

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**RECONHECIMENTO POR MEIO DE  
INDICADORES DA PRECOCIDADE DO ALUNO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para o Exame de Defesa como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

**Orientanda: Danitiele Maria Calazans Marques**  
**Orientadora: Maria da Piedade Resende da Costa**

São Carlos  
Fevereiro/2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M357rm

Marques, Danitiele Maria Calazans.  
Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade  
do aluno na educação infantil / Danitiele Maria Calazans  
Marques. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
159 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Altas  
habilidades. 4. Superdotação. 5. Precocidade. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Daniele Maria Calazans Marques.**

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa  
(UFSCar)

Ass. *Piedade*

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez  
Campos(UFSCar)

Ass. *[Signature]*

Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos  
(UFSE)

Ass. *Isa Regina Santos dos Anjos*

## **AGRADECIMENTOS:**

Este trabalho é a realização de um sonho, sonho este que só foi possível, pois pessoas especiais acreditaram em mim. Agradeço com muito carinho a cada uma dessas pessoas:

Aos meus pais Dorival e Doraci, que sempre estiveram ao meu lado mostrando que só com muito esforço e dedicação conquistamos as vitórias que almejamos. Obrigada, amo vocês.

Ao meu tio Edvaldo Calazans, homem guerreiro, meu alicerce, onde encontro conforto e segurança. Obrigada por tudo.

À minha avó Maria Rita Calazans (in memorian) exemplo de garra e perseverança, minha inspiração nos momentos de desânimo. Obrigada por me ensinar que não existem sonhos impossíveis.

Ao meu namorado Carlos Eduardo Santa Maria, pelo companheirismo e compreensão. Obrigada.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Maria da Piedade da Costa, que muitas vezes foi uma “mãezona”, exemplo de humildade, sabedoria e profissionalismo, sempre respeitando minhas limitações, e me guiando nesse sinuoso caminho da pesquisa.

Às Profas. Dras. Juliane Campos e Isa Anjos, que contribuíram com sugestões valiosas e enriquecedoras para a construção e aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha querida amiga Rosemeire, companheira de luta acadêmica e confidente. Obrigada por me proporcionar momentos de alegria e sabedoria.

A toda equipe da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio, confiança e disponibilidade para que eu realizasse a pesquisa.

Aos professores, pais e alunos que concordaram em participar da projeto, foi uma rica troca de experiência, sem o apoio de vocês esta pesquisa não aconteceria.

Ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ( IPEA), pelo apoio financeiro.

A Deus, responsável para que tudo isso fosse possível.

## SUMÁRIO

Lista de quadros.....	xii
Lista de gráficos.....	xiii
Lista de figuras.....	xx
Lista de abreviaturas.....	xxii
Lista de anexos.....	xxiii
Lista de apêndice.....	xxv
Resumo.....	xxvi
Abstract.....	xxii
Apresentação.....	xxix
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>20</b>
1.DEFINIÇÕES TEÓRICAS .....	20
1.1 Conceitos de Inteligência .....	20
1.2 Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação .....	21
1.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas.....	23
1.4 A Teoria dos Três Anéis.....	26
1.5 Dotação e talento .....	29
1.5.1 O Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) .....	31
1.6 O conceito de Precocidade .....	32
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>35</b>

2.O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS A CINCO ANOS.....	35
2.1. Piaget .....	35
2.2. Vygotsky.....	36
2.3 Wallon .....	37
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>39</b>
3. PRECOCIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES .....	39
3.1 Identificando ou reconhecendo a precocidade na Educação Infantil .....	39
3.2 As ideias falsas sobre a criança precoce .....	44
3.3 O papel da família no desenvolvimento da criança precoce .....	46
3.4 Formas de atendimento ao aluno Precoce .....	48
3.4.1 Aceleração para o 1º ano .....	49
3.4.2 Enriquecimento na Educação Infantil.....	50
3.5 O Projeto Spectrum: .....	51
3.5.1 Domínio da Linguagem:.....	55
3.5.2 Domínio de Matemática .....	56
3.5.3 Domínio das Ciências.....	57
3.5.4 Domínio Musical .....	59
3.5.5 Domínio Espacial .....	60
3.5.6 Domínio das Artes Visuais .....	61
3.5.7 Domínio do Movimento .....	62
3.5.8 Domínio Social .....	63
3.5.9 Estilo de trabalho .....	64
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>66</b>
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ALUNO PRECOCE .....	66

4.1 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	69
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>74</b>
5. REVISÃO LITERÁRIA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O POTENCIAL ELEVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
5.1 Análises de Teses e Dissertações.....	74
5.2 Análise dos Artigos do ConBraSD.....	78
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>82</b>
6. MÉTODO .....	82
6.1 Local .....	82
6.2 Aspecto Ético.....	83
6.3 Participantes .....	84
6.3.1 Caracterização dos professores participantes: .....	84
6.4 Instrumentos e Procedimento de coleta de dados .....	85
6.5 Materiais .....	87
6.6 Equipamentos .....	87
6.7 Procedimento de Coleta de Dados.....	87
6.8 Procedimento para análise dos dados .....	88
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>90</b>
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	90
7.1 Concepções dos professores .....	90
7.2 Caracterização dos Indicadores .....	95
7.2.1. Estilo de trabalho .....	97
7.2.2. Área Linguística .....	98
7.2.3. Área Lógico-Matemática.....	99

7.2.4.Área Intra-pessoal.....	99
7.2.5.Área Interpessoal.....	99
7.2.6.Área Corporal – Sinestésico .....	100
7.2.7.Área Espacial.....	100
7.2.8.Área Musical .....	100
7.2.9.Área Naturalística.....	101
7.3.1 A quantidade de indicadores observados pelas professoras .....	106
7.4 Análises das crianças que apresentaram vinte ou mais indicadores. ....	111
7.4.1 A história de vida das quatro crianças participantes.....	114
7.4.2 Caracterização da criança A01 .....	115
7.4.3 Caracterização da criança A05 .....	115
7.4.4 Caracterização da criança A16 .....	116
7.4.5 Caracterização da criança A46 .....	116
7.5. Cruzamento de informações da observação feita pelas professoras e pais .....	117
Considerações Finais .....	126
REFERÊNCIAS .....	128
ANEXOS .....	134
APÊNDICES .....	142

## Lista de quadros

Quadro 1: Teoria das Inteligências Múltiplas.....	24
Quadro 2: Relação dos Domínios e Eixos Temáticos .....	54
Quadro 3: Domínio da Linguagem.....	56
Quadro 4: Domínio de Matemática .....	57
Quadro 5: Domínio de Ciência.....	58
Quadro 6: Domínio Musical.....	59
Quadro 7: Domínio Espacial .....	60
Quadro 8: Domínio das Artes Visuais.....	61
Quadro 9: Domínio do Movimento .....	62
Quadro 10: Domínio Social.....	64
Quadro 11: Estilo de Trabalho.....	65
Quadro 12: Caracterização das pesquisas selecionadas .....	76
Quadro 13: Relação de artigos publicados .....	79
Quadro 14: Caracterização CEMEI.....	82
Quadro 15: Caracterização dos professores.....	84
Quadro 16: Característica do aluno precoce.....	91
Quadro 17: Contato formal com o conteúdo referente Talento e Dotação.....	92
Quadro 18: Teve, tem aluno ou conhece alguém com característica que remeta a Talento e Dotação.....	92
Quadro 19: Concepção do professor em relação à identificação e atendimento do aluno talentoso.....	93
Quadro 20: Alunos com Talento apresentam bom desempenho escolar.....	94

Quadro 21: Relação de alunos observados por cada professora.....	96
Quadro 22: Descrição das categorias em cada domínio .....	105
Quadro 23: Domínio de destaque .....	113
Quadro 24: Relação de indicadores observados pelas professoras e mães.....	118
Quadro 25: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e a mãe da A01 .....	119
Quadro 26: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e a mãe da A05 .....	121
Quadro 27: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e da mãe da A16.....	122
Quadro 28: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P6 e da mãe da A46.....	123

## Lista de Figuras

Figura 1 : Modelo dos Três Anéis. ....	27
Figura 2: Modelo de Gagné de desenvolvimento do talento (DMGT), versão 2.0, 2008. ....	31
Figura 3: Proporção de dissertações e teses.....	75
Figura 4 Proporção de pesquisas sobre “precocidade” .....	75
Figura 5 Proporção de Pesquisas publicadas .....	79
Figura 6 Proporção de alunos observados e não observados .....	95
Figura 7:Proporção de indicadores observados pelos professores .....	101
Figura 8:Relação de indicadores agrupados por área de competência .....	102
Figura 9:Proporção de indicadores observados pela professora P1 .....	107
Figura 10: Proporção de indicadores observado pelo P2 .....	107
Figura 11:Proporção de indicadores observados pela P3 .....	108
Figura 12:Proporção de indicadores observados pela P4 .....	109
Figura 13:Proporção de indicadores observados pela P6 .....	110
Figura 14:Proporção de indicadores observados pela P8 .....	110
Figura 15:Proporção das crianças selecionadas.....	112
Figura 16:Proporção de indicadores observados pela P3 e a mãe da A01 .....	119
Figura 17:Proporção de indicadores observados pela P3 e pela mãe da A05 .....	120
Figura 18:Proporção de indicadores observados pela P3 e pela mãe da A16 .....	121
Figura 19:Proporção de indicadores observados pela P6 e pela mãe da A46 .....	122

## **Lista de Abreviaturas**

**CEDET:** Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**MEC:** Ministério da Educação

**CEMEI:** Centro Municipal de Educação Infantil

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CONBRASD:** Conselho Brasileiro para Superdotação

**DMG:** Modelo Diferencial de Dotação e Talento

## **Lista de Anexos**

**ANEXO I:** Lista de Verificação Observacional para Identificar as Capacidades de Aprendizagem de Gardner, Feldman, Krechevsky (2001 a)

**ANEXO II:** Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infancia de Vieira (2005)

**ANEXO III:** Questionário de Concepção do professor sobre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação de Marques (2011)

**ANEXO IV :** Comitê de Ética em Seres Humanos

## **Lista de Apêndices**

A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para os professores

B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para os responsáveis das crianças participantes

C: Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças da Educação Infantil

D: Ficha de Caracterização do Professor Participante

E: Concepção do professor sobre a precocidade

F: Avaliação do questionário de indicadores de precocidade na Educação Infantil

G: Questionário socioeconômico

H: Formação sobre a Temática da Precocidade

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. O Reconhecimento por meio de indicadores da Precocidade do aluno na Educação Infantil, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2013, p.158.

## RESUMO

O aluno inserido na Educação Infantil e que apresenta sinais de precocidade, merece ter acesso a um atendimento educacional que supra suas necessidades e desenvolva suas habilidades e competências. Para que ocorra este atendimento é necessário que o professor tenha conhecimento sobre a temática da precocidade. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como reconhecer sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce a partir das informações dos professores e pais. Participaram do presente estudo 46 alunos da Educação Infantil com faixa etária de três e quatro anos, quatro pais e 8 professores que lecionavam em um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. Este estudo teve uma abordagem qualitativa, e caracterizou-se como Estudo de caso. As informações para o desenvolvimento desta pesquisa foram obtidas por meio dos seguintes instrumentos: questionário de indicadores de precocidade, dirigido aos pais e professores; ficha de caracterização do professor participante; e questionário socioeconômico respondido pelos pais. Os resultados mostraram que das 46 crianças observadas pelos professores, apenas quatro apresentaram 50% dos indicadores propostos pelo instrumento. Em relação à concepção dos professores, verificamos que ainda existem muitos mitos sobre quem é a criança precoce. Essas ideias errôneas são reflexos de uma formação que apresenta grandes lacunas em relação à discussão da identificação e atendimento do aluno com precocidade. Verificamos que o estudo voltado à precocidade ainda é pouco discutido na academia, assim, a relevância desta pesquisa está em proporcionar a valorização do desenvolvimento do potencial das crianças precoces desde a pré-escola.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Infantil; Precocidade; Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

Students in kindergarten who shows signs of precocity, they deserve to have access to an educational service that meets their needs and develop their skills and competencies. For this to occur it is necessary to call the teacher to have knowledge about the precocity. In this perspective, this research aims to provide information to guide the teacher from kindergarten to recognize signs of indicators that characterize the precocious child. The study included 46 students from kindergarten aged three and four years, four parents and eight teachers who taught in a Municipal Center for Early Childhood Education in a city in the interior of São Paulo. This study was developed as a qualitative approach, and it was characterized as a case study. The information for the development of this research were obtained through the following instruments: questionnaire indicators of earliness, directed to parents and teachers; characterization form teacher participant and socioeconomic questionnaire answered by the parents. The results showed that of the 46 children observed by teachers only four showed 50% of the indicators proposed by the instrument. Regarding to teachers sort, we found that there are still many myths about whom is the talented child. These erroneous ideas are reflections of a formation that has large gaps regarding to the identification and discussion of the talented student attendance. We found that the study focused to the precocity is still barely discussed in academia. Thus, the relevance of this research is to provide a valuation of the potential development of children since kindergarten.

**Keywords:** Special Education, Early Childhood Education; Precocity; Teacher Education.

## APRESENTAÇÃO

Nesta minha trajetória como professora de Educação Infantil, o tema sobre inclusão sempre me despertou muito interesse. Refletir sobre a inclusão escolar era uma realidade que me intrigava. Sabia que minha formação inicial do magistério, e depois de Pedagogia, não me preparava suficientemente para lidar com a criança que apresentasse alguma necessidade educacional especial, pois quando cursei a graduação nos anos de 2001 a 2004 ainda não havia na grade curricular uma disciplina sobre esta temática.

Nesta perspectiva, procurei formação continuada em cursos de extensão e congressos sobre inclusão. A ideia de desenvolver uma pesquisa sobre crianças com potencial elevado surgiu no momento em que percebi que nesta minha formação sobre inclusão pouco se falava sobre esta população. Ao fazer um levantamento bibliográfico sobre as produções científicas relativas a esta área, analisei que este tema ainda é bastante incipiente no contexto brasileiro. Isto se deve ao fato de existirem muitos mitos e crenças populares a respeito da criança com potencial elevado, impedindo assim a identificação e, até mesmo, o atendimento a estas crianças. A falta de informação neste assunto dificulta a formação de nós professores, o que faz com que nos sintamos incapazes de identificar e/ou atender estes alunos.

O interesse de estudar o reconhecimento da criança precoce na Educação Infantil surge no momento em que me inseri como aluna ouvinte no curso de Pós-Graduação de Educação Especial, na disciplina de Ensino Colaborativo e Consultoria. Para iniciarmos o estágio nas salas que tinham crianças com alguma necessidade educacional especial, foi necessário um levantamento para identificar em quais salas havia crianças de inclusão. As queixas dos educadores pesquisados estavam voltadas às crianças com deficiência auditiva, intelectual, física, visual, múltiplas, ou de comportamento, mas nenhuma específica sobre crianças com potencial elevado.

Considero que, atualmente, nós educadores da Educação Infantil ainda apresentamos pouca formação para identificar as potencialidades do aluno e assim, compreendo a importância do aprofundamento nos estudos sobre esta temática, uma vez que a prática pedagógica do professor na área do aluno com potencial elevado se traduz em desafios. Acredito, também, que devemos procurar estratégias de ensino que nos proporcionem uma postura de facilitadores do processo de aprendizagem, tendo assim flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações com nossos alunos. Nesse contexto reside a possibilidade do crescimento de talentos e habilidades, destinada aos alunos com potencial elevado, para que haja oportunidades de superação e contextos interessantes que os motivem a aprender.

## INTRODUÇÃO

A relevância da escolha do tema "Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na Educação Infantil" surgiu da problemática instalada nas discussões sobre precocidade na primeira infância na área da Educação Especial. Esta falta de informação gera muitos mitos e crenças populares a respeito da criança com sinais de precocidade, impedindo assim, o reconhecimento destes alunos.

Mendes (2010) relata que educadores da Educação Infantil podem realizar o rastreamento e a detecção precoce de crianças que requeiram intervenções adicionais. E, se tivessem uma formação de qualidade, a identificação poderia ser mais precisa e isto poderia agilizar o encaminhamento para a oferta de apoio e prevenir o agravamento das necessidades educacionais especiais.

Segundo Freitas (2010):

Para que se possa falar de uma proposta coerente de educação inclusiva, é necessário que se pense em programas de formação dos profissionais para trabalhar com esta perspectiva. E quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação, na maioria das vezes, os professores dizem desconhecer esta realidade, estes sujeitos e condições de atendimento. Por isso que a formação continuada, como possibilidade de estudo, debate e aprofundamento teórico/prático, e precisa ser pensada pelos gestores escolares, para complementar sua formação inicial e dar conta desta demanda educacional. (p. 355)

Nesta perspectiva, verificamos a necessidade de discutir com maior profundidade a concepção do professor em relação ao aluno com potencial elevado, pois sendo este tema pouco discutido em nossas universidades, acaba-se por produzir uma lacuna na formação deste profissional.

Maia-Pinto e Fleith (2002) ressaltam que esta formação ainda está voltada a um enfoque tradicionalista, onde não se valoriza o talento ou a criatividade. Assim, não temos profissionais preparados para reconhecer e trabalhar com uma clientela de dotados e talentosos.

Almeida (2004), em suas pesquisas sobre os cursos superiores voltados à formação do professor inclusivo, argumenta que a organização curricular dos cursos de graduação é considerada um dos principais desafios da Educação Superior. No tangente à inserção das disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura, entende-se que a Educação Especial é uma disciplina indispensável à formação do professor do ensino regular.

Rodrigues (2011) alerta à necessidade de repensar sobre as propostas curriculares das universidades nos cursos de formação de professores, pois é grande a insuficiência de abordagem em relação aos conteúdos referentes às Altas Habilidades/Superdotação. Em se tratando do profissional da Educação Infantil, essa realidade é preocupante, pois não há na formação inicial uma adequada qualificação para lidar com essa perspectiva inclusiva.

Diante desta discussão, surgem as seguintes questões:

- É possível identificar a criança precoce na Educação Infantil?
- O professor é capaz de reconhecer sinais de precocidade na sala de aula?
- Qual é a concepção do professor de Educação Infantil sobre a criança precoce?
- A formação inicial dos professores ajuda-nos a reconhecer a criança com sinais de precocidade?

Para responder estas questões, a pesquisa apresenta como objetivo geral: **“Reconhecer sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce a partir das informações dos professores e pais”**.

Para nortear esta proposta temos como objetivos específicos:

- Reconhecer a precocidade na Educação Infantil;
- Verificar a concepção do professor em relação à criança precoce;
- Analisar a concepção dos pais sobre a precocidade de seu filho;
- Correlacionar as informações dos professores e pais.

Como referencial teórico, abordamos as propostas dos seguintes autores:

1. David Henry Feldman e Mara Krechevsky com a abordagem do Projeto Spectrum;
2. Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas;
3. Vieira (2005).

A escolha foi feita de forma intencional, pois, mesmo Gardner não focando a questão da precocidade, este pesquisador vem proporcionando grandes contribuições à educação das crianças com potencial elevado a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil desenvolvida junto aos pesquisadores Feldman e Krechevsky com foco às competências e talentos das crianças da primeira infância, a partir do “Projeto Spectrum”, um dos principais embasamentos desta pesquisa. Na mesma linha de pesquisa

do Projeto Spectrum temos Vieira (2005), que trabalha com a identificação das Altas Habilidades/Superdotação nas crianças de três anos a seis de idade.

Nesta perspectiva, este estudo se divide em sete Capítulos, sendo que no primeiro, apresentamos os conceitos e terminologias em relação ao sujeito com potencial elevado. No segundo Capítulo, refletimos sobre como acontece o desenvolvimento da criança da Educação Infantil de três a cinco anos. No terceiro Capítulo, abordamos os limites e as possibilidades para o reconhecimento da precocidade na Educação Infantil. No quarto Capítulo, questionamos sobre a identidade do professor da Educação Infantil e como sua formação inicial lhe prepara para lidar com o aluno precoce. No quinto Capítulo, apresentamos um levantamento das principais produções científicas sobre a temática da precocidade. No sexto Capítulo, descrevemos o método e os procedimentos desenvolvidos para que este estudo fosse realizado. Já no sétimo Capítulo, relatamos os resultados obtidos a partir de dois pressupostos: o primeiro, a concepção dos professores em relação à temática do aluno com precocidade e o segundo, com as observações da presença de indicadores realizados pelos professores e pais dos alunos da Educação Infantil. E por fim, nas Considerações finais, apresentamos uma reflexão da teoria proposta relacionando-a com cada etapa e resultados desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### 1.DEFINIÇÕES TEÓRICAS

Para iniciarmos a discussão sobre a precocidade necessitamos primeiramente de uma contextualização acerca das diferentes terminologias utilizadas para referir-se ao sujeito que apresenta um potencial elevado, pois a definição considerada mais adequada a este sujeito ainda gera muitas discussões entre os autores.

Muitos são os nomes que vêm sendo empregados para definir este sujeito com potencial elevado. O conceito de altas habilidades/superdotação foi adotado por pesquisadores como Gardner (1995, 1994), Renzulli (2004), Perez (2004, 2008), Vieira (2005), dentre outros. E os termos dotação e talento, os abordados pelos autores Gagné (2010) e Guenther (2012, 2011, 2006).

Ressaltamos que, no decorrer das discussões teóricas, conservaremos a fidelidade das diversas terminologias que cada autor classificou os sujeitos com potencial elevado.

Nesta perspectiva, apresentaremos primeiramente os diferentes pontos de vista que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação.

O conceito de altas habilidades/superdotação quando vinculado ao conceito de inteligência adquire, em sua definição, muita complexidade, e nesse contexto, torna-se necessário definir o que é inteligência.

#### 1.1 Conceitos de Inteligência

O conceito de inteligência traz diferentes definições, dependendo dos valores e cultura a que está inserido. Desta maneira, descrevemos quatro grupos teóricos que melhor definem um conceito tão denso, sendo eles: a inteligência psicométrica, a desenvolvimentista, a sociocultural e a cognitivista.

- **Psicométrica:** Define a inteligência a partir de instrumentos de mensuração. Esta corrente teórica se divide em duas visões: as teorias monolíticas, em que se acredita ser a inteligência única e inata; e a teoria fatorial ou multifatorial, que aborda os múltiplos

fatores da inteligência. Este conceito é alvo de muitas críticas, pois a inteligência sendo um conceito amplo, não pode se limitar a um resultado de testes quantitativos (PEREZ, 2008).

- **Desenvolvimentista:** Esta corrente teórica surge a partir do conceito de inteligência baseado nas ideias de Piaget que permite compreender a construção da inteligência a partir da interação dos aspectos biológicos e culturais, podendo assim delinear cada ser humano como um indivíduo diferente e único (GIFFONI, 2010).

- **Sociocultural:** Surge das ideias de Vygotsky, nas quais as funções mentais superiores estão integralmente ligadas à interação social. O conceito do autor sobre a zona de desenvolvimento atual e desenvolvimento imediato traz grandes contribuições ao conceito de inteligência (PEREZ, 2008).

- **Cognitivista:** Voltada aos estudos das altas habilidades/superdotação, traz os principais autores como Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas e Sterberg com a Teoria da Inteligência bem sucedida. Os teóricos cognitivistas abordam a existência de diversas inteligências ou componentes (PEREZ, 2008).

Partindo da concepção da teoria cognitivista, entendemos que a composição da inteligência depende de múltiplos fatores, entre eles os contextos cultural, genético, e da oportunidade de aprendizagem. Perez (2006) enfatiza que o mesmo acontece com os estudos das altas habilidades/superdotação, pois uma das grandes dificuldades em tentar conceituar esta temática está no fato de que esta é composta por uma gama de características.

As características da pessoa com altas habilidades/superdotação é determinado por um conjunto de traços de personalidades e comportamentos muito singular e individual de um superdotado a outro. Nesta perspectiva se faz necessário definir de forma detalhada o que venha a ser Altas Habilidades/Superdotação.

## 1.2 Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação

O termo Altas Habilidades/Superdotação pode ser empregado como definição à aquelas pessoas que apresentam uma capacidade de aprendizagem em determinada área do conhecimento significamente superior à população geral e a probabilidade estatística desses indivíduos com capacidade acima da média é de 3 a 5 % da população.

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995), as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

**Tipo Intelectual** – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico;

**Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica de atenção; concentração; rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica;

**Tipo Criativo** – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir, diferentemente, sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto expressão; fluência e flexibilidade;

**Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência;

**Tipo Talento Especial** – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;

**Talento Psicomotor** – destacam-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

De acordo com Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP), os educandos com altas habilidades/superdotação são indivíduos com:

[...] grande facilidade para a aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares

em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL,2001,p.39)

Para teorizar esta abordagem, enfatizamos os estudos de Gardner (1994), a Teoria das Inteligências Múltiplas e o conceito do comportamento do superdotado definido por Renzulli (2004) a partir da Teoria dos Três Anéis. Estes teóricos proporcionaram um novo conceito às altas habilidades/superdotação e uma importante contribuição à prática educacional voltada à criança com capacidade acima da média.

### **1.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas**

De acordo com Gardner (1994), a teoria das Inteligências Múltiplas implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Esta capacidade de resolver problemas permite ao envolvido abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e desenvolver ações para a concretização desses objetivos.

O conceito de inteligência, para Gardner (1994) é descrito como uma competência cognitiva humana construída a partir de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais. O autor ainda ressalta que:

Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação. Esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente aos dados do comportamento humano “inteligente”. Essa teoria tem importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento do currículo. (GARDNER, 1994, p. 20)

Virgolim (2007), em seus estudos sobre a teoria de Gardner, ressalta que para que as habilidades e inteligências se combinem é necessário levar em conta dois fatores:

- (a) A inteligência envolve criatividade; ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto;

(b) Algumas habilidades são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração (VIRGOLIM, 2007, p. 54).

Gardner (1994) identificou oito inteligências, quais sejam: inteligência linguística; lógico-matemática; musical; corporal-cinestésica; espacial; intrapessoal, interpessoal e a inteligência naturalística. Outro foco importante foram os estudos desenvolvidos por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a, 2001b, 2001c), propondo uma intervenção educacional que utilize o referencial das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Segundo estes autores, uma criança não apresenta apenas um tipo de inteligência, podendo combinar muitas delas para desenvolver uma determinada ação.

Virgolim (2007) ressalta que a teoria das múltiplas inteligências pode servir de subsídio para as práticas pedagógicas da escola, de forma a proporcionar diversos estilos de aprendizagem à criança, em que a maioria dos alunos possam apresentar maior desenvolvimento em vários domínios, evitando que o professor classifique a criança em apenas uma habilidade.

No quadro 1, Virgolim (2007) faz uma relação das características de cada inteligência e o perfil para identificar estas habilidades nas crianças.

### **Quadro 1: Teoria das Inteligências Múltiplas**

<b>MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS</b>		
<b>INTELIGÊNCIA</b>	<b>ADORAM</b>	<b>PRECISAM DE</b>
<b>LINGUÍSTICA:</b> capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos, quer oralmente, quer no âmbito da escrita.	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras.	Livros, fitas, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates, histórias.
<b>LÓGICO-MATEMÁTICA:</b> possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas.	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular.	Coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, visitas a museus e planetários.
<b>ESPACIAL:</b> capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, pensa de maneiras tridimensionais.	Planejar, desenhar, visualizar, rabiscar.	Arte, LEGOs, vídeos, filmes, slides, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados, visitas a museus.
<b>CORPORAL-SINESTÉSICA:</b> envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos.	Dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular.	Dramatização, teatro, movimento, coisas para construir, esportes e jogos de movimento, experiências táteis, aprendizagem prática.
<b>MUSICAL:</b> permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons.	Cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar.	Tempo para cantar, idas a concertos, tocar música em casa e na escola; instrumentos.
<b>INTERPESSOAL:</b> é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas.	Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa.	Amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, mentores/aprendizados.
<b>INTRAPESSOAL:</b> depende de processos centrais que permitem às pessoas diferenciarem os próprios sentimentos, intenções e motivações, construírem uma	Estabelecer objetivos, meditar, “sonhar”, planejar, refletir.	Lugares secretos, tempo sozinhos, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal.

percepção de si mesmo e usar este conhecimento no planejamento e direcionamento de sua vida.		
<b>NATURALÍSTICA:</b> capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais (flora e fauna), assim como os sistemas criados pelo homem.	Brincar com animais de estimação, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra.	Acesso à natureza, oportunidade para interagir com animais, instrumentos para investigar a natureza (como lupas e binóculos).

**Fonte: Inteligências Múltiplas de Gardner adaptado de Virgolim (2007, p. 56-57).**

Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa nível igualmente elevado em outra inteligência. Gardner (1994) considera que os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais nas distintas inteligências, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão dessas diversas inteligências. Essa teoria, segundo Alencar (2007), vem reafirmar a importância de uma abordagem multicategorial na concepção da superdotação.

Na Educação Infantil, a ênfase dessa teoria proporciona uma assistência orientada aos professores em como explorar e estimular as diversas inteligências, e entendendo que as crianças não aprendem as mesmas coisas da mesma maneira, esta abordagem possibilita o desempenho dos vários domínios nas crianças talentosas (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001a). Para um melhor entendimento, abordaremos a interação de inteligência e domínio no Capítulo 3.

Outra abordagem teórica na identificação do indivíduo com altas habilidades/superdotação é a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, e segundo este autor, “crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um determinado conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.” (RENZULLI, 2004, p.12)

#### **1.4 A Teoria dos Três Anéis**

Renzulli (2004) tendo a intenção de tornar mais flexíveis os procedimentos de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, e incluindo outras características que os métodos de avaliação tradicional não contemplem, o autor propõe

uma concepção de superdotação, que inclui os seguintes componentes: **habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.**

**Figura 1 : Modelo dos Três Anéis.**



Os três grupos de características podem ser descritos da seguinte forma:

**Habilidades acima da média:** diz respeito tanto a habilidades gerais como habilidades específicas. As primeiras consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações, e engajar em pensamento abstrato. As habilidades específicas incluem a capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades de uma área especializada.

