Revista Poíesis Pedagógica

Ano 2025 – Jan./Dez.
Volume 23, e2025024
Páginas 1–15
ISSN 2178-4442
10.69532/2178-4442.v23.75129

Artigo Original

# Meninas com Altas Habilidades ou Superdotação: características socioemocionais e cognitivas

## Gifted girls: socioemotional and cognitive characteristics

## Niñas superdotadas: características socioemocionales y cognitivas

Rafaela da Costa Souza
Universidade Federal do Ceará

Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará

**Resumo**

Vários mitos e estereótipos costumam ser atribuídos ao fenômeno das AHSD, especialmente quando associado ao gênero feminino. Na escola, tal realidade dificulta a identificação desse público, trazendo prejuízos ao desenvolvimento de seu potencial. Assim, este artigo tem como objetivo identificar as características socioemocionais e cognitivas de meninas com AHSD. Para tanto, realizamos um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Acerca dos dados, utilizamos o formulário eletrônico e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta e, para a interpretação, a análise de conteúdo. A amostra foi composta por três mulheres com AHSD, que compartilharam suas lembranças do período escolar. Entre as principais características de AHSD, as que apareceram com maior clareza no discurso dos sujeitos foram: 1) perfeccionismo; 2) persistência e empenho na realização de tarefas de seu interesse; 3) liderança; 4) irritação e tédio com práticas rotineiras e repetitivas e 5) domínio da discussão sobre assuntos de seu interesse.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades ou Superdotação. Gênero feminino. Características socioemocionais. Características cognitivas.

**Abstract**

Several myths and stereotypes are often attributed to the phenomenon of giftedness, especially when associated with the female gender. At school, this reality makes it difficult to identify this group, hindering the development of their potential. Thus, this article aims to identify the socioemotional and cognitive characteristics of gifted girls. To this end, we carried out a case study with a qualitative approach. Regarding the data, we used the electronic form and the semi-structured interview as collection instruments and, for interpretation, content analysis. The sample consisted of three gifted women, who shared their memories of their school years. Among the main characteristics of giftedness, those that appeared most clearly in the subjects' discourse were: 1) perfectionism; 2) persistence and commitment in carrying out tasks of interest to them; 3) leadership; 4) irritation and boredom with routine and repetitive practices and 5) mastery of discussion on topics of interest to them.

**Keywords:** Giftedness. Female gender. Socioemotional characteristics. Cognitive characteristics.

**Resumen**

A menudo se atribuyen varios mitos y estereotipos al fenómeno de la superdotación, especialmente cuando se asocia con el género femenino. En la escuela, esta realidad dificulta la identificación de este grupo, lo que obstaculiza el desarrollo de su potencial. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo identificar las características socioemocionales y cognitivas de las niñas superdotadas. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso con un enfoque cualitativo. En cuanto a los datos, se utilizó el formulario electrónico y la entrevista semiestructurada como instrumentos de recopilación y, para la interpretación, el análisis de contenido. La muestra estuvo compuesta por tres mujeres superdotadas, que compartieron sus recuerdos de sus años escolares. Entre las principales características de la superdotación, las que aparecieron con mayor claridad en el discurso de las participantes fueron: 1) perfeccionismo; 2) persistencia y compromiso en la realización de tareas de su interés; 3) liderazgo; 4) irritación y aburrimiento con las prácticas rutinarias y repetitivas, y 5) dominio de la discusión sobre temas de su interés.

**Palabras clave:** Superdotación. Género femenino. Características socioemocionales. Características cognitivas.

CC BY

OPEN ACCESS

## 1. INTRODUÇÃO

Era manhã do Dia das Bruxas na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts**1**. Os alunos do primeiro ano dirigiam-se para a aula de Feitiços, do professor Flitwick. Em sala, o docente dividiu os estudantes em pares, a fim de que exercitassem a prática da levitação de pequenos objetos. Rony Weasley ficou em dupla com Hermione Granger. Durante a execução da atividade, ao perceber que seu colega estava com dificuldades, Hermione o corrigiu, indicando a pronúncia correta do feitiço: "– É Wing-gar-dium le-vi-o-sa, o 'gar' é bem pronunciado e longo" (Rowling, 2000, p. 98). Rony, demonstrando irritação, retrucou que ela realizasse o encanto, já que era tão "sabichona". A jovem bruxa levantou sua varinha e, ao proferir as palavras mágicas, ergueu a pena (objeto de estudo) sobre suas cabeças. Essa ação provocou ainda mais a ira de seu parceiro, levando-o a fazer comentários ofensivos contra ela.

Por meio dessa breve narrativa literária, somos imersos em uma realidade bastante comum a meninas e mulheres com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD): a desvalorização de seu potencial, mediante comportamentos hostis no cotidiano escolar, acadêmico ou laboral. Hermione, por exemplo, possuía uma inteligência acima da média, mas era vista, por parte dos professores e alunos, como metida, mandona, uma "irritante sabe-tudo". Por que tais características lhe foram atribuídas? Qual é o preço que meninas e mulheres com AHSD devem pagar por sua inteligência? E o que é AHSD, afinal?

