse sentido, o presente trabalho visa apontar o quão urgente é compreender e provocar mudanças na concepção sobre as altas habilidades/superdotação a partir de discussões que contemplem a problemática de gênero, além de trazer reflexões sobre como a vivência escolar pode influenciar no modo como essas meninas constroem seu autoconceito – conjunto de percepções e ideias que elas têm de si mesmas. Diante do exposto, utilizou-se como referência os estudos de Renzulli (2005) e Gagné (2015) em relação às AH/SD e contribuições de Rogers e Kinget (1977), Scott (1995), García

(2005), Colaciti (2006), Oliveira *et al.* (2019) e Ogeda, Pedro e Chacon (2020) para pensarmos a interação entre instituição escolar e gênero, bem como o seu papel na construção do autoconceito de meninas superdotadas.

Ao falarmos de altas habilidades/superdotação (AH/SD), estamos tratando de uma capacidade elevada que destaca as pessoas em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de também apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2008). A definição de AH/SD presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) conta com a influência de teorias da área da superdotação que configuram uma atualização na forma com que a inteligência vem sendo pensada ao longo dos anos, partindo dos testes de Quociente de Inteligência (QI), até chegarmos ao que hoje consideramos como inteligência, abrangendo não somente capacidades de raciocínio, julgamento e compreensão como também aspectos como criatividade e liderança (Silva *et al.*, 2023).

Ao formular sua teoria, Renzulli (2005) afirma que a inteligência não é um conceito unitário, existem vários tipos e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar a superdotação. A teoria dos Três Anéis tenta retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa e em sua estrutura há três grupos de características em interação que se relacionam com áreas gerais e específicas do desempenho humano: (1) Habilidade acima da média, entendida de forma geral, a partir de raciocínio verbal e numérico, memória, relações espaciais, processamento de

informações e engajamento em abstrações, por exemplo, ou específica, na aquisição de técnica ou conhecimento especializado, tratando-se de aplicar diversas combinações de habilidades em áreas específicas; (2) Comprometimento com a tarefa, motivação representada por traços de perseverança, determinação, força de vontade, energia positiva, resistência, trabalho árduo, autoconfiança e crença na própria habilidade; e (3) Criatividade, entendida pela fluidez, flexibilidade e originalidade de pensamento, em que são observados aspectos como curiosidade, originalidade, inventividade, desafio a convenções, bem como sensibilidade aos detalhes das ideias e objetos. O autor ainda destaca a forte influência da interação entre fatores ambientais e personalidade que dão origem aos três anéis.

Outra teoria bastante difundida que engloba as AH/SD é o Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) de François Gagné, que traz uma outra perspectiva a respeito das dicotomias entre os conceitos de potencial/realização, aptidão/desempenho e promessa/cumprimento. Gagné (2015) designa a dotação como a posse e uso de habilidades naturais excepcionais expressas espontaneamente em pelo menos um domínio, chamadas de aptidões, que colocam o indivíduo entre os 10% melhores pares etários, subdividindo-as em seis categorias: intelectual, criativo, social, perceptual, muscular e controle motor. No que diz respeito ao talento, o autor o considera um domínio excepcional de competências sistematicamente desenvolvidas em pelo menos uma atividade, de forma que o indivíduo se coloque entre os 10% melhores pares etários que são ou já foram ativos na mesma atividade, subdividindo-as nas áreas acadêmica, técnica, ciência e tecnologia,

artes, serviços sociais, administração/vendas, operações comerciais, jogos e desportos/atletismo.

Para Gagné (2015), a competência é uma habilidade de ordem ocupacional e sistematicamente desenvolvida, enquanto que a aptidão é uma habilidade de ordem pessoal e naturalmente desenvolvida a partir de raízes biológicas, ou seja, trata-se de algo aprendido de modo informal, sem sistematizações e que poderá progressivamente transformar capacidades naturais em competências bem treinadas (diferentemente de algo inato), logo, seu modelo busca explicar fatores causais que facilitam ou bloqueiam o emergir desses talentos.

Diante de tais conceituações, pode-se perceber a complexidade em compreender o fenômeno da superdotação não sob uma ótica de produção, domínio e desempenho (o que poderia ser considerado um reducionismo), mas sob a perspectiva de entender quem é a pessoa superdotada, quais as adversidades sociais, emocionais e escolares que impactam intimamente sua saúde mental. Silva e Ribeiro (2022) nos trazem essa mudança de paradigma quando citam que certas teorias utilizadas com o viés de delimitar as AH/SD acabam por enfatizar a lógica de alto desempenho ou realização (a superdotação visível) e negligenciar aqueles de baixo rendimento, majoritariamente estudantes negros e meninas, que são os mais raramente identificados e que mais precisam de atendimento principalmente nas escolas.

Foucault (1975) já apontava a escola como uma instituição que pode funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, além de realizar distinções quanto aos níveis de avanço do

aluno, ao valor segundo seu temperamento e sua aplicação, entre outras coisas que acabam por classificá-lo. Por outro lado, Oliveira *et al.* (2013) diz que também é possível enxergar essa instituição como promotora de igualdade, ou seja, o sistema educacional também pode ser um ambiente inclusivo, ativo no combate às desigualdades e, assim, sublinha a importância de se conhecer as várias esferas sociais às quais ela abrange.