**Envolvimento com a tarefa:** constitui-se no componente motivacional, e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

**Criatividade:** é uma das principais características presentes na pessoa com altas habilidades/superdotação, podendo ser identificada nas pessoas que apresentam flexibilidade e originalidade de pensamento; aceitação ao novo e ao diferente, é curiosa, especulativa, aventureira e mentalmente brincalhona; tem disposição para correr riscos no pensamento e na ação; é sensível a detalhes e características estéticas das ideias e das coisas; tem disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias ideias e

sentimentos (REZZULLI, 2004). Segundo o autor, uma pessoa que apresente um elevado grau de criatividade, necessariamente demonstra um nível elevado de inteligência, sendo que este nível não precisa ser excepcional.

Em reflexão ao conceito de criatividade, surgem questionamentos sobre a relação entre inteligência e criatividade. Guenther (2006), ressalta que a criatividade é uma dimensão da inteligência, sendo que não existe pensamento sem uma base de inteligência, ou capacidade intelectual sem traços de criatividade.

Ourofino e Guimarães (2007, p. 46), definem a criatividade como um “processo de novas ideias, produtos e ações, estando associada ao talento e à capacidade do sujeito para solucionar seus problemas de forma original”.

Perez (2004), ao analisar as variáveis que diferenciavam o indivíduo criativo do altamente inteligente, verificou que a correlação entre criatividade e inteligência era estatisticamente baixa. Assim, observou que as pessoas criativas são inteligentes, porém o grau de criatividade não está diretamente relacionado ao grau de inteligência.

Pereira (2007, p. 19) descreve que uma pessoa criativa é:

1. Original, capaz de gerar múltiplas ideias;
2. Independente, o que gera motivação para lidar com situações em que a liberdade é valorizada e o conformismo “não tem vez”;
3. Intuitiva, ou seja, valoriza inspirações, *insights*, metáforas e aspectos subjetivos do saber;
4. Interessada em múltiplas áreas do conhecimento; e
5. Acredita em seu potencial criativo, no valor do seu trabalho e do seu esforço.

Rezzulli (2004) ressalta que os três anéis de sua teoria devem merecer igual atenção, pois nenhum deles é mais importante que o outro. O autor ainda salienta que os testes de inteligência utilizados para avaliar o aluno com altas habilidades/superdotação, privilegiam apenas o desempenho acadêmico, deixando assim de atender aos alunos que apresentam alto nível de comprometimento com a tarefa e criatividade. Nesta perspectiva, Rezzulli (2004) propôs uma distinção de duas categorias para identificar o desenvolvimento de comportamento de superdotados. A primeira se refere à superdotação do contexto educacional e a segunda ao que chama de criativo-produtiva.

A superdotação do contexto educacional seria apresentada por aqueles indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, apresentam um nível de compreensão mais elevado, que na maioria dos casos é facilmente destacado pelos testes padronizados.

O segundo tipo de superdotação, ao que se referem como criativo-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana na qual se valorizam o desenvolvimento de produtos originais.

Embora os perfis sejam apresentados separadamente, Vieira (2005) ressalta em estudos recentes que não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, mas sim pela forma sistemática como essas qualidades interagem entre si e com seu ambiente.

Até o momento, citamos a conceituação da temática das altas habilidades/superdotação, porém, entendendo existir uma dualidade na área a respeito das terminologias, verificamos a relevância da discussão de Guenther (2006, 2011, 2012), e Gagné (2010) ao relacionar o aluno com elevado potencial ao conceito de talento e dotação.

## **1.5 Dotação e talento**

Guenther (2006, 2011, 2012), é uma das pesquisadoras brasileiras que há anos, vem lutando pelo desenvolvimento de um projeto educacional voltado ao reconhecimento do potencial de crianças e jovens mais capazes. Discípula de Helena Antipoff, uma das pioneiras no Brasil em relação aos estudos da criança dotada e talentosa, Guenther, em 1993, iniciou um trabalho comunitário, conhecido como Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento-CEDET, programa que tem como objetivo complementar e suplementar o currículo educacional do aluno dotado e talentoso.

Guenther (2011) faz uma crítica ao conceito de altas habilidades/superdotação, descrevendo como um “termo caseiro”, que foi traduzido de forma errônea de outras culturas e outras línguas.

Este caos começou ao se tentar traduzir do inglês os termos *giftedness* e *gifted* - que significam dotação, adicionando “super”, resultando em “superdotação”, e a expressão inglesa *High Ability* - capacidade elevada, que foi mal traduzida para “Altas Habilidades”. E a todo este processo, a palavra “habilidades” foi adotada como substitutivo de

“capacidade natural”, que para a autora é um erro, “pois essa palavra tem conceituação oposta à dotação” (GUENTHER, 2011, p. 27).

Guenther (2011) defende a conceituação fundamentada por Gagné (2010) sobre dotação e talento, e esclarece que talento é um conceito diferenciado, que não deve ser usado como complemento ou sinônimo de dotação e que a relação de dotação e talento se encontra no conceito de capacidade. Assim, a autora descreve a característica de cada conceito:

- **Dotação:** designa posse e uso de notável capacidade natural, em pelo menos um domínio de capacidade humana.
- **Talento:** designa desempenho superior, mestria, conhecimento aprendido, e habilidades sistematicamente desenvolvidas, implicando altos níveis de conhecimento, ou realização, em alguma área.
- **Capacidade:** é compreendido como o poder de aprender e fazer alguma coisa física ou mental, porém dotação refere-se a uma capacidade natural, e talento a uma capacidade adquirida (GUENTHER, 2012).

No processo educacional, o desenvolvimento do talento deve estar relacionado a algumas características que vão além de um ensino tradicional:

- a) Depende de aprendizagem intencional, o que permite planos de ação definidos;
- b) Tem crescimento rápido, com efeitos imediatos para a pessoa e para o ambiente;
- c) É passível de ensino, treino, exercício, prática. Portanto, submete-se a planos educacionais sistematizados, previsíveis e avaliados com precisão;
- d) Responde a estímulos externos, prêmios, incentivos, recompensa e reforço vindo do ambiente;
- e) Traz respostas imediatas em termos de desenvolvimento elevado, o qual tende a melhorar por exercício, treino sistemático e prática continuada (GUENTHER, 2011, p. 45).

Estimular o talento humano é uma das grandes preocupações desta autora, que defende a questão de que os alunos dotados e talentosos precisam ter um olhar diferenciado no cenário da escola inclusiva. Valorizando a ideia de que cada criança é única, a escola deve evitar ações que homogeneizem o ensino, e proporcionar diversidade de aprendizagem

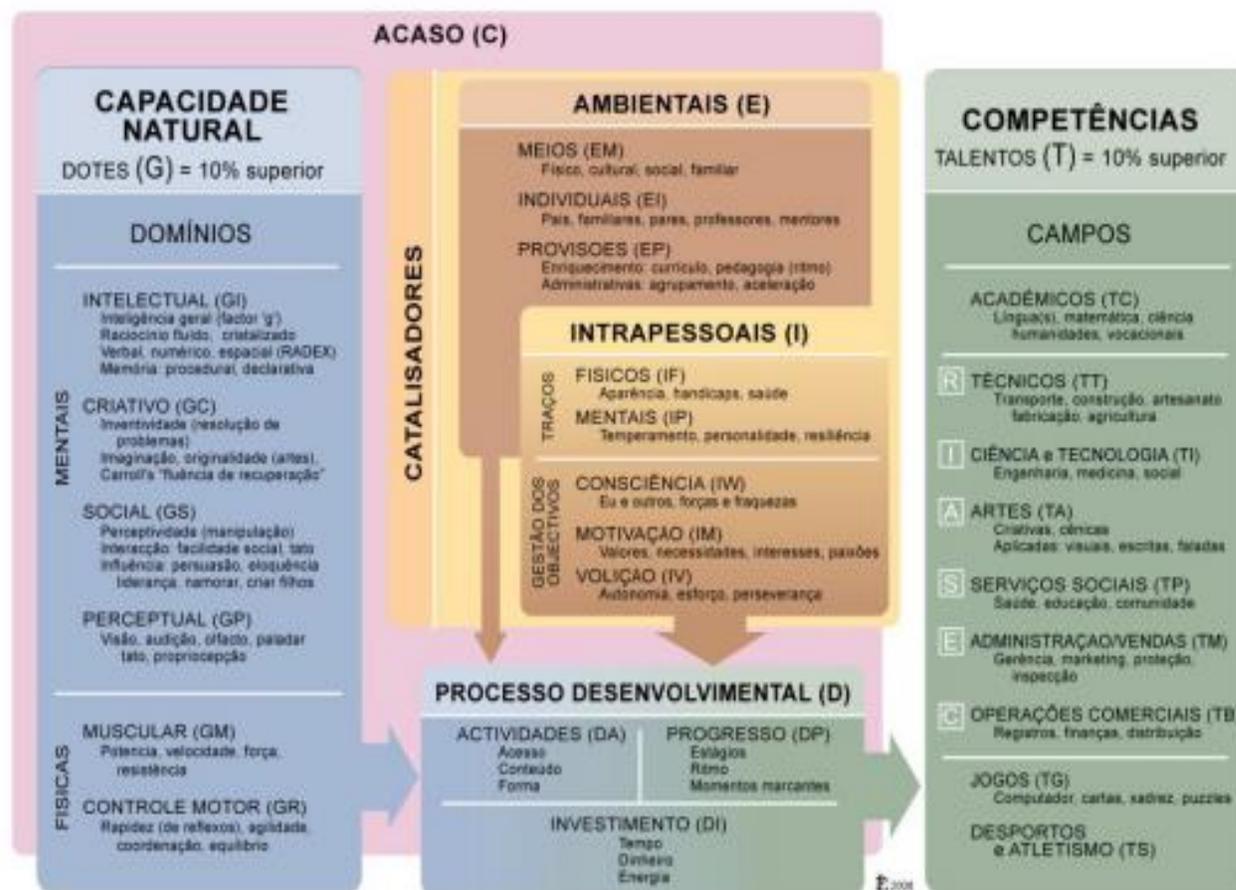
que estimule o desempenho produtivo e provoque o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso.

### 1.5.1 O Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT)

Gagné (2010) desenvolveu vários estudos que trouxeram grandes contribuições na área dos talentosos. Uma de suas maiores pesquisas foi a teoria do desenvolvimento do talento chamado Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), traduzido como o Modelo Diferencial de Dotação e Talento.

A figura 2 apresenta este modelo atualizado:

Figura 2: Modelo de Gagné de desenvolvimento do talento (DMGT), versão 2.0, 2008.



Por meio deste modelo, Gagné (2010, p. 9) descreve de forma clara e objetiva o desenvolvimento do talento, da seguinte maneira:

O desenvolvimento do talento corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos. Os três componentes: dotação (G= Giftedness), talento (T=Talent) e o processo de desenvolvimento (D=Development) constituem o trio básico de componentes do DMGT, e dois componentes adicionais completam a estrutura da teoria: catalisadores intrapessoais (I=Interpersonal) e catalisadores ambientais (E=Environement).

Em relação aos fatores causais, Gagné (2010) explica que a estrutura do DMGT identifica todos os fatores causais significantes na emergência do talento, especialmente entre os catalisadores intrapessoais e ambientais, mantendo porém, a individualidade de cada componente. O autor ainda enfatiza que:

Na maior parte das situações de desenvolvimento de talentos, cada um dos quatro componentes causais (dotação, catalisadores intrapessoais, ambiente e processo de desenvolvimento) contribuem positiva e progressivamente à medida que a pessoa vai tentando alcançar metas mais elevadas, variando em intensidade e continuidade na história de cada indivíduo. Como não há duas linhas de desenvolvimento parecidas, o desenvolvimento de talentos é muito complexo, uma vez que os quatro componentes causais modificam suas interações no decorrer do processo de desenvolvimento da própria pessoa. (GARDNER, 2010, p. 18)

Segundo Gagné (2010), o DMGT é o único modelo que diferencia claramente as definições de dotação e talento. A separação entre o conceito de potencialidade/aptidão, diferenciado do conceito de realização/desempenho, é operacionalizada através da distinção entre capacidade natural e habilidade sistematicamente desenvolvida, associados respectivamente aos termos “dotação” e “talento”. Assim, a definição destes dois termos se faz necessário para que aconteça a identificação e o desenvolvimento das capacidades do indivíduo.

## **1.6 O conceito de Precocidade**

O conceito de precocidade traz reflexões polêmicas, pois envolve a identificação e a busca de sinais de capacidade superior já na primeira infância. Forno (2011) descreve que a criança precoce é identificada como aquela que é capaz de executar tarefas físicas ou mentais de nível mais elevado que as próprias crianças de sua idade. Estes alunos podem ser classificados aparentemente em duas categorias principais: a primeira como crianças de

capacidade superior, ou seja, que aprendem rápido e facilmente, que são estudiosas e têm boa memória e, na segunda categoria, as altamente criativas, que tem ideias incomuns mas eficientes, que estão mais interessadas em apresentar algo novo do que em reproduzir o que é velho.

Porém, Guenther (2012) alerta que precocidade não é sinônimo de talento, e ainda cita os estudos de Goertzel, Holahan, Sears e Goldsmith, nos quais afirmam que dois terços das pessoas que chegaram a altos níveis de produção na vida adulta não foram crianças precoces e que considerável número de crianças precoces, altamente capazes e talentosas na infância, não chegou muito além da média, em produção e desempenho, na vida adulta. Ainda assim, Pérez (2004) descreve alguns autores, como Benito Mate, Tourón, Peralta e Repáraz, cujo foco são as crianças superdotadas intelectualmente, e afirma que a precocidade em si já é um indicador de superdotação.

O que difere uma criança precoce de uma criança talentosa é que o ritmo de desenvolvimento da primeira pode desacelerar com o tempo, entrando numa faixa de “normalidade” e, assim, passando a agir e reagir de maneira mais compatível, ou apenas um pouco acima da média de desempenho das crianças de sua idade. Com as crianças talentosas, a presença de suas capacidades elevadas é efetiva, continuando cada vez mais distante em relação ao seu grupo naquelas áreas onde tem maior potencial (GUENTHER, 2012).

Virgolim (2007) ressalta que há múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce, sendo eles: os atributos de personalidade, a motivação em buscar a excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender são fatores essenciais para um desempenho superior e dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem.

Diante destas reflexões ressaltamos que o importante é que o professor saber observar, reconhecer e valorizar estas capacidades nesta faixa etária. Quanto mais cedo forem identificadas as habilidades de cada criança, mais tempo terão os professores e pais para trabalharem juntos no desenvolvimento dessas capacidades que tanto são prejudicadas pela sua não valorização por parte das escolas.

Nesta perspectiva, o reconhecimento da precocidade só é capaz quando pais e professores entendem o processo de desenvolvimento da criança na faixa etária de três a cinco anos de idade, assim, o próximo capítulo pretendemos discutir segundo a perspectiva de alguns autores , como acontece este processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de três a cinco anos de idade.

## **CAPÍTULO 2**

### **O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE TRÊS A CINCO ANOS**

Para reconhecer o desenvolvimento de uma criança precoce, é necessário antes entender o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, construído na interação da criança com as outras pessoas de seu meio. Esta interação proporciona à criança desenvolver sua capacidade afetiva, motora e cognitiva de forma simultânea e integrada.

Nesta perspectiva, aprofundamos nosso discurso sobre esta temática e abordaremos neste capítulo algumas teorias que abrangem o desenvolvimento humano na faixa etária dos três aos cinco anos. Para esta discussão trazemos as ideias de Piaget (1896-1980), que estudou o desenvolvimento da estrutura do conhecimento; Vygotsky (1896-1934), que aborda o desenvolvimento humano a partir de uma visão sócio-histórica; Wallon (1879-1962) que traz contribuições da psicologia para a educação da criança pequena, enfocando o desenvolvimento infantil numa perspectiva global.

#### **2.1. Piaget**

Este estudioso foi considerado uma criança precoce, pois desde a infância apresentava interesse na área da Biologia. Aos 11 anos já havia publicado seu primeiro artigo sobre pardais albinos. Aos 22 já era doutor em Biologia. A partir de seu curso de pós-doutorado, pesquisando sobre o conhecimento, aprofundou seus estudos na concepção da inteligência. Nesse contexto é que surge seu interesse em investigar o desenvolvimento da inteligência nas crianças.

Abramowicz (2002), em seus estudos sobre Piaget, escreve que este apresenta os estágios de desenvolvimento em uma ordem crescente e não cronológica, estágios que dependem da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. A autora descreve ainda:

Outros aspectos importantes são as estruturas elaboradas em uma determinada etapa de desenvolvimento, as quais devem integrar as estruturas das etapas

seguintes; um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras; um estágio compreende, simultaneamente, um nível de preparação e um nível de acabamento para outro estágio. (p. 238)

A criança de três a cinco anos, segundo a teoria piagetiana, encontra-se no estágio de desenvolvimento pré-operacional. Nesta fase o pensamento da criança é caracterizado pelo aparecimento de novas capacidades, assim não é mais um pensamento preso aos eventos perspectivados e motores, agora ele é essencialmente representacional (símbolo), e as sequências de comportamento podem ser elaboradas mentalmente e não apenas em situações físicas reais. (CASTRO, 1974)

## 2.2. Vygotsky

Os estudos do russo Vygotsky (2010) abordam o desenvolvimento humano a partir de um processo sócio-histórico, sendo a noção de mediação o fator central para compreensão de sua teoria.

Segundo Abramowicz (2002), a ideia de mediação na visão de Vygotsky apresenta, de um lado, os processos de representação mental e, de outro, os sistemas simbólicos. A interação destes dois processos permite ao sujeito uma organização e uma interpretação dos dados do mundo real. Nesta perspectiva, surge a linguagem como sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Felipe (2001) interpreta o conceito de linguagem sendo:

Para Vygotsky, primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social. Entre o discurso socializado e o discurso interior há a fala egocêntrica, que é utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando assim a solução dos problemas. Esta é a principal divergência entre Piaget e Vygotsky. Em Piaget é exatamente ao contrário, isto é, a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, o discurso egocêntrico é entendido como uma transição, no entanto, entre processos diferentes. (p. 29)

Vygotsky (2010) enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento infantil, pois “a brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto” (p.119). Segundo o autor, a utilidade biológica da brincadeira é de educar e

desenvolver a criatividade. A brincadeira para a criança tem grande significado, pois corresponde aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos da criança.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, Vigotsky (2010) elucida o conceito de zona de desenvolvimento atual e desenvolvimento imediato, de forma que:

O nível do desenvolvimento atual será a idade mental da criança, ou seja, suas funções amadurecidas. A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes. (p. 502)

A observação e o estímulo por parte da escola é fator primordial para que ocorra o desenvolvimento do potencial da criança. Valorizar a história sociocultural do aluno proporciona ao professor um melhor planejamento com o uso de temáticas que motivam a aprendizagem da criança, seja ela com potencial elevado ou não.

### **2.3 Wallon**

Wallon (1879-1962) desenvolveu vários estudos na área da neurologia, porém seu foco estava voltado ao desenvolvimento infantil sob uma perspectiva global, contemplando assim, os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência.

Felipe (2001) ressalta que a teoria de Wallon nos permite compreender que o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Nesta perspectiva, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como o conhecimento presente na cultura, contribuem efetivamente na formação do contexto do desenvolvimento.

Abramowicz (2002) enfatiza outros fatores importantes no estudo de Wallon, sendo eles, os aspectos afetivos e intelectuais em cada fase do desenvolvimento, podendo se alterar com a predominância de um ou outro, dependendo do interesse da criança com o mundo ao seu redor.

Em cada estágio do desenvolvimento infantil há uma reformulação, e não simplesmente uma adição ou reorganização, dos estágios anteriores, ocorrendo também um

tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente. Abramowicz (2002) caracteriza os estágios do desenvolvimento infantil proposto por Wallon da seguinte maneira:

- *Estágio impulsivo-emocional* (primeiro ano de vida). A emoção é privilegiada na interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê, a partir das pessoas que intermediam sua relação com o mundo físico.

- *Estágio sensório-motor e projetivo* (até o terceiro ano de vida). A aquisição do andar e da preensão possibilita maior autonomia para o bebê na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. O aparecimento da linguagem é outra característica deste estágio, quando o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar: o ato mental projeta-se em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligências prática e simbólica).

- *Estágio do personalismo* (dos três aos seis anos). A construção da consciência de si, que ocorre por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas (p. 241).

Diante destas reflexões verificamos a importância do papel do professor e da escola frente ao desenvolvimento infantil, e da necessidade de se planejar ações educativas voltadas às atividades lúdicas, às brincadeiras e às criações linguísticas próprias das crianças. Estes são fatores indispensáveis para a construção de experiências diversificadas e enriquecedoras, que proporcionem à criança maior motivação e melhor desenvolvimento de suas capacidades.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. PRECOCIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES**

A precocidade é uma temática discutida dentro da abordagem das altas habilidades/superdotação, pois o aluno precoce, na fase da educação infantil, apresenta um potencial elevado em comparação ao seus pares. Assim, da mesma maneira que a Educação Especial atende as necessidades educacionais do aluno identificado como superdotado, esta, deve reconhecer e proporcionar ações pedagógicas voltadas a criança que neste período da educação infantil apresenta características acima da média, mesmo que nos anos seguintes esta fase de precocidade se estacione e o aluno se iguale em relação ao desenvolvimento de seus pares.

#### **3.1 Identificando ou reconhecendo a precocidade na Educação Infantil**

Reconhecer sinais de precocidade no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil para a instituição educacional, tampouco para os professores, pois que a escola ainda está voltada a um ensino mais propenso a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média (GUENTHER, 2011).

Segundo Freitas e Negrini (2010), a identificação de alunos com potencial elevado pode envolver a participação de várias pessoas, e estas devem estar comprometidas com a observação e a indicação desses alunos. Além disso, a identificação passou por diferentes fases, sendo que há alguns anos os testes de inteligência eram os mais utilizados na identificação dos alunos com potencial acima da média, porém esses testes avaliavam apenas as características acadêmicas do aluno e assim, os talentosos-criativos não eram identificados. Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência e com a utilização de diferentes instrumentos.

Considerando que cada pessoa é única, as pessoas com potencial elevado também possuem características diferenciadas em relação a suas áreas de interesses. Este é mais um

motivo para se utilizar diferentes instrumentos para a identificação destas características. Pesquisadores como Renzulli (2004), Guenther (2000), Gardner (1995) e Virgolim (2007), são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por meio de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devam ser utilizados diferentes critérios, identificados a partir de variadas fontes de informações.

Virgolim (2007) destaca, como possíveis, os seguintes instrumentos:

1. **Nomeação por professores:** os professores normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos com características de altas habilidades, uma vez que convivem por um grande tempo com os alunos em suas turmas e podem observar traços importantes que se salientam em relação ao grupo de colegas.

2. **Indicadores de criatividade:** alguns indicadores de criatividade do aluno, assim como testes formais, podem auxiliar o professor a identificar alunos com criatividade aparente, como também àqueles que possuem talentos únicos, mas que em sala de aula passam despercebidos ao olhar desatento. É necessário salientar que a identificação desse aluno altamente criativo é importante para evitar um possível fracasso escolar, em função do seu pensamento divergente.

3. **Nomeação por pais:** os pais são personagens que tendem a contribuir para a identificação dos alunos com altas habilidades, uma vez que a maioria deles acompanha o desenvolvimento dos seus filhos com grande atenção. Esses podem informar todas as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelo filho, salientando seus maiores interesses, realizações, criações etc. Porém é necessário cuidado, pois alguns pais supervalorizam as habilidades dos filhos e podem confundi-las com características das altas habilidades.

4. **Nomeação por colegas:** muitas vezes, os colegas reconhecem características importantes de um aluno, que o professor pode ainda não ter observado. Este processo pode ser desenvolvido de diferentes formas, quais seja abordagem direta, abordagem disfarçada, abordagem no formato de jogos, a fim de tornar mais fácil a identificação de talentos.

5. **Autonomeação:** pode ser um instrumento útil para a indicação de crianças que não tiveram seus talentos notados nem pelo professor nem pelos colegas, mas que possuem habilidades em determinada área do conhecimento. Através da autonomeação, podem ser percebidas áreas específicas de interesse, assim como liderança, esportes etc.

6. **Nomeações especiais:** esta forma de nomeação permite que sejam indicados alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais ou pessoais possam estar apresentando um baixo rendimento escolar. Por isso, é interessante que se busquem informações, sempre que possível, com professores das séries anteriores dos alunos.

7. **Avaliação dos produtos:** a observação da qualidade de uma produção do aluno pode permitir que sejam identificadas características de talento. Os produtos podem demonstrar criatividade, pensamento criador, habilidades específicas ou outros aspectos relacionados a temáticas especiais.

8. **Escalas de características e listas de observação:** as escalas e listas são utilizadas de forma conjunta entre o professor, os pais, o próprio aluno e a avaliação do produto. Existem algumas propostas de escalas e listas, dentre elas a Escala de Características proposta por Renzulli e a Lista de Indicadores para Observação do professor proposta por Guenther, que podem auxiliar na observação e na indicação de alguns alunos.

9. **Nomeação por motivação do aluno:** alunos motivados e que demonstram um interesse incomum em determinada área durante o ano escolar também podem ser indicados para um atendimento especializado. Estes alunos geralmente demonstram comportamentos inesperados e diferenciados e se o professor estiver atento pode detectar seu envolvimento com a área, levando-o a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas.

Nos Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades, alguns procedimentos foram apresentados para identificar as crianças com altas habilidades, entre eles:

[...] avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção de resultados escolares superiores aos demais; autoavaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados; e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas. (BRASIL, 1995a, p. 23)

Estas são formas possíveis de identificar um aluno talentoso e que podem ser utilizadas em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos.

Porém, entendemos que o sistema educacional ainda apresenta dificuldades em utilizar estes instrumentos de identificação, pois não há profissionais capacitados para tal.

Verificamos este despreparo quando ao entrevistar os professores da Educação Infantil, percebemos que, para a maioria deles, a formação inicial não lhes proporcionou um respaldo para a prática pedagógica à temática do aluno talentoso.

Gagné (2010) afirma que o professor tem condições suficientes para identificar o aluno talentoso, mas para isso é necessário que este profissional seja preparado e instruído para que possa desenvolver um processo inicial de observação que o ajude a reconhecer sinais de talento entre as crianças de seu contexto de trabalho.

Para Freitas e Negrini (2010, p. 355):

Para que se possa falar de uma proposta coerente de educação inclusiva, é necessário que se pense em programas de formação dos profissionais para trabalhar com esta perspectiva. E quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação, na maioria das vezes os professores dizem desconhecer esta realidade, estes sujeitos e condições de atendimento. Por isso que a formação continuada, como possibilidade de estudo, debate e aprofundamento teórico/prático, precisa ser pensada pelos gestores escolares, para complementar sua formação inicial e dar conta desta demanda educacional.

Guenther (2006, p. 81) descreve que para facilitar o reconhecimento do aluno talentoso no ambiente educacional, são necessários alguns métodos de ensino, quais sejam:

- Adotar um instrumento que possa ser utilizado de forma integrada ao trabalho de sala de aula e ao ambiente escolar;
- Incorporar situações cotidianas variadas;
- Ultrapassar situações e resultados de desempenho escolar;
- Possibilitar participação no processo de um ou mais professores bem situados dentro da vivência escolar;
- Ser aplicável a toda a população escolar;
- Mostrar-se manejável, prático, de compreensão e utilização simples.

Neste contexto, entendemos que a mesma atenção que é dada para a identificação da pessoa com dotação e talento deve acontecer também com a criança que apresenta precocidade na idade pré-escolar.

Guimarães e Ourofino (2007) apontam a necessidade de identificação do indivíduo com potencial elevado o quanto antes, de forma a se evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar.

Mesmo não usando o termo “precocidade”, Vieira (2005) focou suas pesquisas na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Infantil, assim, a autora destaca que a importância do prévio reconhecimento das altas habilidades/superdotação está na oferta de orientação para pais, familiares e professores, no sentido de prover as situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança.

Vieira (2005) ainda descreve que a identificação precoce da criança com altas habilidades/superdotação não se trata de uma proposta de identificá-los assim para que haja a “criação de gênios” e, muito menos, para bombardear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva, mas sim para possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno reconhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

Pensando na valorização de critérios objetivos que identifiquem o aluno com altas habilidades/superdotação, a autora ainda aponta algumas características de indicadores que são significativas na faixa etária que abrange a Educação Infantil:

- Habilidade verbal precoce e qualitativamente rica;
- Memória e pensamento abstrato privilegiados;
- Desenvolvimento motor e atenção precoces;
- Leitura precoce;
- Curiosidade além do esperado para sua idade e sobre assuntos incomuns;
- Preocupações e sensibilidade incomuns para sua idade;
- Grande capacidade de aprendizagem e criatividade (VIEIRA, 2005, p.27).

É importante ressaltar que não é simples realizar, com precisão, um diagnóstico de uma criança precoce na Educação Infantil, considerando que esta se encontra numa fase inicial de seu desenvolvimento e que pode ainda estar sendo estimulada pela família. Neste contexto, na identificação da precocidade, o professor deve estar atento e observar se o desenvolvimento avançado deste aluno, seja do ponto de vista intelectual ou criativo, está relacionado às características de potencial elevado ou habilidades resultantes de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente, pois como já mencionamos anteriormente, o que difere uma criança precoce de uma criança talentosa é que na primeira, o ritmo de seu desenvolvimento pode desacelerar com o tempo, enquanto

que na criança talentosa, a presença de suas capacidades elevadas é efetiva, continuando cada vez mais distante em relação ao seu grupo naquelas áreas onde tem maior potencial.