Conforme o Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1986), os comportamentos de superdotação resultam da interseção dos seguintes traços: 1) habilidade acima da média; 2) envolvimento com a tarefa e 3) criatividade. Tais aspectos não precisam se manifestar em todas as áreas do conhecimento, nem "[...] estar presentes na mesma intensidade ao longo da vida" (Alencar; Fleith, 2001, p. 60). Logo, pessoas com AHSD diferem entre si em níveis de inteligência, personalidade, motivação, autoconceito, entre outros fatores. Embora haja características comuns, elas não podem ser generalizadas porque sempre haverá exceções.

Essa visão, todavia, difere daquela que é veiculada pelo senso comum. Para Moscovici (2007), as representações sociais são uma maneira de descrever ou referir-se a fatos, objetos e pessoas, por meio do estabelecimento de categorias, símbolos, imagens e opiniões. Dessa forma, possuem "[...] um sentido para além da apreensão e conceituação, pois são sistemas mentais criativos e autônomos, que constroem o real" (Souza, 2005, p. 62); ainda que não correspondam necessariamente à realidade e sim à forma como esta foi elaborada social, cultural e historicamente.

Via de regra, as representações sociais referentes às pessoas com AHSD baseiam-se em um ideal romântico, alimentado por mitos. É muito comum a imagem "[...] do indivíduo com AHSD como o de alguém franzino, [de óculos], do sexo masculino e com interesses predominantemente voltados para a leitura" (Alencar, 2007, p. 18). Esse estereótipo soma-se ao entendimento de que os superdotados apresentam um desempenho perfeito em todos os campos do conhecimento e têm garantia indubitável de sucesso – projetando, sobre eles, expectativas irreais (Pérez, 2008).

1 Escola fictícia para jovens bruxos, de 11 a 17 anos, onde ocorre uma parte da história de Harry Potter, protagonista de uma série de sete livros escritos por J. K. Rowling (1965-).

Quando nos referimos às meninas e mulheres com AHSD, a situação é ainda mais crítica, pois as representações sociais das AHSD se associam com as do gênero feminino. O gênero é uma construção cultural, em cujas raízes encontramos desigualdades relacionadas à limitação de acesso a direitos políticos, à autonomia financeira e ao conhecimento. Ao longo dos anos, características como inteligência, racionalidade, independência e autoconfiança foram atribuídas aos homens (Pérez; Freitas, 2013). Por outro lado, às mulheres é transmitida a mensagem de que inteligência e feminilidade são incompatíveis (Agua; Gutiérrez, 2012).

Em geral, apenas um terço dos alunos com AHSD é identificado nas escolas, por demonstrar um elevado potencial (Rubio, 2012). No Brasil, do total de estudantes que são identificados, a parcela que corresponde ao gênero feminino é de aproximadamente um terço (Reis; Gomes, 2011). Isso significa que, no contexto escolar, entre todos os discentes com AHSD, a proporção de meninas que são identificadas é de uma para cada nove. Portanto, uma parte significativa desse público é impedida de usufruir do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**2** e de desenvolver inteiramente o seu potencial (Pérez; Freitas, 2013).

Isso posto, determinamos o seguinte objetivo de pesquisa: identificar as características socioemocionais e cognitivas de meninas com AHSD. Para tanto, convidamos três mulheres com AHSD, que, embora adultas, compartilharam suas lembranças do período escolar. Mediante a indicação desse perfil, pretendemos contribuir com a identificação, no contexto da sala de aula, de meninas que pertencem a tal grupo, oportunizando o desenvolvimento adequado de suas necessidades educacionais.

Por fim, ressaltamos que este artigo consiste no recorte de uma investigação mais ampla, realizada em 2020, cuja intenção era desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Contudo, em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus (Covid-19), o TCC precisou ser reestruturado e os dados coletados não foram divulgados. Retomando a referida pesquisa (com a atualização das informações pessoais dos sujeitos), analisaremos a seguir as características socioemocionais e cognitivas de meninas com AHSD.

## 2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, empregamos uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por trabalhar "[...] com um universo de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (Minayo *et al*., 2002, p. 21). Justificamos tal escolha pelo fato de que os dados aqui apresentados não podem ser quantificados, pois resultam das compreensões e significados construídos pelos sujeitos (mulheres com AHSD), a partir de suas histórias de vida.

A respeito dos procedimentos técnicos, elegemos o estudo de caso, que pode ser definido como "[...] o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, com a intenção de compreender sua atividade em circunstâncias importantes" (Stake, 1999, p. 11). Nesse sentido, é preciso que o caso seja situado em um contexto definido e haja uma delimitação precisa do que será estudado, visto que o interesse da pesquisa está em sua especificidade. Uma das vantagens

2 O AEE "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades" (Brasil, 2008).

do estudo de caso é propiciar o conhecimento aprofundado de um tema e gerar hipóteses que poderão impulsionar pesquisas futuras, o que fundamenta nossa opção por esse método.

Para a composição da amostra, estabelecemos os seguintes critérios: 1) ser mulher; 2) ter sido identificada como pessoa com AHSD ou apresentar indícios desse comportamento e 3) ter frequentado a escola. Seguindo essas definições, realizamos a pesquisa com três mulheres: Laura, Amália e Cléo, as quais tivemos a oportunidade de conhecer no contexto acadêmico. Dessas, duas (Amália e Cléo) foram identificadas formalmente como pessoa com AHSD e uma (Laura) apresenta fortes indicadores, conforme o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Pontuamos que os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas participantes durante a entrevista. A seguir, no Quadro 1, indicaremos informações gerais sobre elas, incluindo o pseudônimo, a idade, a raça, o grau de instrução e a ocupação profissional.