Podemos considerar a educação como “um conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (Libâneo, 1998 *apud* Oliveira *et al.*, 2013). Logo, dimensões sociais podem ser construídas e perpetuadas dentro de escolas, pois a educação não é somente uma questão de subsistência, mas a propulsora da humanidade. Isso quer dizer que a instituição escolar também serve como um modo de humanizar o ser humano em relação às suas ações, hábitos, comportamentos etc., configurando a existência humana individual e grupal para apresentar nos indivíduos as características de “ser humano”, uma vez que os indivíduos se constituem dessa relação com o meio e, conseqüentemente com o outro (Oliveira *et al.*, 2013).

Refletindo-se sobre como a desigualdade de gênero vem sendo tratada na instituição escolar, faz-se importante que o “gênero” seja entendido como uma construção social de ideias a respeito dos papéis adequados a meninos e meninas, referenciando às origens sociais das identidades subjetivas de cada um, segundo apontamentos de Scott (1995). Ainda segundo a autora, pensando na oposição entre esses gêneros como algo que é

construído em um contexto concreto, deve-se refletir sobre como as percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas, sobre as leis dão voz às mulheres ou como as instituições sociais incorporam a questão de gênero nos seus pressupostos e na sua organização, questionando o motivo pelo qual mulheres são muitas vezes invisíveis como sujeitos históricos, não sendo citadas em eventos da história humana e/ou sobre o modo como o gênero exerce influência em carreiras profissionais.

Estudos de Ogeda, Pedro e Chacon (2020) demonstram que o número de pessoas do gênero masculino identificadas como AH/SD é significativamente maior ao de pessoas do gênero feminino. Os autores destacam que o desenvolvimento de meninas superdotadas e a livre expressão de suas habilidades são inibidos ou promovidos a depender do contexto em que se encontram, logo, a influência cultural exercida principalmente na escola reforça os estereótipos, com a internalização de imagens de inferioridade pelos professores e por elas mesmas, o que acaba por dificultar ainda mais a identificação das AH/SD e, portanto, impede que as meninas tenham oportunidades educacionais suplementares à escolarização regular, como garantido em lei.

Tratando-se de crianças, é importante refletir sobre como a invisibilidade, e conseqüentemente, as possíveis negligências no que diz respeito ao contexto escolar recaem sobre a menina superdotada, sobretudo ao considerarmos a fase de construção de sua identidade e a relação que suas vivências têm com a percepção que ela constrói de si mesma, o seu autoconceito, uma vez que não reconhecem e até mesmo escondem os indicadores de AH/SD – não conseguem se ver como tal (Ogeda; Pedro;

Chacon, 2020).

Partindo das concepções de Rogers e Kinget (1977), em seu desenvolvimento, inicialmente o indivíduo avalia o mundo e guia suas ações de acordo com suas experiências sensoriais (avaliação organísmica) e, a partir da interação com o contexto em que vive, uma parte dessa experiência se desmembra em experiência de si, originando, assim, a noção de “eu”, também chamada de self ou autoconceito:

[...] é uma estrutura, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo dessas percepções citemos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe constituindo sua identidade. Esta estrutura perceptual faz parte, evidentemente – e parte central – da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências do indivíduo em cada momento de sua existência (ROGERS; KINGET, 1977, p. 44).

Dito isso, é possível compreender o autoconceito como “uma condição consciente e reflexiva de si, que possui e fornece significados com os quais a pessoa identifica-se e a partir dos quais percebe a realidade” (Maia; Germano; Moura Jr., 2009, p. 5). Essa consciência está relacionada com as simbolizações das suas experiências: a partir da interação do organismo com o mundo, das relações do “eu” com o outro, o indivíduo atribui valores às percepções de si, sendo elas descritivas relacionadas a sua autoimagem e avaliativas, relativas à autoestima. Segundo García (2005), é o autoconceito que permite que a pessoa regule, organize, priorize e use as informações que recebe do exterior de acordo com quem ela é, no que acredita, pensa e projeta para si - sem o autoconceito ela seria inundada por informações sem conseguir processá-las ou dar-lhes significado.

Ainda de acordo com as ponderações de García (2005), o autoconceito possui uma forte conotação emocional que marca a formação da própria ideia de si mesmo, portanto, as experiências que o indivíduo vive e o ambiente que o rodeia podem favorecer um autoconceito negativo ou positivo, que se refletirá então em suas ações. Maia, Germano e Moura Jr. (2009), ressaltam que tais percepções estão intimamente ligadas à consideração externa (de figuras importantes para o indivíduo, as “pessoas-critério”), logo, ao receber essa aceitação positiva, sua noção de “eu” será confirmada e o indivíduo segue em direção ao desenvolvimento de suas capacidades (estado de congruência), caso contrário, o que ocorre é uma negação em ser quem se é, o que de certa forma pode bloquear seu pleno desenvolvimento e gerar sofrimento e insegurança (estado de incongruência).