Contudo, é papel da escola acompanhar o desempenho desta criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial (BRASIL, 2004).

Porém, a falta de informação sobre o reconhecimento da criança precoce gera falsas concepções seja nas famílias, escolas ou sociedade, pois estes grupos não têm a devida instrução para diferenciar precocidade de talento.

### 3.2 As ideias falsas sobre a criança precoce

Guenther (2006) ressalta que na infância as expectativas da família sobre a criança que apresenta habilidades precoces à sua idade é muito grande. Quando essa criança deixa de se sobressair relativamente aos talentos que apresentava em menor idade, surgem sugestões e crenças enraizadas ao senso comum para a explicação do desaparecimento do talento. Segundo a autora, as principais concepções errôneas sobre a precocidade e o talento usualmente empregadas estão assim classificadas:

- **A escola destrói a capacidade da criança:** A criança precoce com o tempo nivela-se ao ritmo normal da sua idade, enquanto que a criança talentosa sempre precisará ser motivada e desafiada para alcançar bom desempenho. As famílias que não entendem essas diferenças acabam culpando a escola por ter sido o agente de desaceleração, de haver “podado” os talentos de suas crianças. Esta afirmação, ao se tratar da criança precoce, pode ser entendida como mito, mas se a criança realmente apresentar uma efetiva capacidade acima da média, esta afirmação se torna verdadeira quando a criança se depara com uma escola que não tem um projeto educacional apropriado para a estimulação do desenvolvimento integral do aluno. Porém, é necessário levar em conta que, independente do grau de capacidade da criança da Educação Infantil, fase onde começa o amadurecimento das células nervosas e a construção do conhecimento, é importante valorizar o ritmo de desempenho de cada criança (GUENTHER, 2006).

- **Elas “queimam” sua potencialidade e tornam-se normais:** Esta afirmação surge quando há estimulação demais, fazendo com que a criança perca o interesse pelo o que fazia e tornando-se uma criança comum. Porém, o que realmente acontece, é que ao passar à fase da precocidade, a criança tende a se esforçar cada vez mais para alcançar menor grau comparativo de sucesso, e com isso faz diminuir o interesse por aquele tipo de atividade. Quando há uma capacidade elevada de talento de forma constante, o interesse não se esgota, sendo assim, “a queima de fase” não acontece, porque a criança continua se destacando em níveis cada vez mais elevados (GUENTHER, 2006). Para Renzulli (2004), esta é uma das três características fundamentais da criança que apresenta uma capacidade acima da média, pois no envolvimento com a tarefa, a criança tem um expressivo interesse em relação a uma determinada área ou atividade, interesse este advindo da motivação e persistência.

- **O “meio” não é favorável:** Independente da classe social, o ambiente exerce considerável influência na realização do potencial da criança e na falta deste estímulo, material ou cultural, precária também se torna a vivência de situações que possam estimular o uso de suas habilidades. Quando há capacidade, estimulação e contexto apropriado à expressão de talento, as crianças talentosas tendem a se desenvolver e se expressar com qualidade de desempenho. A escola e a sociedade muitas vezes dão mais importância à capacidade acadêmica, e não valorizam ou estimulam as capacidades criativas. Assim, seja a criança precoce ou talentosa, sem o estímulo do meio, sua contemplação de amadurecimento físico e neurológico tende a diminuir (GUENTHER, 2006).

- **Houve “excesso de exposição”:** A exposição excessiva do talento da criança transforma sua vida numa rotina artificial, trocando a motivação interna e natural por aplausos externos, impessoais, podendo até prejudicar na formação de sua personalidade. Porém, com todas essas ressalvas, não se pode dizer que o talento é destruído pela exposição e repetição de desempenho. O que pode acontecer é que a criança, para se proteger de tamanha exposição, acaba aprendendo a exercitar e a usar sua capacidade de maneira a ser vista como uma criança normal (GUENTHER, 2006).

- **Faltou uma “escola especial”:** Guenther (2006) chama a atenção para a reflexão dessa frase, pois a educação voltada para desenvolver a capacidade, incluindo a

educação especial, é na maioria das vezes encarada como uma educação para minimizar dificuldades e limitações. A escola regular ainda não está preparada para atender uma clientela com capacidade acima da média. A intervenção educativa ainda está voltada para uma analogia de igualizar o potencial, chegar ao mesmo resultado, na qual a capacidade superior é minimizada quando o ideal seria o desenvolvimento desse potencial talentoso.

Diante desta discussão dos falsos conceitos presentes no processo de ensino e aprendizagem da criança talentosa, entendemos que ainda é grande o desafio a enfrentar, tanto para a escola como a sociedade em geral, para a inclusão e reconhecimento das capacidades elevadas, no âmbito social e educacional.

O aluno talentoso requer uma nova escola inclusiva, com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda a suas necessidades” (MEZZOMO, 2011 p.180).

Mezzomo (2001) continua sua discussão ressaltando que, para que esta nova escola inclusiva se torne realidade, esta deve ter um plano didático que ofereça oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que, acima de tudo, entenda e respeite a especificidade do aluno, seja ele talentoso ou não, assim a construção de um novo paradigma se refletirá em desafios na inclusão do aluno talentoso.

### **3.3 O papel da família no desenvolvimento da criança precoce**

Devemos considerar que a precocidade é um fenômeno que, antes de estar presente no contexto escolar, é identificado primeiramente no contexto familiar, pois é no ambiente familiar que podem ser percebidos os primeiros sinais de precocidade da criança. No entanto, para atender melhor ao aluno e a sua família, os profissionais que atuam nesta área precisam compreender como a família contribui para o reconhecimento do potencial elevado dos filhos. É preciso então conhecer como ocorre a relação entre a bagagem biológica familiar e a bagagem proveniente das experiências vivenciadas no contexto social e cultural que permeiam as interações sociais, atuando no desenvolvimento do potencial elevado da criança. Assim, toda esta informação e interação entre família e escola trarão reflexos positivos no atendimento destas crianças.

A hereditariedade exerce um importante papel sobre a constituição biológica do ser humano, mas é na família, conjunto de sujeitos que vivem e convivem com a criança no dia a dia, que ocorre as primeiras relações interpessoais, e a construção de sua personalidade. Em se tratando da família da criança precoce, as atitudes e ações tomadas geram grandes influências no desenvolvimento desta criança. Assim, não basta que a criança apresente notável talento e potencialidade nas diversas áreas do aprendizado, se a família não tiver atenta para o seu importante papel sobre o desenvolvimento do filho (DELOU, 2007). Contudo, a família ainda enfrenta muitas dificuldades com relação a que atitude, orientação e educação proporcionarem a seu filho precoce.

Aspesi (2007) aponta que existem pais que negam ou não demonstram expectativas ao desenvolvimento acima da média do filho. Estes preferem que seus filhos vivam sua infância sem nenhum estímulo ou influência diferenciada de educação. Em contrapartida, outros pais depositam uma pressão muito grande relacionada ao talento de seu filho e uma superexposição de suas habilidades superiores. Estes pais muitas vezes parecem realizar-se pessoalmente por meio do sucesso e conquista de seus filhos. A influência desta pressão sobre a criança prejudica o desenvolvimento de autonomia e a priva de um desempenho socioafetivo saudável, comprometendo seu bem estar psicológico.

Estas atitudes e dificuldades encontradas pelos pais são consequências da falta de informações e do despreparo da comunidade escolar em lidar com a criança talentosa. Além disso, os conceitos de precocidade e talento ainda são muito complexos e carregados de mitos e estereótipos, gerando vários preconceitos que confundem e trazem grandes cargas de ansiedade aos pais no processo de compreensão das características e necessidades do próprio filho.

Muitas são as barreiras encontradas por esses pais para o apoio no atendimento e desenvolvimento de seu filho tanto no âmbito acadêmico, quanto social. Estas dificuldades geram sofrimentos nessas famílias, que não encontram profissionais especializados nas escolas públicas e tampouco nas particulares ou nos poderes públicos, constituídos para a providência, hoje legalizada, de aceleração de estudos, de enriquecimento ou aprofundamento curricular. Segundo Delou (2007), estas estratégias poderiam ajudar a minimizar o desenvolvimento e o tédio que a criança apresenta em sala de aula.

A autora ainda ressalta que:

Como estamos vivendo tempos de políticas públicas inclusivas, de práticas diagnósticas ressignificadas e de legislações educacionais voltadas para a diversidade humana, é preciso ressaltar como a família pode contribuir para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de filhos em consonância com a escola e a sociedade. (DELOU, 2007 p.51)

A parceria entre a escola e a família dos alunos com precocidade tem como intuito não só propor o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças, mas também de estimular estes pais a lutarem para que os direitos de atendimento e apoio a estas crianças sejam cumpridos.

### **3.4 Formas de atendimento ao aluno Precoce**

Garantir um atendimento adequado aos alunos precoces que lhes proporcionem condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento, ainda é um grande desafio a ser enfrentado, pois muitas são as dúvidas geradas pelo sistema educacional em definir quais estratégias pedagógicas usar para atender as capacidades e habilidades que se manifestam em nível de desempenho nas crianças de pré-escola.

Araújo (1996) ressalta que para estabelecer estratégias de ensino a esta clientela, é necessário antes compreender melhor o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é na fase dos três aos cinco anos, que se constroem as estruturas mentais básicas necessárias ao processo de pensar, compreender, agir e interagir com o ambiente físico e social, é a fase classificada como pré-operacional que proporciona à criança o desenvolvimento de pensamentos mais complexos.

Gama (2007, p.65) descreve algumas estratégias que podem facilitar a suplementação curricular na Educação Infantil:

- Antes de qualquer coisa, reconhecer a área de precocidade;
- Adiantar o aluno em um nível, para que as diferenças entre o seu comportamento e o de seus coleguinhas não sejam tão profundas;
- Oferecer atividades educacionais diferentes daquelas que são oferecidas a seus pares, atividades que sejam relacionadas à área da precocidade;

- Permitir que o aluno frequente alguma aula que é normalmente oferecida para crianças mais velhas, tais como uma segunda língua ou informática, na companhia de outra turma que não a sua;
- Quando a criança já lê antes do ensino formal da leitura, permitir que salte a classe em que se dá a alfabetização;
- Aumentar os desafios através de jogos de lógica, de leitura ou outros ligados à área da precocidade;
- Possibilitar o envolvimento de um dos pais com a rotina da escola, para diminuir o impacto das demandas que a criança com altas habilidades/superdotação impõe aos profissionais da escola;
- Criar mais opções para a criança que passa o dia todo na instituição - no caso da creche/escola - uma vez que ela tem ainda mais necessidade das suplementações, por ter o contato com os familiares praticamente limitado ao final de semana.

Diante desta reflexão entendemos a importância de um atendimento adequado à criança ainda na fase de precocidade, pois a falta deste pode gerar a desestimulação ou até mesmo a perda de seu potencial. Entre as várias formas de atendimento voltadas ao aluno com potencial elevado, enfatizamos a seguir duas propostas que acreditamos estar relacionada à criança precoce de três a cinco anos de idade: aceleração para o primeiro ano e enriquecimento na educação infantil.

### **3.4.1 Aceleração para o 1º ano**

Guenther (2006) fez um levantamento dos estudos de Pereira, Mackenzie-Sykes e Benbow, que mostram não haver qualquer problema com os alunos precoces com idade de até cinco anos que tiveram a entrada antecipada no 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, por ser um assunto pouco discutido na área da Educação Especial, pais e professores ainda mostram muita resistência à aceleração.

No entanto, o problema não está em discutir a faixa etária da criança, mas sim quais estratégias pedagógicas o Ensino Fundamental irá proporcionar a esta criança acelerada, uma vez que é papel fundamental da escola planejar múltiplas ações que estimulem as capacidades e habilidades deste aluno. É necessário que, neste processo de aceleração,

aconteça o acompanhamento de um profissional especializado na área de altas habilidades/superdotação para ajudar na adaptação não apenas do aluno, mas também da escola e dos pais a esta nova realidade. É importante também que este profissional observe o desenvolvimento social, cognitivo e emocional deste aluno precoce durante o convívio com crianças acima de sua idade. Assim, entendemos que a aceleração para a criança precoce é possível, porém é necessário um sistema educacional preparado para receber essa criança.

### **3.4.2 Enriquecimento na Educação Infantil**

O modelo de Enriquecimento escolar é uma proposta desenvolvida por Renzulli (2004), e sendo uma estratégia flexível, pode ser adaptada a qualquer realidade escolar ou modalidade de ensino. Segundo Chagas (2007), cada escola pode aplicar os pressupostos do modelo, adaptando-os ao que já vem sendo realizado por sua equipe, ou ainda, reformulando as suas estratégias, no sentido de se ajustarem à realidade de seus alunos e professores.

A autora ainda ressalta que o enriquecimento escolar tem como principais objetivos: (CHAGAS, 2007, p.57)

- Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática;
- Oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados;
- Estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas;
- Promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo;
- Criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos;
- Programar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre as

atividades escolares, formando assim uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos;

- Criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

O enriquecimento na Educação Infantil proporciona à criança precoce experiências, conhecimentos e informações que favoreçam o desenvolvimento de novas ideias.

Contudo, seja qual for o modelo escolhido pela escola para fazer o atendimento da criança precoce, é necessário que haja um estudo cuidadoso e aprofundado de cada aluno e de cada situação, para assim apontar os caminhos apropriados para atender às necessidades dessa criança (GUENTHER, 2006).

Pesquisas realizadas por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c), com crianças que apresentavam um desempenho acima da média na Educação Infantil proporcionaram o desenvolvimento de estratégias que o professor pudesse usar na sala de aula para estimular o crescimento das competências e capacidades do aluno na pré-escola. Este estudo é conhecido como “Projeto Spectrum” e sendo um dos embasamentos teóricos desta pesquisa, discutiremos aqui de forma mais detalhada seus principais objetivos.

### **3.5 O Projeto Spectrum:**

O projeto Spectrum, voltado para a Educação Infantil, teve como principal objetivo “encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pequenas, identificando suas capacidades distintas, apoiando tais capacidades e ajudando os professores, os pais e as crianças a celebrarem seus diversos potenciais” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, p.19, 2001a).

Assim, propõe subsidiar, complementar e suplementar o currículo da Educação Infantil, com atividades que tenha como foco:

- Identificar as áreas de competência das crianças;
- Apresentar às crianças uma ampla variedade de áreas de aprendizagem;
- Estimular as capacidades identificadas;

- Construir pontes entre as capacidades da criança e outras áreas de assunto e desempenho escolar (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p.13).

A proposta do Projeto Spectrum proporciona à nossa pesquisa uma validação científica de que é possível usar métodos alternativos para reconhecer e estimular capacidades e talentos em crianças na Educação Infantil, pois entendemos que quanto mais cedo o talento for identificado, mais tempo tem a escola para planejar intervenções que contribuam para o desempenho e estímulo do potencial desse aluno.

É interessante ressaltar que os conceitos de inteligência e domínio estão relacionados, porém são diferentes, como explicam Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p.13):

Inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos valorizados por uma determinada cultura ou comunidade. É um potencial biológico que, em grande parte, é moldado por influências culturais e educacionais. Domínio é um corpo de conhecimento existente em uma cultura, tal como matemática, arte, basquete ou medicina. O desempenho em um domínio pode requerer mais de uma inteligência: crianças que tocam instrumentos feitos à mão durante uma atividade musical, por exemplo, estão utilizando as inteligências musicais e corporal-sinestésica. Pela mesma razão, uma mesma inteligência pode ser utilizada em vários domínios. Por exemplo, as crianças podem usar a inteligência espacial para descobrir como mover um objeto, usando uma alavanca (mecânica e construção), e para criar desenhos com um barbante (artes visuais).

Assim, este projeto classifica oito domínios: linguagem; matemática; movimento; música; ciência; mecânica e construção; entendimento social; e artes visuais, entretanto, estes domínios não mapeiam diretamente as oito inteligências de Gardner, mas proporcionam uma reflexão na forma como estas inteligências se manifestam na criança pequena (GARDNER, FELDMAN, KRECHEVSKY, 2001b). Sendo o Spectrum uma proposta que vai ao encontro desta pesquisa, tendo como objetivo ajudar o professor a fazer uma observação específica para cada domínio, os autores do projeto desenvolveram capacidades-chaves, que permitem ao professor examinar o trabalho do aluno e detectar seu nível de competência em cada área (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a).

Vieira (2005), tendo como base a proposta do Projeto Spectrum, desenvolveu um estilo de observação às crianças talentosas da Educação Infantil que engloba os seguintes

domínios: ciência; musical; espacial; linguística; matemática; social; artes; movimento; e estilo de trabalho. A autora justifica a estrutura desses domínios desenvolvidos por ela como:

[...] apesar de ter adotado os domínios propostos por Gardner, Feldman e Krechevsky, as categorias trabalhadas não correspondem à totalidade das habilidades chaves enfatizadas por eles. Portanto, as categorias apresentadas estão relacionadas ao que foi observado na análise, as dimensões visuais e verbais das estruturas narrativas. Na análise visual, foram considerados elementos descritivos e que compunham os comportamentos apresentados pelas crianças. Enquanto que na análise verbal, o material usado foram os discursos das crianças, durante as atividades. (VIEIRA, 2005, p.91)

A escolha de usar para a coleta de dados desta pesquisa a visão dos domínios proposta por Vieira (2005) deu-se, pois esta é uma das poucas autoras que discute a questão das altas habilidades em crianças de três a cinco anos e que conseguiu adaptar a proposta de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) para a realidade das crianças inseridas nas escolas de Educação Infantil do Brasil.

O único domínio diferenciado entre os autores do Projeto Spectrum com os de Vieira (2005), é com relação à abordagem do domínio de mecânica e construção, em que a autora, sentindo a falta mais detalhada da inteligência espacial na teoria do Spectrum, estrutura a capacidade espacial como um domínio importante a ser analisado. Essa foi uma das habilidades mais observadas por ela durante sua avaliação com as crianças de três a cinco anos que apresentavam indicadores de altas habilidades/superdotação. Assim, como Vieira (2005), entendemos que o domínio espacial é um fator importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança talentosa, pois é a partir da motricidade espacial que a criança consegue compreender a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço – podendo assim, recriar ou transformar imagens a partir destas informações (VIRGOLIM, 2007).

Ressaltamos também que estilo de trabalho não foi identificado por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) como um domínio, porém segundo os autores, esta capacidade permite descrever como a criança interage com as atividades propostas, seja de forma persistente, confiante ou facilmente destruída (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b). Estes indicadores são classificados por Renzulli

(2004) como uma das principais características da criança com altas habilidades/superlotação, relacionadas ao comprometimento com a tarefa.

Acompanhando esta linha de raciocínio, esta pesquisa buscou relacionar a teoria aqui estudada com as estratégias já utilizadas em sala de aula pelos professores da Educação Infantil.

Para a construção do planejamento de ensino, a Educação Infantil utiliza como embasamento teórico o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolvido pelo MEC. Este é um documento que traz reflexões sobre a creche, pré-escola, a concepção de criança, educação e, especialmente no 3º volume, discute a experiência da criança em relação ao Conhecimento do Mundo, abordando seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza; e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998a). Entendemos que o cruzamento dos eixos temáticos dos materiais didáticos do Referencial Curricular, junto aos domínios do Projeto Spectrum e a contribuição de Viera (2005), proporcionarão aos professores da Educação Infantil inserir nos seus planos de aula estratégias que darão melhor suporte à observação e reconhecimento das capacidades de seus alunos sejam eles precoces ou não. Neste cruzamento temos, por exemplo, o eixo de trabalho Natureza e Sociedade, que pode envolver mais de um domínio, o social e a ciência, sendo que o social se refere às inteligências interpessoal e intrapessoal propostas na teoria das Inteligências Múltiplas, e que uma única inteligência, como a espacial, pode ser exercida em vários domínios diferentes, como artes visuais, e mecânicas e construção.

Entendemos, portanto, a importância da interação entre as realidades pedagógicas das instituições de Educação Infantil aqui estudada e da proposta dos domínios de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c).

O quadro 2 deixa bem visível a relação entre os domínios propostos por Vieira (2005), os de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) e os eixos temáticos abordados no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998a), além da importância do estilo de trabalho de interação das habilidades-chave de cada domínio.

## **Quadro 2: Relação dos Domínios e Eixos Temáticos**

ESTILO DE TRABALHO		
DOMÍNIO DE GARDNER, FELDMAN, KRECHEVSKY (2001)	DOMÍNIO DE VIEIRA (2005)	EIXO TEMÁTICO DO REFERENCIAL CURRICULAR (BRASIL, 1998)
Domínio de Linguagem	Domínio Linguístico	Eixo de Linguagem Oral e Escrita
Domínio de Matemática	Domínio da Matemática	Eixo da Matemática
Domínio das Artes Visuais	Domínio das Artes Visuais	Eixo das Artes Visuais
Domínio de Música	Domínio Musical	Eixo da Música
Domínio de Movimento	Domínio do Movimento	Eixo de Movimento
Domínio de Ciência	Domínio da Ciência	Eixo de Natureza e Sociedade
Domínio de Entendimento Social	Domínio do Entendimento Social	
Domínio de Mecânica	Domínio Espacial	_____

Fonte: A própria autora.

Apresentamos agora uma síntese da relação entre cada domínio e eixo temático, abordados por Vieira (2005), Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) e os eixos temáticos abordados no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998a), considerando suas características principais e as habilidades-chave para identificar os indicadores nas crianças de três a cinco anos da Educação Infantil.

### 3.5.1 Domínio da Linguagem:

Através do domínio da linguagem a criança pode perceber as múltiplas funções sociais que ela exerce, e assim desenvolver suas capacidades. Na Educação Infantil, este domínio é desenvolvido a partir do eixo de trabalho Linguagem Oral e Escrita, e este é relacionado ao desenvolvimento gradativo de capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998a).

Nas crianças talentosas, o domínio da linguagem manifesta-se na capacidade elevada de contar histórias de formas diversificadas, coerentes e ricas em detalhes. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), caracterizam este domínio por meio de três categorias: narrativa inventada/narração de história; linguagem descritiva/reportagem; linguagem poética/jogos de palavras. O quadro 3 as habilidades-chaves de cada categoria

**Quadro 3: Domínio da Linguagem**

<b>Narrativa inventada/narração de histórias</b>	<b>Linguagem descritiva/reportagem</b>	<b>Uso poético da linguagem /jogo de palavras</b>
É imaginativo/a e original ao narrar histórias;	Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências (por exemplo, usa uma sequência correta e um nível apropriado de detalhes);	Aprecia e sabe fazer jogos de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas;
Gosta de ouvir ou ler histórias;	Rotula e descreve as coisas com exatidão;	Brinca com os significados e os sons das palavras;
Revela interesse e capacidade no planejamento e no desenvolvimento de tramas (enredos), na elaboração e na motivação dos personagens, na descrição de cenários, cenas ou estados de ânimos, no uso do diálogo etc.;	Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento;	Demonstra interesse em aprender novas palavras;
Demonstra capacidade de representar ou talento dramático, incluindo um estilo distinto, expressividade ou habilidade de desempenhar diversos papéis.	Argumenta ou investiga de modo lógico.	Usa as palavras de maneira divertida.

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 207 e 208): .

### 3.5.2 Domínio de Matemática

Desde quando nasce à criança está em contato com o universo matemático, pois segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 207):

Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de relação de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas em outras coisas.

Assim, na Educação Infantil o domínio de matemática possibilita compreender um mundo que exige diferentes formas de pensamentos para o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades, formando então crianças autônomas, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (BRASIL, 1998a). As habilidades-chave observadas por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) são: raciocínio numérico; raciocínio espacial; solução lógica de problemas. O quadro 4 aponta os indicadores de cada categoria:

#### Quadro 4: Domínio de Matemática

Raciocínio numérico	Raciocínio espacial	Solução lógica de problemas:
É hábil em cálculo (por exemplo, encontra atalho);	Descobre padrão espacial;	Focaliza as relações e a estrutura global do problema, em vez de fatos isolados;
É capaz de fazer estimativas;	É hábil em quebra-cabeças;	Faz interferências lógicas;
É competente ao quantificar objetos e informações (por exemplo, mantendo registro, criando notações eficazes e gráficas);	Usa a imaginação para visualizar e conceituar um problema.	Generaliza regras;
É capaz de identificar relações numéricas (por exemplo, probabilidade e razão).		Desenvolve e usa estratégias (por exemplo, quando joga algum jogo).

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 150)

### 3.5.3 Domínio das Ciências

Na Educação Infantil o eixo Natureza e Sociedade engloba o domínio das ciências, trabalhando com as crianças temas relacionados ao mundo social e natural. Porém, mesmo havendo uma interação entre esses dois conhecimentos, existe a necessidade de focar estas abordagens de formas separadas; sobre este aspecto, o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 166) descreve que:

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimento diversificado sobre o meio social e natural. É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigados por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), dividem o domínio das ciências em quatro áreas: habilidade de observação; identificação de semelhanças e diferenças; formação e experimentação de hipóteses; interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos. No quadro 5 apresentamos os indicadores de cada categoria:

**Quadro 5: Domínio de Ciência**

<b>Habilidade de observação</b>	<b>Identificação de semelhanças e diferenças</b>	<b>Formação e experimentação de hipóteses</b>	<b>Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/ científicos</b>
Observa cuidadosamente os materiais para aprender sobre suas características físicas; usa um ou mais sentidos;	Gosta de comparar e contrastar materiais, eventos ou ambos;	Faz predições com base em observações;	Revela vasto conhecimento sobre vários tópicos científicos; oferece espontaneamente informações sobre esses tópicos, ou relata experiências pessoais ou alheias com o mundo natural;
Com frequência, percebe mudanças no meio ambiente (por exemplo, folhas novas nas plantas, insetos nas árvores, mudanças sazonais sutis);	Classifica materiais e, geralmente, nota semelhanças e diferenças entre espécies ou em ambas (por exemplo, compara caranguejo e aranha).	Faz perguntas do tipo “e se?”; explica por que as coisas são como são;	Manifesta interesse por fenômenos naturais ou materiais relacionados, como livros de história natural, ao longo de períodos de tempo prolongados;

Mostra interesse em registrar observações através de desenhos, gráficos, cartões sequenciais ou outros métodos.		Realiza experimentos simples e tem ideias de experimentos para testar hipóteses próprias e alheias (por exemplo, deixa cair pedras pequenas e grandes na água para ver se uma afunda mais rápido do que as outras; rega plantas com tinta em vez de água).	Costuma perguntar sobre as coisas que observa.
---	--	--	--

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 61 e 62):

### 3.5.4 Domínio Musical

O domínio musical é compreendido no contexto da Educação Infantil como uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressão e comunicação, e permite a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, em conjunto com a interação e comunicação social (BRASIL, 1998a). Segundo Vieira (2005), esse domínio se manifesta nas crianças talentosas por meio do prazer de cantar para si mesmas e do interesse nos diferentes sons do ambiente. O domínio musical foi classificado por Gardner, Feldman e Krechevsky, (2001b) nas seguintes categorias: percepção musical; produção musical; composição musical. O quadro 6 aponta as habilidades-chave de cada uma destas categorias:

#### Quadro 6: Domínio Musical

Percepção musical	Produção musical	Composição musical
É sensível à dinâmica (alto e baixo);	É capaz de manter um tom exato;	Cria composições simples em certos sentidos de início, meio e fim;
É sensível ao tempo e aos padrões rítmicos;	É capaz de manter o tempo e os padrões rítmicos exatos;	Cria sistemas notacionais simples.
Discrimina alturas de som;	Revela expressividade quando canta ou toca algum instrumento;	
Identifica estilos musicais e de diferentes músicos;	É capaz de lembrar ou reproduzir propriedades musicais de músicos e outras composições	
Identifica diferentes instrumentos e sons.		

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 94):

### 3.5.5 Domínio Espacial

Gardner (1994) contempla ser a inteligência espacial responsável pela capacidade de visualizar e representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se, de forma apropriada, a partir de uma matriz espacial. Mesmo sendo a teoria dos domínios relacionada à teoria das Inteligências Múltiplas, os autores Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) não descrevem atividades específicas voltadas ao domínio espacial da mesma forma que descrevem outros domínios. No Referencial Curricular da Educação Infantil também não há um eixo específico ao domínio espacial. Como já mencionado anteriormente, um mesmo domínio pode estar presente em vários eixos de trabalho da Educação Infantil. Nesta perspectiva, os autores sugerem que as atividades que possam contemplar as capacidades espaciais sejam relacionadas a atividades de construção e mecânica. Na Educação Infantil, este domínio está presente no eixo de trabalho como movimento e artes visuais. Destarte, as categorias destes domínios são entendidas como: compreensão de relações causais e funcionais; capacidades visuo espaciais; abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; habilidades motoras finas. As habilidades-chave deste domínio estão descritas no quadro 7 como:

**Quadro 7: Domínio Espacial**

<b>Compreensão de relações casuais e funcionais</b>	<b>Capacidade visuo espacial</b>	<b>Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos</b>	<b>Habilidades motoras finas</b>
Inferir relações com base na observação;	É capaz de construir ou reconstruir objetos físicos e máquinas simples em duas ou três dimensões;	Usa a abordagem de tentativa e erro, e aprende a partir dela;	É hábil ao manipular objetos ou partes pequenas;
Compreende a relação das partes com o todo, função dessas partes e como elas são montadas.	Compreende as relações espaciais entre as partes de um objeto mecânico.	Usa uma abordagem sistemática para resolver problemas mecânicos;	Exibe boa coordenação mão-olho (por exemplo, bate com o martelo no prego e não nos dedos).
		Compara e generaliza informações.	