**Quadro 1** – Informações gerais referentes às participantes da pesquisa

| Nome | Idade | Raça | Grau de instrução | Profissão |
|---|---|---|---|---|
| Laura | 37 | Branca | Doutorado | Professora |
| Amália | 33 | Branca | Ensino Superior | Analista de testes |
| Cléo | 26 | Branca | Ensino Superior | Advogada |

**Fonte:** elaborado pelas autoras (2025).

Com relação à coleta dos dados, empregamos dois instrumentos: 1) formulário eletrônico e 2) entrevista semiestruturada. O formulário, elaborado através da ferramenta Google Forms, foi dividido em dois blocos. O primeiro incluía o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmando os direitos dos sujeitos e o compromisso ético da pesquisa. O segundo continha uma escala de identificação de AHSD, adaptada a partir dos estudos de Renzulli et al. (1976) e Tutle e Becker (1983), citados em Alencar e Fleith (2001). Utilizamos esse recurso com a finalidade de averiguar a autopercepção das participantes sobre as características de AHSD. Enviamos o link do formulário para cada uma, pelo WhatsApp, e solicitamos que, entre os itens elencados, elas indicassem aqueles com os quais mais se identificavam.

Dando continuidade à coleta dos dados, conduzimos uma entrevista, a fim de conhecer as vivências educacionais dos sujeitos (na condição de meninas com AHSD) e aprofundar os aspectos suscitados pelo instrumento anterior. Elegemos essa técnica porque a mesma "[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações, que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas" (Lüdke; André, 2015, p. 40). Entre os tipos de entrevista, optamos pela semiestruturada, ou seja, baseamo-nos em um esquema de perguntas flexível, o que possibilitou adaptações durante o diálogo.

Conforme a disponibilidade das participantes, as entrevistas ocorreram nos dias 01 (Amália e Cléo) e 06 (Laura) de setembro de 2020, virtualmente, com duração aproximada de 1 hora. Todos os áudios foram gravados, para que o registro das falas fosse o mais fiel possível. Então, utilizamos diferentes recursos tecnológicos, adaptados às condições envolvidas em cada entrevista, a saber: 1) Laura: chamada de vídeo, pelo Google Meet; 2) Amália: ligação telefônica e 3) Cléo: mensagens de voz, pelo WhatsApp.

Para a interpretação das informações coletadas, adotamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977). De acordo com as etapas propostas pela autora, inicialmente, transcrevemos os áudios e enviamos os textos para as respectivas participantes. Uma vez aprovado por elas, iniciamos a exploração do material. A partir de um esquema de cores, identificamos e reunimos os segmentos que apresentavam conjunturas semelhantes; dessa forma, definimos as categorias de análise. Por fim, confrontamos os relatos dos sujeitos com a base teórica da pesquisa, contribuindo com a construção do conhecimento na área de AHSD.

Ressaltamos que, durante todo o estudo, assumimos uma postura ética. Além do sigilo das identidades, garantimos que as participantes ocupassem o lugar de colaboradoras, através de uma voz ativa e produtora de significados. Portanto, após as etapas de transcrição e análise, enviamos o material para ser revisado por elas, de modo que aprovassem sua divulgação, assegurando tanto o direito de veto dos sujeitos da pesquisa quanto a validade de nossas interpretações.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção versa sobre as informações pessoais e as lembranças do período escolar de três mulheres com AHSD: Laura, Amália e Cléo. Em seus discursos, identificamos distanciamentos e aproximações, que possibilitaram a definição das categorias de análise a serem apresentadas em sequência.

### 3.1. O perfil dos sujeitos: informações pessoais e autoconceito

As AHSD são um fenômeno de natureza multidimensional, que agregam "[...] todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade" (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 43). Entre as variáveis que atuam no desenvolvimento socioemocional, para esse grupo específico, destacamos o autoconceito, pois tal dimensão está diretamente relacionada à inteligência, motivação e criatividade.

O autoconceito refere-se à imagem que uma pessoa tem acerca de si mesmo, a qual é reforçada pela opinião dos outros a seu respeito. Tal visão "[...] funciona como uma espécie de filtro, moldando escolhas e atitudes" (Virgolim, 2007, p. 37). No caso em questão, outro fator que afeta o autoconceito é a compreensão dos sujeitos sobre as AHSD.

Nas entrevistas, as três participantes indicaram valores éticos como constituintes de suas identidades, por exemplo: honestidade, respeito, solidariedade e tolerância. Afirmaram ainda que aqueles que compõem seus círculos sociais ratificam essa representação; embora, de modo geral, não compreendam seus sentimentos. Quanto ao autorreconhecimento como pessoas com AHSD, observamos cenários distintos: 1) a negação, em Laura; 2) a resistência na admissão, em Amália e 3) a total aceitação, em Cléo. A seguir, apresentaremos uma breve descrição de cada uma delas.

#### *3.1.1. Laura*

Laura tem 37 anos e trabalha como professora. Demonstra um forte senso de liderança e apresenta indicadores de AHSD nas áreas linguística e interpessoal. Ela se vê como uma "mulher de sorte", esforçada, persistente, ansiosa, sensível, boa ouvinte e "essencialmente educadora". Pontuou que é reconhecida por sua inteligência, embora perceba uma distorção alheia nessa validação,

que desconsidera o seu empenho. Como atividades de lazer, gosta de assistir a filmes, ler, escrever poemas, viajar e experimentar comidas e bebidas diferentes.