Rogers e Kinget (1977) afirmam que o organismo, que possui uma tendência inata a desenvolver suas potencialidades (tendência atualizante), só consegue atingir esse objetivo se seu autoconceito estiver alinhado com suas necessidades básicas. Paralelamente, Colaciti (2006) cita que o autoconceito desempenha um papel central no psiquismo de crianças: “é de suma importância para a experiência vital, para a saúde psíquica, para a atitude para consigo mesmo e para com os demais e, principalmente, para o desenvolvimento construtivo da personalidade” (Colaciti, 2006, p. 2). Ainda, a autora destaca que o autoconceito se desenvolve e evolui, não é algo inato, indicando a grande influência de pais, professores, colegas e amigos, uma vez que através de suas manifestações e ações as crianças adquirem consciência de apreço ou desprezo demonstrando, assim, a importância de olharmos para como a sociedade em geral e particularmente, o

ambiente educacional reforça o senso de valor próprio da criança.

Um ponto interessante abordado por Sisto e Martinelli (2004) é o caráter multidimensional do autoconceito, que inclui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais em sua constituição, reforçando as experiências vivenciadas em diferentes contextos da vida social como fundamentais na construção do autoconceito. Em sua pesquisa, os autores identificam quatro ambientes que o influenciam de modo significativo, os quais são possíveis de serem avaliados: o pessoal, que diz respeito aos sentimentos que o indivíduo tem sobre seu modo de ser e agir em diferentes situações; o social, que se refere às relações sociais e como o indivíduo se percebe nessas relações; o familiar, que trata do comportamento adotado no cotidiano com a família; e o escolar, que dá enfoque às questões relativas ao ambiente escolar e no modo o mesmo se relaciona com o rendimento acadêmico.

Dando ênfase no ambiente educacional e, tendo em vista as considerações até aqui apresentadas, fez-se pertinente o seguinte questionamento: a forma como as meninas superdotadas vêm sendo tratadas no espaço escolar está contribuindo positivamente para o comportamento social, afetivo e intelectual adequado, de forma que ela consiga desenvolver seus potenciais e sentir-se aceita como é?

Método

Com base no questionamento acima, optou-se por abordar esse estudo de forma a explorar o que tem sido discutido nos últimos 5 anos em relação à temática, realizando uma revisão de literatura a partir da busca por produções acadêmicas em

plataformas digitais como o Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados Public Medline (PubMed) tomando como descritores: altas habilidades, superdotação, escola, educação, gênero, autoconceito e identidade.

O processo de busca, triagem e seleção seguiu as diretrizes do PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021), garantindo transparência e reprodutibilidade dos passos realizados. Foram incluídos apenas trabalhos disponíveis na íntegra que abordassem a relação entre AH/SD, gênero e autoconceito em contextos educacionais, contemplando dados empíricos, revisões sistematizadas ou análises teóricas consistentes. Excluíram-se estudos duplicados, trabalhos cujo foco não estivesse diretamente relacionado à temática, revisões narrativas não sistematizadas e materiais sem rigor metodológico declarado.

Como resultado, foram selecionados 11 artigos científicos e 1 dissertação de mestrado, os quais se desdobraram em quatro categorias temáticas principais: (1) o cenário educacional frente às AH/SD, (2) os papéis de gênero no contexto escolar, (3) os desafios em ser uma aluna superdotada e (4) a influência da vivência escolar na construção do autoconceito. Essa categorização, construída a partir da leitura crítica e da comparação entre os estudos selecionados, possibilitou uma visão mais integrada das tendências e lacunas da literatura sobre o assunto.

Resultados e Discussão

Investigando a compreensão escolar sobre altas habilidades/superdotação

Buscando compreender como a instituição escolar tem visto e tratado as AH/SD, encontrou-se nos estudos de Nogueira e Prieto (2021) que as crenças e os mitos que permeiam o senso comum implicam em uma busca por um perfil genérico de como pessoas superdotadas se comportam e ocupam o espaço da escola, o que pode acabar excluindo a oportunidade de muitos estudantes, uma vez que, em decorrência do desconhecimento das manifestações da condição, sua identificação é prejudicada. Rech, Negrini e Santos (2023) sinalizam como dificuldades no atendimento de superdotados a fragilidade na formação de professores e a incompreensão a respeito do fenômeno da superdotação e das necessidades de tais alunos, que sem os estímulos adequados tendem a ter suas habilidades adormecidas e, conseqüentemente, a apresentar frustração, baixo rendimento e recusa escolar.

Seguindo por esse caminho, Neumann e Ribeiro (2020) debatem a importância do acesso a oportunidades para que habilidades possam ser desenvolvidas, apontando que a falta de conhecimento, preconceitos e crenças equivocadas sobre a condição AH/SD ainda são barreiras a serem vencidas na sociedade, especialmente no campo da saúde e da educação, já que são notórias as dificuldades de identificação, avaliação e, por conseguinte, de atendimento educacional especializado, resultando em invisibilidade e exclusão de pessoas superdotadas.