Fonte: (Gardner, Feldman e Krechevsky, 2001b, p. 34):

### 3.5.6 Domínio das Artes Visuais

É através do domínio das artes visuais que as crianças conseguem expressar suas experiências, em forma de rabiscos e desenhos. Assim, essa atividade se faz importante nas atividades com as crianças da pré-escola, pois permite desenvolver as sensações, sentimentos e pensamentos, transmitidos através da criatividade – característica esta marcante nas crianças talentosas. Para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), as categorias analisadas a este domínio são: percepção; representação; talento artístico; exploração. Sendo que estas categorias são apresentadas no quadro 8 através dos seguintes grupos:

**Quadro 8: Domínio das Artes Visuais**

<b>Artes visuais: percepção</b>	<b>Artes visuais: produção/ representação</b>	<b>Talento Artístico</b>	<b>Exploração</b>
Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e no trabalho de arte (por exemplo, cor, linha, formas, padrões, detalhes);	É capaz de representar o mundo visual com exatidão em duas ou três dimensões;	É capaz de usar vários elementos de arte (por exemplo, linha, cor, forma) para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais;	É flexível e inventivo no uso de materiais de arte (por exemplo, experimenta com tinta, giz, argila);
É sensível a estilos artísticos diferentes (por exemplo, é capaz de distinguir arte abstrata de realismo, impressionismo etc.).	É capaz de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais) e coordenar elementos, especialmente, em um todo unificado;	Transmite claramente o humor através de representações literais (por exemplo, sol sorrindo, rosto chorando) e aspectos abstratos (por exemplo, cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produz desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosos”;	Usa linhas e formas para gerar uma grande variedade de formas (por exemplo, abertas e fechadas, explosivas e controladas) em trabalhos bidimensionais ou tridimensionais;

	Usam proporções realistas, características detalhadas, escolha deliberada de cores.	Preocupa-se com a decoração e o embelezamento;	É capaz de executar assuntos ou temas variados (por exemplo, pessoas, animais, prédios, paisagens).
		Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos, ou com todas essas características.	

Fonte: (Gardner, Feldman e Krechevsky, 2001b, p. 238):

### 3.5.7 Domínio do Movimento

Na Educação Infantil, o domínio do movimento é entendido, segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil, como:

[...] multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para ampliação corporal de cada criança. (BRASIL, 1998a)

Segundo Gardner, Feldman, Krechevsky (2001b), este domínio é dividido em cinco categorias: controle corporal; expressividade; criação de ideias de movimento; responsabilidade à música (p.120).

#### Quadro 9: Domínio do Movimento

Controle corporal	Sensibilidade ao ritmo	Expressividade	Criação de ideias de movimento	Responsabilidade à música
Revela consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo;	Move-se em sincronia com ritmos estáveis ou mutantes, especialmente na música (por exemplo, a criança tenta acompanhar o ritmo, em vez de não perceber ou desconsiderar	Evoca estado de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais; o estímulo pode ser uma imagem verbal, um objeto ou uma música;	Tem ideias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos, amplia ideias (por exemplo, sugere que os colegas ergam os braços para parecerem nuvens no céu);	Responde diferentemente a diferentes tipos de músicas;

	mudanças rítmicas);			
Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientemente – os movimentos não parecem aleatórios ou desconjuntados;	É capaz de estabelecer um ritmo próprio e regulá-lo para atingir um efeito desejado.	É capaz de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical (por exemplo, faz movimentos leves e fluidos com uma música lírica e movimentos fortes e destacados com uma marcha).	Responde imediatamente a ideia e imagens com movimentos originais;	Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder a música;
Consegue repetir os próprios movimentos e os movimentos dos outros.			Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros.	Explora o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade;
				Antecipa os outros em um espaço compartilhado;
				Experimenta movimentos do corpo no espaço (por exemplo, voltando-se e girando).

Fonte: (Gardner, Feldman e Krechevsky, 2001b, p. 238):

### 3.5.8 Domínio Social

É através do brincar que a criança reflete e expressa sua concepção de mundo, sendo possível reconstruir elementos do ambiente que a cerca, atribuindo-lhes novos significados, expressando ideias e conhecendo a si mesma, as outras pessoas e o mundo dos adultos. Isto gera confronto de opiniões, e ainda assim possibilita a construção da interação com o outro (BRASIL, 1998a). Esta temática, assim como o domínio de ciência, é trabalhada na Educação Infantil no eixo de Natureza e Sociedade. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), resumem o domínio social a partir de cinco categorias: entendimento de si mesmo;

entendimento do outro; vivência de papéis sociais distintos; líder, facilitador; cuidador/amigo. As habilidades-chave podem ser entendidas no quadro 10 da seguinte como:

### Quadro 10: Domínio Social

Entendimento de si mesmo	Entendimento do outro	Vivência de papéis sociais distintos Líder	Facilitador	Cuidador/amigo
Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade;	Demonstra conhecer os colegas e suas atividades;	Frequentemente inicia e organiza atividades;	Frequentemente compartilha ideias, informações e habilidades com outras crianças;	Consola as outras crianças quando elas estão chateadas;
Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações;	Presta atenção aos outros;	Organiza as outras crianças;	Medeia conflitos;	Demonstra sensibilidade aos sentimentos as outras crianças;
Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento;	Reconhece os pensamentos, os sentimentos e as capacidades alheias;	Atribui papéis aos outros;	Convida outras crianças para brincar;	Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam.
Demonstra <i>insight</i> sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou ter dificuldade em uma área.	Tira conclusões sobre os outros com base em suas atividades.	Explica como a atividade é realizada;	Amplia e elabora as ideias das outras crianças;	
		Supervisiona e dirige as atividades.	Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção.	

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY 2001b, p. 182):

### 3.5.9 Estilo de trabalho

Como já mencionados anteriormente, o estilo de trabalho não é caracterizado como um domínio, porém permite avaliar a intensidade que a criança demonstra ao desenvolver

uma atividade. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) o estilo de trabalho reflete a dimensão do processo de trabalho ou brincar da criança, em vez do tipo de produto que resulta. O estilo de trabalho pode variar segundo a tarefa desenvolvida pelo aluno, assim, o professor deve estar atento para analisar se as dificuldades apresentadas pela criança, em determinada atividade, estão relacionadas ao seu estilo de trabalho ou ao entendimento do conteúdo. Nesta perspectiva, os autores propuseram uma lista de características, que destacam e avaliam o comportamento e o estilo de trabalho da criança:

### Quadro 11: Estilo de Trabalho

Facilmente engajada	Confiante	Brincalhona	Concentrada	Persistente	Impulsiva	Propensa a trabalhar lentamente	Conversadora;
Relutante em engajar-se na atividade	Hesitante	Séria	Distraída	Frustrada pela atividade	Reflexiva	Propensa a trabalhar rapidamente	Quieta

Fonte: (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001c, p. 185):

O estudo dos domínios permite ao professor refletir e explorar sistematicamente algumas áreas que talvez ignorasse em alguns momentos, por não ter subsídios ou formação suficiente para abordá-las com seus alunos.

Sendo esta formação inicial uma das discussões dessa pesquisa, abordaremos a questão da profissionalização do professor na Educação Infantil, e a construção da identidade deste professor e seu papel diante do aluno com precocidade.

## CAPÍTULO 4

### 4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ALUNO PRECOCE

Sendo o reconhecimento do aluno precoce uma ação pedagógica, composta de uma amplitude de opções de atendimento, torna-se ainda maior a importância do papel do professor neste processo, o que reforça a necessidade de uma base de formação sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz.

Nesta perspectiva, verificamos a necessidade de abordar de forma mais profunda a concepção do professor e sua formação inicial. Sendo o tema sobre o aluno precoce ainda pouco discutido em nossas universidades, surge a discussão sobre a organização curricular dos cursos de graduação pois, em se tratando da inserção das disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura, entende-se que a educação especial é uma disciplina indispensável à formação do professor do ensino regular.

Diante destas discussões, Rodrigues (2011), desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo questionar a qualificação do profissional da Educação Infantil e verificar como está sendo trabalhada a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de formação para docência. A partir de uma análise documental, a autora obteve como resultado o fato de que na universidade pública pesquisada, os estudos sobre altas habilidades/superdotação não aparecem explicitamente. O assunto apenas é mencionado em algumas leituras optativas e obrigatórias, dentro da disciplina de Educação Especial. Já na universidade privada analisada em sua pesquisa, a disciplina de Educação Especial abrange os programas de necessidades educacionais especiais, mais não cita em nenhum momento a temática altas habilidades/superdotação, deixando claro que nesta instituição o foco principal está no “déficit” e não no “potencial”. Rodrigues (2011, p. 167) sobre este assunto ressalta que:

Tal situação pode estar reforçada pelo mito de que as pessoas que têm um potencial diferenciado não necessitam de apoio para desenvolver suas capacidades, podendo, portanto, progredir sozinhas.

Assim, diante desta análise, entende-se que é preciso repensar sobre as propostas curriculares embutidas nas universidades brasileiras, para que assim, os futuros professores, inclusive os de Educação Infantil, possam ter condições, conhecimentos e subsídios para atender, identificar e trabalhar com a criança com altas habilidades/superdotação (RODRIGUES, 2011).

Alencar (2001, p. 147) ressalta que:

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação do professor. Este, sem sombra de dúvida, tem um papel da maior importância, tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno, como para provisão de condições favoráveis a seu desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades superiores necessita de uma preparação especializada.

Em se tratando do professor de Educação Infantil, este deve estar informado sobre as estratégias para observar e atender o aluno precoce, sabendo diferenciá-lo dos outros alunos e assim orientá-lo em como usar suas capacidades para a construção de novos conhecimentos. O professor sensibilizado poderá ajudar o aluno numa rotina mais estimulante e motivadora, despertando na criança o interesse em atividades que lhe proporcionem maior aproveitamento escolar.

Virgolim (2007) alerta os professores de alunos com potencial elevado que o resultado do bom êxito da aprendizagem depende de três fatores fundamentais: informação, motivação e segurança. Destarte, os educadores devem colocar tais fatores em prática, da seguinte maneira:

- Agindo como uma fonte de informação;
- Desenvolvendo o desejo natural da criança em aprender;
- Proporcionando-lhe um ambiente seguro onde ela possa exercitar e aperfeiçoar suas habilidades mentais. E, em adição a tudo isso, estimular as crianças a manterem uma mente aberta (VIRGOLIM, 2007, p. 15).

Guenther (2009) descreve que um programa para formar o “bom professor”, a partir de um pensamento humanista, não ensina apenas o “saber”, mais sim desafia o professor a conhecer o conceito do “fazer e viver”, sabendo traduzir este conhecimento de forma a “utilizar sua pessoa” como mediador de aprendizagem. A autora ainda ressalta a

importância de alguns princípios para que esta formação humanista aconteça (GUENTHER, 2009, p.64):

- **Eu-instrumento de trabalho:** implica em olhar a preparação do professor como transformação interna, para “ser professor”. Portanto, preparar o professor não é ensiná-lo como ensinar, mas ajudá-lo a cultivar maneiras de agir e “estar”, no contexto de sala de aula;

- **Perfil profissional:** implica desenvolver o sentimento de responsabilidade e autodireção no professor. Para isso é preciso dar-lhes a responsabilidade pelo próprio aprendizado e oportunidades para a autodireção e o autocontrole.

- **Flexibilidade:** todo professor traz consigo um fundo de experiências diversificadas e necessidades próprias, assim os programas precisam ter flexibilidade para aproveitar tais experiências, e trabalhar as necessidades, sem tentar homogeneizar o grupo, modificando o modo de agir de cada um.

- **Vivência:** um programa de preparação de professores precisa estar o mais perto possível das escolas e da comunidade que serve, facilitando o professor a viver o trabalho educacional como parte central do curso, e não como ilustração, demonstração ou aplicação das aulas expositivas;

- **Focalização:** levar em conta a relação entre aprendizagem e necessidades do aluno segundo o princípio: “só se aprende efetivamente o que responde a necessidades reais e manutenção ou crescimento de quem aprende”. É a vivência diária que indica ao estudante o que é preciso aprender, para lidar com os próprios problemas e necessidades, como aluno e como profissional.

Pereira (2007) defende a ideia de que uma formação de qualidade é aquela que prepara o professor para ser criativo e para isso, é necessário que este não tenha apenas um conhecimento criativo, mas também, o domínio e o treino de suas próprias habilidades e competências criativas. A autora ainda ressalta que:

Um professor competente vai apresentar conhecimentos gerais sobre estes temas, porém sem o domínio necessário para que, de fato, consiga atuar no sentido de fomentar criatividade em sala de aula. Parece claro que, para promover criatividade em sala de aula, é muito importante uma formação profissional consistente e de qualidade, mas esta formação não é determinante para que ocorra o ensino criativo. Só a formação profissional de qualidade não é suficiente. É indispensável que o professor saiba alguma coisa sobre o fenômeno criativo e

sobre como trabalhar com a criatividade no contexto da sala de aula” (PEREIRA, 2007, p. 27)

Ser um professor criativo não implica ter indicadores de talento e capacidade elevada como seus alunos talentosos. O professor criativo é aquele que tem uma postura de avaliação e reflexão sobre sua própria prática, é aquele que tem uma formação multidisciplinar, vinculada a um contexto sociocultural, permitindo a escola e seus agentes, que o sucesso seja alcançado. Por fim, o professor que adota estratégias para promover criatividade em sala de aula sem dúvidas tem maior chance de atuar de forma competente, auxiliando assim seus alunos a descobrirem e realizarem seus potenciais e talentos (PEREIRA, 2007).

#### **4.1 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A concepção de quem é o profissional da Educação Infantil vem sofrendo transformações ao longo da trajetória educacional, devido ao fato de que a Educação Infantil, voltada ao atendimento da criança pequena, sempre esteve relacionada ao processo de cuidar e educar atribuído exclusivamente à mulher. Assis (2007, p.64) reforça esta questão, afirmando que:

A ideia de que a mulher é uma educadora nata ainda povoa o imaginário de muitas pessoas e dificulta a construção da profissionalização do professor de Educação Infantil. Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de criança pequena dá margem para justificar a precariedade de alguns cursos de formação inicial e os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores e Educação Infantil.

Esta ambiguidade entre a função materna e a função do docente, começa a se modificar a partir da tendência de Froebel (1782-1852) que propunha um novo olhar para o desenvolvimento do trabalho com crianças. Idealizador do “Jardim de Infância” este autor atribui como perfil da educadora infantil um exemplo de alicerce e base, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente e habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos (AZEVEDO, 2005). Assim, o papel da educadora deixa de ser maternal e passa a ser profissional.

Com a superação do olhar doméstico do cuidar, a identidade do professor começa a ser moldada para um caráter educacional, porém é iniciada uma discussão sobre o seu papel na Educação Infantil. A luta pelo reconhecimento oficial do professor de Educação Infantil nas diretrizes nacionais durou quase uma década, pois focava a valorização do educador como profissional da educação básica, visto que existia uma diferenciação entre o professor da creche que atendia às crianças de zero a três anos, o qual ocupava apenas o papel do cuidar, e o professor da pré-escola que atendia crianças de três a cinco anos, que tinha o papel de educar.

Bonetti (2008, p.3) ressalta que:

As diversas formas de nomear os profissionais da Educação Infantil também foram foco de preocupação dos estudiosos da área, observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil (BRASIL, 1994). As divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDB 9394/96, que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da Educação Infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o da pré-escola.

A questão do cuidar e educar na Educação Infantil é um assunto que levanta muitas discussões, pois era enraizada ao mito que o ato de cuidar tinha menor importância, por isso não era necessário ser professora para realizá-lo. Nesta perspectiva, Assis (2007, p.69) afirma que:

Nas creches, nota-se uma frequente discriminação entre “as professoras”, entendida como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da criança, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitivas. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividades que teoricamente requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar.

O atendimento institucional da criança pequena por muito tempo foi visto com um olhar assistencialista, que tinha o objetivo de erradicar a pobreza e resolver os problemas ligados à sobrevivência das crianças, porém modificar esta visão com vistas a um caráter pedagógico vai além dos documentos legais, pois envolve assumir as especificidades da

Educação Infantil e as reações entre as classes sociais e seu papel na sociedade (BRASIL, 1998b).

A falta da visibilidade social da instituição infantil e de seus professores reforça uma imagem desqualificada do tipo de trabalho realizado à sociedade, pois não é reconhecida a importância do seu caráter educacional, na construção do cuidar-educar-brincar, fatores primordiais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998b), define estes três conceitos, cuidar-educar-brincar, como:

- **Educar:** proporciona situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, social e cultural, auxiliando assim no estímulo das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, que facilitam a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998b, p. 23).

- **Cuidar:** tem o objetivo de valorizar o crescimento e desenvolvimento da criança, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades, isto inclui o interesse pelo que a criança sente, pensa e o que ela sabe sobre si e sobre o mundo (BRASIL, 1998b, p. 25).

- **Brincar:** apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente na mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como a combinação e associação entre elas; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizadas para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para o ato de brincar (BRASIL, 1998a, p. 28).

Neste sentido, o professor deve proporcionar uma interação horizontal destes conceitos, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade nas etapas do desenvolvimento da criança.

A construção da identidade do professor da Educação Infantil visa demonstrar a importância da formação específica para o exercício da docência infantil. Assim,

documentos do MEC, como os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, propõem alguns princípios gerais exigidos para esta formação (BRASIL,1998c, p. 12 e 13):

- O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade.

- Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima oferecida em nível médio (modalidade normal).

- A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos:

- (a) associação entre teorias e práticas;

- (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento,

- (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação.

- O currículo da formação inicial do profissional de Educação Infantil deve:

- (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena;

- (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação;

- (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho;

- (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino.

- Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento.

Enfatizamos que a função do professor está ligada diretamente a uma formação inicial que lhe proporcione condições suficientes para atender às necessidades educacionais das crianças. Porém, muitos cursos de graduação ainda demonstram lacunas nesse processo de formação. Assim, deparamos com a insegurança dos professores diante do aluno que apresente um potencial elevado.

Diante destes pressupostos, entendemos que para o professor da Educação Infantil se sentir preparado para compreender o processo de aprendizagem e desenvolver uma identificação adequada, é preciso antes de tudo começar pela mudança de currículo dos cursos superiores de formação inicial, proporcionando assim, uma ação pedagógica que beneficie os diferentes, entre eles os talentosos.

## **CAPÍTULO 5**

### **5. REVISÃO LITERÁRIA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O POTENCIAL ELEVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A divulgação e mesmo as produções sobre o conhecimento das Altas Habilidades/Superdotação ou Dotação e Talento ainda é bastante escassa tanto na sociedade quanto nas instituições escolares. Diante desta realidade, surgem vários mitos que muitas vezes interferem ou impedem que as pessoas com potencial elevado tenham atendimentos educacionais especializados. Mesmo entendendo que os estudos e pesquisas sobre este tema não são recentes, poucas são as produções científicas referentes ao tema em comparação com as produções que abordam todas as outras temáticas da Educação Especial. E em se tratando da temática da precocidade, os resultados de pesquisas são menores ainda.

De acordo com Sanches e Gamboa (2007), desenvolver revisões sistematizadas nas produções da área da Educação Especial nos proporciona um panorama sobre as discussões e estudos da área, além de nos dar subsídios para a elaboração de novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruir mitos e pressupostos, como também, novas metodologias de investigação. Assim este Capítulo pretende fazer um levantamento das produções científicas de teses, dissertações e artigos que enfoquem o tema precocidade.

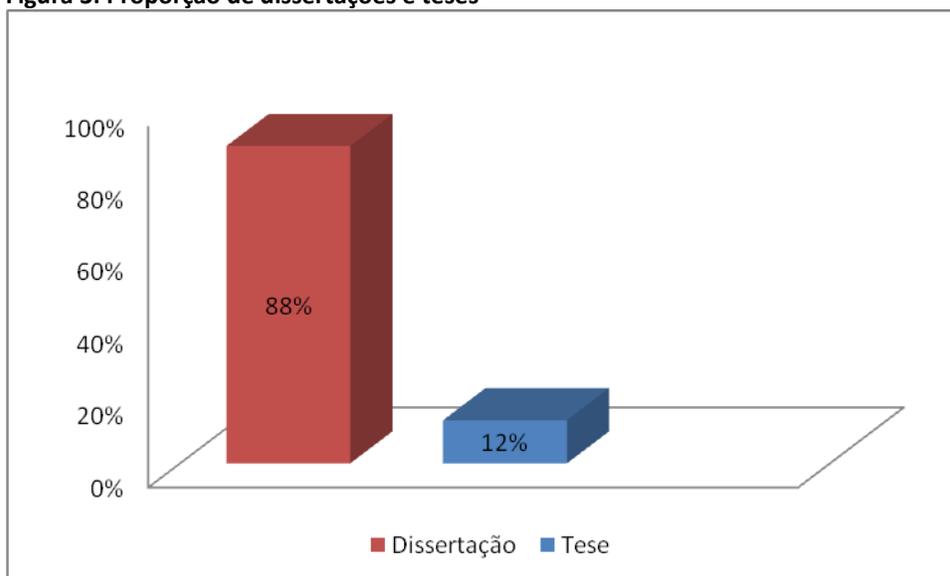
Para a análise aqui apresentada utilizamos o Banco de Teses da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para o levantamento das teses e dissertações de 1987 a 2012. Para os artigos na área utilizamos as publicações de artigos de pôsteres e comunicações orais do V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) realizado no ano de 2012 na cidade do Rio de Janeiro. Acreditamos que neste encontro está reunida uma grande diversidade de pesquisa voltada a Altas Habilidades/Superdotação ou Dotação e Talento desenvolvida em todo o país.

#### **5.1 Análises de Teses e Dissertações**

Primeiramente analisamos as teses e dissertações no *site* da CAPES. Sendo a precocidade uma temática relacionada à potencialidade elevada, fizemos o levantamento CAPES a partir dos seguintes descritivos: altas habilidades/superdotação; dotação e talento; e desenvolvimento intelectual infantil.. Quando tentamos fazer o levantamento a partir do descritor de “precocidade”, tivemos como resultado um grande número de pesquisas voltadas a outras áreas, como a biológica e genética, que fugiam da temática da potencialidade na Educação Infantil, por este motivo neste primeiro momento o tema precocidade não foi utilizado.

Foram selecionadas 117 pesquisas de 1987 a 2012, sendo 103 dissertações e 14 teses, apresentadas estatisticamente na Figura 3:

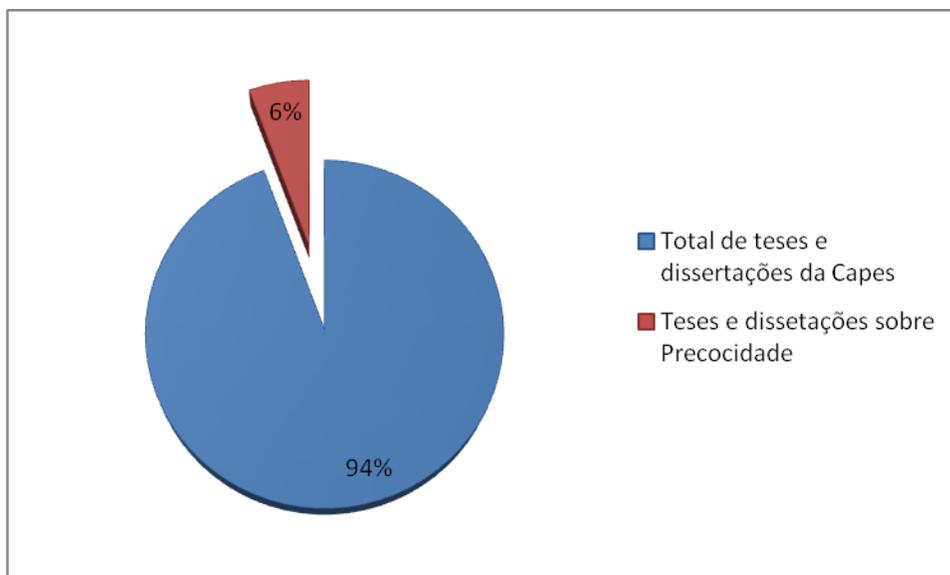
**Figura 3: Proporção de dissertações e teses**



Fonte: A própria autora.

Das 117 pesquisas, verificamos que apenas seis dissertações e uma tese abordam diretamente o potencial elevado das crianças com faixa etária pré-escolar. A figura aponta a proporção das pesquisas analisadas no banco de Tese da CAPES relacionadas à precocidade.

**Figura 4 Proporção de pesquisas sobre “precocidade”**



Fonte: A própria autora.

A partir da leitura e análise do texto completo construiu-se um banco de dados no programa computacional do Word, de forma que os dados fossem sistematizados em tabelas possibilitando uma melhor organização das informações. Assim, no quadro 12 apresentamos a caracterização das pesquisas selecionadas, tendo como foco: o ano de publicação, nome do autor, área de concentração instituição de ensino superior, categoria e objetivo.

### Quadro 12: Caracterização das pesquisas selecionadas

Nº	Título	Ano	Nível	Autor	Área de conhecimento	IES	Categoria	Objetivo
1	O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação.	1996	M	Maldaner	Psicologia social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Identificação	Verificar se o Teste do Desenho da Figura Humana é capaz de fazer uma triagem inicial de crianças superdotadas na faixa etária de três anos e seis meses a quatro anos e onze meses, de ambos os sexos, que frequentam pré-escola
2	Educação Especial: Estímulo Ambiental e Potencial para Altas Habilidades em Pré-Escolares.	1997	M	Becker	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Estímulo do Ambiente	Investigar a influência do estímulo do ambiente em crianças pré-escolares cujos pais suspeitam que tenham potencial para altas habilidades
3	Auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um	1999	M	Câmara	Psicologia do desenvolvimento humano	Universidade de São Paulo	Estímulo do Ambiente	Esta pesquisa investiga a relação entre auto-alfabetização precoce e superdotação e quais as variáveis ambientais que

	ambiente rico em estímulos?							favorecem sua ocorrência. Os sujeitos são 34 crianças, de 5 a 8 anos, alfabetizadas antes dos 6 anos e que realizaram um psicodiagnóstico num setor de orientação para superdotados.
4	Processos Familiares Relacionados ao Desenvolvimento de Comportamentos de superdotação em Crianças de Idade Pré-Escolar.	2003	M	Aspesi	Psicologia do desenvolvimento humano	Universidade de Brasília	Família	Investigar padrões presentes nos processos familiares que se relacionam ao desenvolvimento dos comportamentos de superdotação de crianças em idade pré-escolar.
5	Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada.	2004	M	Guimarães	Educação	Universidade de Uberaba	Formação de Professores	Investigar como as alunas do curso de Pedagogia, que já atuam como Professoras na Educação Infantil estão sendo formadas para incluir o aluno superdotado/talento.
6	Viagem a "Mojave-Óki"! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos	2005	D	Vieira	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Identificação	Analisar o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da faixa etária de quatro a seis anos.
7	Precocidade na Educação Infantil: e agora, professoras?	2011	M	Forno	Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	Reconhecimento e Identificação	Investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização.

Fonte: Banco de Teses - CAPES 2012.

Partindo da análise das pesquisas que compõem o *corpus* deste estudo, verificamos que o tema sobre precocidade teve maior discussão e reflexão nos anos de 1996, 1997, 1999, 2003, 2004, 2005, e mais recentemente em 2011. Das sete pesquisas apenas 14% é de doutorado e 86% de mestrado.

Com relação à área de conhecimento, o que apresenta maior destaque é a área da Psicologia, com quatro pesquisas, ficando duas pesquisas na área da Educação e apenas uma na área de Educação Especial. Este resultado ressalta a carência nas universidades públicas do Brasil de programas de Pós-Graduação voltados à Educação Especial, e nos mostra que na maioria das universidades esta área é contemplada apenas em linhas de pesquisa ou eixos temáticos.

Quanto às instituições de ensino superiores, verificamos que 14% estão localizadas na região Centro Oeste, 29% na região Sudeste e 57% na região Sul. Segundo Perez e

Freitas (2009), a região Sul contribui nas produções de um grande número das pesquisas voltadas à temática de Altas Habilidades/Superdotação, por ser um Estado composto por entidades formadas de pesquisadores e profissionais da área, que desenvolvem atividades de formações, pesquisas e atendimentos nesta área da potencialidade.

A partir das leituras dos trabalhos completos, classificamos as pesquisas em categorias identificadas como: **Estímulo do Ambiente**, apresentada em duas pesquisas; **Família**, em uma pesquisa; **Formação do professor**, em uma pesquisa; **Identificação**, em duas pesquisas e **Reconhecimento da Precocidade**, em uma pesquisa. A análise das categorias nos permitiu refletir sobre a proposta e o objetivo de cada pesquisa. Destarte, foram construídas as seguintes categorias:

- *Estímulo do Ambiente*: Influência que o ambiente proporciona no desenvolvimento da pessoa;
- *Família*: A família tem um importante papel na colaboração do desenvolvimento do potencial da criança, pois esta deve dispor sempre de um ambiente repleto de estímulos que possibilitem que novas habilidades sejam construídas;
- *Formação de Professores*: Consiste na necessidade de proporcionar ao professor uma formação que inclua conhecimento que possa auxiliar a prática pedagógica, visando à inclusão do aluno com potencial elevado, bem como oportunizar a permanência do aluno em turma do ensino regular (MERLO, 2011)
- *Identificação*: Consiste na realização de uma sequência de procedimentos, a partir de etapas bem definidas e instrumentos apropriados, capaz de detectar os alunos com potencial superior (OUROFINO; GUIMARAES, 2007);
- *Reconhecimento de Precocidade*: Consiste na percepção do professor em observar os sinais de indicadores de precocidade presentes nos alunos com maior destaque de desempenho acadêmico e/ou criativo.