Embora não tenha passado por nenhum processo sistemático de identificação de AHSD, Laura apresenta características comportamentais de superdotação, que foram percebidas por uma professora (especialista na área) da universidade na qual estudava. Contudo, ela não reconhece essa identidade e acredita que tal designação é um equívoco, como pode ser verificado neste trecho da entrevista: "Até hoje, isso não me convenceu. Eu pensei: – Ah, ela não me enxerga como eu sou, entende? Sempre foi assim, as pessoas acham que eu sou inteligente, forte, mas não é verdade".

De acordo com a entrevista de Laura, percebemos duas possíveis razões para essa negação: 1) o pouco conhecimento que ela possui sobre o tema, somado à interferência de mitos e estereótipos, pode ter produzido em sua mente uma representação supervalorizada das pessoas com AHSD e 2) fatores como o perfeccionismo, a autoexigência, a sobreposição do esforço à inteligência e a crença de que suas conquistas são decorrentes de "sorte" refletem um provável caso de Síndrome do Impostor**3**, induzindo-a ao pensamento de que possuir AHSD é absurdo e imerecido.

### *3.1.2. Amália*

Amália tem 33 anos e atua como analista de testes. Sua área de maior destaque é a linguística – inclusive, ela é poliglota: além do Português, apresenta fluência em Inglês e Espanhol e possui conhecimento avançado em Alemão, Francês e Holandês. Ela se descreve como uma pessoa comunicativa, extrovertida, curiosa e apaixonada por idiomas. Mencionou que mantém um bom relacionamento interpessoal e que os outros a veem como uma hábil comunicadora. Entre seus interesses, elencou que gosta de jogos e de aprender sobre línguas e culturas de diferentes países.

Na fase adulta, Amália conheceu uma pesquisadora da área de AHSD. A partir dessa aproximação, passou a investigar sobre o assunto na Internet e reconheceu em si características específicas desse grupo. Tal perspectiva lhe trouxe conforto, por ser uma justificativa para sua diferença em relação aos pares. Posteriormente, através da indicação dessa pesquisadora, Amália foi reconhecida como pessoa com AHSD por uma consultora do Ministério da Educação (MEC), que estava visitando a universidade na qual estudava. Após esse episódio, ela passou a reconhecer a possibilidade de ter AHSD, mas ainda resiste em assumir tal identidade e, por vezes, restringe o desenvolvimento de suas habilidades, como mostra o seguinte excerto da entrevista:

> *Ela me identificou e eu comecei a duvidar. Sei lá, é uma coisa tão distante da minha realidade... À medida que eu fui crescendo, eu fui me podando, sabe? Eu me podei tanto que o meu potencial, que poderia ter crescido e se tornado algo mais concreto, ficou lá, quietinho. Essa minha Alta Habilidade para os idiomas ficou no limbo, escondida. Eu que podei e me sinto mal por isso, por ter feito isso comigo (Amália).*

Pérez (2008, p. 68) afirma que "[...] muitos superdotados podem baixar o seu rendimento de propósito, produzindo apenas o necessário para atender às exigências correspondentes à média". Para alguns, assumir as AHSD pode significar perceber-se diferente dos demais – o outro deixa de

3 A Síndrome do Impostor é um fenômeno referente à crença ilusória de inferioridade, que pode atingir pessoas altamente capacitadas, principalmente meninas e mulheres, levando-as a subestimar suas habilidades, apesar do alto nível de desempenho alcançado nos estudos e/ou trabalho (Matos, 2014).

colaborar na construção do eu e torna-se um parâmetro de exclusão. Assim, para não prejudicar a convivência em grupo, acabam ocultando as características de AHSD**4**. Alinhando o discurso de Amália a essa teoria, sustentamos as seguintes hipóteses: 1) o possível desejo de normalidade e o medo da rejeição a induziu a "podar" seu potencial e 2) seu elevado nível de autoexigência provocou a frustração de não ter desenvolvido as habilidades como gostaria, impelindo-a ao pensamento de que não merece ser superdotada.

### *3.1.3. Cléo*

Cléo tem 26 anos, é advogada e membro da Mensa**5** Brasil. Possui AHSD na área linguística, além de grande capacidade de liderança e alto desempenho nas inteligências espacial e musical. Ao perguntarmos sobre como ela se descreveria para alguém, afirmou que é uma pessoa comunicativa, inteligente, crítica, perfeccionista, realista, sincera e altruísta. É uma grande apreciadora de Artes Visuais e de Música. Nesses campos, dedica-se a atividades que expressam sua inquietação criativa, como desenhar, pintar e tocar instrumentos musicais.