Faust (2020), em sua dissertação, traz pontos que ampliam essa discussão, como a falta de assistência necessária para atender

às necessidades emocionais dos superdotados, o esforço em atender somente crianças com dificuldades, deficiências, distúrbios ou transtornos, enquanto que o público de superdotados é muito prejudicado – principalmente devido às invisibilidades na estatística, no atendimento, no conhecimento e na ação – além de também afirmar que professores carregam bagagens de mitos e ideias equivocadas sobre as AH/SD: pensar que é algo raro, que a condição existe somente em classes privilegiadas, que tais alunos não precisam de ajuda ou que só tiram notas altas e, assim, acabam não sendo considerados alunos com necessidades educacionais especiais, termo equivocadamente reservado aos alunos com deficiência (Pérez; Freitas, 2011 *apud* Faust, 2020).

Nesse sentido, Casino-García, Llopi-Bueno e Llinares-Insa (2021) fazem um adendo em seu estudo ao ressaltar que a falta de adaptações e um nível inadequado de desafio em crianças superdotadas pode causar tédio, desperdício de potencial, e impactar negativamente seu bem-estar e aspirações. Além disso, a autoestima e a aceitação social dessas crianças podem ser prejudicadas se o ambiente educacional não atender às suas necessidades.

Outro ponto interessante abordado por Faust (2020) é a ideia de que a escola contribui na formação da imagem de homem e mulher que as crianças estão desenvolvendo e de que a figura do professor (personificação da instituição escolar) se torna indiretamente um fator de consolidação de crença em relação aos prognósticos de alunos. Nesse sentido, destaca que é importante se pensar que a partir da avaliação e apreciação que recebem, tais alunos são lembrados daquilo que são ou serão capazes de conquistar

(mesmo que professores não tenham intenções conscientes de alicerçar essa autoimagem que cada aluno está formando de si), portanto, questões de gênero podem ser um marcador bem relevante a ser discutido.

Diferenças de gênero na identificação e inclusão de crianças superdotadas

Pensando sobre a desigualdade de gênero associada às AH/SD, Neumann (2019) realizou uma pesquisa quantitativa que demonstrou que pouquíssimos artigos abordam tal temática e os que foram encontrados indicam que as questões de gênero prejudicam a identificação de meninas com superdotação. Ogeda, Pedro e Chacon (2020) citam que o número de pessoas do gênero masculino identificados com AH/SD é consideravelmente maior e concluem que existe uma grande dificuldade na identificação de meninas com a condição, revelando o quão pertinente se faz refletirmos sobre essa questão. Partindo dessa lógica, diversos pesquisadores se debruçaram em investigar o que tem sido produzido nos últimos anos no que diz respeito à intersecção entre gênero e superdotação.

A partir da pesquisa de publicações sobre o tema no período entre 2001 e 2019, Nogueira e Prieto (2021) pontuam que elas se assemelham quanto à importância de mais estudos que relacionam esses dois conceitos, quanto ao reconhecimento de desigualdades de gênero no ambiente escolar e quanto ao impacto do papel de gênero na identificação das AH/SD e no desenvolvimento de pessoas superdotadas. Massuda e Orlando (2019) destacam três grandes temáticas levantadas nos seus achados sobre o tema entre os anos de 2007 e 2016: as diferenças

entre gênero, os estereótipos de gênero e as aspirações profissionais. Já Oliveira (2023) faz um recorte de produções de 2002 a 2022 e assinala a falta de modelos femininos, o mascaramento de capacidades, os vieses e estereótipos de gênero, e a subindicação e sub-representação como reflexo da pressão social sofrida por meninas superdotadas para que correspondam a papéis socialmente estabelecidos.

A influência cultural exercida em diferentes ambientes tende a reforçar estereótipos de gênero e, na escola, instituição por vezes apontada como produtora/mantenedora de desigualdade (Reis, 2011 *apud* Ogeda; Pedro; Chacon, 2020), a expressão de habilidades pode ser inibida ou promovida a depender do contexto ao qual tais meninas estão inseridas.

Nogueira e Prieto (2021) comentam que os estigmas sobre o papel esperado de meninas e meninos na escola é percebido em práticas que corroboram a discriminação, e indo ao encontro disso, Orlando (2023) exemplifica citando que professores frequentemente indicam mais meninos do que meninas com as mesmas características para avaliação, além de perceber que os estereótipos de gênero passam a ser fazer presentes até mesmo na fala das próprias meninas com a condição. Como consequência, é possível constatar que o processo educacional e identitário dessas meninas podem ser negativamente afetados, uma vez que, ao se perseguir um ideal romântico de perfeição absoluta, elas dispõem de um esforço ainda maior para se adequar a representação cultural de “mulher” ao mesmo tempo que de “superdotada” (ambas calcadas em mitos e crenças populares), o que pode até mesmo ser considerado opressivo para Faust (2020).

Neumann (2019) também compactua desse pensamento quando parte da relação entre heteronormatividade e crenças equivocadas sobre a condição para compreender os fenômenos que influenciam a manutenção da desigualdade de gênero e cita que as expectativas e exigências sociais sob o gênero feminino dificultam o desenvolvimento do potencial e afeta a construção da identidade de mulher superdotada, visto que existem vários desafios a serem enfrentados como preconceitos, conflitos entre educação/casamento/família, concepção masculina de talento, uma educação que perpetua crenças e valores que põem meninas em desvantagem, falta de oportunidades, entre outros.