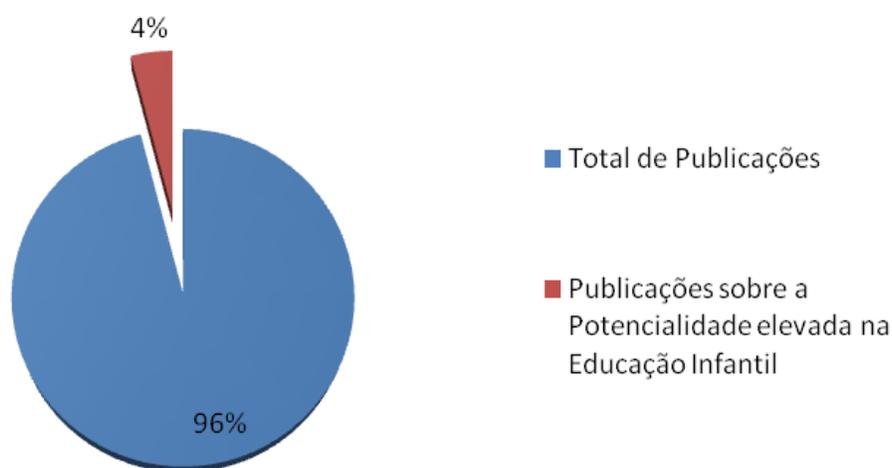
## 5.2 Análise dos Artigos do ConBraSD

Para estudo dos artigos publicados no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotados (ConBraSD), no ano de 2012, fizemos um levantamento dos artigos publicados nos anais do evento dos trabalhos que apresentassem propostas voltadas à

potencialidade e Educação Infantil. A análise aconteceu a partir dos resumos dos artigos apresentados em comunicação oral e pôster, pois a maioria dos artigos, até o presente momento, não foram publicados como trabalho completo.

Tivemos como resultados um total 43 pôsteres e 75 comunicações orais, somando 118 artigos, sendo que deste total apenas cinco artigos estão voltados à potencialidade na Educação Infantil.

**Figura 5** Proporção de Pesquisas publicadas



Fonte: A própria autora.

No quadro 13 apresentamos o total de artigos publicados em relação às publicações voltadas à potencialidade infantil.

**Quadro 13: Relação de artigos publicados**

	Total de Publicações	Potencialidade na Ed. Infantil
POSTÊR	43	2
COMUNICAÇÃO ORAL	75	3
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>	<b>5</b>

Fonte: A própria autora.

Para melhor análise dos artigos selecionados, apresentamos as características dos cinco artigos, contemplando o título, autores, área temática de publicação, tipo de trabalho e objetivo.

Na categoria de pôster temos dois artigos: o primeiro de autoria de Marques e Costa (2012), com o tema: “*Altas habilidades/superdotação na educação infantil: uma análise da formação do professor*”, apresentado no eixo temático: Altas habilidades/superdotação e talentos: processos de identificação e avaliação. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos, tendo como objetivo discutir como os professores da Educação Infantil percebem seus alunos precoces e como acontece na prática, a identificação e o atendimento deste aluno.

O pôster seguinte foi apresentado pelos autores Rodrigues e Nakano (2012), desenvolvido na Universidade Católica de Campinas, com o tema: “*Diferenças regionais na criatividade infantil expressa por meios de desenhos*”, apresentado no eixo temático: “Criatividade e inovação: novos parâmetros sociais”. Teve com o objetivo de investigar a influência dos aspectos regionais na criatividade figural de crianças e adolescentes.

Na categoria de comunicação oral analisamos três artigos: o primeiro é a publicação de Melo e Linares (2012), desenvolvida na Universidad Francisco Gavidia - de San Salvador/El Salvador, que traz como tema: “*Potencialização das altas habilidades em crianças de El Salvador mediante a estimulação precoce*”, apresentada no eixo temático: “Programas de Enriquecimento Escolar em interface com as Universidades”. Este artigo teve como objetivo investigar a influência da estimulação precoce para potencializar as altas habilidades em crianças de San Salvador, desde a idade pré-escolar.

Vital (2012) apresentou como comunicação oral o artigo “*Processo de criação – o diferencial no psicodiagnóstico interventivo infantil*”, no eixo temático: “Criatividade e inovação: novos parâmetros sociais”, tendo com objetivo :apresentar uma nova técnica de investigação no psicodiagnóstico infantil interventivo introduzindo recursos artísticos como instrumento de compreensão da criança no processo de investigação e intervenção no psicodiagnóstico, visando favorecer ao psicólogo a leitura e compreensão do universo da criança. Neste artigo não foi possível verificar a universidade de origem.

E por último, analisamos a comunicação oral de Forno e Freitas (2012) desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, tendo como tema “*Educadoras da*

*infância narram um ritmo diferenciado de aprendizagem em crianças*”, apresentado no eixo temático: “Precocidade e prodigalidade”, tendo como objetivo: descrever a investigação realizada quanto à percepção de professoras da Educação Infantil sobre a precocidade, bem como, identificar as características que estas narraram quanto ao(à) aluno(a) precoce”.

Verificamos que mesmo sendo os cinco artigos voltados à potencialidade na Educação Infantil, esses foram apresentados em diferentes eixos temáticos, tendo apenas um apresentado no eixo de “Precocidade e prodigalidade”. Os artigos tiveram como principais focos temáticos: Formação de professores; Criatividade infantil e estimulação precoce. Observamos também que o artigo de Forno e Freitas (2012) é um recorte da dissertação de Forno (2011), já analisada anteriormente e a que mais se aproxima deste nosso estudo.

Conforme os dados apresentados pôde-se concluir que a área da precocidade ainda não tem grande significação no âmbito das produções científicas da Educação Especial, se considerarmos um universo de 117 produções acadêmicas e 118 artigos, somando 235 pesquisas analisadas, das quais apenas 12 contemplam a potencialidade elevada na Educação Infantil. Diante desses dados compreendemos a pertinência desta pesquisa em discutir sobre o reconhecimento da precocidade, pois só assim, o conhecimento desta temática poderá chegar às universidades do nosso país, e conseqüentemente às escolas, aos professores e aos pais das crianças que apresentam características de precocidade e assim, terem o direito a um atendimento verdadeiramente voltado às suas necessidades.

## **CAPÍTULO 6**

### **6. MÉTODO**

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Segundo Pádua (1997), com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as chamadas pesquisas qualitativas surgiram para consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas, e ressalva que:

A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiados em fases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. (p.31)

Esta pesquisa se desenvolve a partir do estudo de caso que segundo Freixo (2009), tem como finalidade descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, grupo, família, comunidade, coletivo etc., sendo que este sujeito deve ser o centro da atenção do investigador, que no caso desta pesquisa é o professor da Educação Infantil.

#### **6.1 Local**

A coleta de dados foi realizada numa instituição de ensino de Educação Infantil, situada na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esta Secretaria atende 42 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), sendo que destes apenas 29 atendem crianças na faixa etária de três a cinco anos, foco desta pesquisa.

No quadro 14 apresentamos a caracterização da CEMEI pesquisada:

#### **Quadro 14: Caracterização CEMEI**

Instituição	Nível de Ensino	Localização	Nº de Salas	Nº de Alunos	Nº de Professores
CEMEI	Ed. Infantil de 3 a 5 anos	Sul	8	160	8

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Diante dos dados, analisamos que a CEMEI participante está localizada na região sul de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e atende 160 alunos em oito salas de aula com oito professores.

Para o desenvolvimento desta análise, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação para expor os objetivos e procedimentos da pesquisa, solicitando permissão para que os professores da Educação Infantil, que atendam crianças de três a cinco anos, junto com os alunos e responsáveis, pudessem participar deste estudo. Assim, a coordenação responsável pelo setor de Educação Especial enviou por e-mail para todos os CEMEIs a proposta da pesquisa e pediu que as coordenadoras e diretoras respondessem manifestando interesse, para que a pesquisa fosse desenvolvida em sua instituição. Entretanto, dos 29 CEMEIs que atendem crianças na faixa etária pesquisada, apenas uma manifestou interesse. Após o contato com a CEMEI interessada, agendamos para o dia que houvesse na instituição o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com os professores, para que todos pudessem ter oportunidade de participar da formação ministrada pela pesquisadora.

## 6.2 Aspecto Ético

O projeto foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Seres Humanos de acordo com a Resolução nº 196, por meio do Parecer nº 468/2011 (ver anexo IV), para que todos os cuidados éticos e legais fossem tomados. Além disso, foram solicitadas as devidas autorizações dos participantes – Secretaria Municipal de Educação, direção da escola, professores, alunos, pais ou responsáveis (TCLE apêndices A, B).

### 6.3 Participantes

Participaram desta pesquisa os professores, alunos e pais.

Para a seleção da amostra, os professores tiveram que atender os seguintes critérios:

- a) Ser professores dos alunos selecionados para a pesquisa;
- b) Concordar em participar da pesquisa.

Os critérios para inclusão dos alunos na pesquisa foram:

- a) Ser matriculado e frequentar a escola;
- b) Ter idade cronológica entre 3 e 5 anos.

Os critérios para inclusão da participação dos pais na pesquisa foram:

Ser responsável pela criança que foi selecionada pelo professor, a qual apresentava indicadores de precocidade.

#### 6.3.1 Caracterização dos professores participantes:

Foram convidados para participar da pesquisa oito professores de uma escola de Educação Infantil, sendo que a aceitação de todos foi positiva. Assim, para organização das informações utilizamos uma Ficha de Caracterização de Participantes (Apêndice D), desenvolvida por Marques (2010). Este instrumento indica gênero, idade, formação, estado civil, quantidade de filhos, números de alunos em sala, número de alunos de inclusão, número de escolas em que trabalha, tempo de magistério e nível de ensino em que já lecionou. Os professores foram identificados com um código composto da letra P (professor), para que suas identidades fossem preservadas. Então, teremos códigos de P1 a P8.

#### Quadro 15: Caracterização dos professores

Categories	Gênero	Faixa Etária	Tempo de Magistério	Formação Acadêmica	Nº de alunos em sala	Nº de alunos com necessidades
------------	--------	--------------	---------------------	--------------------	----------------------	-------------------------------

						<b>especiais</b>
P1	F	27	8 anos	Especialização	20	0
P2	F	31	6 anos	Especialização	20	0
P3	F	25	7 anos	Especialização	20	0
P4	F	31	8 anos	Especialização	19	0
P5	M	26	5 anos	Nível Médio	20	0
P6	F	30	11 anos	Nível Superior	20	0
P7	F	34	5 anos	Nível Superior	20	1
P8	F	32	6 anos	Especialização	20	0

Fonte: A própria autora.

O quadro mostra que, dos oito professores apenas um é do gênero masculino, isto vem confirmar nossa discussão nos capítulos anteriores sobre o fato do professor da Educação Infantil ainda estar relacionado ao conceito de cuidar, muitas vezes atribuindo esse papel exclusivamente à mulher.

Em relação à formação acadêmica, verificamos que 38% dos participantes têm apenas formação inicial, sendo 13% com magistério e 25% com curso superior, e 62% investiram na formação continuada cursando algum tipo de especialização.

A faixa etária dos professores está entre 23 e 34 anos e o tempo de magistério está entre cinco e 11 anos. Quanto ao número de alunos em sala, a instituição pesquisada determinou um número de 20 alunos por sala de aula, sendo que, apenas uma tem 19 alunos. Dois oito professores apenas o P7 tem aluno com deficiência.

#### **6.4 Instrumentos e Procedimento de coleta de dados**

- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para os professores (APÊNDICE A) e Responsáveis das crianças participantes (APÊNDICE B):** Este instrumento foi assinado por todos os participantes, e teve como objetivo assegurar o sigilo das informações e os aspectos éticos desta pesquisa.

- **Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças da Educação Infantil (APÊNDICE C):** Adaptado pela pesquisadora da Lista de Verificação Observacional para Identificar as Capacidades de Aprendizagem de

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a) (ANEXO I) e da Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância de Vieira (2005) (ANEXO II). Este instrumento foi preenchido primeiramente pelo professor com base nas várias observações de seus alunos que apresentavam maior destaque em alguma atividade, seja ela acadêmica ou criativa. Depois, preenchido como forma de entrevista pelos pais das crianças indicadas pelos professores. Este instrumento teve por objetivo levantar junto aos professores e pais a possível presença de indicadores de precocidade nos alunos de três a cinco anos. É importante ressaltar que este formulário não limita a quantidade de alunos, podendo o professor aplicá-lo em todos os alunos ou apenas nos quais ele observou que se destacavam na sala de aula.

- **Ficha de Caracterização do Professor Participante** (APÊNDICE D): Este instrumento, elaborado pela pesquisadora, foi preenchido pelo professor participante da pesquisa, tendo como objetivo identificar as principais características profissionais e pessoais dos professores.

- **Concepção do professor sobre a precocidade** (APÊNDICE E): Adaptação da pesquisadora ao Questionário de Concepção do Professor sobre o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação de Marques (2011) (ANEXO III). Este instrumento teve como objetivo, propor uma reflexão aos professores sobre suas concepções em relação aos alunos com precocidade. Este questionário foi preenchido por todos os professores, mesmo aqueles que não identificaram nenhuma criança que apresentassem indicadores de precocidade.

- **Avaliação do questionário de indicadores de precocidade na Educação Infantil** (APÊNDICE F): Este instrumento foi preenchido pelos professores no final da coleta de dados, após o levantamento das crianças precoces. Teve como propósito avaliar o grau de dificuldade dos professores em responder o questionário de observação ao aluno com precocidade. Nele o professor pôde contribuir com suas opiniões para o aprimoramento do instrumento para futuras pesquisas.

- **Questionário socioeconômico** (APÊNDICE G): Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora e respondido pelos pais dos alunos selecionados. Este instrumento teve como objetivo identificar a situação socioeconômica de cada família das crianças com precocidade.

## 6.5 Materiais

Os materiais utilizados foram os rotineiros (papel, cartucho para impressora, canetas, entre outros) e outros conforme registradas as necessidades nas observações em sala de aula e que serviram de apoio funcional para as atividades previstas.

## 6.6 Equipamentos

Foram utilizados equipamentos conforme exigências surgidas para a concretização das entrevistas como impressoras, notebook, projetor multimídia, gravadores, entre outros.

## 6.7 Procedimento de Coleta de Dados

- **1ª Etapa:** Após contato com a escola que manifestou interesse em participar da pesquisa, os professores da CEMEI participaram de uma Formação sobre a temática da precocidade (APÊNDICE H). Esta formação aconteceu na instituição, no período da noite com duração de uma hora. No encontro, foram focados os temas principais de Altas Habilidades/Superdotação como:

1. Concepção;
2. Identificação;
3. Atendimento;
4. Mitos;
5. Precocidade.

Ressaltamos também a importância da observação do professor para o reconhecimento de crianças com precocidade, pois segundo Guenther (2006), é o professor que convive diariamente com seus alunos em determinadas situações, e este sabendo como observá-los, estará capacitado para detectar sinais de potencialidades elevadas nas crianças da sua sala de aula.

- **2ª etapa:** Cada professor recebeu uma quantidade do Questionário de indicadores de precocidade (APÊNDICE C) referente ao número de alunos na sala de aula. Importante ressaltar que a pesquisadora permitiu que os professores escolhessem se fariam com todos os alunos da sala ou apenas aqueles que apresentassem maior destaque de potencial na sala de aula.

- **3ª etapa:** Um novo encontro foi marcado com os professores para a realização da devolutiva sobre o instrumento de observação, ocasião em que seria feita a análise e o levantamento de quantas crianças apresentaram indicadores de precocidade. Dos oito professores participantes, apenas seis responderam o questionário, os professores que não responderam alegaram não terem crianças com indicadores de precocidade.

- **4ª Etapa:** Foram entregues aos oito participantes três questionários, que poderiam ser respondidos por todos os professores, mesmo por aqueles que alegaram não ter em sua sala de aula crianças com indicadores de precocidade. Assim, o primeiro questionário foi a Ficha de caracterização dos professores participantes (APÊNDICE D), com o objetivo de fazer um levantamento das principais características pessoais e profissionais dos participantes; o segundo foi o Questionário sobre a concepção do professor em relação à criança precoce (APÊNDICE E), e o terceiro instrumento foi uma Ficha de avaliação do questionário de indicadores de precocidade na Educação Infantil (APÊNDICE F), com o objetivo de propor sugestões de aprimoramento do instrumento para futuras pesquisas. Os instrumentos foram respondidos e devolvidos durante o segundo encontro com os professores.

## 6.8 Procedimento para análise dos dados

Os dados aqui analisados foram coletados, agrupados e tratados qualitativa e quantitativamente por meio de protocolos e observações. Assim temos:

**Tratamento quantitativo:** Analisamos a primeira coleta de dados referente ao questionário de indicadores de precocidade na Educação Infantil. Assim, a partir da observação dos professores, foi possível selecionar os alunos da seguinte forma:

- Para os professores que analisaram todos os alunos da sala, usamos como critério de corte as crianças que atingissem indicadores acima ou igual a 50% (cinquenta

por cento) das respostas “sempre” do questionário, ou seja, que correspondessem a 20 ou mais indicadores;

- Para os professores que observou apenas os alunos que mais se destacavam em sala de aula não houve critério de corte;
- Foram selecionados quatro alunos entre quatro e cinco anos que apresentaram sinais de precocidade em algumas áreas de domínio.
- Foi usado o mesmo questionário observado pelos professores, para ser respondido pelos pais ou responsáveis destas crianças selecionadas;
- Para relacionar a proporção de concordância e discordância entre os indicadores observados pelos professores e pais das crianças com sinais de precocidade, utilizamos o Teste de McNemar<sup>1</sup>;
- Os dados relacionados à caracterização do professor e os levantamentos dos indicadores de precocidade selecionados pelos professores e pais foram organizados a partir de técnicas gráficas, tabelas e quadros, com o objetivo de visualizar melhor os resultados e comparar os indicadores observados pelos pais e professores.

**Tratamento qualitativo:** Em relação à concepção dos professores, as respostas foram organizadas em quadros e analisadas em uma abordagem qualitativa, proporcionando refletir os conceitos e definições do professor relacionadas ao aluno com precocidade.

Os dados relacionados às caracterizações socioeconômicas e percepção dos pais sobre o filho com sinais de precocidade foram analisados de forma qualitativa, como forma de relato de caracterização da criança, proporcionando conhecer melhor o aluno selecionado.

---

<sup>1</sup> Segundo Christopher (2010), o Teste de McNemar, é uma forma especial que podemos usar para comparar a correlação de uma determinada amostra.

## **CAPÍTULO 7**

### **7. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A proposta deste capítulo divide-se em duas vertentes: na primeira, apresentamos uma breve análise qualitativa sobre a concepção do professor em relação à criança precoce na Educação Infantil, sendo que para esta coleta de dados utilizamos um questionário respondido pelos professores (APÊNDICE E). A segunda proposta consiste em uma abordagem quantitativa, em que, num primeiro momento, procuramos fazer um levantamento dos indicadores observados pelos professores em sala de aula e, num segundo momento, analisar a observação de indicadores dos pais das crianças com sinais de precocidade, com o propósito de verificar e comparar a relação de concordância e discordância entre estas duas formas de observações. Para a coleta dessas informações aplicamos um questionário de indicadores de precocidade aos professores e pais das crianças da Educação Infantil (APÊNDICE C).

#### **7.1 Concepções dos professores**

Pretendemos agora relatar os resultados obtidos sobre as concepções dos professores em relação à criança precoce. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário contendo resposta abertas e fechadas, elaborado por Marques (2011), porém adaptado para a realidade da nossa pesquisa. Optamos pelo questionário porque segundo Freixo (2009), sendo um instrumento que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, permitem avaliar as atitudes e opiniões dos mesmos ou ainda colher outras informações junto deste participante.

Assim, diante destas variáveis, participaram deste questionário oito professores da Educação Infantil a qual atende crianças de três a cinco anos em uma cidade do interior do estado de São Paulo. É importante ressaltar que antes de responder a este questionário, estes

professores participaram de uma palestra informativa sobre a temática de precocidade. Podemos então partir do pressuposto de que já tinham adquirido um conhecimento prévio sobre o assunto.

A seguir, apontaremos os dados referentes à pesquisa sob a forma de frequência e porcentagem. O quadro 16 traz a concepção dos professores em relação a características do aluno precoce.

**Quadro 16: Característica do aluno precoce**

<b>Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Destacam-se em determinadas áreas.	2	24%
Facilidade criativa e intelectual de resolver problemas.	3	37%
Alto nível de concentração.	1	13%
Destacam-se em todas as áreas.	1	13%
Não responderam.	1	13%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria autora.

A partir desta primeira análise, podemos inferir que a maioria dos professores participantes teve facilidades em definir algumas características do precoce, porém ainda existem enraizados em alguns os mitos referentes a esta população. Segundo Rech e Freitas (2005, p. 300) “os mitos somente são verbalizados devido ao desconhecimento ou distorção que as pessoas usam para explicar aquilo que ignoram”. De forma que, esta afirmação está clara na resposta de uma professora que corresponde a 13% dos entrevistados e acredita ser uma das principais características o mito de que a criança precoce se destaca em todas as áreas de conhecimentos. Diante disso, Alencar (2001), diz que:

Outra ideia também disseminada é a de que o superdotado apresentará necessariamente um bom rendimento na escola. Isso, entretanto, nem sempre

acontece. Muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o potencial (aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer). (p. 126)

No quadro 17 analisamos os participantes que têm ou tiveram alguma formação sobre a temática de talento e dotação.

#### **Quadro17: Contato formal com o conteúdo referente Talento e Dotação**

<b>Categoria de Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não.	6	75%
Sim, durante minha formação.	2	25%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria autora.

Identificamos que apenas 25% dos participantes tiveram na sua formação acadêmica a temática talento e dotação, e 75% não tiveram nenhuma disciplina voltada a esta discussão. Implantar nos currículos dos cursos de formação acadêmica conteúdo para trabalhar com a inclusão do aluno com potencial elevado para os futuros professores de educação ainda é um grande desafio a ser enfrentado.

No quadro 18, analisamos se o professor que teve, tem alunos ou conhece alguém com as características identificadas nas pessoas com talento acima da média.

#### **Quadro 18: Teve, tem aluno ou conhece alguém com característica que remeta a Talento e Dotação**

<b>Categoria de Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não.	5	62%
Sim, aluno.	1	13%
Sim, mais não era aluno.	2	25%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria autora.

Analisamos os dados obtidos conforme o quadro 18 e verificamos que 62% dos professores não tiveram alunos com características de talento e dotação, apenas 13%

conseguiram identificar o aluno como sendo talentoso, e 25% dos participantes tiveram contato com pessoas com estas características, porém não foi com alunos.

Estes dados vêm confirmar que os professores têm grandes dificuldades de perceber o aluno talentoso, pois a maioria vem de uma formação voltada para trabalhar com as deficiências e não com as potencialidades. O professor convive diariamente com seus alunos em determinadas situações, e este sabendo como observar seus alunos, estará capacitado para detectar sinais de talentos nas crianças em sua sala de aula (GUENTER, 2006).

No quadro 19 analisamos a opinião dos professores, no que diz respeito à falta de identificação do aluno talentoso, e tivemos as seguintes reflexões:

**Quadro 19: Concepção do professor em relação à identificação e atendimento do aluno talentoso**

<b>Categoria de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
A identificação da criança talentosa é fundamental para que esta receba um atendimento educacional específico a sua área de domínio.	7	88%
A falta da identificação não prejudica o desenvolvimento da criança talentosa, constituindo um talento em potencial, inibido.	1	12%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria autora.

Notamos que dos oito professores, a maioria acredita ser importante o processo de identificação da criança talentosa. Apenas uma professora acredita que não, que a falta de uma identificação adequada não prejudica o talento deste aluno, e desta forma, ele apenas não será exposto aos seus pares.

Guenther (2012) argumenta que se o aluno não é estimulado nos seus talentos, esses são impedidos de chegarem a exercitar seu potencial na medida necessária para provocar o desenvolvimento, gerando assim o desinteresse e desmotivação.

No quadro 20, analisamos a opinião dos professores em relação ao bom desempenho escolar do aluno talentoso.

#### **Quadro 20: Alunos com Talento apresentam bom desempenho escolar**

<b>Categoria de Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Os alunos com talento nem sempre apresentam bom desempenho escolar, pois este talento pode ser em uma área específica que não seja necessariamente acadêmica, mas sim criativa.	7	88%
O aluno talentoso sempre apresenta bom desempenho escolar.	1	12%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fonte: A própria autora.

Visualizando este quadro é possível analisar que, dos oito professores participantes, apenas um acredita que o aluno talentoso sempre apresenta bom desempenho escolar. Este conceito está por fortalecer mais uma ideia errônea sobre este público. Sobre este conhecimento, Guenther (2006) deixa claro que:

A bem da verdade, deve-se dizer que o reconhecimento de um talento específico, em uma área concreta de desempenho, como nas artes, música, dança, literatura ou esporte, é mais “visto”, e mais livre de incoerência por parte da escola; isso, porém sem introduzir qualquer preocupação, ou modificação no trabalho regular do professor, ou do aluno. Todavia, quando pensamos em talentos que somente aparecem indiretamente no desempenho, como inteligência, criatividade, liderança etc., os conceitos começam a ficar nebulosos, abertos a opiniões pessoais quase sempre preconceituosas e divergentes, e essas crianças nunca chegam a motivar iniciativas por parte da escola para responder às suas necessidades educacionais. (p.74)

Por fim, não podemos deixar de ressaltar a importância que a escola tem no desenvolvimento do talento do aluno que apresenta um potencial elevado em determinada área, porém é preciso entender que é a escola que precisa estar preparada para atender às necessidades do aluno e não o aluno adaptar-se ao paradigma da escola.

Para a escola se adaptar, para a inclusão do aluno com potencial elevado é necessário primeiramente mudar o modelo de escola com “turmas homogêneas”. Isto contribui para evitar que estes alunos com capacidade acima da média percam o interesse e o estímulo para produzir (GUENTHER, 2006). Em conformidade, a referida autora argumenta que:

A primeira frente de batalha para os educadores está na barreira cultural erguida pela ‘homogeneização e massificação’. Receio que a escola inclusiva não possa sobreviver, se as raízes profundas que seguram o modo de viver na cultura ocidental não forem *desocupadas*, como diria Paulo Freire, e abaladas pela prática efetiva da educação inclusiva. A *revisão de paradigmas* tem que ir além do alcance da sala de aula e da instituição escola, abrangendo gradual, mas irreversivelmente, a comunidade e toda a sociedade. (GUENTHER, 2006, p.40, grifos da autora)

Assim, é um desafio da Educação Especial trabalhar ativa e intencionalmente para com a precocidade a partir de um projeto educacional que envolva especialistas, professores e comunidade, canalizando estas forças a serviço de melhorar a esfera educacional primando por desenvolver o potencial de cada um dos alunos.

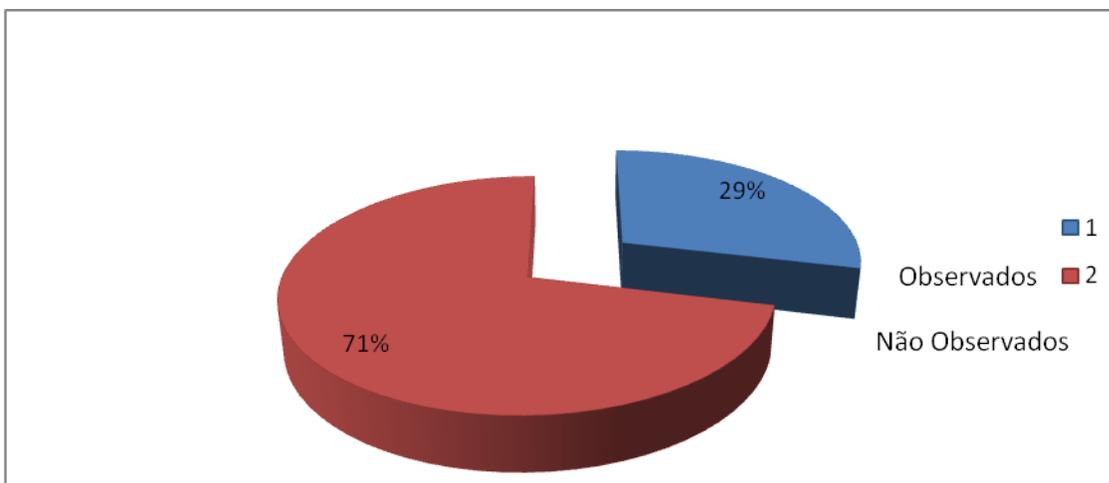
Para orientar a observação do professor e dos pais os sinais de precocidade de seus alunos/filhos, apresentamos alguns indicadores.

## 7.2 Caracterização dos Indicadores

O CEMEI selecionado tem um quadro de 8 professores, porém nessa segunda parte da pesquisa participaram apenas professores do gênero feminino, perfazendo um total de seis professoras. Dos professores que não participaram dois alegaram não ter em sua sala de aula crianças que apresentassem as características de um aluno precoce.

Da totalidade de 160 alunos da CEMEI apenas 46 (que representam 29%) foram observados pelas professoras, enquanto 117 (que representam 71%) não foram observados.

**Figura 6 Proporção de alunos observados e não observados**



Fonte: A própria autora.

O resultado atingido é justificado, pois a pesquisadora explicou para as professoras que estas poderiam optar em aplicar o instrumento de observação em todos os alunos da sala de aula ou apenas naqueles que apresentassem maior destaque de precocidade. A pesquisadora pôde verificar que esta proposta de escolha proporcionou às professoras maior segurança no momento da observação de seus alunos. Desta forma, duas professoras observaram todos seus alunos e quatro observaram apenas as crianças que se destacavam em sala de aula.

Para preservar a identidade dos alunos e professoras usamos códigos para representá-los, assim tivemos como participantes as professoras: P1, P2, P3, P4, P6 E P8 e os alunos foram classificados de A01 a A46.

Observando o quadro 21 temos as informações de quantos alunos observados por cada professor e etapa escolar a que cada um pertence.