Cléo se autoidentificou como pessoa com AHSD durante a adolescência, após pesquisar sobre o tema na Internet. Posteriormente, buscou a avaliação profissional de uma neuropsicóloga e foi formalmente identificada. A esse respeito, declarou:

> *Eu me identifiquei porque pesquisei bastante sobre o assunto na Internet. Lamento não ter ficado sabendo antes, mas senti um grande alívio quando soube. No momento em que eu tinha certeza, procurei ajuda profissional. [...] Eu já tinha certeza, mas sabia que a minha certeza não bastava pra que eu pudesse fazer exigências. Como é que eu ia, por exemplo, levantar um debate sobre a questão do Atendimento Educacional Especializado, por eu ter Altas Habilidades, se a minha palavra não ia bastar? Eu procurei a avaliação de uma neuropsicóloga por isso e, de fato, ficou comprovada a questão das Altas Habilidades. [...] Hoje, isso tem me ajudado a identificar outras pessoas (Cléo).*

Com base no trecho apresentado, destacamos alguns pontos que nos ajudam a entender melhor o autoconceito de Cléo: 1) ela possui uma personalidade confiante, autônoma e determinada; 2) sua visão de mundo foi modificada, de modo benéfico, a partir da autoidentificação; 3) ela assumiu uma forma de militância, ao buscar identificar outras pessoas com AHSD, refletindo uma reivindicação pelo respeito e reconhecimento de sua própria identidade e 4) ela contou com o apoio familiar – ainda que esse fato não tenha sido citado diretamente, observamos o amparo (financeiro e emocional) que recebeu de seus responsáveis, ao procurar orientação profissional.

## 3.2. (Outras) características socioemocionais e cognitivas dos sujeitos

Reiteramos que as pessoas com AHSD não compõem um grupo homogêneo. Esse comportamento "[...] sofre a influência de aspectos da personalidade, do ambiente sociocultural e econômico no qual o indivíduo vive e depende do tipo de AHSD que apresenta" (Pérez, 2008, p. 62). Contudo, existem características frequentes que podem nos ajudar a identificar tais sujeitos. Nesse sentido, apresentaremos, no Quadro 2, a escala de identificação de AHSD que foi enviada para as participantes, através do formulário eletrônico, bem como os itens que elas assinalaram.

4 De acordo com Reis (2012), cerca de 65% de meninas com AHSD ocultam seu potencial e três, em cada quatro mulheres, não se veem como inteligentes.

5 Organização sem fins lucrativos destinada ao convívio de pessoas com alto Quociente de Inteligência (QI).

**Quadro 2** – Respostas das participantes à escala de identificação de AHSD

| Características socioemocionais e cognitivas | Laura | Amália | Cléo |
|---|---|---|---|
| São curiosos e fazem muitas perguntas | | x | X |
| São perfeccionistas | x | x | x |
| São críticos consigo e com os outros | x | x | x |
| São independentes e preferem trabalhar sozinhos | x | x | x |
| São persistentes e empenhados na realização de tarefas de seu interesse | x | x | x |
| São sensíveis a injustiças | x | x | x |
| São sagazes e têm um refinado senso de humor | | x | x |
| Costumam assumir a liderança em diversas áreas e circunstâncias | x | x | x |
| Irritam-se e ficam entediados com a rotina e com práticas repetitivas | x | x | x |
| Demonstram interesse e possuem conhecimento sobre vários temas | | x | x |
| Veem relações entre ideias aparentemente diversas | | x | x |
| Podem se dedicar intensamente a uma área do conhecimento, negligenciando as demais | | x | x |
| Apresentam um pensamento abstrato e analítico altamente desenvolvido | | x | x |
| Aprendem mais rápido que outras pessoas da mesma idade | | x | x |
| Quando estão entusiasmados com uma discussão, podem monopolizar a conversa e ensinar o assunto | | x | x |
| Não aceitam afirmações superficiais | x | x | x |
| Expressam uma forma original de resolver problemas e muitas vezes propõem soluções inusitadas | | x | x |
| Possuem um vocabulário avançado e expressam-se com fluência | x | x | x |
| São passionais sobre assuntos de cunho político, social ou moral | x | | x |

**Fonte:** elaborado pelas autoras com base em Alencar e Fleith (2001).

Dos 19 indicadores da lista, Laura, Amália e Cléo marcaram, respectivamente, 10, 18 e 19. Esse resultado sinaliza a percepção dos sujeitos sobre suas identidades como pessoa com AHSD. No caso de Laura, percebemos certo ruído entre os dados coletados. Alguns itens, que ela não assinalou na escala, estiveram presentes em sua entrevista. Quando solicitada a falar livremente, longe da "imposição" de responder um formulário com características de uma identidade que ela nega, alguns traços se tornaram visíveis, por exemplo: facilidade em explicar os fatos a partir de ideias aparentemente diversas e domínio sobre vários temas. O baixo reconhecimento dos indicadores acentua a hipótese de que Laura pode ser vítima da Síndrome do Impostor.

Amália e Cléo, por sua vez, reconhecem tais comportamentos em si próprias, ainda que Amália relute em aceitar essa condição. Como explicitamos anteriormente, assumir as AHSD, principalmente para meninas e mulheres, é uma tarefa difícil, pois significa ter que enfrentar regras sociais que as desfavorecem (Pérez, 2008). Assim, entendemos que, por pressões externas, Amália se encontra em um impasse, entre o autorreconhecimento e a resistência na admissão.

Entre as características socioemocionais e cognitivas apresentadas na escala de identificação, discorreremos a seguir sobre as que apareceram com maior clareza nas entrevistas das participantes.

## 3.3. Perfeccionismo

O perfeccionismo está relacionado ao estabelecimento de um alto padrão de qualidade no desempenho de atividades, sendo uma característica recorrente em pessoas com AHSD. Na lista de indicadores, esse item foi assinalado pelas três participantes e, durante os depoimentos, esteve presente no discurso de todas. Porém, apenas Cléo o mencionou de maneira categórica; por essa razão, destacaremos sua fala:

> *Sei que isso é basicamente um defeito-qualidade, mas eu considero a questão do perfeccionismo exagerado um grande defeito. Eu sempre acho que dá pra melhorar e me dedico intensamente a deixar tudo que faço num padrão de qualidade pessoal que, ao certo, nem sei definir qual é. Eu tenho certa angústia quanto a isso, de atingir esse patamar. Algumas vezes, atinjo, mas nem sempre. [...] Eu trabalharia melhor se não fosse isso (Cléo).*

Segundo Schuler (2002), o perfeccionismo pode apresentar-se de modo saudável ou disfuncional. O perfeccionismo saudável, embora esteja atrelado a um ideal de perfeição, induz à aceitação dos erros e limitações. Por outro lado, o perfeccionismo disfuncional baseia-se em metas irreais, o que pode provocar um estado de ansiedade e paralisar o sujeito, como observamos no trecho da entrevista da Cléo. Assim, "[...] a despeito da constante consciência de fracassar" (Virgolim, 2021, p. 9), entendemos que pessoas com AHSD precisam de apoio para não desistir de seus objetivos.

## 3.4. Persistência e empenho na realização de tarefas de seu interesse:

Em atividades de seu interesse, as pessoas com AHSD empenham-se excessivamente e não desistem com facilidade, mesmo diante de obstáculos. Inclusive, podem arquitetar soluções criativas para superar as dificuldades que surgirem. Essa característica foi marcada por todos os sujeitos e evidenciada nas entrevistas de Laura e Cléo, como podemos observar nos seguintes trechos:

> *Eu sou muito persistente. Minha mãe tinha medo que eu escolhesse um caminho errado na vida porque ela acha que eu sou tão teimosa, que ninguém ia me convencer que aquele caminho não era o certo. Quando eu era novinha, eu queria dinheiro. Então, comecei a trabalhar com 16 anos, quando ainda tava na escola, e a minha mãe ficou horrorizada. Ela dizia assim: – Pronto, a minha filha não vai mais estudar porque agora só vai querer ganhar dinheiro. Eram 400 reais, mas 400 reais pra quem tinha 16 anos era muita coisa, né? Então, ela dizia que tinha muito medo e eu respondia: – Mãe, eu vou estudar, tenha calma, mas não vou desistir do emprego porque eu quero ter o meu dinheiro (Laura).*
>
> *Eu não prestava atenção nas aulas, mas quando a discussão era sobre um assunto que eu gostava, aí eu participava. Gincana, eu sempre liderava. Lembro que o pessoal até brincava, dizendo que eu tinha um ateliê em casa porque quando precisava, por exemplo, fazer uma fantasia, eu tinha tudo em casa e eu mesmo fazia à mão. [...] Nesses momentos, eu explicava bem o conteúdo, não tinha vergonha de falar em público. Aí os professores começavam a me ver diferente do estereótipo de péssima aluna (Cléo).*

Ainda sobre essa característica, reforçamos a questão do interesse. Pessoas com AHSD tendem a ter baixa tolerância quando as tarefas lhes parecem irrelevantes; como na situação de Cléo, que, por não prestar atenção nem participar da maioria das aulas, era vista como uma "péssima aluna". Em contrapartida, quando as atividades apresentam uma importância pessoal, o empenho despendido em sua realização pode levar ao desleixo na execução de outros fazeres. Essa condição costuma ser interpretada pelos demais como alienação da realidade ou obsessão; por exemplo, a mãe de Laura teve medo da filha dar mais importância ao trabalho que aos estudos.

## 3.5. Liderança

Liderança é a habilidade de conduzir outras pessoas a alcançar um propósito comum. Essa característica não costuma ser atribuída às meninas, ao contrário, "[...] há toda uma tradição cultural de expectativas com relação ao sucesso masculino, sendo os alunos, comparativamente às alunas, mais incentivados a se destacar pela liderança" (Alencar, 2007, p. 18). No entanto, contrariando as convenções sociais, tal qualidade foi apontada por todas as participantes e esteve presente nos discursos de Laura e Cléo, como podemos conferir nos excertos abaixo:

> *Eu brigava na escola. Ia pra sala da diretora. Eu tinha a minha ganguezinha. Naquela época, era umas [alunas] contra as outras e eu era líder de uma das gangues. [...] Eu não era estimulada, mas naturalmente assumia a liderança, entende? Quando a gente trabalhava em grupo, eu exercia o papel de liderança, de dividir as tarefas, de marcar os encontros (Laura).*
>
> *Do 7º ao 9º ano, principalmente, eu sentava na última cadeira, não tava nem aí pra fazer as atividades e faltava o quanto podia. Era assim, da turma do fundão. No 8º ano, eu era a líder da bagunça, líder da turma do fundão. Não me orgulho, contudo não me envergonho também. Ai, ai... Bons tempos! (Cléo).*

Laura e Cléo revelaram que eram "líderes da bagunça" na escola – uma atuação bem destoante da representação social de meninas com AHSD. Entretanto, por meio de uma prática malvista culturalmente, elas demonstraram uma elevada capacidade de comunicação e articulação das ideias, além de autoconfiança na interação com os colegas. Logo, defendemos que essa aptidão não deve ser ignorada nem totalmente censurada pelos professores, mas redirecionada para atividades mais produtivas. Por exemplo, a organização de trabalhos em grupo (outra ação mencionada por Laura) e a liderança em gincanas (citada anteriormente por Cléo).

## 3.6. Irritação e tédio com práticas rotineiras e repetitivas

Pessoas com AHSD, devido ao seu elevado nível de raciocínio e criatividade, sentem a necessidade de ser constantemente desafiadas. Na escola, a proposição de atividades repetitivas e a exigência de memorização mecânica dos conteúdos causam grande desconforto para os estudantes que fazem parte desse grupo. Tal condição foi assinalada por todos os sujeitos e enfatizada nas entrevistas de Amália e Cléo, que afirmaram o seguinte:

> *Eu achava as aulas de História e Geografia um saco. Filosofia também era um saco total. Só fui gostar de Filosofia quando inventei de ler um livro, 'O Mundo de Sofia'. Na época, eu tinha 15 anos. Aí eu disse: – Meu Deus, isso que é Filosofia? Essa é a disciplina que meu professor não consegue ensinar? As aulas dele eram entediantes, tipo pra dormir mesmo. Eram entediantes, maçantes, cansativas. Sério, eu detestava. [...] Quando eu fui me conhecendo mais, descobri minha paixão por Geografia também, no sentido de saber sobre países, suas capitais, bandeiras, diferentes culturas. Tudo isso, eu adoro! (Amália).*
>
> *Tenho algumas lembranças dessa época [Educação Infantil]: era um tédio. Eu já tinha certa consciência das coisas e detestava fazer atividades tipo 'cole o algodão na barba do Papai Noel'. Não fazia sentido! Por que eu tinha que ficar longe da minha mãe, longe do meu pai e ir pra escola fazer algo que eu podia fazer em casa? Eu não queria perder meu tempo com aquelas coisas. A minha irmã estudava na mesma escola que eu, minha irmã é mais velha, e eu lembro que, um dia, eu comecei a chorar e me mandaram pra sala dela, pra eu aguentar ficar na escola pelo menos até os meus pais irem me buscar. Quando eu fui pra sala da minha irmã, ela tava aprendendo a somar e eu me senti muito confortável (Cléo).*

O discurso de Amália ratifica a frustração sentida por alunos com AHSD durante aulas monótonas e repetitivas. Ao mencionar as disciplinas de Geografia e Filosofia, ela aponta que esses conteúdos só despertaram sua atenção quando estiveram alinhados a outros conhecimentos nos

quais tem interesse. Tal cenário evidencia a importância de práticas pedagógicas suplementares para esse grupo, como o enriquecimento – relativo à uma "[...] abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta" (Heward; Orlansky, p. 50 *apud* Sabatella; Cupertino, 2007, p. 74).

Através da fala de Cléo, percebemos que, já durante a infância, pessoas com AHSD necessitam de práticas desafiadoras, que estimulem seu potencial. Todavia, é preciso considerar que há uma assincronia entre idade cronológica, habilidades cognitivas e amadurecimento emocional. Por se tratar de uma criança, a maneira que ela encontrou para externalizar o desconforto, provocado pelas tarefas monótonas, foi o choro. Dessa forma, além do estímulo cognitivo, as necessidades emocionais de alunos com AHSD também precisam ser respeitadas e acolhidas.

## 3.7. Domínio da discussão sobre assuntos de seu interesse

Retomando a questão do interesse, salientamos que pessoas com AHSD, quando estão empolgadas com determinado assunto, costumam monopolizar a discussão e até mesmo ensinar o conteúdo. Na escala de identificação, tal item foi marcado por Amália e Cléo e, no decorrer das entrevistas, surgiu de maneira precisa na fala de Amália, a qual compartilhou o seguinte:

> *Sempre fui tímida. Eu ficava me escondendo, era quieta, mas quando um assunto me interessava, eu fazia muitas perguntas. Não conseguia me conter. [...] No Ensino Médio, tinha um professor de Inglês que eu adorava. Ele falava muito bem o idioma e a gente sempre conversava em Inglês nos intervalos. Aí meus colegas viam isso e interpretavam como babação. Diziam que eu queria alguma coisa do professor, queria nota, enfim. Eu era chamada de babona, de puxa-saco, só porque gostava de aprender. [...] Eu tava animada com o Alemão e fazia muitas perguntas porque queria aprender. Mas aí um dia, no final da aula, veio outra aluna e pediu pra eu baixar a bola. Disse que eu estava perturbando os outros porque perguntava demais. Foi difícil. Muito difícil. Por um lado, eu entendo. Mas pros outros poderem se sentir bem, eu tive que me diminuir. Acontece que essa animação faz parte do meu aprendizado, entende? Se eu não estou animada, o aprendizado fica descontinuado, o ritmo diminui. A minha animação me ajuda. Nas outras aulas, eu fiquei desencorajada, não falava nada, ficava com vergonha, com medo de perguntar e os outros acharem ruim (Amália).*

Nas duas situações apresentadas, Amália foi intimidada pelos colegas devido à sua postura participativa e questionadora em sala de aula, durante a discussão de assuntos de seu interesse. Segundo Landau (2002, p. 27), "[...] o superdotado é aquele fundista, o atleta solitário que se mantém sempre à frente, a não ser que diminua a velocidade e se torne igual aos outros". Ratificando essa teoria, observamos que, para evitar comentários negativos e assegurar o bem-estar dos colegas, Amália "diminuiu a velocidade" e ocultou o seu potencial, mesmo com prejuízos à sua aprendizagem e desempenho.

Analisando o caso sob a ótica das desigualdades de gênero, ressaltamos que características como curiosidade, autonomia e determinação costumam ser atribuídas ao domínio masculino. "Na sala de aula, o sujeito com uma mente ávida pode responder e fazer muitas perguntas. O menino que faz isso é classificado como precoce, mas a menina pode ser classificada de incômoda, agressiva e, inclusive, pouco feminina" (Pérez, 2008, p. 150). Diante do exposto, repetimos a pergunta realizada na introdução deste artigo: qual é o preço que meninas e mulheres com AHSD devem pagar por sua inteligência? Defendemos a urgência de tal reflexão e a necessidade de mudanças no

ambiente escolar, a fim de garantir o desenvolvimento adequado das necessidades educacionais desse grupo – tendo em vista uma educação, de fato, inclusiva para todos.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os obstáculos que podem surgir, em nossa busca pelo conhecimento, encontramos as "certezas" fundamentadas em impressões superficiais e equivocadas. Tal pensamento pode ser associado às representações sociais de meninas e mulheres com AHSD. São muitos os mitos e estereótipos referentes a esse grupo – o que dificulta a identificação das pessoas que o compõem, bem como a provisão de condições apropriadas para o desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo identificar as características socioemocionais e cognitivas de meninas com AHSD. No cumprimento de tal propósito, apresentamos uma visão ampla do fenômeno das AHSD e, entre as principais características desse comportamento, elencamos as que apareceram com maior clareza nas entrevistas dos sujeitos, a saber: 1) tendência ao perfeccionismo; 2) persistência e empenho na realização de tarefas de seu interesse; 3) liderança; 4) irritação e tédio com práticas rotineiras e repetitivas e 5) domínio da discussão sobre assuntos de seu interesse.

Por fim, ressaltamos que, neste estudo, voltamos o nosso olhar apenas para a escola, deixando de abordar outras instâncias que também têm relação com as características socioemocionais e cognitivas dos sujeitos, como a família, os grupos sociais e a mídia, por exemplo. Além disso, não analisamos a condição econômica, a raça, nem a identidade de gênero das participantes – que se restringiram a mulheres brancas e cisgênero. Diante de tais limitações, recomendamos que futuras pesquisas contemplem esses aspectos, ainda pouco explorados na área das AHSD.

## 5. REFERÊNCIAS

AGUA, A. M. P.; GUTIÉRREZ, M. L. S. La superdotación y el género. **Aula abierta**, n. 79, p. 31-42, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo= 258881. Acesso em 14 jul. 2025.

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: classificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ SEE, 2008.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2015.

MATOS, P. A. V. C. **Síndrome do Impostor e autoeficácia de minorias sociais**: alu-nos de Contabilidade e Administração. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Controla-doria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MINAYO, M. C. S. *et al*. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 1 v.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da iden-tidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

REIS, A. P. P. Z. dos; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a13.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

REIS, S. M. Internal barriers, personal issues and decisions faced by gifted and talented females. **Renzulli Center for Creativity, Gifted Education and Talent Development**, Connecticut, 2012. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enri-chment-model/internal_barriers_gifted_females. Acesso em: 14 ago. 2025.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RUBIO, M. S. M. La escolarización de los alumnos con Altas Capacidades: el principio del principio. *In*: SÁNCHEZ, L. P.; RODRÍGUEZ, P. D.; GANDARILLAS, É. A. (Org.). **Actas del seminario**: situación actual

de la mujer superdotada en la sociedad. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 2012.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 1 v.

SCHULER, P. A. Perfectionism in gifted children and adolescents. *In*: NEIHART, M. *et al*. (Org.). **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Washington: The National Association for Gifted Children, 2002.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente**: implicações pa-ra a formação inicial. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das Altas Habilidades e Superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/. Acesso em: 30 jul. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. Desenvolvimento do autoconceito. *In*: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 2 v.

**Como citar – ABNT**

SOUZA, Rafaela da Costa; VIANA, Tania Vicente. Meninas com Altas Habilidades ou Superdotação: características socioemocionais e cognitivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025024, Dezembro, 2025. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75129

**Como citar – APA**

Souza, R. da C., & Viana, T. V. (2025). Meninas com Altas Habilidades ou Superdotação: características socioemocionais e cognitivas. *Revista Poíesis Pedagógica*, *23*, e2025024. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75129

Apêndice – Informações sobre o artigo

**Histórico editorial**
**Submetido:** 12 de agosto de 2025.
**Aprovado:** 25 de novembro de 2025.
**Publicado:** 26 de dezembro de 2025.

**Conflito de interesse**
Nada a declarar.

**Declaração de disponibilidade de dados**
Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

**Contribuição dos autores**
**Resumo/Abstract/Resumen:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Introdução ou Considerações iniciais:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Referencial teórico:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Metodologia:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Análise de dados:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Discussão dos resultados:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Conclusão ou Considerações finais:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Referências:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Revisão do manuscrito:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana; **Aprovação da versão final publicada:** Rafaela da Costa Souza, Tania Vicente Viana.

**Direitos Autorais**
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poíesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

**Open Access**
Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la–ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

**Licença de uso**
Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

**Verificação de Similaridade**
Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço ***Similarity Check*** da Crossref.

**Processo de avaliação**
Revisão por pares duplo-cega (***Double blind peer review***).

**Editora**
Cláudia Tavares do Amaral

**Fomento**
O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

**Publisher**
Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1.**