Atentando-se às oportunidades, em uma outra pesquisa, Neumann e Ribeiro (2020) acrescentam ao debate entre gênero e AH/SD a intersecção de raça e classe social, utilizando a obra de Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo (1960) para demonstrar que marcadores sociais têm papel crucial na marginalização e privação do desenvolvimento de potenciais, evidenciando que, dentro dos fatores biológicos, sociais e culturais, é imprescindível que se considere gênero, etnia e classe, pois combinações de tais marcadores podem colocar a pessoa com AH/SD em maior risco social, além de estarem intimamente relacionados à falta de oportunidades para pessoas com AH/SD.

Por fim, Ogeda, Pedro e Chacon (2020) destacam que a sub-representação de meninas superdotadas surge antes dos programas de atendimento, logo, professores do ensino regular precisam estar adequadamente prontos para realizar encaminhamentos, sugerindo mudanças na formação de profissionais que atuam nessa

área, além de frisarem a urgência de pesquisas que elucidem os motivos pelos quais elas vêm sendo negligenciadas. Além do mais, Nogueira e Prieto (2021) indicam a necessidade de ampliação de estudos no que diz respeito à interseccionalidade entre educação especial/inclusiva e gênero, bem como com outras categorias como raça e classe social.

Desafios enfrentados por meninas superdotadas na escola

De forma geral (sem a distinção entre gêneros), Virgolim (2021) traz um olhar para as características do ser superdotado, ressaltando a heterogeneidade desse grupo ao considerar os contextos e a individualidade de cada um. Logo, seu estudo visa esclarecer tais características e as necessidades específicas destes alunos de forma a ajudar pais e professores a compreenderem melhor seu mundo cognitivo, emocional, afetivo e social e, assim, fornecerem adequações que favoreçam seu desenvolvimento saudável. Como resultado da complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, interesses únicos, personalidade e conflitos que os diferenciam de seus pares etários, a autora cita que crianças e jovens com superdotação podem apresentar comportamentos desajustados, hostilidade, agressão, baixo autoconceito, insegurança, frustração, raiva e sentimentos de inadequação – características que, se não trabalhadas, colocam o indivíduo em vulnerabilidade e risco socioemocional. Diante disso, a autora elenca sete traços que podem levar o indivíduo superdotado à vulnerabilidade resultante da discrepância entre o nível de desenvolvimento da criança e as expectativas da sociedade: o pensamento divergente e criativo, o perfeccionismo, a

percepção aguçada e o insight, a introversão/extroversão, o locus de controle interno, as assincronias e as supersensibilidades (Virgolin, 2021).

Para Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021), a falta de ajustamento psicológico pode estar associada à violência escolar e dificuldades de inclusão, afetando tanto alunos superdotados quanto seus pais, que sofrem com menor bem-estar afetivo e assinala que em um paradigma inclusivo, é essencial promover o desenvolvimento pessoal, acadêmico e socioemocional de todos os alunos, incluindo os superdotados.

Quando acrescentamos os papéis de gênero aos desafios enfrentados nas AH/SD, as vulnerabilidades são agravadas. Massuda e Orlando (2019) demonstram isso ao mencionar que a desigualdade de gênero presente nos discursos que reforçam as diferenças cognitivas entre os gêneros na escola resulta em diferenças nas aspirações profissionais e estilo de vida das mesmas (comumente marcadas pela baixa expectativa, pela busca de carreiras ditas mais adequadas às mulheres e pela dificuldade de gerenciar múltiplos papéis).

Nessa mesma direção, Faust (2020) busca compreender o ideal de mulher e feminilidade em meninas superdotadas e como isso interfere suas performances e aspirações futuras e aponta que em um contexto de dominação do masculino sobre o feminino, corpos femininos são coagidos a performar de determinadas maneiras, sobretudo quando isso é consolidado via socialização na família, na escola e no seu entorno. Cabe aqui destacar que constantemente pessoas do gênero feminino podem apresentar a Síndrome da Impostora, que faz com que elas passem a duvidar de suas capacidades e afeta sua confiança, ou

mesmo o Complexo de Cinderela, que seria um desejo/necessidade de ser salva (Reis; Gomes, 2011 *apud* Oliveira, 2023).

Outro ponto importante a ser tratado é a falta de modelos femininos aos quais meninas superdotadas possam ter como referência, tornando mais difícil a elaboração de sua autoimagem e autoestima positivas (influenciando, portanto, seu autoconceito) e tendo como possíveis reflexos cobranças exacerbadas/perfeccionismo, culpa, ansiedade, depressão, insatisfação pessoal, frustração, entre outras coisas que podem barrar seu pleno desenvolvimento (Perales; González; Martinez, 2019 *apud* Oliveira, 2023). Além disso, tais sentimentos negativos podem resultar no mascaramento de sua identidade individual, pois a partir da censura de terceiros, o processo de se assumir como uma pessoa superdotada pode ser difícil, podendo ser considerado um parâmetro de exclusão.