#### **Quadro 21: Relação de alunos observados por cada professora**

<b>PROFESSORAS</b>	<b>ETAPA</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS OBSERVADOS</b>
P1	Fase 5	2
P2	Fase 4	1
P3	Fase 5	20
P4	Fase 5	19
P6	Fase 4	1

P8	Fase 5	3
----	--------	---

Fonte: A própria autora.

A primeira proposta desta pesquisa era analisar as características de precocidade das crianças de três a cinco anos, no entanto, participaram apenas as crianças da fase 4 com idade de três anos e as da fase 5 com idade de quatro anos. Os professores da fase 6 cujos alunos tinham 5 anos fazem parte do grupo que justificaram não terem alunos com indicadores de precocidade na sala de aula.

Para esclarecer melhor o que caracteriza cada indicador, foi feita uma análise mais detalhada sobre os indicadores observados pelas professoras P1, P2, P3, P4, P6 e P8 participantes desta fase da pesquisa nas 46 crianças da Educação Infantil, pois é a partir desta análise que podemos mapear quais os indicadores predominaram para, usando a proposta de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) e Vieira (2005), analisar quais os domínios observados pelas professoras estão relacionados aos Eixos Temáticos do Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Apresentamos as análises dos indicadores tendo como base as oito inteligências propostas por Gardner (1994). Porém, as inteligências não mapeiam diretamente os oito domínios propostos por Viera (2005). Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) ainda afirmam que:

O desempenho em um domínio, como o entendimento social, pode envolver mais de uma inteligência (intrapessoal e interpessoal); e uma única inteligência (como a espacial) pode ser exercida em vários domínios diferentes (artes visuais, mecânica e construção).(p. 29)

É importante ressaltar que uma mesma criança pode apresentar vários indicadores, porém cada indicador pode ser observado apenas uma vez em cada criança.

### 7.2.1. Estilo de trabalho

**Indicador 1:** Faz coisas antes do esperado para sua faixa etária – observado em duas crianças;

**Indicador 2:** Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa – observado em duas crianças;

**Indicador 3:** Gosta de juntar “coisas” para fazer experimentos, com interesse em descobrir o que acontece com elas – observado em quatro crianças;

**Indicador 4:** Destaca-se do grupo porque trabalha sozinha, não necessitando de ajuda – observado em 6 crianças;

**Indicador 5:** Apresenta comportamentos iguais aos das outras crianças de mesma idade – foi observado pelos professores em 39 crianças, classificado como o indicador mais observado, presente em 12% das crianças participantes. Este é o único indicador proposto no instrumento que tem um entendimento negativo quanto às características das crianças talentosas pois, os alunos que os professores não identificavam como talentosos eram marcados neste item. Isto aconteceu com uma das professoras pesquisadas que, dos 19 alunos observados de sua sala de aula, 16 apresentaram apenas este indicador. Os outros três alunos apresentaram, além do indicador em questão, cinco outras características propostas no questionário de observação.

**Indicador 6:** Observa atentamente e retém informações a respeito das coisas que observa – foi observado pelos professores em 10 crianças;

**Indicador 7:** Expressa ideias com facilidades através do desenho – foi indicado como presente em 10 crianças.

### 7.2.2.Área Linguística

**Indicador 8:** Inicia conversas espontaneamente, trazendo assuntos diferenciados para sua idade – observado em três crianças;

**Indicador 9:** Expressa ideias com facilidade oralmente ou por escrito – observado em seis crianças;

**Indicador 10:** Usa vocabulário avançado para sua idade – foi pouco percebido pelos professores, sendo indicado em apenas duas crianças;

**Indicador 11:** Descreve um objeto de várias maneiras: também teve pouco índice de observação – apenas três crianças apresentaram ter esta característica;

**Indicador 12:** Tem facilidade para representar um objeto ou ideia de várias maneiras – foi observado em quatro crianças.

### 7.2.3. Área Lógico-Matemática

**Indicador 13:** Compreende o significado dos conceitos numéricos para além dos números de 1 a 10 – pouco observado pelos professores, presente em apenas uma criança;

**Indicador 14:** Constrói uma estratégia para resolver um problema – este indicador se mostrou presente em três crianças;

**Indicador 15:** Faz perguntas para entender como as coisas funcionam – foi observado em cinco crianças;

**Indicador 16:** Tem facilidade com quebra-cabeças, utilizados por crianças maiores que sua faixa etária – nenhuma criança apresentou este indicador, pois segundo as professoras todos os brinquedos e jogos que há na escola são próprios para a faixa etária dos alunos de três a cinco anos;

**Indicador 17:** Demonstra habilidade ao usar o computador – nenhuma criança apresentou esta característica. Este resultado já era esperado, pois no CEMEI pesquisado as crianças não têm acesso ao computador.

### 7.2.4. Área Intra-pessoal

**Indicador 18:** Concentra-se em tópicos ou tarefas de seu interesse – foi observado em um número representativamente alto pelos professores, presente em 22 alunos;

**Indicador 19:** É persistente nas atividades que ele mesmo escolhe para fazer – esta é umas das principais características presentes nas crianças que apresentam talento acima da média, e foi observado em 20 alunos pelos professores participantes;

**Indicador 20:** Manifesta sendo de humor diferenciado para sua idade – esta característica teve baixo índice de observação, presente em apenas um aluno;

**Indicador 21:** Costuma criar conflitos com os amigos, pois suas ideias são diferentes dos companheiros – indicador presente em apenas duas crianças.

**Indicador 22:** Consegue rir das coisas engraçadas ou erradas que faz – apareceu com quatro observações por parte dos professores.

### 7.2.5. Área Interpessoal

**Indicador 23:** Prefere participar em atividades grupais – Esta característica esteve presente em 10 crianças observadas pelos participantes;

**Indicador 24:** Gosta de ensinar o que sabe para os demais – foi indicado como presente em oito alunos;

**Indicador 25:** As outras crianças buscam a sua companhia, para diferentes atividades – foi possível observar este indicador em 11 crianças;

**Indicador 26:** Ajuda a resolver conflitos entre os amigos-indicado como presente em sete alunos.

#### **7.2.6.Área Corporal – Sinestésico**

**Indicador 27:** Expressa ideias com facilidade através da dramatização – foi observado em oito crianças;

**Indicador 28:** Gosta de montar e desmontar objetos, para ver como funciona – apareceu com 12 observações por parte dos professores;

**Indicador 29:** Prefere atividades que incluam o movimento, destacando-se pela harmonia dos mesmos – foi indicado como presente em 11 alunos;

**Indicador 30:** Gosta de interpretar histórias, poemas e canções – este indicador se mostrou presente em nove crianças;

#### **7.2.7.Área Espacial**

**Indicador 31:** Junta objetos imaginativamente para construir algo – estava presente em 15 crianças;

**Indicador 32:** Gosta de organizar e agrupar objetos – foi observado pelos professores em 14 crianças;

**Indicador 33:** Planeja cuidadosamente o uso do espaço – foi indicado como presente em cinco crianças.

#### **7.2.8.Área Musical**

**Indicador 34:** Reproduz com facilidade melodias e músicas que acabou de ouvir – este indicador se mostrou presente em 18 crianças;

**Indicador 35:** Canta ou cantarola, com ritmo e melodia, durante outras atividades – estava presente em 17 alunos;

**Indicador 36:** Experimenta os objetos para criar sons diferentes – apareceu com seis observações por parte dos professores;

**Indicador 37:** Tem facilidade em aprender através da música – foi indicado como presente em 13 alunos.

### 7.2.9. Área Naturalística

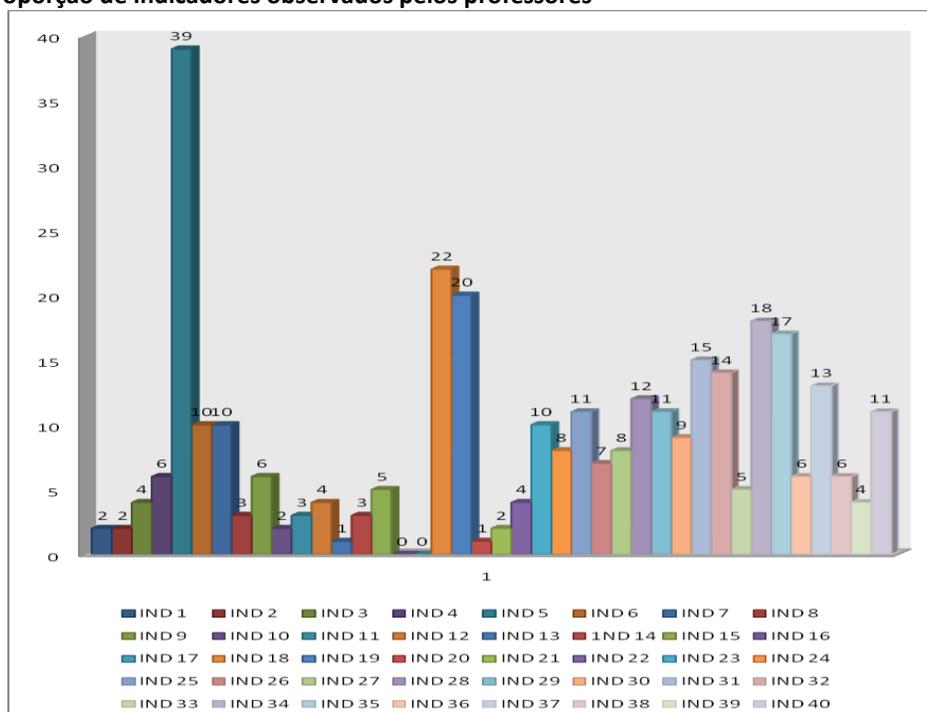
**Indicador 38:** Fala muito sobre seus bichinhos de estimação ou sobre lugares preferidos na natureza – foi observado pelos professores em seis alunos;

**Indicador 39:** Está preocupado e defende os direitos dos animais e da natureza – estava presente em quatro crianças;

**Indicador 40:** Gosta de fazer projetos que envolva a observação da natureza – este indicador se mostrou presente em 11 crianças.

Apresentamos na figura 7 a proporção de indicadores observados pelos professores.

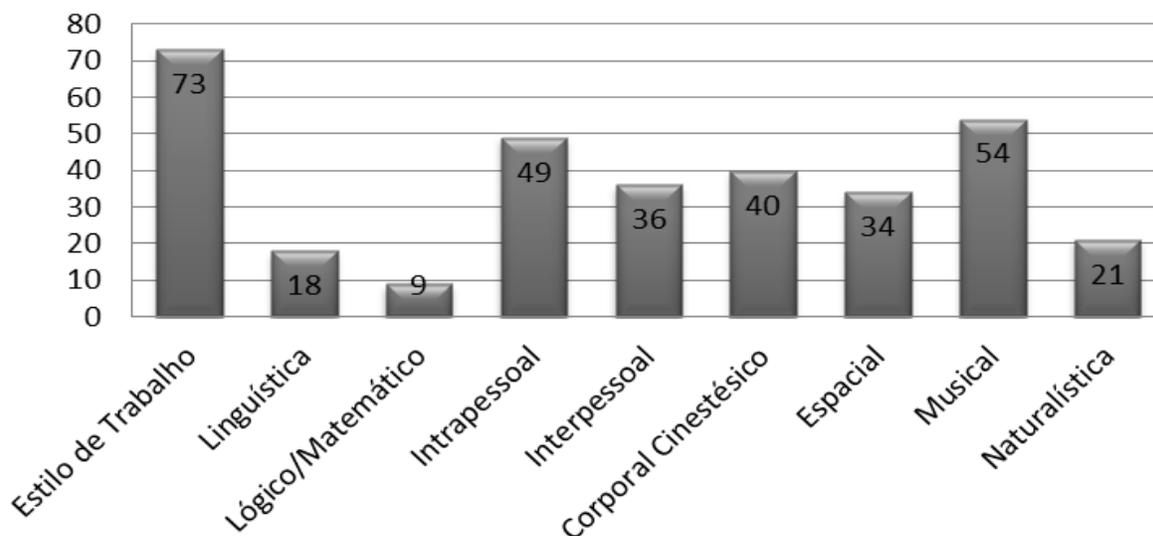
Figura 7: Proporção de indicadores observados pelos professores



Fonte: A própria autora.

A figura 8 apresenta os resultados das observações das professoras sobre seus alunos, identificados por cada área de competência.

**Figura 8: Relação de indicadores agrupados por área de competência**



Fonte: A própria autora.

A figura 8 mostra que 73 crianças apresentaram capacidades relacionadas ao estilo de trabalho, visto que deste total 39 crianças foram observadas a partir do indicador 5 – com comportamentos iguais aos das outras crianças de mesma idade –, restando um total de 34 alunos que apresentaram características relacionadas especificamente ao domínio de estilo de trabalho. Esta categoria nos permite descrever como uma criança interage com os materiais específicos de uma área de assunto (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b). Algumas características podem ser percebidas nas crianças a partir deste domínio, como persistência, concentração na tarefa, dedicação e esforço. Estas características estão relacionadas à teoria de Renzulli que compõe o segundo anel, ou seja, o comprometimento com a tarefa. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 16) ao descreverem a experiência vivida no Projeto Spectrum, ressaltam que:

Nossa pesquisa indicou que os estilos de trabalho das crianças podem variar segundo a tarefa; uma criança com habilidade na área de ciência pode demonstrar uma paciência surpreendente ao realizar experimentos, mas ficar facilmente frustrada em um jogo de amarelinha. Analisar se a dificuldade de uma criança em uma determinada tarefa tem raízes no estilo ou no conteúdo pode ajudar o professor a individualizar a instrução. Por exemplo, ele pode identificar situações

ou domínios em que uma criança precisa de orientações muito específicas para ter um bom desempenho; assume a iniciativa e, assim, consegue trabalhar com uma supervisão mínima; ou se distrai facilmente, podendo beneficiar-se de atividades que podem ser concluídas rapidamente.

A área linguística foi identificada em 18 crianças. As atividades desenvolvidas pelos professores nesta área do conhecimento estão relacionadas ao eixo de trabalho Linguagem Oral e Escrita do Referencial Curricular (1998) e visam estimular as habilidades dos alunos de ouvir, falar, ler e escrever através de experiências reais e significativas. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), este domínio envolve quatro categorias: a narração de histórias, focando o uso expressivo e estético da linguagem; a reportagem, visando os relatos e as explicações dos fatos; a poesia, com jogos de palavras; a leitura e a escrita, focando a palavra escrita. Vieira (2005) ressalta que a identificação deste domínio deve ser feita através de atividades que permitam à criança expressar-se oralmente de forma mais livre possível (p. 91).

Apenas nove crianças apresentaram características relacionadas à área lógico-matemática. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) ressaltam que as atividades e jogos voltados a esta área estimulam a criança a pensar sobre números e quantidades de objetos, fazer e comparar agrupamentos, desenvolver estratégias para resolver problemas, trabalhar e trocar ideias com os colegas. Estes tipos de atividades estão inseridos no planejamento pedagógico da Educação Infantil a partir do eixo de Matemática. Os autores do Projeto Spectrum ainda classificam três princípios a esta área:

- Ajudar a criança a explorar as muitas facetas dos números e as várias relações que existem entre eles;
- Fazer com que a criança aja e reflita sobre a ação para chegar a um entendimento;
- Encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em uma grande diversidade de situações (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 149).

As características da área intrapessoal foram observadas em 49 alunos, que baseia-se na capacidade do autoconhecimento. Essas crianças segundo, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), apresentam facilidades em utilizar as emoções como meio de entender e orientar as próprias ações. Quanto à área interpessoal foram observados 36 alunos pelos

professores. Este indicador baseia-se na capacidade de perceber distinções entre os demais, diferenças de humor; temperamento; motivação; intenção. As atividades voltadas a estas duas áreas de entendimento social têm como objetivo “estimular as crianças a examinarem de que maneira elas são diferentes e semelhantes entre si e, portanto, constituem a base para atividades ou discussões sobre diversidade cultural planejadas pelo professor” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 181).

Na Educação Infantil, as atividades de movimento são parte essencial do desenvolvimento da criança, pois expressam emoções e ideias, exploram habilidades atléticas e testam os limites de sua capacidade física (GARDNER, FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b). A área corporal sinestésica pode ser observada através da capacidade que o aluno tem, por exemplo, de pular, correr, equilibrar-se, dentre outras. Entendemos que os estímulos destas habilidades já fazem parte da rotina escolar de todos os alunos da Educação Infantil, sendo assim, os professores selecionados observaram que esta área teve maior destaque em 40 alunos.

A área espacial foi observada em 34 crianças. Segundo Vieira (2005), esta área, cujo foco é a motricidade, desempenha um papel importante na elaboração do espaço, pois a abstração da forma acontece a partir da coordenação sobre os objetos. Muitas vezes essas habilidades espaciais acabam sendo pouco estimuladas na sala de aula, pois utilizam capacidades intelectuais que não são inseridas nos currículos educacionais. Destarte, uma criança pode apresentar baixo rendimento acadêmico nas atividades de lápis e papel, mas apresentar grande destaque, por exemplo, em desenvolver estratégias para construir uma casa com palitos ou mover objetos sem tocá-los. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 33) ressaltam que estas atividades “podem ser usadas tanto para melhorar a autoestima das crianças, quanto para construir pontes com outras áreas de aprendizagem”.

Na Educação Infantil, a área musical está presente em quase todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, pois através da música a criança pode aprender conteúdos sistemáticos de forma lúdica e, na presente pesquisa, foram observadas pelos professores 54 crianças que se destacavam nesta área. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 93), as atividades da área musical têm como objetivo “expandir o tipo e a profundidade das oportunidades relacionadas à música quando disponível para todas as crianças na sala de aula”.

A curiosidade é uma das principais características de todas as crianças, pois é na fase da infância que surge a vontade de experimentar e descobrir como as coisas funcionam. Sob essa perspectiva, foi observada a presença da área naturalística em 21 alunos. As atividades voltadas à habilidade de observação, mostra às crianças diferentes maneiras de usar sua curiosidade para descobrir mais sobre o mundo; é por meio de experimentos que elas exploram a natureza, desenvolvem capacidades de fazer perguntas, testar hipóteses e resolver problemas (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b).

Para subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos as contribuições dos estudos de Vieira (2005) que abordam a construção de nove domínios, estudo este que melhor contribuiu para a compreensão do objetivo deste trabalho, uma vez que a abordagem desta autora relacionada ao reconhecimento do potencial da criança na educação infantil, vem de encontro aos questionamentos desta pesquisa.

Assim, no quadro 22 podemos visualizar os domínios e categorias propostos por Vieira (2005) a partir de estudos em crianças com altas habilidades/superdotação entre quatro e seis anos.

**Quadro 22: Descrição das categorias em cada domínio**

<b>DOMÍNIO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
Estilo de Trabalho	Abordagem nas soluções de problemas e realizações das tarefas; Comprometimento com a tarefa (Motivação); Criatividade em realizar a tarefa.
Domínio da Linguagem	Narrativa; Relato Descritivo; Uso Poético.
Domínio da Matemática	Raciocínio Numérico; Raciocínio Espacial; Resolução Lógica de Problemas.
Domínio das Ciências	Habilidades Observacionais; Formação e Experimentação de Hipóteses; Interesse e Conhecimento da Natureza.
Domínio da Música	Percepção; Produção Musical; Destreza Motora.
Domínio Espacial	Entendimento das Relações Causais e Funcionais; Capacidades Visioespaciais; Habilidades Motoras Finas.

Domínio das Artes Visuais	Percepção; Representação; Talento Artístico.
Domínio do Movimento	Controle Corporal; Expressão Corporal; Geração de Ideias através do Movimento.
Domínio Social	Entendimento de si mesmo; Entendimento dos Outros (Facilitador/Cuidador/Amigo); Liderança.

Fonte: A própria autora.

O professor da Educação Infantil que tem conhecimento destes domínios poderá usá-los para suplementar e adaptar seu currículo, proporcionando assim a compreensão e o estímulo das capacidades e talentos de seus alunos. Nesta nova proposta de currículo o professor terá mais autonomia para desenvolver seus próprios projetos ou encontrar formas de alcançar as crianças que por algum motivo não estão respondendo a uma abordagem mais tradicional de aprendizagem.

Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky, 2001b, este novo estilo de planejamento curricular tem como principais objetivos:

- Apresentar às crianças uma ampla variedade de áreas de aprendizagem;
- Identificar as áreas de competências das crianças;
- Estimular as capacidades identificadas;
- Construir pontes entre as capacidades da criança e outras áreas (p. 12).

### **7.3 Análises dos Indicadores**

Até o momento analisamos os indicadores observados nas 46 crianças, assim, nesta segunda fase discutiremos a quantidade de indicadores dos alunos de cada etapa de ensino da educação infantil, desta maneira teremos um melhor entendimento das observações feita por cada professora.

#### **7.3.1 A quantidade de indicadores observados pelas professoras**

A professora P1 tinha 20 alunos da fase 5 com idade de quatro anos, e observou apenas duas crianças, representadas por A40 e A41. A figura 9 demonstra a quantidade de indicadores observados pela professora.

**Figura 9: Proporção de indicadores observados pela professora P1**



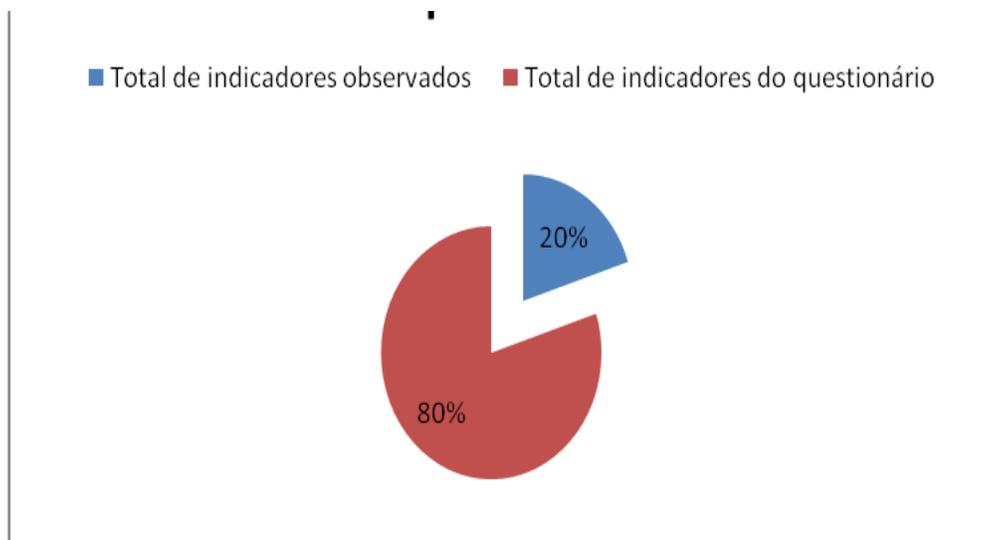
Fonte: A própria autora.

A criança A40 apresentou 14 indicadores, e P1 fez uma observação com o seguinte relato: “... é uma criança muito querida por todos os alunos, sempre a convidam para brincar e ela gosta de ‘liderar as brincadeiras’ (P1).

A41 apresentou seis indicadores, e a P1 relatou que: “... é uma criança que apresenta grande interesse nas atividades que envolvam artes, principalmente em desenho ela se concentra muito e os faz com grande criatividade” (P1).

P2 tinha 20 alunos da fase 4 com idade de três anos, e observou apenas uma criança representada por A45. A figura 10 demonstra a proporção de indicadores observada pela P2 em relação ao total de indicadores do instrumento de observação.

**Figura 10: Proporção de indicadores observado pelo P2**

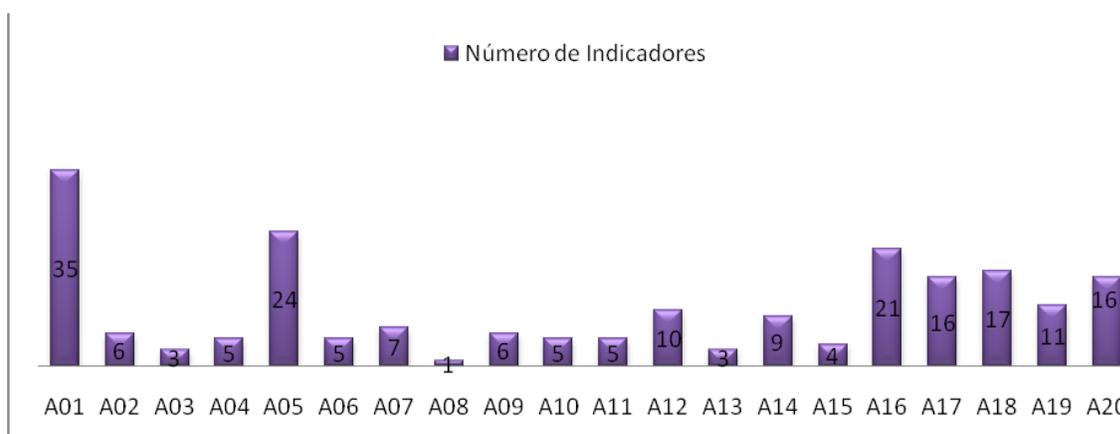


Fonte: A própria autora.

A criança A45 apresentou 10 indicadores, o que representa 20% do total de indicadores propostos pelo instrumento de observação.

P3 fez a observação de todos os seus alunos da fase 5 com idade de quatro anos, num total de 20 alunos representados com código de A01 a A20. A figura 11 demonstra a quantidade de indicadores observados em cada aluno.

**Figura 11: Proporção de indicadores observados pela P3**



Fonte: A própria autora.

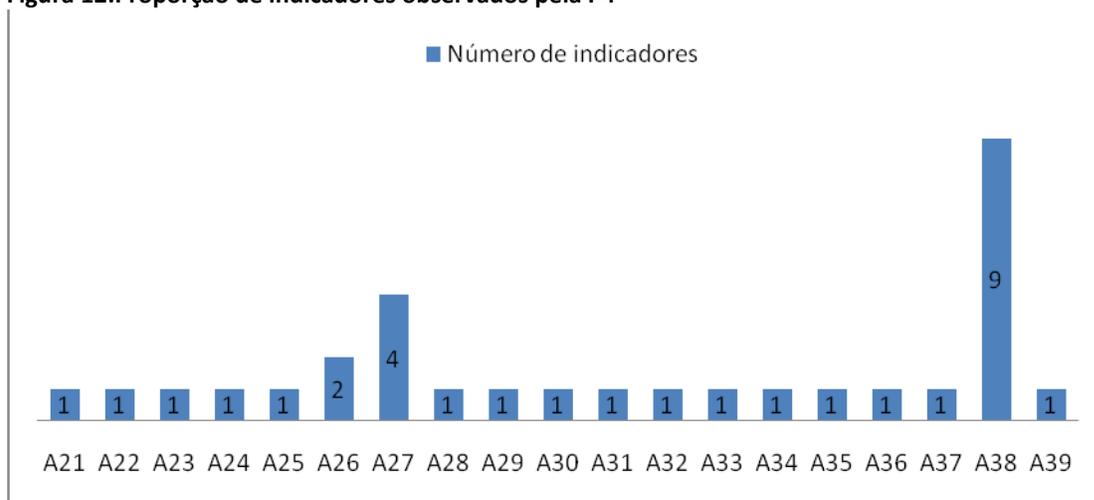
O que diferencia uma professora usar o instrumento de observação de indicadores de precocidade com todos os alunos da sala e a outra professora apenas em alguns alunos, é que a primeira terá uma maior clareza da realidade de sua classe em relação aos indicadores

mais presentes e quais as crianças que apresentam maior destaque, proporcionado assim, maior autonomia para planejar atividades pedagógicas que estimulem, motivem a atendam a necessidade de cada aluno, o que não acontecerá com a professora que selecionar apenas os alunos com sinais de precocidade mais visíveis.

Destarte, ao analisar a sala de P3, direcionamos nosso olhar para as crianças que apresentaram entre 20 a 40 indicadores, ou seja, 50% do total de características apontadas pelo questionário de observação. Este número de corte foi estabelecido pela pesquisadora para que fosse possível uma melhor visão das crianças que tiveram maior destaque. sob esta perspectiva, os números mostram que três crianças apresentaram 50% ou mais do total de indicadores observados, sendo a primeira A01 com 35 indicadores observados pela P3, em seguida a A05 com 24 indicadores e a A16 com 21 indicadores, podemos observar também que a criança que apresentou o menor indicador foi a A08 com apenas um indicador observado pela P3.

P4 observou todos seus alunos da fase 5 com idade de quatro anos, ou seja, 19 crianças. A figura 12 demonstra a quantidade de indicadores identificados em cada aluno representado com os códigos de A21 a A39.

**Figura 12: Proporção de indicadores observados pela P4**



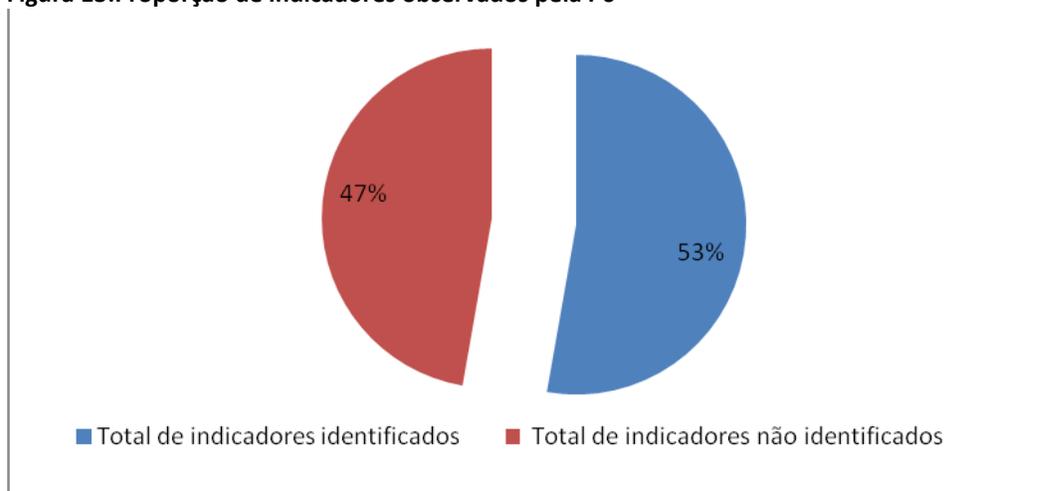
Fonte: A própria autora.