Às vistas de adentrarmos ao próximo tópico, ao tratar das barreiras para a eminência de alunas superdotadas (citadas a seguir), Faust (2020) acrescenta uma quinta, a construção dos papéis sociais de gênero na escola, pois considera que esta interfere tanto no processo de identificação de meninas superdotadas, como também no modo como são tratadas no ambiente escolar, instigando-nos a pensar sobre o modo como as mesmas interiorizam suas vivências para desenvolver sua noção de 'eu'. Nesse viés, Oliveira (2023) infere que mudanças culturais são imprescindíveis para se atingir a igualdade de gênero na identificação e atendimento de meninas com AH/SD, providências precisam ser tomadas de modo a minimizar discriminações e barreiras que as silenciam e inibem seu potencial – somente assim poderão viver de

acordo com seu eu verdadeiro.

A influência da vivência escolar no desenvolvimento do autoconceito de meninas superdotadas

Rech, Negrini e Santos (2023) nos trazem concepções a respeito das práticas pedagógicas voltadas a estudantes com AH/SD no contexto da educação inclusiva visando dar visibilidade a estes alunos, já que em alguns casos não recebem o atendimento ao qual têm direito. Em seu estudo de caso, as autoras deram enfoque no enriquecimento curricular como estratégia para suplementação curricular a superdotados, contando com a construção conjunta de um trabalho ofertado por duas instâncias educacionais (enriquecimento extracurricular por uma universidade e intracurricular pela sala de recursos multifuncionais da escola) e confirmando que tal aproximação foi positiva para o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos, assim como para o fortalecimento e construção da identidade enquanto superdotados.

Além desse estudo, Oliveira e Minetto (2021) abordam a relação entre o atendimento educacional especializado e a construção da identidade de pessoa superdotada. Neste, quatro adultos superdotados foram entrevistados a fim de apurar a importância do atendimento no que diz respeito ao desenvolvimento do seu autoconceito, sua autorreferência e seu senso de pertencimento, revelando que o senso precoce de identidade do indivíduo superdotado pode ser considerado um fator de proteção ao seu desenvolvimento socioemocional, bem como o atendimento educacional especializado funcionar como suporte social ao promover o desenvolvimento de habilidades sociais, o

que acabam por fortalecer sua identidade. Ademais, as autoras afirmam que a compreensão de suas particularidades remete a um suporte adequado à construção do autoconceito enquanto pessoa superdotada, elemento que auxilia no processo de formação da sua identidade.

Buscando relacionar autoconceito e autoestima com a inteligência emocional de alunos superdotados entre 8 e 18 anos, Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021) demonstram em seu estudo que tanto o autoconceito quanto a autoestima são essenciais para o bem-estar psicológico e as relações sociais dessas pessoas e também afirmam que as percepções das crianças superdotadas são moldadas por seu ambiente social, assim, citam que a competência social está relacionada às estratégias usadas para lidar com a superdotação, considerando a inteligência emocional um fator chave para a construção de sua autoestima.

Com o propósito de pesquisar sobre relações entre capacidade cognitiva, autoconceito e autoestima de crianças entre 5 e 6 anos da Grécia, Papadopoulos (2021) observou pontos positivos entre alta capacidade, competência escolar e autoestima, sendo os meninos mais beneficiados nesse sentido. O autor entende que a autoestima e o autoconceito são aspectos interrelacionados da visão que uma pessoa tem de si mesma (como partes de uma autovisão comum que se conecta ao significado que o indivíduo atribui às suas experiências) e pode ser significativamente influenciada pelas comparações com os pares e pelas características do ambiente em que elas estão inseridas, sinalizando que crianças superdotadas desenvolvem uma autopercepção profunda e uma consciência acentuada de valores e morais diferente de seus colegas devido a suas capacidades

cognitivas de alto nível e, em razão disso, elas podem apresentar intensidade emocional, perfeccionismo e dificuldades nas relações com os pares devido ao seu desenvolvimento assíncrono.

Certamente, quando tratamos de pessoas do gênero feminino com AH/SD, constantemente invisibilizadas no cenário escolar, é válido refletirmos sobre como se dá o processo de construção do seu autoconceito, bem como quais as barreiras que dificultam seu desenvolvimento e sua eminência. Colmenares (1997, *apud* Faust, 2020) destaca quatro: dificuldades na identificação (além dos mitos que a dificultam, meninas superdotadas podem ocultar seu próprio potencial para não sofrer sanções); conflitos entre talento e feminilidade, uma vez que a cultura familiar e social geralmente prega que mulheres devem agir de determinadas maneiras; baixo rendimento na ciência, influenciada pela ausência de modelos femininos na área para se identificarem; e baixa autoestima, pois geralmente consideram suas habilidades inferiores, não acreditam na sua própria capacidade e interiorizam sentimentos de autodesprezo.

De acordo com as ponderações de Orlando (2023), estudos apontam que vieses e estereótipos de gênero influenciam diretamente no autoconceito, na percepção de suas capacidades, na identidade e, portanto, muitas meninas e mulheres negam seu potencial buscando corresponder às expectativas alheias e cumprir papéis a que foram designadas pelo seu gênero. Massuda e Orlando (2019) argumentam que mulheres com a condição estão mais propensas a consequências negativas resultantes dos altos níveis de sobre-excitabilidades e do baixo nível de autoconceito – eles citam um estudo que aponta que níveis altos de sobre-

excitabilidade sensorial, imaginativa e emocional levam as meninas a empregarem uma visão negativa de si mesmas, ou melhor, prejudicam o seu autoconceito e dificultam o desenvolvimento de seu potencial.