Os dados mostram que desta sala, A38 apresentou maior destaque da turma com nove indicadores dos 40 observados, seguido de A27 que apresentou quatro indicadores e A26 que apresentou dois indicadores. O interessante da observação de P4 é que todas as

crianças que apresentaram apenas um indicador foram identificadas para a mesma característica: “Apresenta comportamentos iguais aos das outras crianças de mesma idade”.

A professora P6 da fase 4 tinha 20 alunos em sala, mas selecionou apenas uma criança representada pelo código A46. A figura 13 demonstra a quantidade de indicadores observado na criança A46.

**Figura 13: Proporção de indicadores observados pela P6**

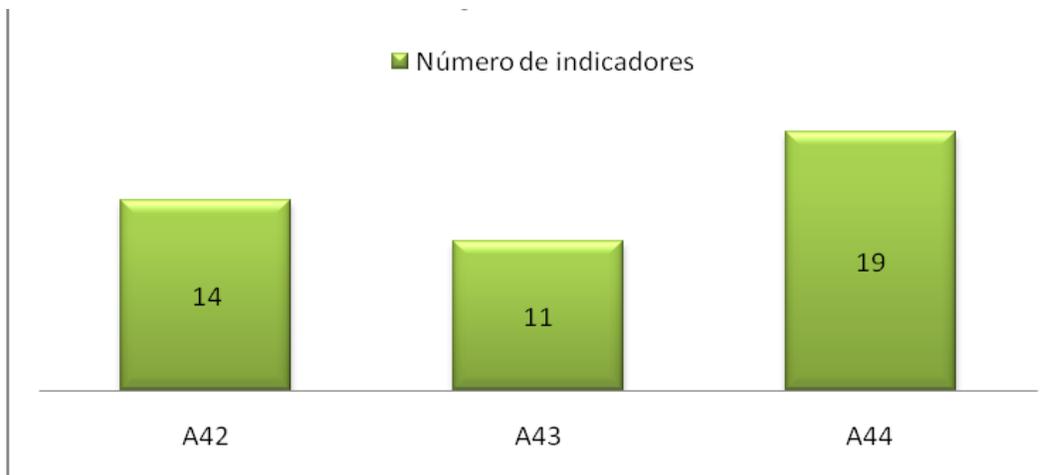


Fonte: A própria autora.

A46 apresentou 21 indicadores que corresponde a 53% do total de indicadores do instrumento de observação. P6 ressaltou um comportamento da aluna que não apresentava no instrumento de indicadores, sendo ele: “Repete vocabulário em inglês que ouve em casa e o faz corretamente e com clareza” (P6).

E por último, P8 que tinha uma sala de 20 alunos da fase 5 com quatro anos, observou apenas três crianças, sendo elas representadas por A42, A43 e A44.

**Figura 14: Proporção de indicadores observados pela P8**



Fonte: A própria autora.

Os dados mostram que A44 teve maior destaque com 19 indicadores, seguidos por A42 que apresentou 14 indicadores e por fim A43 que teve 11 indicadores observados pela P8.

Diante das observações desenvolvidas pelas professoras temos um mapeamento das crianças que tiveram maior destaque dentre as 46 observadas. Assim, aprofundamos nossas discussões nas crianças que apresentaram um total de vinte ou mais indicadores observados.

#### **7.4 Análises das crianças que apresentaram vinte ou mais indicadores.**

O corte para análise dos indicadores foi um critério estabelecido pela pesquisadora, para enfatizar a importância da observação dos professores no reconhecimento dos alunos precoces, para assim direcionar esta observação de maneira mais consciente para os sinais a serem considerados importantes para o atendimento a estas crianças. No quadro 23 apresentamos a relação das crianças que tiveram maior destaque no número de indicadores.

**Quadro 23: Relação das crianças que tiveram maior destaque no número de indicadores.**

<b>PROFESSORAS</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>NÚMERO DE INDICADORES</b>
<b>P1</b>	<b>A40</b>	<b>14</b>
	<b>A41</b>	<b>06</b>

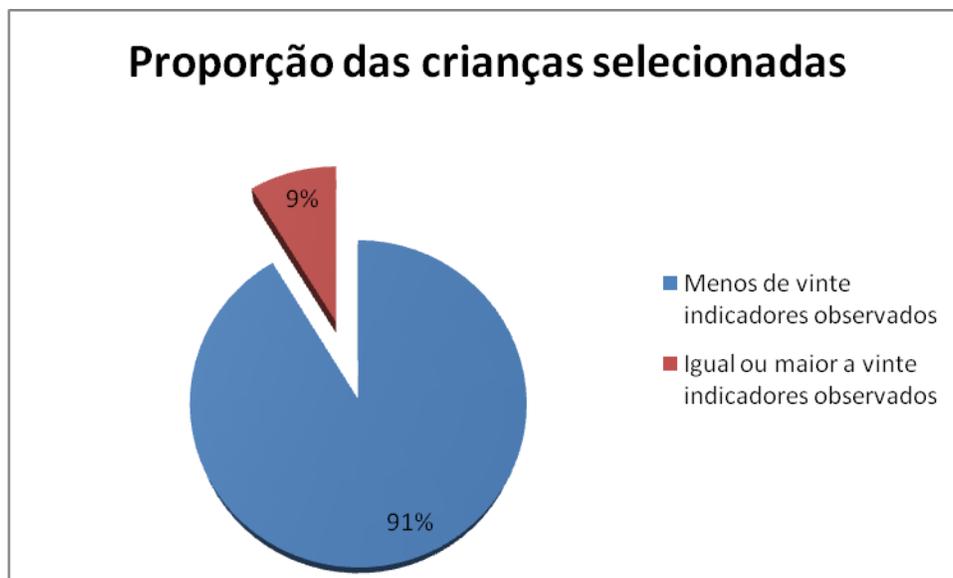
<b>P2</b>	<b>A 45</b>	<b>10</b>
<b>P3</b>	<b>A01</b>	<b>35</b>
	<b>A05</b>	<b>24</b>
	<b>A16</b>	<b>21</b>
<b>P4</b>	<b>A38</b>	<b>09</b>
	<b>A27</b>	<b>04</b>
	<b>A26</b>	<b>02</b>
<b>P6</b>	<b>A46</b>	<b>21</b>
<b>P8</b>	<b>A42</b>	<b>14</b>
	<b>A43</b>	<b>11</b>
	<b>A44</b>	<b>19</b>

Fonte: A própria autora.

Das 46 crianças observadas , apenas quatro apontaram 50% ou mais dos indicadores, sendo elas,A01,A05,A16 e A46. Podemos observar que A1 apresentou maior destaque com 35 indicadores, o que representa 87% do total de indicadores observados no instrumento. Seguida dela, observamos a aluna A05 que teve 24 indicadores, o que representa 60% do total de indicadores observados no instrumentos. As alunas A16 e A46 apresentaram um total de 21 indicadores cada, obsevados pelos professores e que correspondem a 52% do total.

A figura 15 demonstra a proporção das crianças observadas que apresentaram 50% do total de indicadores propostos no instrumento de observação em relação ao total de crianças observadas pelas professoras.

**Figura 15:Proporção das crianças selecionadas**



Fonte: A própria autora.

Observamos que, das 46 crianças (representadas por 91%), quatro apresentaram indicadores igual ou maior que vinte que corresponde a 9%. São estas crianças que precisam de uma atenção maior direcionada a suas potencialidades.

No quadro 23 relacionamos a quantidade de indicadores com os domínios de destaque das quatro crianças:

### Quadro 23: Domínio de destaque

ALUNO	Nº DE INDICADORES	DOMÍNIO DE DESTAQUE
A1	35	Domínio da Linguagem; Domínio Social; Domínio do Movimento; Domínio Espacial; Domínio da Música.
A5	24	Domínio Social; Domínio Espacial; Domínio da Ciência.
A6	21	Domínio Social; Domínio do Movimento; Domínio da Música; Domínio da Ciência.
A46	21	Domínio da Linguagem; Domínio Social; Domínio da Música.

Fonte: A própria autora.

Neste quadro podemos analisar quais as áreas de competência cada criança tem maior destaque. Entendemos que a partir deste mapeamento, o professor da Educação Infantil poderá oferecer o apoio necessário para aumentar e desenvolver estas competências. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) é importante que este professor saiba reconhecer as diferenças individuais de seus alunos e organizar sua sala, de modo que, dentro do possível, cada criança possa aprender no seu próprio ritmo.

O domínio de prevaleceu nas quatro crianças foi o social, esta característica é marcada pela forma como o indivíduo se comporta perante um grupo, assim, nas crianças selecionadas foram observadas a maneira como se relacionam, brincam e observam outras crianças. As professoras relataram que na sala de aula estes alunos tem grande facilidade de liderança, uma característica forte para os indivíduos que se destacam no domínio social. Garner (1994) relaciona este domínio com as inteligências intrapessoal e interpessoal. Para aproveitar a potencialidade das crianças com destaque ao domínio social, as professoras podem desenvolver um planejamento tendo como base o eixo de Natureza e Sociedade, abordado no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998 a) que abrange as necessidades e capacidades destes alunos.

#### **7.4.1 A história de vida das quatro crianças participantes**

Nesta etapa da pesquisa, procuramos conhecer melhor as quatro crianças que apresentaram sinais de precocidade. Para isso, aplicamos dois tipos de questionários com os pais das crianças selecionadas: o primeiro, o questionário de indicadores de precocidade (APÊNDICE C), o mesmo respondido pelos professores; e o segundo, um questionário socioeconômico (APÊNDICE G), com a intenção de analisar o ambiente social destas crianças.

Sequencialmente, apresentamos o perfil de cada criança aqui pesquisada, sendo elas A01, A05, A16 e A46.

#### **7.4.2 Caracterização da criança A01**

A01 é uma menina de 4 anos e está na fase 5 da Educação Infantil. As informações aqui descritas foram relatadas por sua mãe. Na sua casa moram sete pessoas – entre pais, irmãos e outros parentes. Têm acesso à TV, DVD, TV a cabo, telefone, computador com internet, livros e revistas, e fora de casa a menina apenas tem acesso à TV, DVD, telefone, livros e revistas. Ela já sabe ler e escrever seu próprio nome, mas ainda apresenta dificuldade em identificar o nome dos membros da família. Seus pais não têm hábito de ler para ela, este fato acontece às vezes. É uma criança que tem muita facilidade em fazer amizades com crianças com idade superior à sua. Em relação aos assuntos que mais gosta de conversar ou estudar, a mãe relatou que A01 gosta de falar e perguntar sobre tudo, mas principalmente sobre as reportagens que assiste na TV, e apresenta um vocabulário bem avançado para sua idade. Na opinião da mãe, o principal talento da menina é a dança. É uma menina com personalidade forte, e algumas vezes, é até agressiva com os colegas da escola e principalmente, gosta de ser o centro das atenções.

#### **7.4.3 Caracterização da criança A05**

A05 tem 4 anos, está na fase 5 da Educação Infantil. É filha única e mora com o pai e a mãe. Ela tem fácil acesso a DVD, TV a cabo, telefone, computador com internet. Na sua casa não é frequente o uso de revistas e livros. A mãe relatou que A05 já consegue escrever o seu nome sozinha e conhece todas as letras de seu nome completo. A família não tem o hábito de contar histórias para A05, sendo que tal ação acontece raras vezes. A mãe observou que ela tem mais facilidade em fazer amizades com crianças mais velhas; suas amigas são crianças com mais de 6 anos. Mesmo não sendo a leitura de histórias um hábito da família, as atividades que a menina mais gosta de fazer é ler e desenhar histórias. É uma criança que está sempre questionando sobre as coisas e perguntando como se escrevem determinadas palavras. Perguntado a sua mãe qual é o talento de sua filha, ela relatou ser gostar de animais. Ela tem um cachorro, um peixe e uma tartaruga. Está sempre preocupada com os animais e quer levar todos os cachorros e gatos que encontra na rua para sua casa. É uma garota muito curiosa, e adora fazer experimentos, a

mãe também relatou que um dia a menina misturou farinha, leite e banana (com a casca) e disse que estava fazendo um bolo.

#### **7.4.4 Caracterização da criança A16**

A16 é uma menina de cinco anos e está na fase 5 da Educação Infantil.. Mora com 3 pessoas, sendo eles seus pais e sua irmã. Em casa tem acesso à TV, DVD, livros e revistas. Já fora de casa, tem acesso a TV a cabo, DVD, telefone, computador com internet, livros e revistas. Ela já consegue escrever as letras do nome dos pais e da irmã. Adora escrever seu nome completo na lousa que ganhou de seu pai. Sua família tem o hábito de sempre ler histórias infantis. Apresenta facilidade em fazer amizades com crianças mais velhas e vocabulário avançado para sua idade. Adora desenhar, escrever e principalmente dançar, até já gravou um vídeo no celular fazendo a coreografia de uma música. É uma criança curiosa, está sempre perguntando como as coisas acontecem. É persistente nas atividades que desenvolve, muitas vezes chora por achar algo difícil, mas vai tentando até conseguir o que quer. Está sempre tocando instrumentos de brinquedo. Gosta muito e se preocupa com os animais, tem um periquito, mas está pedindo pra mãe comprar um cachorro.

#### **7.4.5 Caracterização da criança A46**

A criança A46 é uma menina de três anos e está na fase 4 da Educação Infantil. É filha única, mora com os pais, e a entrevista foi feita com sua mãe. Em casa a menina tem acesso à TV, DVD, computador sem internet, livros e revistas. Fora de casa, além dos itens já citados, ela tem acesso à internet. Ela domina bem o computador. Sabe ligar e procurar o jogo que mais gosta, a mãe relatou que quando tinha internet em casa, a menina escolhia sozinha no *site* do *you tube* os desenhos que queria assistir. A46 já sabe identificar e soletrar seu nome e de seus pais, ela ainda não consegue ler, mas segundo a mãe, através das letras, já sabe identificar os DVDs que quer assistir. Seus pais leem frequentemente histórias infantis para ela. Sua mãe percebeu que ela só tem amizades com crianças mais velhas que sua idade, nunca mais novas. Ao perguntar para a mãe qual o assunto que sua

filha mais gosta de conversar ou estudar, ela nos relatou que é falar inglês, e sempre que vai assistir a um DVD, coloca o idioma em inglês, ela também gosta de assistir um desenho chamado “Dora aventureira”, onde a personagem principal ensina de forma lúdica como falar palavras do cotidiano em inglês. Perguntamos se este fato acontece por incentivo de alguém da família que fale inglês, e a mãe nos relatou que o pai sabe um pouco, mas não tem fluência na língua, e nunca influenciou a filha neste sentido. Sua mãe também descreveu que o principal talento de A46 é dançar, pois a menina fica horas fazendo passos de balé, sendo que esta nunca viu uma bailarina de verdade. Ela sempre pede para mãe colocá-la no balé, mas por falta de tempo em levá-la a mãe ainda não a matriculou numa escola de dança. No seu último aniversário, ela exigiu que o tema da festa fosse de bailarina. A46 é uma menina individualista, desorganizada com suas coisas. Persistente no que faz, gosta de liderar as brincadeiras, é muito curiosa, gosta de desmontar os brinquedos para ver como funcionam, tem grande concentração nas tarefas de seu interesse, gosta de resolver conflitos não apenas de seus amigos, mas principalmente de seus pais. Adora instrumentos musicais e animais. Em casa tem um cachorro como animal de estimação. Sua mãe também nos relatou que A46 é uma menina independente. Já consegue esquentar sozinha seu leite no micro-ondas antes de dormir, sua mãe só ajuda na hora de colocar o leite quente na mamadeira.

### **7.5. Cruzamento de informações da observação feita pelas professoras e pais**

Para assegurar que os dados colhidos através das professoras apresentam veracidade, aplicamos o mesmo questionário de indicadores de precocidade nos pais das quatro crianças selecionadas. A importância de usar mais de um instrumento para avaliar o desempenho e o potencial da criança enriquece os dados de informação. Neste contexto, Freitas (2010) descreve que:

O cruzamento dos dados dos questionários da pessoa avaliada com os preenchidos pelas demais fontes e com as demais informações complementares permitirá esclarecer as dúvidas que porventura fiquem e a prática no uso dos instrumentos leva a fazer uma interpretação cada vez mais apropriada dos indicadores. (p.23)

Assim comparamos a relação de quantidade de indicadores observados pelas professoras e a quantidade observada pelos pais das crianças selecionadas. É importante levar em consideração nesta análise que os professores tiveram apenas quatro meses (fevereiro a junho) para conhecer melhor seu aluno e mesmo a professora estando uma grande parte do tempo com a criança em sala, os pais tem maior autoridade de descrever o potencial de seus filhos.

Delou (2007, p. 56) ressalta que:

Não se pode ignorar o papel da família no desenvolvimento dos talentos de seus membros, no encorajamento de características que podem exigir ações perseverantes, disponibilidade de acesso e modelos próximos que sirvam de parâmetros para a formação. Os pais e as mães têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo lúdico e verbal, a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de seu futuro.

Para a análise desta segunda etapa, selecionamos as alunas A01, A05, A16, observada pela professora P3, e a aluna A46 observada pela professora P6. As mães das respectivas crianças responderam o mesmo questionário de observação que a professora. O quadro 24 demonstra a quantidade de indicadores observados pelas professoras e pelas mães de cada aluna/filha.

**Quadro 24: Relação de indicadores observados pelas professoras e mães**

ALUNO	GÊNERO	PROFESSOR	FASE	TOTAL DE INDICADORES OBSERVADOS PELAS PROFESSORAS	TOTAL DE INDICADORES OBSERVADOS PELAS MÃES
A01	F	P3	F5	35	34
A05	F	P3	F5	24	31
A16	F	P3	F5	21	35
A46	F	P6	F4	21	36

Fonte: A própria autora.

Com os dados colhidos através do questionário do professor e entrevista com as mães, foi possível fazer uma análise sobre a proporção de concordância e discordância em relação aos indicadores observados pelos professores e pais. Porém, durante a análise dos dados percebemos que apenas o gráfico não nos daria base suficiente para garantir este grau de concordância e discordância. Para isso utilizamos o Teste de McNemar, para garantir a fidelidade dos resultados. Segundo Christopher (2010), o Teste de McNemar é uma forma especial que podemos usar para comparar a correlação da amostra. Usamos também para comparar a proporção de participantes que se encaixam dentro de uma categoria antes e depois de algum evento ou de condições diferentes. Assim, a figura 16 apresenta a porcentagem em relação da observação feita pela professora P3 e a mãe da aluna A01.

**Figura 16: Proporção de indicadores observados pela P3 e a mãe da A01**



**Fonte: A própria autora.**

P3 observou a presença de 35 indicadores na A01, enquanto a mãe observou 34. Nesta proporção percebemos que existe 82% de concordância de identificação da presença e ausência dos mesmos indicadores em relação à observação da professora e da mãe, e apenas 18% de discordância. Assim, para garantir a veracidade destes resultados, o Teste de McNemar nos mostra os seguintes resultados:

**Quadro 25: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e a mãe da A01**

P3/Mãe	Sim	Não	Total para a Professora
Sim	31	4	35
Não	3	2	5
Total para a mãe	34	6	40
p-valor=	1		

Fonte: A própria autora.

O quadro mostra o número de indicadores observados pela mãe e pela professora. Neste caso o número de concordantes é 33 (soma da diagonal principal) e de discordantes é 7 (soma da diagonal secundária), o resultado do teste trouxe um p-valor de 1, o que nos informa que existe concordância entre a observação da professora e da mãe. Ou seja, a professora consegue observar os indicadores tão bem quanto a mãe.

A figura 17 apresenta a porcentagem em relação à observação feita pela professora P3 e a mãe da aluna A05.

**Figura 17: Proporção de indicadores observados pela P3 e pela mãe da A05**



Fonte: A própria autora.

A P3 observou a presença de 24 indicadores na A05, enquanto que a mãe observou 31. Assim, o gráfico nos mostra que o grau de concordância em relação à quantidade da presença e ausência de indicadores observados pela professora e pela mãe foi de 62% e a discordância apresentou um total de 38%. Em relação ao Teste de McNemar, temos os seguintes resultados:

**Quadro 26: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e a mãe da A05**

P3/Mãe	Sim	Não	Total para a Professora
Sim	20	4	24
Não	11	5	16
Total para a mãe	31	9	40
p-valor=	0,1213		

Fonte: A própria autora.

O quadro 26 mostra o número de indicadores observados pela mãe e pela professora. Neste caso o número de concordantes é 25 (soma da diagonal principal) e de discordantes é 15 (soma da diagonal secundária). O resultado do teste trouxe um p-valor de 0,1213, o que nos informa que existe concordância entre a observação da professora e da mãe. Ou seja, a professora consegue observar os indicadores tão bem quanto à mãe.

A figura 18 demonstra a porcentagem em relação à observação feita pela professora P3 e a mãe da aluna A16.

**Figura 18: Proporção de indicadores observados pela P3 e pela mãe da A16**



Fonte: A própria autora.

O total de indicadores observados na A16 sob a perspectiva da P3 foi 21 enquanto a mãe relatou a presença de 35 indicadores em sua filha. Neste caso, o grau de concordância da presença e ausência dos mesmos indicadores observados pela P3 e pela mãe foi de 60%,

e o de discordância 40%. Analisando esta proporção a partir do Teste de McNemar, podemos concluir que:

**Quadro 27: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P3 e da mãe da A16**

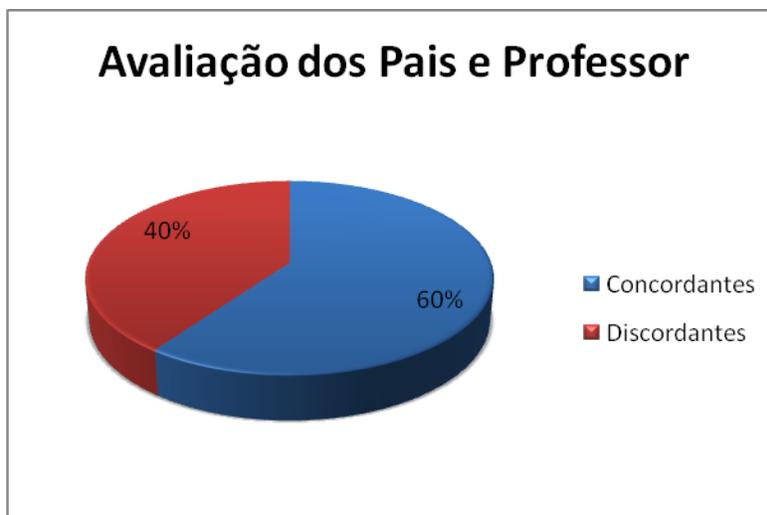
P3/ Mãe	Sim	Não	Total para a Professora
Sim	20	1	21
Não	15	4	19
Total para a mãe	35	5	40
p-valor=	0,001154		

Fonte: A própria autora.

O número de concordantes em relação à quantidade de indicadores observados pela mãe e pela professora foi 24 (soma da diagonal principal), e de discordantes foi 16 (soma da diagonal secundária), o resultado do teste trouxe um p-valor de 0,001154, o que nos informa que, mesmo sendo o total de concordância maior que o de discordância, a proporção da diferença entre estas duas vertentes apresenta um grau significativo, o que indica que existe uma discrepância em relação aos indicadores observados pela mãe e que não foram identificados na observação da professora.

A figura19 demonstra a porcentagem em relação à observação feita pela professora P6 e pela mãe da aluna A46.

**Figura 19:Proporção de indicadores observados pela P6 e pela mãe da A46**



Fonte: A própria autora.

O total de indicadores observados na aluna A46 na perspectiva da professora foi 21, enquanto a mãe relatou a presença de 36 indicadores em sua filha. Neste caso, o grau de concordância da presença e ausência dos mesmos indicadores observados pela professora e pela mãe foi de 60% , e o de discordância 40%. Analisando esta proporção a partir do Teste de McNemar, podemos concluir que:

**Quadro 28: Proporção de concordância e discordância em relação à observação da P6 e da mãe da A46**

Professor 3/ Pais	Sim	Não	Total para o Professor
Sim	20	1	21
Não	15	4	19
Total para os pais	35	5	40
p-valor=	0,001154		

Fonte: A própria autora.

Neste caso o número de concordantes foi 24 (soma da diagonal principal) e de discordantes foi 16 (soma da diagonal secundária), o resultado do teste trouxe um p-valor de 0,001154. Assim podemos verificar que também neste caso, o grau de discrepância entre os indicadores observados pela mãe e que não foram identificados pela professora foi relativamente grande.

Os resultados obtidos a partir dos indicadores apresentados pelas alunas A01, A05, A16 e A46, mostraram que os indicadores observados pelas mães em relação à observação das professoras em alguns casos apresentaram concordância e em outros, discordância. Isto não significa que o professor não saiba reconhecer os sinais de precocidade das crianças visto que era evidente que a probabilidade de indicadores observados pelas mães seria maior do que os observados pelas professoras, devido à presença de algumas variáveis como: o tempo de convivência com a criança; a relação professor-aluno; a influência do meio escolar e do meio familiar.

Nesta análise levamos em consideração o pouco tempo que as professoras tiveram de convivência com estas crianças para responder ao questionário. Por isso a importância de fazer esta observação duas vezes no ano letivo, a primeira de preferência no primeiro trimestre, assim nos próximos meses a professora terá mais autonomia para adequar seu currículo às novas estratégias de estímulo aos domínios observados, e uma segunda observação no final do ano, para analisar se o planejamento pedagógico contemplou as habilidades e capacidades dos alunos e se outros domínios foram desenvolvidos durante o ano letivo.

A parceria entre pais e escola é um fator importante, pois a partir do diálogo e da troca de informações sobre quem é o aluno, surge a possibilidade de a escola fazer adaptações necessárias em seus currículos e planejamentos para poder receber esta criança talentosa de forma que estimule cada vez mais seu potencial.

O papel da família é de extrema importância para o desenvolvimento da criança talentosa, pois, ressalta Delou (2007), não basta a criança apresentar espontaneamente seus talentos e capacidades em diversos domínios do saber se a família não estiver atenta para cumprir o importante papel de influência sobre o desenvolvimento de seu filho. Nesta discussão do papel da família, a autora complementa:

Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes, contribui para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. É ajudá-los a pensar com profundidade sobre suas ideias. É estimulá-los a rever seus pontos de vistas. É formá-los para a autonomia, mas também é uma oportunidade ímpar para aprender com eles. (DELOU, 2007, p. 56)

Esta ação de parceria vem para desmistificar o mito de que a família não deve ser informada sobre as potencialidades de sua criança, ao contrário, é papel da escola sempre informar os avanços e dificuldades da criança precoce aos seus responsáveis, para que possa ser promovido um atendimento que supra suas necessidades, tanto no ambiente escolar, quanto familiar.

## Considerações Finais

Com o objetivo de reconhecer sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce a partir das informações dos professores e pais, esta pesquisa se desenvolveu a partir de diversas discussões.

A primeira consideração relativa a este estudo esta relacionada as narrativas dos professores onde descrevem seus saberes e concepções adquiridas com sua prática pedagógica no espaço da Educação Infantil. Envolvendo teoria e prática, analisamos quais os conceitos que estes professores apresentam em relação ao aluno precoce. Assim, relataram ser a criança com potencial elevado, aquelas que se destacam nas áreas acadêmicas e criativas. Apenas uma pequena porcentagem dos participantes ressaltou que o aluno com precocidade é o que se destaca em todas as áreas do conhecimento. Esta afirmação vem confirmar que alguns professores trazem enraizados em seus conceitos sobre o aluno precoce, os mitos de que a capacidade elevada é sinônimo de inteligência acadêmica, dificultando assim, a identificação dos indicadores de potencialidade.

Poucos foram os participantes que tiveram em sua formação conteúdos voltados a inclusão do aluno com potencial elevado. Isto vem ressaltar a lacuna dos currículos dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas, que não apresentam uma formação voltada a uma ação pedagógica que beneficie as necessidades e capacidades do aluno.

Embora seja visível a pouca informação que o professor tem sobre esta temática, encontramos como participantes deste estudo professores que apresentaram compromisso e responsabilidade em melhorar sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades que contemple não apenas as necessidades e dificuldades do aluno, mas também que estimulem a potencialidade e criatividade.

Em relação ao instrumento utilizado para verificar os principais indicadores apresentados pelas crianças, encontramos alguns pontos relevantes que poderão contribuir para as próximas pesquisas. Sendo este instrumento desenvolvido a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, observamos que este não contempla todas as possíveis habilidades que podem ser observadas pelo professor, como por exemplo, as áreas das artes visuais. Na Educação Infantil, esta área é vista pelos professores como um domínio essencial ao desenvolvimento da criança, pois estimula a auto- expressão, como desenhar, contar

histórias de faz -de- conta e dramatizar, motivando assim, a criatividade, uma das principais características da criança talentosa. Como sugestão para as próximas pesquisas, recomendamos a construção de um instrumento embasado à teoria dos domínios propostos por Vieira, Gardner, Feldman e Krechevsky , discutidos anteriormente, pois permite ampliar o olhar de observações do professor em relação a criança precoce, facilitando no desenvolvimento de estratégias para a estimulação do capacidades.

As informações relatadas pelos pais das crianças selecionadas tiveram grandes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Entendemos ser a parceria entre a escola e os pais um grande fator para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno. Esta parceria reflete-se na sala de aula, pois o professor ao conhecer melhor o perfil e a história de vida do aluno, poderá oferecer experiências educacionais que estimule as habilidades e auto-estima desta criança, podendo esta, compreender melhor em como utilizar seu potencial.

Este estudo despertou a discussão de que o reconhecimento do aluno precoce na Educação Infantil não garante que este venha a ser uma criança talentosa e dotada no futuro, pois esta fase de capacidades elevadas pode ser apenas uma etapa de precocidade. Porém, a proposta desta pesquisa não é de identificar o aluno talentoso, mas sim de propor informações sobre como o professor da Educação Infantil pode reconhecer as singularidades do seu aluno precoce, no contexto das capacidades e das potencialidades.

A criança precoce apresenta distinções quanto ao seu ritmo, sua aprendizagem e suas necessidades, assim é de extrema importância que o professor tenha um olhar atento para este potencial elevado.

Não podemos desperdiçar estas capacidades, pois em nossas escolas muitos são os alunos que esperam por melhores oportunidades e desafios à suas potencialidades. A temática das crianças mais capazes ainda é uma área na educação especial carregada de muitas incertezas, porém é um grande desafio vencer estes medos e preconceitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O desenvolvimento das crianças de tres a seis anos.** In: M. S. Palhares; S. C. Martins (Eds.); **Escola Inclusiva.** 1st ed., 2002. São Carlos: Edufscar.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados.** Petrópolis: Vozes, 2001 a.
- ALENCAR, E.M E FLEITH, D. . **Superdotação: Determinantes, Educação e Ajustamento.** 2ª edição o ed. São Paulo: EPU, 2001b.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. **Criatividade e a educação de Superdotados.** Petrópolis, 2001.
- ALENCAR, E.M E FLEITH, D. . **Superdotação: Determinantes, Educação e Ajustamento.** 2ª edição ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E.M E FLEITH, D. . **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas.** In: Fleith D. D. S.; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a Professores.** Volume 1,. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. 2007
- ANJOS, I. R. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil.** Tese Doutorado em Educação Especial),. Universidade de São Carlos, 2011
- ARAUJO, D. B. DE; **Conversando com a pré-escola: Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar.** Atica ed. São Paulo, 1996.
- ASPESI, C.C. **A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In: Fleith, D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família,** Volume 3, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007
- ASPESI,C.C. **Processo Familiar relacionados ao desenvolvimento de comportamento de superdotação em crianças de idade pré-escolar.** Dissertação de Mestrado.Universidade de Brasilia,D.F,2003.
- ASSIS, M. S. DE. **Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção.** In:Perez,M.C.A ,Suprema ; **Educação: Política e Prática,**. São Carlos, 2007
- AZEVEDO, H. **O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais.** 28ª Reunião Anual da ANPED- GT 7, p. 1-18,. Caxambu, 2005.
- BECKER,M.A.D. **Educação Especial: Estímulo Ambiental e Potencial para Altas Habilidades em Pré-Escolares,** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,RS, 1997.

BONETTI, N. **O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** 29ª Reunião Anual da ANPED- GT 7 , p. 1-18, Caxambu ,2008.

BRASIL, M. DA E. E DO D. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Conhecimento de Mundo.** Volume 3 ed. Brasília, 1998a.

BRASIL, M. DA E. E DO D. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- Introdução.** Volume 1 ed. Brasília, 1998b.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília, 1998c.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9394/96, de 20/12/1996, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial. 1995.

BRASIL **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Poder Executivo. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

CAMARA, C.G. **Auto -alfabetização precoce: Indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulo.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. RS, 1996.

CHAGAS, J. F. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH. D. D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**, Brasília, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH. D. D. S ; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família.** v. 3, Brasília, 2007.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: G. Craidy, Carmem; Kaercher (Ed.); **Educação Infantil: Pra que te quero?** Ed. Artmed ed., 2001. Porto Alegre – RS.

FORNO, L.F.D; FREITAS, S.N. **Educadores da infância narram um ritmos diferenciado de aprendizagem em criança.** Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do conselho Brasileiro para Superdotação, Universidade Fluminense, RJ, 2012.

FORNO, L. F. D. **Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FREEMAN, J E GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes : idéias e ações comprovadas.** Editora Pe ed. São Paulo, 2000.

FREITAS, S. N. **Análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS.** Revista Brasileira de Educação Especial. v 1,nº 2,p. 295-314, Mai-Ago,Marília, 2005.

FREITAS. S. N; NEGRINI, T. A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva da conjuntura contemporânea de gestão. In: MENDES. E.G; ALMEIDA, M.A; **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação inclusiva,** Junqueira & Marin, Araraquara, 2010.

FREIXO, M. J. . **Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas.** Instituto Piaget ,Lisboa,2009.

GAGNÉ, F.GUENTHER,Z. **DMGT 2.0de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação.** Revista Sobredotação,ANEIS, Portugal,2010.

GAMA, M. C. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH D. D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família.** v.3, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil.** v. 3 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001c.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil- Atividades Iniciais de Aprendizagem.** v. 2 ed. Porto Alegre – RS, Artes Médias,2001b.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças.** v. 1 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001a.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre – RS: Artes Médias, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre – RS: Artes Médias, 1994.

GIFFONI, F. A. Uma aproximação construtivista à análise e compreensão do desenvolvimento da inteligência em crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação. In: DELPRETTO B. L; **A Educação Especial na Perspectiva**

**da Inclusão Escolar Altas Habilidades/Superdotação**, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: Um programa para e escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Nova Psicologia para a Educação: Educando o Ser Humano**. Canal6 Edi ed. Bauru, 2009.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER,Z.C.**Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais**.Rio de Janeiro, Ed. LTC,2012.

GUIMARÃES, A. C. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada**. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2004.

MARQUES, C.R .**Levantamento de crianças com indicadores de Altas Habilidades em Jaboticabal/ São Paulo**,Dissertação Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARQUES, D.M.C; COSTA, M, P,R. **Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil: Uma análise da formação do professor**, Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do conselho Brasileiro para Superdotação, Universidade Fluminense, RJ, 2012.

MELO,M,A,F; LINARES,R.M.C. **Potencialização das Altas Habilidades em crianças de El Salvador mediante à estimulação precoce**. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do conselho Brasileiro para Superdotação, Universidade Fluminense, RJ, 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, 2010.

MERLO, S.O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola. In: BRANCHER, S.V.R ; **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**,. Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

MEZZOMO, G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superlotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, S.V.R ; **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**,. Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

OLIVEIRA, Z. DE M. Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje? In: Z. de M. Oliveira (Ed.); **Creche:Crianças , faz de conta & cia**. 1st ed,.Petrópolis: Editora Vozes. 1992

OUROFINO, V. T. E GUIMARÃE, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH. D.S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a Professores.** v. 1, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

PEREIRA, M. S. N. Estratégias de Promoção das Criatividades. In: FLEITH. D.S: **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Atividades de Estimulação de Alunos.** v. 2, Brasília, 2007.

PEREZ E FREITAS. **Estado de conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, (2009)

PEREZ, S. G.B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação Adulta.** Tese Doutorado em Educação) Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação Mestrado em Educação. Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

RENZULLI, J. S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Revista de Educação, p.75 - 131, Porto Alegre – RS, 2004.

RODRIGUES, L.M; NAKANO, T.C. **Diferenças regionais na criatividade infantil expressa por meio de desenho.** Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do conselho Brasileiro para Superdotação, Universidade Fluminense, RJ, 2012.

RODRIGUES, N. A. A formação inicial de professores na Educação Infantil oferece subsídios para a docência com alunos com Altas Habilidades/Superdotação? In: BRANCHER, V. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org) **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, N, J. W. Viagem a “**Mojave-Óki!**” **Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de quatro a seis anos,** Tese ( Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul ,2005.

VIGOTSKY, L. . **Psicologia Pedagógica.** 3 ed. ed. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2010.

VIRGOLIM, A M.R. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais.**  
Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007.

VITAL, C. **Processo de criação : o diferencial no psicodiagnóstico interventivo infantil.**  
Trabalho apresentado no V Encontro Nacional do conselho Brasileiro para Superdotação,  
Universidade Fluminense, RJ, 2012.

#### **REFERÊNCIA ELETRÔNICA**

BRASIL. **Decreto nº 6.571.** Disponível em:  
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>>. Acesso em: 23/4/2012.

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**



Nome da Criança		
Professora		Série
realizada na segunda sexta-feira de novembro	realizada no final de maio	
_____	_____	<b>Lingüística</b>
_____	_____	1. Escolhe memorizar poemas, canções, histórias.
_____	_____	2. Inicia conversas ou discussões espontaneamente.
_____	_____	3. Expressa idéias com facilidade oralmente _____ por escrito.
_____	_____	4. Descreve um objeto ou idéia de várias maneiras.
_____	_____	5. Verbaliza facilmente conhecimentos e informações factuais.
_____	_____	6. Faz muitas perguntas .
_____	_____	7. Demonstra capacidade verbal em inglês, considerando- se que em casa é usada outra língua.
_____	_____	8. Gosta de ler livros.
_____	_____	9. Usa um vocabulário avançado.
_____	_____	<b>Lógico-Matemática</b>
_____	_____	1. Comunica com facilidade um pensamento matemático quando, resolve um problema.
_____	_____	2. Calcula mentalmente problemas com números.
_____	_____	3. Constrói uma estratégia para resolver um problema.
_____	_____	4. É capaz de planejar ou descrever passos ou eventos em ordem.
_____	_____	5. Separa e classifica objetos ou figuras.
_____	_____	6. Monta quebra-cabeças com habilidade e prazer.
_____	_____	7. Demonstra habilidade ao usar o computador.
_____	_____	8. Faz perguntas para entender como as coisas funcionam.
_____	_____	<b>Intrapessoal</b>
_____	_____	1. É automotivado _____ ; independente _____ ; pleno de recursos _____ .
_____	_____	2. É autoconfiante.
_____	_____	3. Expressa como está se sentindo.
_____	_____	4. Tem senso de humor.
_____	_____	5. Consegue rir de si mesmo.
_____	_____	6. Mantém suas crenças.
_____	_____	7. Assume riscos.
_____	_____	8. Concentra-se em tópicos ou tarefas.

continua

FIGURA 6.2 Lista de verificação observacional para as inteligências múltiplas (fonte: Montgomery Knolls Elementary School, Montgomery County Public Schools).

_____	_____	9. É persistente em atividades auto-selecionadas.
_____	_____	10. Escolhe trabalhar sozinho.
_____	_____	11. Aceita a autoria do próprio comportamento.
_____	_____	12. Tem um senso realista de seus pontos fortes e fracos.
_____	_____	13. É capaz de aprender com seus sucessos e fracassos.
_____	_____	14. Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa (criativo).
<hr/>		
<b>Interpessoal</b>		
_____	_____	1. Adora participar de atividades em grupo.
_____	_____	2. Gosta de ensinar os outros informalmente.
_____	_____	3. Os outros buscam a sua companhia.
_____	_____	4. Gosta de jogar e brincar com outras crianças.
_____	_____	5. Gosta de trabalhar em grupos cooperativos.
_____	_____	6. Ajuda a resolver conflitos.
<hr/>		
<b>Corporal-Cinestésica</b>		
_____	_____	1. Gosta de desempenhar papéis (dramatizar).
_____	_____	2. Gosta de desmontar coisas e montá-las novamente.
_____	_____	3. Prefere tocar e explorar a forma dos objetos a fim de aprender sobre eles.
_____	_____	4. Gosta de atividades de movimento.
_____	_____	5. Tem uma maneira dramática de expressar-se.
_____	_____	6. Demonstra boa coordenação motora fina.
_____	_____	7. Demonstra boa coordenação motora ampla.
_____	_____	8. Interpreta fisicamente histórias, poemas e canções.
<hr/>		
<b>Espacial</b>		
_____	_____	1. Junta coisas imaginativamente para construir algo.
_____	_____	2. Demonstra entendimento da perspectiva física.
_____	_____	3. Desmonta coisas e consegue montá-las novamente.
_____	_____	4. Consegue organizar e agrupar objetos.
_____	_____	5. Planeja cuidadosamente o uso do espaço.
_____	_____	6. Inclui detalhes relevantes no trabalho artístico.
_____	_____	7. Gosta de quebra-cabeças e labirintos.
_____	_____	8. Obtém mais significado de materiais não-impressos.
<hr/>		
<b>Musical</b>		
_____	_____	1. Reproduz melodias e ritmos que acabou de ouvir.
_____	_____	2. Compõe ritmos, padrões ou melodias.
_____	_____	3. Cria uma letra para músicas conhecidas.
_____	_____	4. Acompanha o ritmo de instrumentos musicais.
_____	_____	5. Canta afinadamente.
_____	_____	6. Canta ou cantarola melodicamente durante outras atividades.
_____	_____	7. Experimenta os objetos para criar sons diferentes.
_____	_____	8. Transforma sons ambientais em sons ou composições musicais.
_____	_____	9. Aprende conceitos básicos através da música.

FIGURA 6.2 Lista de verificação observacional para as inteligências múltiplas (fonte: Montgomery Knolls Elementary School, Montgomery County Public Schools).

## **ANEXO II**

## ANEXO III

### Visão de Altas Habilidades

As perguntas apresentadas abaixo não possuem respostas certas ou erradas, elas apenas ajudam a saber o que você pensa sobre Altas Habilidades.

Não haverá identificação nessa folha, ou seja, as suas respostas não serão atribuídas a você.

As respostas formarão um quadro geral que tem como objetivo mostrar o que pensam professores (em sua coletividade) sobre o tema, assim como o quanto o tema está presente em seu cotidiano. Dessa forma, evite responder o que seria “politicamente correto”, sinta-se à vontade para expressar o que realmente sente sobre o tema. Responda o que vem à sua mente após ler cada uma das perguntas. Haverá em futuro próximo uma palestra sobre o tema para que você conheça mais sobre ele.

1 – Você já teve contato formal com conteúdo referente a Altas Habilidades/Superdotação (participou de curso, disciplina, workshop ou palestra; assistiu a filme ou documentário especificamente sobre o tema; adquiriu ou recebeu livro, artigo ou apostila especificamente sobre o tema)?

- Sim

- Não

2 – Caso a resposta à pergunta anterior seja sim, esse contato se deu de que forma?

- Durante a sua formação

- Fora de sua formação

- Outra opção – Indique: \_\_\_\_\_

3 – Em sua atividade profissional ou em sua vida pessoal já teve contato com pessoas com Altas Habilidades/Superdotação?

- Sim

- Não

4 – Caso a resposta à pergunta anterior seja sim, indique se era um aluno.

- Sim

- Não

5 – Em sua opinião, pessoas com Altas Habilidades podem ter seu desenvolvimento prejudicado de alguma forma caso não sejam identificados e, ainda que sejam identificados, não recebam atendimento especial?

- Sim

- Não

Por que pensa assim?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 – Em sua opinião, alunos com Altas Habilidades/Superdotação sempre apresentam bom desempenho escolar?

- Sim

- Não

Por que pensa assim?

\_\_\_\_\_

7 – Marque abaixo a porcentagem que você acredita ser a mais correta quanto ao número de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em relação à população geral.

- Menos de 1%

- 2%

- 3%

- 5%

- 10%

- Mais de 10%

**ANEXO IV****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)<http://www.propq.ufscar.br>**Parecer Nº. 017/2012**

CAAE: 0205.0.135.000-11

**Título do projeto:** O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**Pesquisadores (as):** DANITIELE MARIA CALAZANS MARQUES**Conclusão**

As pendências apontadas no Parecer nº. 468/2011 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

**Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 27 de Janeiro de 2012.



Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCar

# APÊNDICES

## APÊNDICE A



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Ao Professor

Eu, Danitiele Maria Calazans Marques, portadora do R.G 42.215.425-8, pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho solicitar sua participação na pesquisa intitulada: **“Reconhecimento por meio indicadores a precocidade do aluno na Educação Infantil”**, orientada pela Dr.<sup>a</sup> Maria da Piedade Resende da Costa..

O objetivo da pesquisa será proporcionar instrumentos que facilite o professor compreender quem é este aluno com altas habilidades/superdotação na Educação Infantil e como fazer uma identificação precoce a partir dos indicadores, assim, os dados coletados na escola serão analisados e discutidos na Dissertação que será apresentada ao Programa de Educação Especial como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Assim, me comprometo, ao término da pesquisa, a devolver as conclusões e informações obtidas através do estudo desenvolvido, sob forma de relatórios individuais da análise dos instrumentos para identificação dos indicadores dos alunos com altas habilidades/ superdotação na Educação Infantil, conforme interesse da escola e dos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada a sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, conduto, a elaboração desse trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto, e devido à formação pedagógica da pesquisadora na área. Os professores participantes terão como benefícios uma orientação inicial em como utilizar instrumentos que facilite na identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação nos

alunos da Educação Infantil. Este procedimento favorecerá um melhor entendimento para a criança, o professor e os pais em como lidar com esta vertente.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e sua participação será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar sua identificação. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e endereço da pesquisadora e da orientadora e poderá entrar em contato quando quiser para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

---

Daniele M. C. Marques

Rua: Aldo de Cresci, Bloco 30 Apt. 22

Jardim Botafogo- São Carlos-SP

Tel: (16) 9273-3327

---

Dr.<sup>a</sup> Maria da Piedade R. da Costa

Rodovia Washington Luiz, Km 235

Caixa posta 676- São Carlos-SP

Tel: (16) 3351-8110

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa posta 676- CEP 13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Telefone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do participante

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## APÊNDICE B

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Aos Pais

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Reconhecimento por meio indicadores a precocidade do aluno na Educação Infantil”**, de forma totalmente voluntária, e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia **Danitiele Maria Calazans Marques** com a orientação da **Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo da pesquisa será proporcionar instrumentos que facilitem o professor compreender quem é este aluno com altas habilidades/superdotação na Educação Infantil e como fazer uma identificação precoce a partir dos indicadores, assim, os dados coletados na escola serão analisados e discutidos na Dissertação que será apresentada ao Programa de Educação Especial como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Assim, a pesquisadora se compromete, ao término da pesquisa, devolver as conclusões e informações obtidas através do estudo desenvolvido, sob forma de relatórios individuais da análise dos instrumentos para identificação dos indicadores dos alunos com altas habilidades/ superdotação na Educação Infantil, conforme interesse da escola e dos participantes da pesquisa.

A participação de seu filho (a) é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com participação de seu filho (a) na pesquisa poderá ser o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração desse trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto- devido à formação pedagógica da pesquisadora na área. Caso haja a identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação,

seu filho terá como benefício um encaminhamento específico, favorecendo assim, um melhor entendimento para a criança, o professor e os pais em como lidar com esta vertente.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas à pesquisadora ou sua orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e sua participação será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar sua identificação. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e endereço da pesquisadora e da orientadora e poderá entrar em contato quando quiser para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

---

Daniele M. C. Marques

Rua: Aldo de Cresci, Bloco 30 Apt. 22

Jardim Botafogo- São Carlos-SP

Tel: (16) 9273-3327

---

Dr.<sup>a</sup> Maria da Piedade R. da Costa

Rodovia Washington Luiz, Km 235

Caixa posta 676- São Carlos-SP

Tel: (16) 3351-8110

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa posta 676- CEP 13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Telefone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do participante

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### QUESTIONÁRIO DE INDICADORES DE PRECOCIDADE DIRIGIDOS AOS PROFESSORES E PAIS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome: \_\_\_\_\_ Nasc. \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Residência: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Nome do Professor (a): \_\_\_\_\_ Etapa: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

Questionário respondido: ( ) Professor ( ) Responsável:

Data da observação: \_\_\_\_\_

Marque com um “X”, na coluna da direita, a frequência com que seu filho (a)/aluno (a) apresenta os comportamentos referidos, na coluna da esquerda.

PERGUNTAS	FREQUENCIA			
	Nunca	Algumas vezes	Sempre	Não Observei
<b>ESTILO DE TRABALHO;</b>				
1. As pessoas dizem que ele (a) faz coisas antes do esperado para sua faixa etária?				
2. Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa?				
3. Gosta de juntar “coisas” para fazer experimentos, com interesse em descobrir o que acontece com elas?				
4. Destaca-se do grupo porque trabalha sozinho, não necessitando de ajuda?				

5. Apresenta comportamentos iguais aos das outras crianças de mesma idade?				
6. Observa atentamente e retém informações a respeito das coisas que observa?				
7. Expressa ideias com facilidades através do desenho?				
<b>ÁREA LINGUÍSTICA</b>				
8. Inicia conversas espontaneamente, trazendo assuntos diferenciados para sua idade?				
9. Expressa ideias com facilidade oralmente ou por escrito?				
10. Usa vocabulário avançado para sua idade?				
11. Descreve um objeto de várias maneiras?				
12. Tem facilidade para representar um objeto ou ideia de várias maneiras?				
<b>ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICO</b>				
13. Compreende o significado dos conceitos numéricos para além dos números de 1 a 10?				
14. Constrói uma estratégia para resolver um problema?				
15. Faz perguntas para entender como as coisas funcionam?				
16. Tem facilidade com quebra-cabeças, utilizados por crianças maiores que sua faixa etária?				
17. Demonstra habilidade ao usar o computador?				

<b>ÁREA INTRAPESSOAL</b>				
18. Concentra-se em tópicos ou tarefas de seu interesse?				
19. É persistente nas atividades que ele mesmo escolhe para fazer?				
20. Manifesta sendo de humor diferenciado para sua idade?				
21. Costuma criar conflitos com os amigos, pois suas ideias são diferentes dos companheiros?				
22. Consegue rir das coisas engraçadas ou erradas que faz?				
<b>ÁREA INTERPESSOAL</b>				
23. Prefere participar em atividades grupais?				
24. Gosta de ensinar o que sabe para os demais?				
25. As outras crianças buscam a sua companhia, para diferentes atividades?				
26. Ajuda a resolver conflitos entre os amigos?				
<b>ÁREA CORPORAL - CINESTÉSICO</b>				
27. Expressa ideias com facilidade através da dramatização?				
28. Gosta de montar e desmontar objetos, para ver como funciona?				
29. Prefere atividades que incluam o movimento, destacando-se pela harmonia dos mesmos?				
30. Gosta de interpretar histórias, poemas e canções?				
<b>ÁREA ESPACIAL</b>				
31. Junta objetos imaginativamente para construir algo?				

32. Gosta de organizar e agrupar objetos?				
33. Planeja cuidadosamente o uso do espaço?				
<b>ÁREA MUSICAL</b>				
34. Reproduz com facilidade melodias e músicas que acabou de ouvir?				
35. Canta ou cantarola, com ritmo e melodia, durante outras atividades?				
36. Experimenta os objetos para criar sons diferentes?				
37. Tem facilidade em aprender através da musica?				
<b>ÁREA NATURALÍSTICA</b>				
38. Fala muito sobre seus bichinhos de estimação ou sobre lugares preferidos na natureza?				
39. Está preocupado e defende os direitos dos animais e da natureza?				
40. Gosta de fazer projetos que envolva a observação da natureza?				

Se tiver alguma contribuição, pode colocá-la aqui:

---



---



---



---



---



---



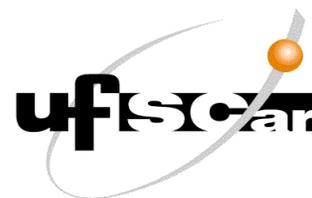
---



---

Adaptado da Lista de Verificação Observacional para Identificar as Capacidades de Aprendizagem de Gardner, Feldman, Krechevsky (2001 a) e da Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infancia de Vieira (2005)

**APÊNDICE D**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**Ficha de Caracterização do Professor Participante**

---

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo:            - Feminino            - Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Formação:    - Nível Médio            - Nível Superior  
                   - Pós Graduação    - Mestrado ou Doutorado

Estado Civil:  - Solteiro(a)            - Casado(a)            - Divorciado(a)  
                   - Separado(a)            - Viúvo(a)            - União Estável

Filhos:            - Não            - Sim – Número de Filhos: \_\_\_\_\_

Número de alunos em sala: \_\_\_\_\_

Número de alunos que considera em inclusão: \_\_\_\_\_

Número de Escolas em que trabalha: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona: \_\_\_\_\_

Nível de ensino em que já lecionou:

- Educação Infantil            - Ensino Fundamental Ciclo I            - Ensino Fundamental  
 Ciclo II  
 - Ensino Médio            - Médio Técnico            - Ensino Superior  
 - Pós-Graduação            -           -           Outros           -

---

## APÊNDICE E



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### Concepção do professor sobre crianças precoce

As perguntas apresentadas abaixo não possuem respostas certas ou erradas, elas apenas ajudam, a saber, o que você pensa sobre Talento acima da média.

Não haverá identificação nessa folha, ou seja, as suas respostas não serão atribuídas a você.

As respostas formarão um quadro geral que tem como objetivo mostrar a concepção dos professores (em sua coletividade) sobre o tema, assim como o quanto o tema está presente em seu cotidiano. Dessa forma, evite responder o que seria “politicamente correto”, sinta-se à vontade para expressar o que realmente sente sobre o tema. Responda o que vem à sua mente após ler cada uma das perguntas.

1. Para você quais seriam as principais definições e características do aluno com precocidade.

R:

2. Você já teve contato formal com conteúdo referente à Talento e Dotação (participou de curso, disciplina, workshop ou palestra; assistiu a filme ou documentário especificamente sobre o tema; adquiriu ou recebeu livro, artigo ou apostila especificamente sobre o tema)?

- Sim

- Não

3. Caso a resposta à pergunta anterior seja sim, esse contato se deu de que forma?

Durante a sua formação

Fora de sua formação

Outra opção – Indique:

4. Em sua atividade profissional ou em sua vida pessoal já teve contato com alunos ou conhece alguém com características que remete ao Talento e Dotação?

- Sim

- Não

5. Caso a resposta à pergunta anterior seja sim, indique se era um aluno.

- Sim

- Não

6. Em sua opinião, pessoas com Talento podem ter seu desenvolvimento prejudicado de alguma forma caso não sejam identificados e, ainda que sejam identificados, não recebam atendimento especial?

- Sim

- Não

Por que pensa assim?

---

---

---

7. Em sua opinião, alunos com Talento sempre apresentam bom desempenho escolar?

- Sim

- Não

Por que pensa assim?

---

---

---

---

## APÊNDICE F



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE INDICADORES DE PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Nome da Professora:** \_\_\_\_\_

**Sala de aula:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

1. As perguntas estão de acordo com a realidade da sua sala de aula?  
 não    sim    poderia melhorar
  
2. O vocabulário das perguntas apresenta clareza e de fácil entendimento;  
 não    sim    poderia melhorar
  
3. Você encontrou dificuldades para identificar os alunos que apresentam as características classificadas no formulário?  
 não    sim
  
4. Você faria alguma modificação no formulário?  
 não    sim   Qual? \_\_\_\_\_

Observação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# APÊNDICE G

## QUESTIONÁRIO SÓCIO ECONÔMICO

Nome do filho/a: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Parentesco: ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

1. Quantas pessoas moram na residência?

R:

2. Em casa tem acesso a :

( ) TV ( ) DVD ( ) TV a cabo ( ) Telefone

( ) Computador ( ) Internet ( ) Livros ( ) Revistas

3. Fora de casa tem acesso a :

( ) TV ( ) DVD ( ) TV a cabo ( ) Telefone

( ) Computador ( ) Internet ( ) Livros ( ) Revistas

4. Seu filho/a já sabe ler e escrever? ( próprio nome, as pessoas da família, pequenas frases etc)

R:

5. Você tem o hábito de ler para seu/sua filho/a em casa?

Nunca    Raramente    Às vezes    Frequentemente    Sempre

6. Seu filho/a tem amizades com crianças mais velhas do que ele/ela?

R:

7. Quais são os assuntos sobre os quais ele/ela gosta de conversar ou estudar ou as atividades que mais gosta de fazer?

R:

8. Em sua opinião quais os talentos que seu/sua filha mais se destaca?

R:

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE H

**FORMAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DA PRECOCIDADE**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**Discente: Danitiele Maria Calazans Marques**

**Orientadora: Maria da Piedade Resende da Costa**

### **O ALUNO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Na identificação da criança na Educação Infantil, o professor deve estar atento e observar se o desenvolvimento avançado deste aluno, no ponto de vista intelectual e criativo são características de talentos acima da média ou se estas habilidades são resultado de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente.

Nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada como uma criança com talentos acima da média. Mesmo assim, é papel da escola, acompanhar o desempenho desta criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização.

É fundamental que a escola ofereça desafios suplementares aos alunos talentosos, proporcionando alternativas motivadoras e criativas de aprendizagem que possam garantir seu sucesso.

A identificação da precocidade da criança com não se trata de uma proposta de identificar para a “criação de gênios” e muito menos, para bombear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva, mas sim, possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho /aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

**Características de indicadores significativas na faixa etária que abrange a Educação Infantil:**

- Habilidade verbal precoce e qualitativamente rica;
- Memória e pensamento abstrato privilegiado;
- Desenvolvimento motor e atenção precoce;
- Leitura precoce;
- Curiosidade além do esperado para sua idade e sobre assuntos incomuns;
- Preocupações e sensibilidade incomum para sua idade;
- Grande capacidade de aprendizagem e criatividade.

**Concepção proposta por Renzulli :Modelo dos Três Anéis**

- Capacidade acima da média;
- Envolvimento com a tarefa;
- Criatividade.

**Teoria das inteligências múltiplas ( Gardner)**

- Inteligência lingüística
- Inteligência lógico-matemática
- Inteligência espacial
- Inteligência sonora ou musical
- Inteligência sinestésico-corporal
- Inteligência naturalista
- Inteligências pessoais: intrapessoal e interpessoal

O sistema educacional inclusivo ainda prioriza os alunos com deficiência e esquece que os alunos com potencial elevado também é uma necessidade educacional especial e que esses educando carece de seus direitos atendidos.

Assim, a proposta deste trabalho é de despertar uma sensibilização educacional no sentido de promover ao aluno precoce da Educação Infantil a prevenção de futuras dificuldades, proporcionando uma melhor integração entre professor, pais e aluno.