Orlando (2023) traz diversos estudos que constata que a identificação da condição é importante para o reconhecimento e desenvolvimento de habilidades, assim como para a formação da identidade e autoaceitação, portanto, ressalta que a influência dos educadores é muito relevante nesse processo, visto que suas palavras e ações (encorajadoras ou desqualificantes) contribuem para a construção da sua autopercepção, aspirações e realizações.

Por fim, Rech, Negrini e Santos (2023) ressaltam que cabe à escola potencializar a aprendizagem dos alunos e a formação de professores de modo que estes sejam agentes mais eficientes de inclusão, bem como ampliar a prática pedagógica levando o enriquecimento intracurricular para a sala de aula comum, envolvendo também professores regentes. Além disso, Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021) destacam a importância das competências de inteligência emocional para o desenvolvimento do talento e para equilibrar desejos pessoais com as percepções alheias e, para isso, programas focados em inteligência emocional podem fortalecer o autoconceito e oferecer estratégias eficazes de enfrentamento. Complementando, Virgolim (2021) frisa que é importante criar sistemas de apoio para que crianças se aceitem como são, contando com programas educacionais apropriados, educação afetiva, treinamento de habilidades sociais, desenvolvimento de autoconceito positivo, adaptações curriculares e mentorias.

Este estudo avança em relação a investigações anteriores ao destacar a interseção entre gênero, superdotação e autoconceito, um campo ainda pouco explorado na literatura. Enquanto a maior parte dos trabalhos sobre AH/SD concentra-se em desempenho cognitivo ou em políticas educacionais de forma geral, esta análise enfatiza como fatores de gênero influenciam diretamente a construção do autoconceito de meninas superdotadas, revelando nuances de invisibilidade, subestimação e impacto psicossocial. Essa abordagem amplia as possibilidades de intervenção tanto no âmbito escolar quanto clínico, oferecendo novas perspectivas para pesquisas futuras e para a formulação de práticas educativas mais inclusivas.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender o papel da escola na construção do autoconceito de meninas superdotadas, perpassando por tópicos que abordam desde a compreensão e inclusão de alunos com AH/SD nas escolas até a problematização da desigualdade de gênero como fator que contribui para a invisibilidade da condição em meninas, refletindo na forma como as mesmas interiorizam suas vivências para desenvolver sua noção de 'eu'.

Ao investigarmos como a instituição escolar entende as AH/SD, ficou evidente que crenças, mitos e preconceitos existentes podem levar à busca por um perfil genérico de aluno superdotado. A falta de formação adequada dos professores e a ausência de compreensão aprofundada sobre a condição dificultam a identificação correta e comprometem o acesso dos alunos a oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades e

necessidades educacionais. Isso pode resultar em diversos problemas, como frustração, tédio, desperdício de potencial, baixo rendimento e até mesmo recusa escolar. Além disso, o estudo indicou que os professores, como representantes da instituição, podem influenciar, muitas vezes de forma não intencional, as crenças dos alunos sobre suas próprias capacidades e aspirações, especialmente daqueles que enfrentam desafios relacionados a marcadores sociais.

A pesquisa sobre desigualdade de gênero revelou que meninas superdotadas são frequentemente sub-representadas em comparação com meninos e que os papéis de gênero intensificam os desafios enfrentados por elas. Esse fenômeno pode ser atribuído a estereótipos e crenças culturais que afetam o reconhecimento e a percepção de suas habilidades, visto que o ambiente educacional e as práticas pedagógicas muitas vezes reforçam esses estereótipos, prejudicando a expressão de suas habilidades, oportunidades, autoconfiança, autoestima e, conseqüentemente, a construção de sua identidade. A falta de modelos femininos e o reconhecimento inadequado de suas habilidades também prejudicam a formação de uma autoimagem e autoestima positivas, levando muitas meninas a mascararem suas capacidades e a internalizar barreiras que limitam a realização de seu potencial, gerando sentimentos de exclusão.

Além disso, o presente estudo constatou que a autoestima e o autoconceito (que são interligados e moldados pelas experiências e comparações sociais) são especialmente influenciados em crianças superdotadas que, devido às suas capacidades cognitivas exacerbadas, podem desenvolver uma percepção diferenciada de valores e morais

em comparação com seus colegas, levando a intensas emoções, perfeccionismo e dificuldades nas relações sociais. No caso das meninas superdotadas, certamente destacou-se que a invisibilidade delas no ambiente escolar pode afetar negativamente o desenvolvimento de seu autoconceito e potencial, pois os estereótipos de gênero e as expectativas sociais frequentemente forçam essas meninas a negar seu potencial e a se ajustar a papéis tradicionais de gênero.

É preciso considerar, ainda, que questões estruturais, como desigualdade de gênero, racismo e condições socioeconômicas, limitam de forma significativa as oportunidades de desenvolvimento de crianças com altas habilidades/superdotação. Nesse cenário, a escola assume papel central ao oferecer não apenas práticas pedagógicas diferenciadas, mas também sistemas de apoio que favoreçam a aceitação de si, o fortalecimento do autoconceito e a expressão das potencialidades. Programas de inteligência emocional, mentorias, adaptações curriculares e experiências de enriquecimento em sala de aula comum (em parceria com os docentes regentes), podem contribuir de maneira efetiva nesse processo, desde que acompanhados de formações continuadas que, além de preparar professores a reconhecer, encaminhar e sustentar percursos educativos mais inclusivos, também adotem uma abordagem sensível às questões de gênero, superando estereótipos e mitos associados à condição e, por fim, garantindo que se façam valer os direitos de atendimento educacional especializado que lhe cabem. Ademais, para que meninas superdotadas deixem de ocupar uma posição de invisibilidade, são indispensáveis não apenas mudanças nas práticas escolares, mas também transformações culturais mais amplas,

capazes de romper barreiras históricas e de abrir espaço para que explorem plenamente seu potencial.

Em suma, o estudo buscou articular dimensões que, até então, apareciam de forma fragmentada na literatura, oferecendo uma visão integrada sobre essa relação entre AH/SD, gênero feminino, contexto escolar e autoconceito. Essa contribuição, ao mesmo tempo que visa preencher parte de uma lacuna, também aponta para a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem as questões de raça e classe social como fatores que as colocam em maior vulnerabilidade. Além disso, futuras reflexões contemplem a condição de dupla excepcionalidade, isto é, a coexistência da superdotação com algum transtorno, síndrome ou deficiência, também seriam de grande importância para enriquecer as discussões sobre o tema. Embora situado em um contexto específico, este estudo apresenta elementos que podem ser aplicados a outros cenários educacionais que enfrentam desafios semelhantes quanto à educação especial e diferentes categorias sociais, podendo contribuir para a compreensão de como o autoconceito pode ser fortalecido por meio de estratégias pedagógicas inclusivas e equitativas, bem como apontar caminhos para intervenções transformadoras na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Referências

- Brasil, Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Casino-García, A., Llopis-Bueno, M., & Llinarés-Insa, L. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Colaciti, A. (2006). A construção do autoconceito na infância: Sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 4(7).
- Faust, G. (2020). *Performances de gênero em meninas com altas habilidades/superdotação* (Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau). http://bu.furb.br/docs/DS/2020/367548_1_1.pdf
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões* (R. Ramalhete, Trad.). Editora Vozes.
- Gagné, F. (2015). From gifts to talent: A DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educação*, 368, 12–37. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368-1>
- García, G. de la T. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 7. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1839>
- Neumann, P. (2019). Desigualdade de gênero e altas habilidades/superdotação. *Diversidade e Educação*, 6(2), 62–70. <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8396>
- Neumann, P., & Ribeiro, D. (2020). Altas habilidades/superdotação e interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: Uma problematização inicial. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 7(1), 37–52. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9856>
- Nogueira, D., & Prieto, R. (2021). Educação especial: Perspectivas do entrelaçamento entre altas habilidades/superdotação e gênero. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(2), 117–132. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12607>
- Maia, C., Germano, I., & Moura Jr, J. (2009). Um diálogo sobre o conceito de self entre a abordagem centrada na pessoa e psicologia narrativa. *Revista NUFEN*, 1(2), 33–54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-25912009000200004&lng=en&nrm=is_o&tlng=pt

- Massuda, M., & Orlando, R. (2019). Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 32, e32/1–21. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398>
- Ogeda, C., Pedro, K., & Chacon, M. (2020). Gênero e superdotação: Um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens*, 6(10), 217–231. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6450>
- Oliveira, A. P. (2023). Vamos falar sobre elas: As mulheres com altas capacidades. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 10(1), 153–168. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13907>
- Oliveira, C., & Minetto, M. de F. (2021). O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. *Revista Educação Especial*, 34, e63/1–22. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67141>
- Oliveira, T., et al. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: Considerações históricas. *Políticas Educativas*, 6(2), 145–160. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/File/45662/28843>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5–6 years: A cross-sectional study. *Behavioral Sciences (Basel)*, 11(7), 93. <https://doi.org/10.3390/bs11070093>
- Rech, A., Negrini, T., & Oliveira, J. (2023). Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: Uma possibilidade de inclusão escolar. *Revista Teias*, 24(72), 125–139. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57888>
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Ribeiro, O. (2023). *Assincronia: A luta invisível do superdotado* (E-book). <https://olzeniribeiro.com.br/download-ebook-assincronia>
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (2nd ed.). Interlivros.
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99.
- Silva, A. R. da, et al. (2023). *A educação de*

alunos com altas habilidades ou superdotação: Perspectivas, processos e práticas. UFRGS.

Silva, A. R. da, Luz, R. V. da, & Negrini, T. (2023). A identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 10(1), 27–40. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13906>

Silva, D. da, & Ribeiro, O. (Orgs.). (2022). *Educação inclusiva: Altas habilidades ou superdotação: Identificação e atendimento educacional especializado* (Vols. 1–4). Estúdio Brio.

Sisto, F., & Martinelli, S. (2004). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 181–190. https://www.researchgate.net/publication/273025094_Estudo_preliminar_para_a_construcao_da_Escala_de_Autoconceito_Infanto-Juvenil_EAC-IJ

Virgolim, A. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: Questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, 37. <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt>