

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA**

**ALUNOS PRECOCES COM INDICADORES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE**

**CORUMBÁ, MS  
2022**

MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA

**ALUNOS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Social

**Linha de Pesquisa:** Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social.

**Orientadora:** Bárbara Amaral Martins.

CORUMBÁ, MS  
2022

MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA

Dissertação intitulada **ALUNOS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovada em: 15/03/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Bárbara Amaral Martins (Presidente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN

---

Dr.<sup>a</sup> Celi Corrêa Neres (Titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

---

Dr.<sup>a</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Titular)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN

---

Dr. Washington César Shoiti Nozu (Titular)  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

---

Dr.<sup>a</sup> Andressa Santos Rebelo (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN

*Dedico este trabalho a todas as pessoas com altas habilidades/superdotação, os quais, em sua infância e por toda a sua vida, tiveram as suas especificidades limitadas. Em especial, aos estudantes da Educação Infantil que possuam precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação, para que não sejam mais isolados e privados de atividades pedagógicas enriquecedoras e nem reprimidos em suas potencialidades.*

## AGRADECIMENTOS

Somos um pouco de tudo aquilo que conhecemos, criamos e amamos. Somos um pouco de tudo que pensamos e sonhamos. O que deixamos para trás ainda continua sendo parte de nós, mesmo que não admitamos. Somos um todo de partes, partes distintas que sempre nos pertenceram. Hoje, eu sou um pouco de tudo que já vivi, e, amanhã, serei o resultado de tudo isso.

A vida é um caminho que se percorre, ora sozinhos, ora acompanhados. As pessoas que amamos e que nos amam são extremamente importantes em nossas vidas, mas a solidude também é necessária. Mas por quê? Porque precisamos de um tempo só para nós, de tal maneira que possamos olhar o nosso interior, rever nossos pensamentos e ações e usar do silêncio, tanto de espírito quanto de ambiente, para nos guiar em nossas escolhas e, mais ainda, em nossas criações.

Poderia descrever toda a angústia que fez parte do percalço deste trabalho, medo, insegurança, perfeccionismo em excesso, problemas familiares e de saúde. Enfim, muitos foram os obstáculos. Quantas vezes o emocional estagnou a minha capacidade de pensar, controlando minhas ações e ideias, como se eu não fosse mais capaz de “escrever” e concluir o presente estudo!

Assim, só tenho a agradecer a tudo e a todos os que me acompanharam, durante esses anos de estudo. A minha família, em especial os meus amados pais José Ernesto de Oliveira e Viuma Soares, os quais sempre me estimularam nos estudos, desde pequena, não deixando que nada faltasse nessa trajetória. Aos meus queridos irmãos: Eleine, Wagner, Gislene e João, e os meus(minhas) sobrinhos(as) que tanto amo: Aleph, Douglas, Lucas, Thomas e Mikaelly.

Aos meus(minhas) amigos(as) que sempre apareciam ou mandavam mensagens perguntando se eu estava muito ocupada, se podiam me ver, se podíamos sair um pouco. Bom, quase sempre eu dizia que não podia, mas, mesmo assim, eles sempre estavam ali, me apoiando, tanto no “sim” quanto no “não”.

Ao meu companheiro Ben Hur, que acompanha a minha trajetória acadêmica desde a graduação, sempre me apoiando e compreendendo as minhas limitações. Mesmo longe, esteve do meu lado em todas as minhas conquistas e, na maioria das minhas crises de ansiedade, tentando me animar, para eu não desistir.

Por incrível que pareça, agradeço à solidude e ao silêncio que me acompanharam. Como realçado anteriormente, precisamos nos isolar de determinados assuntos, lugares e até mesmo pessoas, para nos concentrar em nós e naquilo que precisamos decidir e realizar – e

não há companhia melhor do que o silêncio, para concretizarmos tal proeza. O silêncio também nos conecta com Deus. Agradeço imensamente a Deus, por ter me guiado e protegido até aqui, não deixando que a dor e o medo reinassem totalmente sobre mim. Deus concedeu a cada um de nós um presente, e o meu acredito que seja escrever e falar... claro que é preciso muito exercício para isso. Então, a ansiedade quis bloquear esse maravilhoso presente, ela conseguiu em partes, mas Deus não deixou, dando-me forças e saúde para continuar.

Nossa saúde não é de ferro, muito menos a minha. Quero agradecer a todos os médicos que me acompanharam, durante todo esse tempo. Em especial ao senhor Luis Philbois, médico com quem faço tratamento de saúde, das minhas alergias e problemas respiratórios, e à minha psicóloga, Vanessa Portão, que me ouviu por todo esse tempo, sempre me fazendo buscar entender o que se passava em minha vida.

Abro um parêntese para um fato inusitado, contudo, não incomum na vida de um acadêmico. No final do primeiro semestre, meu *notebook* estragou; então, tive que adquirir outro, o qual também deu problema e quase perdi meus artigos do semestre. Graças a Deus e à minha amiga Suzy, que me emprestou um *notebook* para que eu pudesse finalizar meus trabalhos. Este quase pegou fogo (*risos*). Tendo acontecido tal fato, minha irmã Eleine me emprestou o seu *notebook*, nas horas vagas, de maneira que pude finalizar os artigos que faltavam. Meninas, muito obrigada.

Também gostaria de agradecer aos meus colegas de trabalho, sempre apoiando e incentivando os meus estudos. Gratidão a todos os professores que colaboraram com a realização da pesquisa e, mais ainda, aos meus queridos alunos, os quais são a fonte inesgotável de inspiração em minha vida e, principalmente, dos meus estudos.

Gratidão eterna à minha professora e orientadora Bárbara Amaral Martins, a qual me acompanha desde a graduação. Por ter acreditado em mim, mesmo quando eu não acreditava mais. Agradeço por cada palavra, incentivo, conselhos e ensinamentos, por ter sido muito mais que minha orientadora, tornando-se uma amiga, sem deixar de ser professora. Agradeço também a todos os meus professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, pois cada um teve um papel importante na minha constituição como pessoa e educadora.

Há muito mais a dizer, mas hoje só tenho a agradecer.

*Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa. Conte-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*

(Rubem Alves)

## RESUMO

O presente estudo teve como foco a precocidade e os indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD), na Educação Infantil. Consideram-se indivíduos com AH/SD aqueles que apresentam potencial superior em uma ou mais áreas ou campos do conhecimento, em relação aos demais indivíduos que fazem parte do grupo no qual estão inseridos. Embora a área das AH/SD, no Brasil, venha se constituindo com base em estudos e pesquisas, no que diz respeito à educação, existe um subgrupo que integra esse campo e tem recebido menor atenção, os chamados indivíduos precoces, com referência a crianças em seus primeiros anos de vida. A precocidade é entendida como um processo ocorrente em algumas crianças que apresentam um desenvolvimento prematuro de certas habilidades, não esperadas para a idade, as quais podem ser observadas no contexto familiar e no espaço escolar. Levando em consideração a existência de pensamentos equivocados quanto aos indivíduos com AH/SD e, principalmente, com os que manifestam precocidade, na Educação Infantil, assim como a escassez de pesquisas e de instrumentos, nessa área, capazes de auxiliar o professor na identificação de crianças precoces, este trabalho teve como objetivo analisar a adequação e a validade do “*Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação” para a etapa da Educação Infantil, a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação. Caracteriza-se como pesquisa quanti-qualitativa, que, inicialmente, envolveu a análise do *Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de AH/SD, por parte de um Comitê de Especialistas, de sorte a adaptá-lo para a Educação Infantil, originando a primeira versão da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI), com 63 itens. Essa Escala foi respondida por 128 professores de escolas públicas e privadas, de turmas de pré-escola, em municípios de Mato Grosso do Sul. Finalizado o preenchimento da Escala, pelos professores, seus itens foram examinados estatisticamente, através da Análise Fatorial Exploratória, com suporte do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), com o intuito de analisar sua dimensionalidade. Chegou-se a uma nova configuração da EIPIAHS-EI, com 14 itens divididos em três dimensões: “Aprendizagem e tratamento da informação”, “Motivação e interesse genuíno” e “Aspectos com tendência a interpretação negativa”. Espera-se que a EIPIAHS-EI possa ser um instrumento capaz de auxiliar o professor a reconhecer e sinalizar os educandos precoces com indicadores de AH/SD, na Educação Infantil, com vistas a oferecer-lhes, o mais previamente, uma educação que considere suas particularidades de aprendizagem, resgatando esses indivíduos da invisibilidade.

**Palavras-chave:** Precocidade. Altas habilidades. Superdotação. Identificação. Educação Especial.



## ABSTRACT

The present study has focused on precocity and indicators of giftedness in Early Preschool Education. Individuals with giftedness are considered to be those who present superior potential in one or more areas or branches of knowledge in relation to other who are part of the group in which they are inserted. Although the area of giftedness in Brazil, has been constituted based on studies and research regarding education, there is a subgroup that is part of this branch and has received less attention, called precocious individuals, with reference to children in their first years of life. Precocity is understood as a process that occurs in some children who have a premature development of certain skills, not expected for their age, and can be observed in the family context and also in the school space. Taking into account the existence of mistaken thoughts about individuals with giftedness and, mainly, with those who manifest precocity in Early Preschool Education, as well as the paucity of research and instruments in this area capable of helping the teacher in the identification of precocious children, this study aimed to analyze the adequacy and validity of the "Checklist for identification of precocity and giftedness indicators" for the stage of Early Preschool Education in order to contribute to the construction of an identification instrument. It is characterized as a quantitative-qualitative research, which initially involved the analysis of the Checklist for identifying precocity and giftedness indicators by a Committee of Experts, in order to adapt it to Early Preschool Education, originating the first version of the Precocity Identification Scale and Giftedness Indicators, Early Childhood Education version (EIPIAHS-EI) (Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil), with 63 items. This Scale was answered by 128 teachers from public and private schools, from preschool classes situated in some cities of Mato Grosso do Sul. After completing the Scale, by teachers, its items were statistically analyzed through Exploratory Factor Analysis, with support of the statistical software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), in order to analyze its dimensionality. We came to a new configuration of the EIPIAHS-EI with 14 items divided into three dimensions: "Learning and treatment of information", "Motivation and genuine interest" and "Aspects with a tendency to negative interpretation". It is expected that the Scale might be an instrument capable of helping the teacher to recognize and signal early learners with giftedness indicators in Early Preschool Education, with a view to offer, as soon as possible, an education that considers their learning particularities, rescuing these individuals from invisibility.

**Keywords:** Precocity. High-ability. Giftedness. Identification. Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Scree Plot</i> .....	91
------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Combinação dos Descritores utilizados na revisão de literatura... ..	22
Quadro 2 – Instituições que ministraram a formação com o tema das AH/SD.....	78
Quadro 3 – Tipos de distribuição das variáveis conforme seus valores.....	79
Quadro 4 – Alterações na redação dos itens da EIPIAHS-EI.....	82
Quadro 5 – Características adicionadas à EIPIAHS-EI.....	83
Quadro 6 – Itens da EIPIAHS-EI .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das bases de dados utilizadas e o quantitativo de trabalhos selecionados .....	23
Tabela 2 - Quantitativo de produções recuperadas da <i>Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação</i> .....	30
Tabela 3 - Relação dos temas apresentados nos Anais do CONBRASD.....	33
Tabela 4 - Distribuição dos participantes, segundo escolas públicas e privadas.....	76
Tabela 5 - Distribuição das escolas por municípios... ..	77
Tabela 6 - Distribuição dos participantes, segundo a formação continuada em nível de pós-graduação.....	77
Tabela 7 - Itens excluídos em razão do IVC menor que 70%.....	81
Tabela 8 - Escolas frequentadas pelos alunos focalizados, durante o preenchimento da EIPIAHS-EI... ..	86
Tabela 9 - Relação de alunos, segundo o ano de referência.. ..	86
Tabela 10 - Distribuição dos alunos, conforme a classificação de desempenho.....	87
Tabela 11 - Distribuição das cargas fatoriais dos itens, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada com base na primeira rotação dos 63 itens, sem extração de fator.. ..	88
Tabela 12 - Distribuição das cargas fatoriais dos itens, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada com base em 20 itens e extração de três fatores.....	92
Tabela 13 - Distribuição das cargas fatoriais, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada da EIPIAHS-EI com 14 itens.. ..	93
Tabela 14 - Análise de consistência interna da EIPIAHS-EI, por meio do coeficiente de Alpha de Cronbach.....	95
Tabela 15 - Pontuações obtidas a partir do preenchimento da EIPIAHS-EI.....	96
Tabela 16 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, segundo o gênero dos estudantes.....	97
Tabela 17 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, conforme a variável demográfica cidade.....	100
Tabela 18 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, segundo a variável turma.....	101

Tabela 19 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, de acordo com a variável desempenho dos estudantes.. .....	101
Tabela 20 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, conforme as dependências administrativas das escolas dos estudantes.....	103
Tabela 21 - Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, com base no ano de referência no qual estudavam os alunos.. .....	105

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPAH	Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CPAN	Câmpus do Pantanal
EIPIAHS-EI	Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
GSEA	Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social
IVC	Índice de Validade de Conteúdo
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEM	Modelo de Enriquecimento Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TDAH	Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade
UCONN	Universidade de Connecticut
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS      Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFMS      Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Revisão de Literatura.....</b>	<b>22</b>
1.1.1 Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD): o caminho desvendado pelas pesquisas em torno da precocidade e AH/SD.....	29
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Contribuições teóricas ao estudo das altas habilidades/superdotação.....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Altas Habilidades/Superdotação: a trajetória de Joseph Renzulli.....	39
2.1.2 A Teoria dos Três Anéis da Superdotação.....	40
2.1.3 Modelo Tríade de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento Escolar.....	44
<b>2.2 Altas Habilidades/Superdotação: percursos históricos e políticos.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Precocidade na Educação Infantil: revelando potenciais.....</b>	<b>54</b>
2.3.1 Particularidades da Educação Infantil .....	55
2.3.2 Precocidade: trajetórias e conceitos.....	57
2.3.3 A importância da identificação de precocidade e de indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil.....	60
<b>3 OBJETIVOS.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>65</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1 Procedimentos Éticos.....</b>	<b>67</b>
<b>4.2 Local.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3 Etapas da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
4.3.1 Etapa 1 - Adaptação do instrumento para a Educação Infantil.....	69
4.3.1.1 Instrumento inicial .....	69
4.3.1.2 Caracterização do Comitê de especialistas.....	70
4.3.1.3 Adaptação do instrumento para a Educação Infantil.....	71
4.3.1.4 Análise de dados.....	71
4.3.1.5 Estudo-piloto.....	72
4.3.2 Etapa 2 - Análise das propriedades psicométricas da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil.....	73



4.3.2.1 Coleta de dados.....	73
4.3.2.2 Aplicação da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI).....	74
4.3.2.3 Caracterização dos professores que preencheram a EIPIAHS-EI.....	76
4.3.2.4 Análise Fatorial Exploratória (AFE).....	78
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 Caracterização dos alunos avaliados com o instrumento.....</b>	<b>85</b>
<b>5.2 Qualidades psicométricas da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação versão Educação Infantil.....</b>	<b>87</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A - CHECKLIST DE IDENTIFICAÇÃO DE PRECOCIDADE E INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO COMITÊ DE ESPECIALISTAS.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>135</b>

## APRESENTAÇÃO

Sou Mariana Patricia Soares de Oliveira. Até o presente momento, contemplo a vivência dos meus 26 de anos de história. Sou a caçulinha da família e tenho quatro irmãos, sendo dois meninos e duas meninas. Cresci ao lado dos meus irmãos e meus queridos pais. Desde pequena, sempre fui muito envolvida com meus estudos. Dedicção, ansiedade e cobrança sempre fizeram parte do meu jeito de ser estudante. Lembro-me de que tinha um gosto tremendo por ler, escrever e rabiscar as letras. Quando se falava em produção de texto, eu não media linhas e nem palavras para traçá-las; sim, não começava a escrita do nada, passava muito tempo pensando no que escrever e como iniciar a minha produção, mas, quando percebia, já não sabia mais como terminar a história; então, uma lauda virava quatro laudas ou mais.

Sempre tive muito gosto pela escrita, leitura e escuta de histórias. Era participativa em todas as aulas e disciplinas, sempre tirando notas altas. Era muito ansiosa com meus estudos; quando se aproximava a semana de provas, chegava a ficar doente de tanta preocupação; eu me sentia frustrada, quando não conseguia fazer algo, ou se tirava nota baixa. Continuo bem ansiosa e preocupada com tudo o que faço, e ainda me frustro, quando não consigo desempenhar determinada atividade.

No final do Ensino Médio, passei no processo seletivo e iniciei um curso técnico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na área de Segurança do Trabalho. Foi um campo que me encantou muito; fiz estágio na área, por um bom tempo, com muita dedicação e busca de conhecimentos. Participei das Olimpíadas do Conhecimento do SENAI – área de Técnico de Segurança do Trabalho, etapa local e estadual –, fazia palestras e lecionava para algumas turmas de segurança do trabalho, como parte do meu estudo e aperfeiçoamento para a etapa nacional das mencionadas Olimpíadas. No início de 2014, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Assim, com o passar dos meses, devido à carga horária da licenciatura e por se tratar de um curso integral, encerrei meu treinamento para as Olimpíadas.

Durante o decorrer da licenciatura, muitos temas me despertaram atenção e interesse, entretanto, levei tempo para delimitar o objeto de estudo do meu trabalho de conclusão de curso. No sexto semestre de Pedagogia, participei de um projeto de extensão conduzido pela professora Bárbara, o qual estava relacionado à sua pesquisa de Doutorado, na área das altas habilidades/superdotação (AH/SD). Dessa maneira, fui conhecendo mais sobre essa temática, pouco discutida na graduação, e me interessando pelo assunto, o qual se tornou objeto de

estudo para a produção do meu trabalho de conclusão de curso; tornei-me membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFMS, coordenado pela professora Bárbara.

Em razão do elo estabelecido com a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD), fiz minha inscrição para participar do processo seletivo do Mestrado em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, para o qual considerei como tema do projeto de pesquisa as altas habilidades/superdotação (AH/SD), na Educação Infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é uma área totalmente diversificada, carregada de sentidos e desafios. Muito se transformou, ao longo da história educacional, entretanto, ainda existem diversos pensamentos e ações a serem desconstruídos. Se, por meio da educação, nossa história, cultura e descobertas vão sendo compreendidas, registradas, transformadas e vivenciadas, entre as gerações, por que, então, ainda há relutância em priorizá-la, em nossa sociedade? De fato, essa relutância em valorizar a educação está associada ao processo de exclusão social que condiciona os modos de ser e de viver em sociedade.

Ao longo da nossa história, muitos foram os indivíduos e grupos marginalizados e excluídos, as mulheres, crianças, idosos, negros, pobres, pessoas com deficiência, estrangeiros, entre outros. O estigma direcionado aos diferentes isolou essas pessoas do convívio em sociedade, privando-os de determinados direitos; assim, os afastados e os esquecidos passaram a compor um grupo só, o dos excluídos (BISSOTO, 2013).

Tendo essa perspectiva da educação como parte valiosa da constituição sociocultural do ser humano, podemos nomeá-la como patrimônio da humanidade. Porém, com a educação não foi diferente. Aqueles que fogem do padrão de aluno ideal, por muito tempo foram isolados e excluídos do processo educativo, e o mesmo vem acontecendo com os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>1</sup>, sendo privados de seus direitos educacionais, especialmente os pertencentes às camadas menos favorecidas.

Se a educação é um dos bens mais valiosos, por que, em certos tempos e espaços, uma obra de arte ou um produto tecnológico têm mais valor e investimento do que a educação que deu origem a tal construção? Todas as produções são importantes, independentemente da região, crença ou momento histórico em que foram criadas, mas há algo em comum entre elas: a educação fundada e consolidada no íntimo das civilizações.

É através da educação, significativa e emancipatória, que o indivíduo tem a oportunidade de fazer florescer o seu potencial, dando sentido a tudo aquilo que ele é, participando ativamente da sua história e da sociedade em que vive (REYNAUD; RANGNI, 2017).

Os estudantes são parte constituinte da riqueza que é a educação. Nessa perspectiva, nós nos deparamos com uma pluralidade de formas distintas de aprender, de ensinar e de se desenvolver, com necessidades e particularidades próprias de cada pessoa. Dessa forma, a

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto, utilizaremos a sigla AH/SD para nos referirmos aos indivíduos com altas habilidades/superdotação.

educação inclusiva se configura como um alicerce desse cenário, abrangendo toda essa diversidade.

Foi proposto estudar e dialogar sobre a área das AH/SD, pertencente à vertente da Educação Especial, especificamente destacando a atenção e o olhar sobre o fenômeno da precocidade nas crianças, em seus primeiros anos de vida. É uma área que vem se constituindo fortemente dentro do sistema educacional brasileiro, todavia, ainda demanda um olhar minucioso quanto às suas particularidades, visto que, entre o público da Educação Especial, aqueles que estão incluídos nas AH/SD são os menos citados e acompanhados, não apenas no cotidiano escolar, como também na formação docente (MARQUES, 2013).

No decorrer deste estudo, será possível mergulhar em alguns pontos relevantes das concepções de AH/SD e seus principais expoentes. Inicialmente, acontece um encontro com algumas produções que abarcam a vertente da precocidade, em nível nacional, e com iniciativas brasileiras para atender, educacionalmente, os estudantes com AH/SD.

Na segunda seção, explana-se sobre o tema das AH/SD, tendo como principal concepção de AH/SD a Teoria dos Três Anéis da Superdotação de Joseph Renzulli, um dos principais pesquisadores desse tema, ressaltando o Modelo Tríade de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento Escolar.

Dando continuidade ao estudo, é apresentada a trajetória histórica das AH/SD, no Brasil, focalizando os principais pontos abordados na legislação brasileira. A seção seguinte discorre sobre as particularidades da Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da educação escolar, propícia para a manifestação da precocidade, enfatizando a sua relevância no desenvolvimento da criança; retratam-se as concepções sobre o fenômeno da precocidade, destacando a relevância do reconhecimento e do trabalho educacional condizente com suas especificidades, além da valorosa necessidade de identificação precoce dos indivíduos com indicadores de AH/SD.

Posteriormente, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados são apresentados, seguidos dos resultados obtidos e das discussões e reflexões acerca de cada uma das fases da construção e validação da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIIAHS-EI), desde a configuração inicial até a sua atual estrutura.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para a identificação de precocidade e indicadores de AH/SD<sup>2</sup> nos alunos da Educação Infantil, a fim de que sejam fornecidos os estímulos adequados às especificidades desses estudantes, de modo a despertar um novo olhar sobre as crianças precoces, tanto na realidade escolar das instituições quanto nas concepções pedagógicas que as permeiam, visto que há uma escassez de instrumentos validados para auxiliar o professor a identificar esses alunos.

### 1.1 Revisão de Literatura

Antes de iniciar as discussões concernentes às AH/SD, é preciso conhecer o estado da arte em relação à precocidade, na Educação Infantil, uma vez que é um fenômeno pouco discutido nas formações e que ocasiona muitas dúvidas. Para a construção deste trabalho, adotou-se como base a revisão teórica de artigos, teses e dissertações que abrangem a pesquisa e o estudo da precocidade, bem como dos indicadores de AH/SD na Educação Infantil. As bases de dados utilizadas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Periódicos Capes e Redalyc.

Os descritores empregados foram: precocidade, altas habilidades/superdotação, Educação Infantil e identificação. A combinação de descritores foi feita da seguinte maneira, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1** – Combinação dos descritores usados na revisão de literatura

<b>Combinação dos descritores</b>
altas habilidades/superdotação AND precocidade
precocidade AND educação infantil
altas habilidades/superdotação AND educação infantil
superdotação AND educação infantil
dotação* AND precocidade
identificação AND precocidade
identificação AND altas habilidades/superdotação

Fonte: Elaboração própria (2022).

\*Usamos também o termo *dotação*, pois alguns pesquisadores preferem essa palavra para definir as pessoas com AH/SD.

<sup>2</sup> Vale mencionar que a Lei nº 12.796, de 2013, modificou a redação da LDBEN nº 9394, de 1996, com o acréscimo da conjunção “ou” na nomenclatura “altas habilidades ou superdotação”, contudo, optamos por manter o sinal “/” (barra) entre os termos, devido à incidência desse caractere na maioria das produções da área.

Em cada plataforma pesquisada, utilizou-se a combinação dos descritores mencionados anteriormente, de forma articulada. Durante a busca, alguns trabalhos apareceram em mais de uma plataforma, de maneira que as repetições foram desconsideradas. Para a seleção das literaturas mais relacionadas à nossa pesquisa, foram adotados como critérios de inclusão: a pertinência do título e do resumo em relação aos descritores e os objetivos desta pesquisa. Como critérios de exclusão, foram eliminados os trabalhos em duplicidade, além dos que não abordavam a precocidade e/ou indicadores de AH/SD, no contexto da Educação Infantil.

Segue a Tabela 1, com a relação das bases de dados consultadas, o total de trabalhos encontrados, e o quantitativo dos que foram selecionados:

**Tabela 1** – Relação das bases de dados utilizadas e o quantitativo de trabalhos selecionados

<b>Base de dados</b>	<b>Quantidade de trabalhos encontrados</b>	<b>Quantidade de trabalhos selecionados</b>
BDTD	7	2
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	112	4
Periódicos Capes	8	1
SciELO	5	0
Redalyc	37	0
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Houve pesquisas as quais, embora seu título contivesse os termos AH/SD ou precocidade, mesmo sendo de origem educacional, não se enquadravam nos objetivos propostos, pois não envolviam a Educação Infantil.

A BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram consultadas, no intuito de encontrar dissertações e teses sobre o tema, enquanto as bases Periódicos Capes, SciELO e Redalyc, para busca de artigos publicados em relação à temática da pesquisa. Observa-se que, a despeito de haver muitas pesquisas sobre o contexto das AH/SD, ainda há poucos trabalhos destinados ao enfoque da precocidade e/ou AH/SD, na Educação Infantil.

A caminhada continuará pelas concepções e descobertas presentes na trajetória que diz respeito à atenção e ao reconhecimento da precocidade na criança, junto às pesquisas que trilharam a estrada dos indicadores de AH/SD, no contexto da Educação Infantil, em busca de evidenciar a importância do reconhecimento e do trabalho pedagógico condizente com as peculiaridades desses estudantes.

A pesquisa realizada por Guimarães (2004), *Um estudo sobre a formação e a inclusão da criança superdotada*, almejou conhecer o processo de formação em Pedagogia de algumas professoras que já atuavam na Educação Infantil, investigando se estas tinham conhecimentos ligados à inclusão do estudante com AH/SD. Inicialmente, foram convidadas 12 escolas privadas do interior de Minas Gerais, das quais apenas oito retornaram as listas preenchidas. Guimarães (2004) selecionou e utilizou o instrumento elaborado pela Universidade Federal de Lavras e do CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento –, uma lista contendo 26 indicadores relacionados à área de dotação e talento, com o intuito de identificar alunos com AH/SD. Ora, foi observado que algumas professoras estavam com dificuldades em preencher o instrumento, pois tinham bem pouco conhecimento sobre o tema, para identificar em seus alunos indicadores de AH/SD. Assim, Guimarães (2004) criou um questionário com 10 questões, relativas à presença do tema das AH/SD, na formação inicial de cada professor.

Como resultados, evidencia-se a escassez do estudo da temática, na maioria dos cursos de formação de professores. De todas as ementas recebidas das faculdades participantes, somente uma possuía, na disciplina Educação Especial, conteúdo voltado para as AH/SD, ao passo que as demais eram direcionadas para alunos com deficiência e problemas de aprendizagem (GUIMARÃES, 2004).

O estudo de Vieira (2005) denominado *Viagem a “Mojave-Oki”!* Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos, originou-se de suas experiências cotidianas, quando trabalhava como psicóloga no Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades (CEDEPAH).<sup>3</sup> O CEDEPAH é um centro especializado para identificar e acompanhar pessoas com indicadores de AH/SD. Vieira (2005), no exercício de sua função, percebeu que havia uma demanda significativa de famílias que iam à procura de identificação, acompanhamento e orientação para seus filhos que já apresentavam indicadores de AH/SD, sendo pertencentes à faixa de idade que compreende a Educação Infantil.

Como o CEDEPAH não estava organizado e preparado para atender os estudantes da Educação Infantil, a equipe do local propôs a realização de um atendimento mensal com as famílias, visando a orientar e a acompanhar as crianças. Diante dessa necessidade, Vieira

---

<sup>3</sup> A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul (FADERS), na época, era a instituição voltada para coordenar e articular as políticas públicas, tanto para as pessoas com deficiência quanto para as que possuíam AH/SD. Contava com oito espaços de referência para o acompanhamento desses indivíduos, porém, apenas o CEDEPAH era direcionado às AH/SD (VIEIRA, 2005).



(2005) fez parte dessa articulação, tornando-se o seu objeto de estudo, propondo-se examinar a atividade de identificação das AH/SD na faixa etária da Educação Infantil, tendo como pressuposto a inteligência em suas diversas manifestações. Participaram desse estudo oito crianças, juntamente com seus familiares. Foram feitas entrevistas com os pais, observações e preenchimento de prontuários pelos seus professores e filmagens das crianças executando atividades, no grupo de identificação. Desses participantes, foram mantidas reuniões e atividades mensais apenas com três crianças, durante dois anos (VIEIRA, 2005).

A pesquisa realizada por Vieira (2005) contribuiu para se pensar em alguns pontos, considerados por ela importantes para a identificação e o acompanhamento das pessoas com AH/SD. Primeiramente, na maioria dos casos, somente o educador tem o olhar sobre as características diferenciadas de seus alunos, sem ter a devida formação e o apoio de um profissional especializado; todas as áreas do saber e fazer humano podem e devem ser englobadas no movimento de identificação e acompanhamento desses estudantes, em um processo contínuo; as atividades pedagógicas precisam conter diversos recursos e metodologias para trabalhar com esse alunado, estimulando suas habilidades.

Forno (2011), em seu trabalho intitulado *Precocidade na Educação Infantil: e agora, professoras?*, teve como objetivo principal adentrar um determinado espaço escolar da Educação Infantil, a fim de investigar se havia reconhecimento da existência de crianças que possuam traços de precocidade, bem como indagar quais as concepções do professor da Educação Infantil quanto a este tema. A pesquisa foi efetuada em uma escola pública de Educação Infantil, na região central do estado do Rio Grande do Sul; utilizou-se de entrevista com as professoras dessa instituição, para a coleta de dados, e os dados obtidos a partir desses diálogos foram examinados com base nos teóricos da área e no livro *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin.

Durante a leitura e a análise das respostas, Forno (2011) observou as concepções presentes nas falas das professoras, as quais levavam em conta a importância da Educação Infantil para a formação e o desenvolvimento das crianças, porém, a maioria das professoras que participaram dessa pesquisa acreditavam que os aspectos de precocidade se mostram mais na linguagem e no processo de alfabetização dos estudantes, ou naquele aluno que se destaca na sala, sem a ajuda de ninguém. Para a autora, é relevante a problematização sobre o que se entende por precocidade e seu reconhecimento, nas crianças da Educação Infantil, mas ela acredita na importância e na necessidade de um trabalho em conjunto com um profissional da Educação Especial, afirmando que este poderá auxiliar na prática pedagógica quanto ao atendimento das diferenças de aprendizagem dos estudantes com precocidade.

O trabalho realizado por Manso (2012), *Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professoras de crianças pequenas?*, teve como objetivo principal conhecer as concepções e mitos sobre AH/SD presentes no ideário pedagógico dos educadores de crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, de cinco escolas do Distrito Federal. Participaram da pesquisa 20 professoras, duas das quais eram de escolas públicas, enquanto as demais trabalhavam em escolas privadas. Desse grupo de participantes, 10 professoras tinham em seu histórico alunos com AH/SD. Por isso, Manso (2012) também enfatizou a necessidade de se conhecer as concepções das professoras que tiveram contato com estudantes superdotados, de maneira a analisar se essas experiências contribuíram ou não na compreensão docente quanto à superdotação.

A pesquisa de Manso (2012) adotou a metodologia qualitativa de caráter exploratório-comparativo e, como instrumento para coleta de dados, contou com entrevistas individuais semiestruturadas, além de fichas temáticas elaboradas a partir da categorização de mitos, preconizada por Pérez (2003), que continham frases relacionadas aos seguintes componentes: “[...] mitos sobre constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenhos, consequências e atendimento.” (MANSO, 2012, p. 48). Os resultados obtidos pela autora originaram importantes considerações, tais como: a dificuldade em compreender e identificar crianças pequenas com indicativos de AH/SD, mesmo quando os professores têm um conhecimento básico sobre essa área; embora a crença em mitos tenha sido superada, com base na fala da maioria das professoras, observou-se a presença de crenças que interferem na identificação e no atendimento pedagógico ao superdotado; destacaram mais aspectos sobre a superdotação acadêmica, não reconhecendo aspectos e habilidades concernentes à criatividade.

Manso (2012) verificou que não houve muita diferença na fala das professoras, tanto das que tiveram experiência com alunos superdotados quanto das que não os tiveram, no que concerne a alguns mitos sobre AH/SD; com efeito, ambos os grupos realçaram a necessidade de se compreender e trabalhar os aspectos socioemocionais das crianças com características de AH/SD. Para Manso (2012), é fundamental que os cursos de formação docente comecem a englobar e trabalhar os aspectos e conceitos da área das AH/SD, principalmente em relação aos alunos da Educação Infantil.

A pesquisa *Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na Educação Infantil*, efetuada por Marques (2013), buscou identificar e reconhecer possíveis sinais de indicadores de precocidade que caracterizam a criança pequena, coletando informações não apenas dos professores dessas crianças, mas também de seus pais. O

referencial teórico utilizado pela autora teve como base a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e o conceito da Teoria dos Três Anéis da Superdotação, de Joseph Renzulli, dentre outros pesquisadores da área. Como metodologia de coleta e análise de dados, Marques (2013) se serviu tanto da abordagem qualitativa quanto da quantitativa. O primeiro momento da coleta de dados aconteceu na escola de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual possuía apenas oito salas de aula, sendo um professor para cada turma. Os participantes do estudo foram os alunos, seus pais e seus professores; os estudantes tinham entre três e cinco anos de idade, contudo, somente participaram os responsáveis das crianças selecionadas com indicadores de precocidade.

O trabalho realizado por Marques (2013) passou por várias etapas: primeiramente, já na escola, os professores participaram de uma reunião de formação, a qual abordou temas associados às características e conceitos de AH/SD; depois, cada professor recebeu questionários referentes ao reconhecimento de características de precocidade e, a partir desses, os professores poderiam ou escolher os estudantes que mais se destacassem em sala de aula ou responder aos questionários, levando em conta cada um dos seus alunos. Os oito professores colaboraram com a pesquisa, porém, apenas dois aplicaram o questionário somente para os alunos que aparentemente tinham um bom desempenho em sala de aula. Em um segundo momento, esses questionários foram analisados de forma quantitativa. Os estudantes que tiveram mais indicativos de precocidade marcados pelos seus professores foram selecionados, totalizando quatro alunos; em seguida foi o momento de conversar com os pais das crianças identificadas com características de precocidade, buscando-se conhecer a realidade de cada criança, além de torná-las conhecidas e valorizadas pelos seus responsáveis.

De maneira geral, Marques (2013) salienta que a maioria dos professores desse trabalho considerou que os alunos precoces são aqueles que se destacam tanto na área acadêmica quanto criativa, porém, ainda há a concepção de que a criança precoce ou talentosa é aquela que se sobressai em todos os campos do conhecimento. Assim, a autora acredita ser importante trabalhar todas as ramificações das AH/SD, na formação inicial dos professores, visto que apenas dois dos participantes relataram ouvir sobre a AH/SD, em sua graduação.

Além disso, a participação da família é de grande relevância, para se conhecer a realidade de cada criança, de modo a envolver os pais em ações direcionadas ao desenvolvimento de seus filhos, através do reconhecimento e da valorização de suas habilidades. Para concluir, Marques (2013) apresenta a escola como mediadora essencial entre os indivíduos que a compõem: alunos, pais e professores, tendo o professor um papel

fundamental no reconhecimento, na identificação e no desenvolvimento dos alunos com indicativos de precocidade.

Marques, Costa e Rangni (2015), no artigo “Análise das produções científicas sobre precocidade de crianças com elevado potencial na Educação Infantil” se propuseram investigar a quantidade de artigos, dissertações ou teses que abordavam o tema precocidade na Educação Infantil e como esse tema era abordado em cada publicação, entre os anos de 1994 e 2013. Foi uma pesquisa de ordem bibliográfica, na qual as autoras selecionaram as seguintes fontes de dados: o Banco de Teses do Portal da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e as pesquisas publicadas no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, de 2012.

Quanto à quantidade de trabalhos, foram selecionadas apenas seis<sup>4</sup> produções, provenientes tanto do Banco de Teses do Portal da Capes quanto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pois apresentavam o envolvimento e a relevância do potencial elevado do aluno da Educação Infantil. As autoras examinaram cada parte dos textos das pesquisas encontradas. Já no que diz respeito ao Conselho Brasileiro de Superdotação, Marques, Costa e Rangni (2015) escolheram apenas cinco trabalhos que envolviam a precocidade na criança pequena. As autoras evidenciam que muitas produções concernentes ao tema das AH/SD foram encontradas, porém, não focalizavam a precocidade na infância; na realidade, as autoras se depararam com uma escassez de produção científica, principalmente relacionadas ao âmbito da educação e da formação docente.

O estudo desenvolvido por Castro (2020), intitulado *A superdotação na primeira infância sob a perspectiva das políticas públicas em Educação Especial* contou com a participação dos profissionais do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Adotou a abordagem qualitativa e pesquisa-ação, com o intuito de instruir os professores da Educação Infantil para conhecer e identificar os indicadores de AH/SD, em seus alunos.

Durante a vigência da pesquisa, foram realizadas entrevistas, observações participantes da rotina escolar e um minicurso com os educadores, que resultou no produto educacional denominado “Manual de capacitação de professores para identificação e práticas pedagógicas de atendimento às crianças de alto potencial na educação infantil (CEPAE-UFG)”. Como resultados, foi constatado que a falta de conhecimento sobre a temática da precocidade e das AH/SD, na infância, impossibilitava que os educadores identificassem certos traços, em seus

---

<sup>4</sup> É importante frisar que, dos seis trabalhos encontrados pelas autoras, apenas um não consta no nosso levantamento, pois se remetia a uma criança que já se encontrava no 1º ano do Ensino Fundamental I.

alunos, além de não desenvolverem atividades pedagógicas que estimulassem as potencialidades de cada estudante. De maneira geral, os professores demonstraram intensa participação, trabalhando em conjunto com o pesquisador, quer no minicurso, quer no planejamento de práticas pedagógicas direcionadas às necessidades socioafetivas e de aprendizagem dos estudantes com AH/SD (CASTRO, 2020).

Levando em consideração todos os trabalhos encontrados, é possível observar que o tema das AH/SD vem conquistando o espaço de pesquisa acadêmica, todavia, quanto à especificidade da precocidade, poucas produções foram encontradas, o que revela a necessidade de se investir no estudo aprofundado sobre o tema, na formação inicial dos professores, estimulando-os a pesquisar e a construir a trajetória necessária para o reconhecimento e a valorização das peculiaridades dos alunos da Educação Infantil, enriquecendo a ação e intervenção pedagógica, no ambiente escolar. Em relação à identificação da criança precoce ou, mais especificamente, à construção de instrumentos de identificação – foco do presente estudo –, apenas um dos trabalhos encontrados fez menção ao assunto, o qual tinha como intuito reconhecer possíveis indicadores de precocidade, na criança da Educação Infantil, através do preenchimento de um questionário com indicadores de precocidade que os professores participantes tiveram que responder, com base em seus alunos (MARQUES, 2013).

#### 1.1.1 Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD): o caminho desvendado pelas pesquisas em torno da precocidade e AH/SD

O Conselho Brasileiro para Superdotação foi implantado no dia 15 de novembro de 2002, na cidade de Lavras/Minas Gerais, e, no dia 29 de março de 2003, no município de Brasília, conforme o Art. 1º do seu Estatuto Social, sendo reconhecido como uma “[...] sociedade civil, de fins não lucrativos e de duração indeterminada.” (CONBRASD, 2003, p. 1).

Tem como principal fundamento a aglomeração, o relacionamento e o intercâmbio de informações, pesquisadores e formação na área das AH/SD, em nível nacional e internacional. Dentre seus principais objetivos, encontram-se a disseminação de aspectos concernentes às especificidades das pessoas com AH/SD, a todos os profissionais de instituições públicas ou privadas, através de formações realizadas em congressos, palestras e eventos científicos promovidos pelo CONBRASD, despertando o interesse pela pesquisa em torno da área, o reconhecimento e a valorização desse público, bem como o investimento na identificação e atendimento dos discentes com AH/SD (CONBRASD, 2003).

O CONBRASD possui um *site*<sup>5</sup> para a divulgação de pesquisas na área das AH/SD, no qual estão disponíveis a *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, alguns Anais de evento, Teses e Dissertações e contribuições de associados. A *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação* conta com três volumes: publicados em 2013, 2015 e 2016.

Realizou-se um levantamento das publicações da *Revista*, com o objetivo de encontrar trabalhos que abordassem a precocidade ou AH/SD, na Educação Infantil. A Tabela 2 apresenta o total de pesquisas publicadas em cada volume/ano. Não foram encontrados artigos acerca do tema da precocidade ou das AH/SD, na Educação Infantil; entretanto, há uma quantidade significativa de produções que discorrem sobre identificação de estudantes com AH/SD.

**Tabela 2** – Quantitativo de produções recuperadas da *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*

	Volume 1 – 2013	Volume 1 – 2015	Volume 1 – 2016	Total
Artigos com o tema precocidade e/ou AH/SD, na Educação Infantil	0	0	0	0
Artigos com o tema identificação	02	03	01	06
Quantidade de trabalhos	07	08	10	25

Fonte: Elaboração própria (2022).

Foram localizados seis artigos que englobavam o termo *identificação*, em seus títulos, nos volumes da *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*.

O artigo intitulado “Processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM” (BARBIERI *et al.*, 2013) descreveu a metodologia usada no processo de observação e sinalização dos indicadores de AH/SD, nos estudantes que pertenciam ao Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse projeto de extensão estava em andamento, durante a publicação desse artigo, porém, as autoras evidenciaram a relevância de um programa destinado a identificar e estimular o desenvolvimento das habilidades de acadêmicos com indicadores de AH/SD, propiciando o despertar de outras iniciativas que englobassem e auxiliassem os estudantes com AH/SD, no ensino superior.

<sup>5</sup> A quem desejar conhecer, o *site* do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), está disponível no *link* : <https://conbrasd.org/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Virgolim (2013), em seu estudo “A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios”, ressaltou a necessidade e a complexidade da identificação e inclusão de pessoas com AH/SD, salientando a diversidade de instrumentos que precisam ser utilizados para tal processo, o qual necessita ser contínuo, disponibilizando um atendimento educacional adequado às suas necessidades, despertando a atenção para esse público, tanto no ambiente escolar quanto em mais pesquisas sobre o tema.

A pesquisa desenvolvida por Massuda e Mani (2015), denominada “A identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade”, teve como objetivo examinar as principais características que são iguais e diferentes nas pessoas que possuem AH/SD, Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os que apresentam dupla excepcionalidade – AH/SD e TDAH –, visto que é um assunto pouco abordado e que demanda outras especificidades, no processo de identificação e acompanhamento. As pesquisadoras chegaram aos seguintes resultados: a carência de fomento de ambas as necessidades e destas em conjunto, na formação dos professores e dos responsáveis pela identificação; os estudantes com dupla excepcionalidade manifestam comportamentos mais semelhantes aos que possuem TDAH. Assim, o processo de identificação precisa ser diversificado e interdisciplinar, com acompanhamento adequado às suas especificidades, garantindo o pleno desenvolvimento desses estudantes.

No artigo “Altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM: uma proposta qualitativa no processo de identificação” (BARBIERI *et al.*, 2015), foram contempladas as atividades de identificação de AH/SD dos acadêmicos do PET executadas na UFSM, tendo como referencial teórico Joseph Renzulli e Howard Gardner, utilizando a abordagem qualitativa nesse processo. Realçou-se a relevância das metodologias qualitativas na identificação dos indicadores de AH/SD e também de atividades pedagógicas que motivem e desafiem os acadêmicos, em suas habilidades.

O estudo elaborado por Guerra, Motta, Campos e Cardoso (2015), “Parceria empresa escola básica universidade: capacitando profissionais da educação para a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação”, descreveu a colaboração ocorrida entre três entidades, uma Empresa Pública, uma Escola Básica Estadual e uma Universidade Federal, com a finalidade de instruir os professores na identificação de estudantes com AH/SD, os quais precisam ser reconhecidos, acompanhados e encaminhados para programas especializados.

O trabalho “Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular”, feito por Martelli, Lima e Moreira (2016), discutiu os aspectos concernentes ao direito dos estudantes com AH/SD à inclusão, sendo reconhecidos em suas especificidades e recebendo uma educação condizente com as suas necessidades de aprendizagem. As pesquisadoras enfatizaram a pertinência da identificação e do enriquecimento curricular dos estudantes do ensino superior. Para tanto, questionaram aos professores se estes reconheciam e identificavam AH/SD em seus alunos – os quais já apresentavam características de AH/SD – e quais as estratégias usadas para o ensino e o enriquecimento curricular. Como resultados, há resquícios da concepção equivocada acerca das AH/SD, na formação e no cotidiano dos professores, o que dificulta a identificação e o enriquecimento curricular dos alunos.

Foi possível perceber que os artigos a respeito da identificação estão voltados para o âmbito do ensino superior, capacitação de professores, encaminhamento a programas especializados e alunos que já faziam parte de algum programa ou grupo destinado a indivíduos com indicadores de AH/SD. Porém, nenhum desses trabalhos abordou a identificação direcionada aos estudantes com precocidade ou com indicadores de AH/SD, na Educação Infantil.

Para fomentar as pesquisas e buscas por conhecimento direcionado à área das AH/SD, o CONBRASD realiza um encontro nacional, a cada dois anos. Até o momento, foram promovidos nove encontros, estando disponíveis no *site* apenas as fotos do I Encontro Nacional, os anais do VIII Encontro e as palestras *on-line* do IX Encontro, que aconteceu em 2020.

O VIII Encontro Nacional do CONBRASD ocorreu na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, em 2018. A temática abordada para as apresentações dos trabalhos foi a “Multidimensionalidade das AH/SD”. Os anais do evento se encontram na página do CONBRASD, totalizando oito palestras compartilhadas e 65 resumos expandidos.

Houve uma diversidade de temáticas discutidas nas pesquisas expostas. Na Tabela 3, estão elencados os temas e a quantidade de trabalhos de cada um.



**Tabela 3** – Relação dos temas apresentados nos Anais do CONBRASD

<b>Temas abordados</b>	<b>Quantidade</b>
Relevância da identificação dos estudantes com AH/SD	07
Relações emocionais, afetivas e cognitivas das pessoas com AH/SD	04
AH/SD na formação docente	02
A família no processo colaborativo com a escola na identificação e acompanhamento dos estudantes com AH/SD	04
A identidade da pessoa com AH/SD	02
Apresentação e discussão acerca de algumas políticas educacionais direcionadas aos estudantes com AH/SD	03
Inclusão na Educação Básica	03
O professor da sala de recursos no acompanhamento do aluno com AH/SD	02
Modelo de enriquecimento para toda a escola/Programa de incentivo à maximização do potencial superior	02
AEE e AH/SD	08
NAAHs e AH/SD	02
Outros temas	26
<b>Total</b>	<b>65</b>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os trabalhos que tinham em comum o mesmo assunto foram agrupados em um título específico; as demais pesquisas que abarcavam outros expoentes acerca das AH/SD foram reunidas e nomeadas como “Outros temas”, pois correspondiam somente a um estudo para cada expoente.

As pesquisas cujo tema e/ou conteúdo estava voltado para a identificação de pessoas com AH/SD ressaltaram a relevância da identificação dos indivíduos com AH/SD o mais previamente possível, mas, no que diz respeito à identificação da precocidade ou indicadores de AH/SD, na Educação Infantil, não houve trabalho mencionando. Um desses trabalhos foi destacado, pois apresentou a construção de um instrumento envolvendo indicadores de AH/SD no campo lógico-matemático, que seria utilizado em estudantes ingressos no Colégio Naval (PERES; LACERDA; CARDOSO, 2018).

Quanto à precocidade e/ou AH/SD, na Educação Infantil, não foram localizados trabalhos referentes ao assunto. Algumas pesquisas, embora envolvessem participantes da faixa etária da infância, estavam direcionadas a outras vertentes das AH/SD, tais como: a identificação e a confirmação de alunos com AH/SD, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; o trabalho do AEE com estudantes que possuem AH/SD; um relato de experiência acerca de uma criança com AH/SD, a partir da Teoria do Ciclo de Contato, sob o olhar da Gestalt Terapia; e projetos de extensão que recebiam alunos com AH/SD, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Observando os assuntos abordados nas pesquisas, tanto da revista quanto dos anais do CONBRASD, nota-se que muitos aspectos do universo das AH/SD começaram a ser investigados e discutidos, o que contribui, grandemente, para que esse público saia da invisibilidade. Porém, reitera-se a necessidade de estudos no campo da educação direcionados à temática da precocidade e indicadores de AH/SD, na infância, realçando a relevância de tal temática e retirando esses estudantes da invisibilidade educacional.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Contribuições teóricas ao estudo das altas habilidades/superdotação

Quando se ouvem as palavras *superdotado*, *habilidoso*, *altas habilidades*, dentre outras, o senso comum nos leva a pensar em uma pessoa superinteligente, com conhecimentos sobre tudo, que pode responder a qualquer pergunta que se fizer a ela, que só tira notas boas na escola, entre outras características. Porém, essas são concepções errôneas atribuídas ao indivíduo com AH/SD. Isso acontece, pois a nomenclatura “superdotado” apresenta implicações que levam a atribuições de uma mente poderosa, um super-herói, com habilidades físicas e cognitivas que nenhum outro indivíduo possui (VIRGOLIM, 2019).

Alencar (1993) discorre que, ao longo da história das civilizações, é possível perceber a existência do reconhecimento, interesse e valorização dos indivíduos que possuíam habilidades diferenciadas, ideias criativas, capacidades físicas e cognitivas que despertavam encanto e interesse, de acordo com os traços culturais de cada sociedade. Por exemplo, na Grécia, era defendida a ideia de que era preciso observar os talentos visíveis na criança e selecioná-la para o aprimoramento de suas habilidades, aproveitando-as para o bem da cidade. Na China também se valorizavam as crianças e jovens com talentos criativos, habilidades relacionadas à memória, criação de poesias, entre outros aspectos. Observando esses exemplos, é possível afirmar que a preocupação e o entusiasmo pelas pessoas com habilidades diferenciadas, talentos diversos, vêm de longa data e apareceram em algumas civilizações, mas, ainda hoje, apesar do interesse crescente pelo tema, em muitos países, continua sendo uma área carregada de dúvidas, mitos e preconceitos.

Muitos são os termos utilizados para fazer menção aos indivíduos com habilidades cognitivas e criativas diferenciadas, tais como *talento*, *superdotação*, *altas habilidades*, *precocidade*, *genialidade*, *prodígio*, entre outros. Antes de discorrer sobre as concepções teóricas que dão base ao nosso estudo, serão apresentados, brevemente, os conceitos mencionados acima, enunciando as diferenças existentes em cada uma das nomenclaturas:

*Talento*: embora seja utilizada como sinônimo de *superdotação* por muitos pesquisadores, geralmente a palavra *talento* é direcionada para fazer menção aos indivíduos que, com muito empenho, possuem habilidades especificamente ligadas à área artística ou psicomotora (ALENCAR, 1993; SABATELLA, 2005).

*Superdotação*: alguns pesquisadores utilizam esse termo para nomear uma habilidade acadêmica elevada (SABATELLA, 2005; ALENCAR, 1993), porém, há outras concepções, dentre elas, a Teoria dos Três Anéis, na qual o termo é empregado com ênfase para caracterizar a existência de uma habilidade superior em qualquer área do conhecimento ou da ação humana, dentro das características físicas e cognitivas do ser humano, carregada por um grande envolvimento e criatividade na área de seu interesse (RENZULLI, 2004).

*Altas habilidades*: é considerada uma nomenclatura ampla, pois “[...] engloba as gradações da capacidade elevada – precocidade, prodígio, superdotação e genialidade.” (MARTINS, 2020, p. 47).

*Altas habilidades/superdotação*: terminologia empregada para abranger tanto o conceito de superdotação quanto o de altas habilidades, pois os indivíduos com AH/SD são aqueles que possuem aptidões físicas, criativas, cognitivas e/ou sociais elevadas, em qualquer área do conhecimento ou do fazer humano, independentemente das gradações de suas especificidades – precocidade, prodígio, superdotação e genialidade –, expressando seu potencial em cada uma delas, pois todos os indivíduos que fazem parte desses grupos possuem necessidades educacionais diferenciadas (MARTINS, 2020; VIRGOLIM, 2019).

*Precocidade*: termo utilizado para se referir a uma criança precoce, a qual expressa uma habilidade, do conhecimento ou do desenvolvimento, específica e prematura em relação às demais crianças do grupo no qual está inserida. Tal característica, que se desenvolve antes do tempo, pode se normalizar ao longo do seu desenvolvimento físico e psicológico, ou evidenciar um potencial da superdotação (SABATELLA, 2005; VIRGOLIM, 2007; MARTINS, 2013).

*Prodígio*: palavra usada para nomear a criança que apresenta habilidades e desempenho configurados no nível de conhecimento de um profissional adulto, possui uma memória extraordinária, grande e acelerado domínio e conhecimento da sua área de interesse (ALENCAR, 1993; VIRGOLIM, 2007; VIRGOLIM, 2019).

*Genialidade*: embora muitas pessoas usem o termo para fazer menção ao indivíduo que resolve cálculos e problemas rapidamente, a palavra *gênio* possui um significado mais específico e abrangente. Considera-se *gênio* a pessoa que fez contribuições únicas e de grande valor para a humanidade, transformações e idealizações excepcionais em qualquer campo do conhecimento, permanecendo por gerações (VIRGOLIM, 2007).

Observando os conceitos acima, é possível perceber que, por mais que pertençam ao mesmo universo das AH/SD, são comportamentos únicos e diferenciados, de sorte que é preciso ter clareza sobre os termos empregados. Portanto, este trabalho utiliza como base as

nomenclaturas e as concepções de AH/SD e de precocidade, conforme definidas anteriormente, que são o foco deste estudo.

Feitas essas considerações, salienta-se que, no decorrer do tempo, o interesse pelo indivíduo com aspectos extraordinários foi crescendo e conquistando espaço em diversos países. Todavia, em outros, como é o caso do Brasil, ainda estão, nos pensamentos de muitas pessoas, mitos e preconceitos<sup>6</sup> sobre as características e necessidades das pessoas com AH/SD. Alencar (1993) alude à existência de controvérsias e questionamentos quanto à real necessidade de apoio educacional especializado aos educandos com AH/SD, uma vez que estes são considerados detentores de privilégios, capazes de se desenvolver sozinhos, não precisando de nenhum auxílio pedagógico; outra falácia é a crença de que o destaque do aluno está relacionado apenas a determinados domínios do conhecimento, mensurados em testes de inteligência.

É interessante pensar que a própria nomenclatura *superdotado*, um termo bastante empregado socialmente, carrega implicações que enaltecem a pessoa com tamanhas habilidades, como se esta fosse um ser sobrenatural, inatingível. Alencar (1993) afirma que esse pensamento leva à ideia de que a pessoa com AH/SD já nasceu dotada de conhecimento; portanto, questiona-se: para que ela precisaria de atendimento educacional especializado e adequado às suas particularidades? Embora ainda haja resquícios desse pensamento, tanto no meio acadêmico quanto nas concepções pedagógicas de professores, essa perspectiva vem perdendo espaço, graças aos crescentes estudos na área:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

A concepção em que se baseia o pensamento exposto anteriormente é fundamentada na Teoria dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2004), a qual será detalhada adiante.

É importante salientar que os traços de AH/SD, em algumas pessoas, podem estar associados a características genéticas, porém, são os fatores individuais e externos que possuem uma predominância significativa na aprendizagem e no desenvolvimento de suas singularidades (VIRGOLIM, 2007).

É possível sustentar, ainda, que o tema das AH/SD engloba fatores abrangentes, muitos deles ainda longe do alcance da compreensão humana. Isso acontece devido à

---

<sup>6</sup> Sugestão de leitura acerca de mitos e preconceitos em torno das AH/SD: WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

multiplicidade dinâmica desse fenômeno. Para Renzulli (2004), os comportamentos da superdotação se manifestam em um dado momento da vida do indivíduo, ou na maioria deles, estando sempre direcionados ao conteúdo, atividade ou desempenho que mais despertem a atenção do aluno, não se mostrando em outras disciplinas, temas ou momentos do cotidiano da pessoa que possui tais características. Por isso, “[...] não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um continuum de habilidades.” (VIRGOLIM, 2014, p. 586).

Nessa linha de pensamento, destaca-se a importância do trabalho pedagógico de identificação e desenvolvimento das características de AH/SD, pois cada pessoa com AH/SD possui uma habilidade cognitiva, física, emocional ou criativa diferenciada, em graus de complexidade, que se revelam com base nas motivações e circunstâncias do ambiente do qual faz parte (VIRGOLIM, 2014).

No que concerne à legislação educacional brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu capítulo V, art. 58, a Educação Especial se refere

[...] à modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 33).

Observando o que está exposto na referida Lei, os educandos com AH/SD estão incluídos na área da Educação Especial, possuindo direito de acesso e permanência na Educação Básica. Entretanto, no cotidiano da maioria das escolas, verifica-se pouco o reconhecimento e o atendimento a esse alunado, tão único e diversificado em suas necessidades (FLEITH, 2007; REYNAUD; RANGNI, 2017.). Ouvir-se falar sobre aluno com AH/SD, nas escolas públicas brasileiras, é algo incomum e, mesmo quando surgem menções, a maioria dos profissionais de educação as fazem para designar apenas aquelas crianças que possuem bom comportamento, tiram as notas mais altas ou que possuem uma caligrafia perfeita (FORNO, 2011; MARQUES, 2013). Uma nomenclatura carregada de sentido, mas que pesa quanto ao uso inadequado de sua real definição, ou seja, não se leva em conta seu valioso significado, o qual, na maioria das situações do ambiente pedagógico, se torna um sinônimo de bom comportamento ou de ótimas notas, excluindo, assim, aqueles alunos que não se encaixam nesse perfil de aluno ideal, além de, muitas vezes, assumir um caráter pejorativo (MARTINS; CHACON, 2016a).

Com efeito, no ambiente escolar, pode ocorrer a prática de *bullying* envolvendo os estudantes com AH/SD, os quais podem vir a ser vítimas ou praticantes desse ato. Isso

acontece, pois é da particularidade de algumas pessoas com comportamentos de AH/SD se distanciar de seus pares, por terem interesses e pensamentos diferentes, de maneira que até mesmo os próprios colegas não queiram estar perto deles, ou por participarem com mais constância das discussões em sala de aula, não gostando de brincadeiras, o que leva a receberem apelidos pejorativos; quando os papéis são invertidos, estes podem praticar o *bullying* com seus colegas, pelo simples fato de sentirem que sabem mais que os outros, não tolerando erros de fala e/ou escrita e atitudes infantis (MARTINS; OGEDA, 2020).

### 2.1.1 Altas Habilidades/Superdotação: a trajetória de Joseph Renzulli

Joseph Renzulli é um dos principais pesquisadores da área das AH/SD e o mais referenciado mundialmente, na atualidade. Ele as conceitua como resultado da interação de três elementos, os quais denomina como os Três Anéis da Superdotação: a) habilidade acima da média, b) envolvimento com a tarefa e c) criatividade (REZZULLI, 2004). O autor supracitado possui Graduação pela Rowan University – Universidade Pública de Pesquisa em Glassboro, New Jersey (1958); Mestrado em Educação pela Rutgers University (1962), área principal: Psicologia Educacional, e Doutorado em Educação pela University of Virginia, (1966), tendo como área principal a Psicologia Educacional; campo principal de experiência em Psicologia Educacional Criatividade de Superdotados e Talentosos (UCONN, 2021).

No ano de 1970, publicou sobre a Concepção dos Três Anéis da Superdotação e do Modelo Tríade de Enriquecimento Escolar e compactação e diferenciação de currículo, material que se transformou em um dos primeiros e principais trabalhos por ele produzidos. Desde então, já contribuiu com inúmeras pesquisas, em formato de livros, artigos, periódicos, capítulos de livros, entre outros, totalizando aproximadamente 423 trabalhos publicados (UCONN, 2021).

Em 1980, foi convidado para compor a Força-Tarefa sobre Superdotados e Talentosos, no estado de Connecticut, e, em 1990, foi membro do Comitê Diretivo da Comissão de Estudo de Educação de Superdotados, nos Estados Unidos (UCONN, 2021).

Através de suas pesquisas, tornou-se um precursor em educação das pessoas com comportamentos superdotados, empregando sua concepção de superdotação para organizar e promover práticas pedagógicas, não somente para os alunos identificados com AH/SD, mas também para todos os estudantes que compartilham do mesmo ambiente de ensino. Atualmente, é considerado um dos profissionais de Psicologia mais influentes do mundo,

nomeado pela *American Psychological Association*. No ano de 2009, recebeu o prêmio Harold W. McGraw de Inovação em Educação. É o Professor Ilustre do Conselho de Curadores da Universidade de Connecticut, Doutor em Direito, *Honoris Causa*, pela Universidade McGill (2003); Doutor *Honoris Causa*, pela Universidade Camilo Jose Cela, Madrid (2010) (UCONN, 2021).

### 2.1.2 A Teoria dos Três Anéis da Superdotação

Observando-se as constantes mudanças e contribuições, tanto positivas quanto negativas, ao nosso redor, é possível se deparar com histórias de vida e trabalho de muitos pesquisadores, cientistas, pessoas famosas, artistas das mais diversas áreas, os quais contribuíram significativamente com descobertas, criações e soluções criativas para os mais variados problemas da sociedade, possibilitando a percepção da existência de fortes traços em seus comportamentos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2019). Esse conjunto de elementos foi denominado por Renzulli (2004) como “anéis” integrantes da Teoria dos Três Anéis da Superdotação. Portanto, o indivíduo com comportamento superdotado é aquele capaz de estabelecer a interação entre esses traços, em qualquer área, habilidade ou conhecimento humano (RENZULLI, 2014), características consideradas dimensões do potencial humano (RENZULLI, 2005). Tais atributos podem se manifestar isolados ou combinados, uns com mais ênfase do que outros, revelando-se em cada indivíduo com graus variados de motivação, empenho e criatividade.

Quando se pensa em algo “acima da média”, geralmente vem a ideia de que tal fato passou da medida que é considerada normal e comum, no cotidiano. Porém, quando se remete ao comportamento humano, modos de ser, pensar, criar, agir e compreender, isso vai além do que se chama de normal. As habilidades humanas são mais do que meras reproduções do pensamento e da inteligência. As habilidades são dinâmicas e complexas, portanto, em relação à habilidade acima da média, esta pode se manifestar de duas formas: como habilidade geral ou habilidade específica (RENZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2014).

As habilidades gerais são as características que se manifestam em um ou mais domínios e/ou conhecimentos de diversas maneiras ou apenas em um destes, entretanto, de maneira mais ampla ou aprofundada, atingindo todas as dimensões de um único domínio, levando os indivíduos a processar e discernir informações, construindo experiências



adaptáveis às mais diversas situações, além de tornar os pensamentos abstratos ações e criações reais (REZZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2014). Virgolim (2014, p. 548) exemplifica as seguintes habilidades gerais: “[...] raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e raciocínio por palavras, habilidades usualmente medidas em testes de aptidão e inteligência.”

Já as habilidades específicas são condizentes à capacidade que o indivíduo possui para construir determinado conhecimento ou desenvolver uma ou várias atividades especializadas, de modo isolado ou em conjunto, sendo capaz de explorar determinadas áreas específicas do conhecimento ou da ação humana (REZZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2014). Isso significa que tais habilidades estão intimamente ligadas com a existência de uma capacidade ou potencial superior para manifestar aptidões, em certos campos do conhecimento (VIRGOLIM, 2019).

O envolvimento com a tarefa é a capacidade que a pessoa com AH/SD possui em despende uma grande quantidade de energia e dedicação, ao realizar as atividades de seu interesse e/ou resolver os problemas, em um determinado campo do conhecimento (REZZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2014).

O terceiro pilar da Teoria dos Três Anéis da Superdotação é a criatividade, a qual é a habilidade de criar ideias e produtos inovadores, pensamentos e ações únicos, originais e com a efetiva utilidade para a resolução de conflitos, produção de ideias e ideais transformadores, formas de pensar e criar mais complexas e dinâmicas, com muita engenhosidade (REZZULLI, 2005; VIRGOLIM, 2014).

Neves-Pereira (2007, p. 15) afirma que a criatividade é “[...] como um recurso humano, como uma função psicológica que todos nós possuímos”, ou seja, cada pessoa é dotada de criatividade, a qual se evidencia de formas distintas, pois o seu desenvolvimento está baseado nas condições socioculturais da vida do indivíduo. Para Weschsler e Nakano (2011), a criatividade está no plural, visto ser um complexo e diversificado componente das AH/SD, destacando-se assim a sua capacidade de se apresentar nas mais diversas espécies de criação. Isso significa que todo indivíduo possui o potencial de ser criativo, mas essa capacidade não se manifesta da mesma maneira, em todas as pessoas (NAKANO; WESCHSLER, 2007).

Se a criatividade não se manifesta do mesmo modo, em todas as pessoas, as habilidades emergentes nos indivíduos com AH/SD e naqueles que apresentam precocidade não se manifestarão da mesma maneira e, embora estes demonstrem algumas características em comum, seu desenvolvimento ocorrerá de acordo com seu contexto social e sua peculiaridade como ser humano.

É oportuno salientar que a capacidade de desenvolver tais comportamentos da superdotação não exige que todos se manifestem ao mesmo tempo, pois a pessoa com AH/SD pode expressar um determinado traço com mais ênfase do que o outro, visto que todos são importantes e se mostram de forma diferente (VIRGOLIM, 2014). Assim, as pessoas que possuem o potencial para a superdotação e que manifestam tal comportamento superdotado necessitam de estímulos, oportunidades educacionais e atividades de enriquecimento, para despertar e nortear o desenvolvimento de suas especificidades (RENZULLI, 2014).

De maneira geral, é possível notar alguns pontos pertinentes nas características das pessoas com AH/SD. Primeiramente, é preciso enfatizar que possuir uma determinada habilidade acima da média não significa necessariamente que o indivíduo possui uma porcentagem elevada no padrão de inteligência; não é algo que deva ser mensurável ou determinado somente por notas, porque muitas pessoas criativas apresentam seu desempenho dentro ou abaixo da média, quando estas são mensuradas apenas por testes de inteligência (RENZULLI, 2011).

Outro fator relevante diz respeito à notável capacidade de dedicação e entusiasmo que o indivíduo possui, ao realizar determinado trabalho, habilidade que também não pode ser mensurável (RENZULLI, 2011), porém, é observável no comportamento das pessoas que despendem tempo e investimento no processo de suas realizações.

O terceiro ponto está relacionado ao traço da criatividade, tão valiosa quanto os demais pilares das AH/SD, embora seja vista por algumas pessoas como sendo algo somente voltado à habilidade artística, desprovida do padrão mensurável de inteligência. Nesse caso, o indivíduo se destaca pela sua originalidade e astúcia de ideias, conhecimentos e produtos, que divergem do padrão da “média”, comumente observado (RENZULLI, 2011), ou seja, de uma maneira diferente e inovadora, a criatividade e o envolvimento com a tarefa são, essencialmente, parte do desenvolvimento da habilidade superior, comportamentos inspiradores e constituintes de uma inteligência heterogênea.

É interessante observar que os comportamentos da superdotação propostos por Renzulli comportam certa discrepância em relação a conceitos de “superdotação” que ressaltam características especificamente ligadas a conhecimentos acadêmicos, comumente aferidos por notas de desempenho, ou seja, pode-se refletir, a partir da Teoria dos Três Anéis da Superdotação, que ter um desempenho ou uma habilidade superior envolve aspectos que ultrapassam a mensuração do quociente de inteligência, portanto, há necessidade de técnicas e/ou instrumentos que identifiquem e acompanhem a multiplicidade dos comportamentos superdotados.

Desmembrando tal teoria, Renzulli (2005) defende a ideia da existência de comportamentos superdotados, desvelados em determinadas pessoas, em certos momentos de vida, com base nas oportunidades e circunstâncias culturais e ambientais que estão à sua volta. Assim, o autor discorre sobre a presença de dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação acadêmica está associada ao desempenho cognitivo elevado, facilmente identificado pelos testes padronizados de inteligência, sendo características valorizadas pelo sistema educacional e por alguns pesquisadores, incentivando o despertar de habilidades elevadas mais direcionadas às disciplinas do contexto escolar. Renzulli (2004) enfatiza que tais comportamentos podem se manifestar em graus variados, sendo usualmente identificados por testes padronizados, porém, não exclui a importância de se aplicar processos de identificação pautados em técnicas mais abrangentes e diversificadas, quanto à qualidade e à intensidade de cada habilidade.

Para Renzulli (2004), a superdotação criativo-produtiva é aquela que engloba todos os atributos do potencial humano, a cognição e a criatividade, orientados para a resolução de um problema real, promovendo o desenvolvimento de ideias criativas e originais, não somente em determinados campos do saber, como matemática ou linguagem, mas em todas as manifestações do conhecimento, sendo elas mensuráveis ou não.

Assim como o autor supracitado, acredita-se na importância de ambos os tipos de superdotação, porém, é necessário organizar as práticas pedagógicas interligando esses conceitos, direcionados para o desenvolvimento de atividades que promovam o enriquecimento das habilidades de cada estudante. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de ser o construtor do seu conhecimento, sem se preocupar com o seu desempenho quantitativo, pois, como argumenta Renzulli (2004), a superdotação acadêmica está ligada ao nível da habilidade acima da média, enquanto a superdotação criativo-produtiva, ao comprometimento com as atividades realizadas com muita criatividade, contribuindo com mudanças e conhecimentos significativos para a sociedade. Tais comportamentos, mesmo interligados, nem sempre se manifestam ao mesmo tempo e necessitam de estímulos para se apresentarem com mais ênfase em conjunto.

Renzulli (2005) postula como principais objetivos da educação dos alunos com AH/SD a promoção de oportunidades de aprendizagem que os desafiem no desenvolvimento de suas habilidades, levando à autorrealização do indivíduo e ao reconhecimento das suas especificidades, no planejamento da prática pedagógica que envolva suas particularidades de

aprendizagem em prol do desenvolvimento pessoal, cognitivo e emocional do aluno, na produção de conhecimentos e resolução dos problemas contemporâneos.

### 2.1.3 Modelo Tríade de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento Escolar

Duas das grandes contribuições dos estudos de Renzulli, além da Teoria dos Três Anéis da Superdotação, foram: o Modelo Triádico de Enriquecimento e o SEM - Modelo de Enriquecimento Escolar - *Schoolwide Enrichment Model* (RENZULLI, 2004), os quais serão enfocados no decorrer desta seção.

Renzulli (2014) concebe o Modelo Triádico de Enriquecimento como um importante programa direcionado aos que apresentam comportamentos superdotados, o qual se tornou o alicerce do SEM e tem como objetivo o desenvolvimento da produtividade criativa dos seus integrantes. Emprega temas e conteúdos aprofundados, diretamente ligados aos interesses dos alunos e, a partir da metodologia investigativa, o estudante aprimora as suas habilidades e interesses. Esses alunos, no decorrer do programa, são identificados e direcionados aos grupos de enriquecimento, com base nos seus interesses e desempenhos. Em cada atividade, suas habilidades são estimuladas e potencializadas, com muito trabalho, estudo e criatividade (VIRGOLIM, 2014). As fases do programa são divididas em atividades de enriquecimento do Tipo I, Tipo II e Tipo III.

O Enriquecimento Escolar do Tipo I é constituído de atividades destinadas a todos os alunos da escola, podendo acontecer na sala de aula regular, com pequenos grupos de alunos ou individualmente. No enriquecimento do Tipo I, são planejadas e disponibilizadas uma diversidade de atividades, com variados temas e enfoques, as quais raramente são realizadas no cotidiano escolar (RENZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2014). Essas tarefas são momentos de aprendizagem desconexas dos eventuais padrões de ensino, contudo, que abarcam grandes conhecimentos e aprendizagens enriquecedoras, capazes não só de nutrir as potencialidades dos estudantes, mas também de fazer o aluno externar habilidades que usualmente não tem a oportunidade de expressar, no contexto das aulas.

Dando continuidade a esse processo curricular, são desenvolvidas as atividades de enriquecimento do Tipo II, que podem ser efetuadas tanto no ambiente escolar quanto nos programas de enriquecimento, cuja finalidade é estimular o aprimoramento das formas de pensar e sentir de cada estudante. Estas são subdivididas em específicas e gerais. O enriquecimento específico está direcionado ao campo de interesse que inicialmente foi escolhido pelo aluno, em função das experiências com alguma atividade do Tipo I, ou seja,

esse será incluído nas tarefas do Tipo II para receber uma formação aprofundada, tendo a disponibilidade de espaços e recursos para continuar a estudar, conhecer e experimentar tal componente (RENZULLI, 2014). No enriquecimento geral do Tipo II, é possível investir no

[...] desenvolvimento de (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual. (RENZULLI, 2014, p. 546).

No Enriquecimento do Tipo III, os estudantes que permanecem no programa dão continuidade ao processo de se aprofundar em um determinado campo ou tema de interesse, despendendo tempo e trabalho na evolução da sua pesquisa, pois aqui ele se torna o autor e/ou pesquisador do seu objeto de estudo. Nesse caminho, planeja, constrói e desenvolve, com grande comprometimento, criatividade e autoconfiança, as suas potencialidades, além de se dedicar à criação de produtos e serviços inovadores para a sociedade (RENZULLI, 2014).

Ressaltamos que não há uma hierarquia/etapa a ser seguida entre os Enriquecimentos do Tipo I, II e III. Atividades do Tipo I, quando direcionadas a todos os alunos da escola, independentemente de já terem manifestado ou não indicadores de AH/SD, possuem a finalidade de oportunizar a exposição de habilidades e conhecimentos que, na maioria das vezes, os estudantes não conseguem manifestar, no cotidiano tradicional do ambiente escolar. Todavia, um educando, já identificado com AH/SD, pode passar rapidamente pelo Tipo I, ou já ir direto para as atividades do Tipo II ou III, e, quando se encontra no enriquecimento do Tipo III, pode retornar ao Tipo II, no intuito de dominar técnicas e procedimentos necessários aos seus projetos (VIRGOLIM, 2014).

O SEM é um programa destinado a reorganizar o currículo escolar, com base nas características e necessidades dos alunos, tendo como intuito a promoção de práticas educativas pautadas no interesse, no desafio e na aprendizagem significativa dos estudantes, desenvolvendo suas habilidades superiores, independentemente de estes terem ou não comportamentos de superdotação (RENZULLI, 2004). Trata-se de uma prática que deveria ser efetiva em todos os sistemas de ensino, no entanto, não é exatamente essa a ênfase da maioria das escolas. Geralmente, depara-se com um sistema educacional pautado na padronização do ensino e das ideias, no qual as avaliações são meramente quantitativas e elitistas, tendo como abordagem de aprendizagem a dedução, com ênfase excessiva na repetição de informações (RENZULLI, 2014).

Através do SEM, os educadores são convidados a expandir o seu currículo, com diversos recursos e oportunidades, concentrando-se na aprendizagem investigativa, tornando o

espaço escolar mais próximo da realidade de aprendizagem de cada educando, promovendo meios e recursos que desenvolvem o potencial do aluno e favorecendo a implementação de uma cultura escolar cooperativa, de modo a proporcionar a todos os profissionais, alunos e familiares, um espaço para opinar e contribuir no aprimoramento do desempenho acadêmico de toda a escola (RENZULLI, 2004, 2014).

Dessa forma, as escolas teriam “[...] uma abordagem do tipo a maré alta eleva todos os navios, para melhorar a educação e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar” (RENZULLI, 2004, p. 108) e não somente para os alunos que demonstram potencial elevado em alguma área do conhecimento.

O SEM foi criado para tornar o currículo das escolas mais flexível e enriquecedor, no qual cada uma delas possa implementar o seu próprio programa de ensino, com um planejamento que leve em conta a realidade estrutural e demográfica de cada escola, tendo, como principais fundamentos, a ideia de que cada estudante é único, dotado de especificidades e necessidades de aprendizagem, portanto, o seu processo de aprendizagem deve estar ligado aos seus interesses, capacidades e formas de expressão, tornando-se mais significativa quando suas experiências de busca e descoberta de conhecimentos ocorram em espaços e situações reais e únicas, através de uma aprendizagem investigativa capaz de expandir o conhecimento e a criatividade de todos os estudantes (RENZULLI, 2014).

É importante destacar que o SEM focaliza tanto a superdotação acadêmica quanto a produtivo-criativa, porque “[...] há muito mais para identificar no potencial humano do que as capacidades reveladas em testes tradicionais de inteligência, aptidão e rendimento.” (RENZULLI, 2014, p. 543). Destarte, as atividades do SEM precisam desenvolver um trabalho conjunto com ambos os tipos de superdotação, pois sua complexidade vai muito além de uma aprendizagem meramente dedutiva, abarcando todas as habilidades e conhecimentos que um indivíduo possa apresentar.

## **2.2 Altas Habilidades/Superdotação: percursos históricos e políticos**

A Educação Especial é uma área complexa e dinâmica, em sua construção política e histórica, englobando diversos campos, cada qual destinado a uma necessidade específica e abrangente. Analisando o panorama histórico da formação da educação, no Brasil, é possível perceber que se vive numa sociedade, a qual, na maioria das vezes, coagiu o tempo a parar,

ocasionando o atraso de muitas políticas e iniciativas que poderiam contribuir para um avanço significativo no campo educacional, quer no âmbito da educação, quer no de todas as instâncias políticas e sociais do país:

A realidade brasileira, como produto de uma brutal herança histórica, tem sido marcada nestes últimos séculos pelo autoritarismo, pela exclusão e pelo elitismo, como base de manutenção de privilégios de elites que buscam se perpetuar em suas posições de mando e riqueza através da expropriação e da exploração de uma ampla maioria de seres humanos. (DORNELLES, 2013, p. 51).

De fato, desde que se iniciou a história da formação de espaços de ensino, via-se, de um lado, a necessidade de formação e construção de locais para a produção do saber, mas, de outro, um espaço destinado apenas para determinadas pessoas, com mais poder aquisitivo, em uma dicotomia que pairou por muitos anos nos sistemas de ensino; hoje, entretanto, a educação é concebida como um direito de todos (SAVIANI, 2008).

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu capítulo III, seção I, artigo 205, que a educação é

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Contudo, é preciso que esse direito de todos à educação seja realmente efetivado com equidade e qualidade, no cotidiano escolar, para que todos tenham as mesmas condições, tanto de acesso quanto de permanência. Reynaud e Rangni (2017) acreditam que a educação tem o potencial de mudar a vida das pessoas, propiciando o despertar e o florescimento de suas capacidades, contribuindo para a emancipação, quer do próprio indivíduo, quer da sociedade em que ele vive, pois,

[...] sem educação adequada, o ser humano fica reduzido às mazelas sociais e emocionais que podem levá-lo por caminhos socialmente equivocados. Nessas situações, grandes talentos se perdem, grandes pensadores se oprimem e feitos importantes para o progresso da sociedade deixam de acontecer. (REYNAUD; RANGNI, 2017, p. 70).

De acordo com Cury (2009, p. 19), “[...] o direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico”. Assim, Saviani (2008) salienta que muitas mudanças ocorreram, ao longo da história do Brasil, principalmente no que diz respeito à formação de políticas públicas para o ensino. A educação, no final do século XX, é marcada pelo jogo

entre o desenvolvimento e a consolidação de relações capitalistas, decorrentes do entrave entre a concepção tecnicista de educação e a emergência da concepção produtivista de ensino.

Pode-se afirmar que, assim como o direito à educação foi resultado de uma grande luta social e política, a efetivação do direito à educação da pessoa com necessidades educativas especiais também compartilhou desse embate. Mazzotta (2005) relata que, em relação à inclusão das pessoas com deficiência, na educação brasileira, pequenas iniciativas ocorreram, decorrentes dos estudos realizados por pesquisadores da área e pelo envolvimento da família, em busca de espaço e atendimento às necessidades de seus filhos. Todavia, o autor assevera que somente a partir da metade do século XX, de fato, se estabeleceram iniciativas de inclusão na política educacional do Brasil.

Por isso, levando em conta esse contexto, marcado por lutas e iniciativas em prol do ensino para os alunos com deficiência, quanto aos estudantes com AH/SD foi diferente, porque estes nunca estiveram fora da escola. Em contrapartida, suas especificidades eram – e, em alguns casos, ainda continuam sendo – invisíveis. Assim, é preciso observar e compreender como se deu a inserção do direito das pessoas com AH/SD, na legislação brasileira, pois esses estudantes sempre estiveram ali, mas nem sempre foram e/ou são reconhecidos pela sociedade, não recebendo uma educação adequada às suas potencialidades, visto que esses indivíduos possuem capacidades e talentos indispensáveis para o desenvolvimento mais significativo e emancipatório da sociedade.

No Brasil, de acordo com Brancher (2011), as primeiras pesquisas e ações voltadas para o atendimento aos indivíduos com AH/SD aconteceram em 1930. Um expoente na atenção a esse público foi Helena Wladimirna Antipoff, educadora de origem russa, que veio continuar seus estudos e, em 1945, implantou, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, um programa para conhecer e auxiliar no desenvolvimento dos alunos “bem dotados<sup>7</sup>”, onde, a princípio, estudavam literatura, teatro e música. Além do programa, ela efetuou várias pesquisas e publicações, tais como *Primeiros Casos de Supernormais*, em 1938, *Campanha Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado*, em 1938, e *A Criança Bem-Dotada*, em 1946.

A partir dos trabalhos realizados por Helena Antipoff e alguns pesquisadores que se destinaram a conhecer e estudar as pessoas com AH/SD, como Leoni Kaseff, autor de *Educação dos Supernormais* (1931), Julieta Ormastroni, entre outros, esses indivíduos começaram a ter espaço reconhecido na sociedade. Nesse sentido, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual faz menção aos

---

<sup>7</sup> Na época, nomenclatura usada por Helena Antipoff, para se referir aos indivíduos com altas habilidades/superdotação.



“excepcionais”, quanto ao direito à educação, porém, ainda que de maneira bem sucinta. Essa nomenclatura é pautada no conceito apresentado por Helena Antipoff, pois, como afirma Delou (2007), para Antipoff, a palavra *excepcional* abrange os indivíduos pertencentes a um determinado grupo, de tal forma que alguns exibem uma dificuldade ou facilidade em relação a determinado conhecimento, divergindo do padrão desse grupo.

Devido a todo esse processo de descobertas e expressões relacionadas às pessoas com AH/SD, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na qual os indivíduos com AH/SD foram mencionados de maneira mais explícita. No art. 9º, capítulo I da referida Lei, apareceu pela primeira vez a referência ao “superdotado”, reconhecendo como uma categoria de atendimento especial, assim como os demais:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, s/p).

Todavia, a Lei nº 5.692 apenas menciona o direito do “superdotado” à educação, sem, porém, conceituar suas características e necessidades de aprendizagem, não se aprofundando em seus conceitos nem na forma de como identificá-los e, tampouco, ao tratamento especial que precisariam receber.

Conforme Saviani (2008), a década de 1990 é marcada por mudanças significativas, desde a reforma universitária até a implantação de cursos de pós-graduação. Nesse período, há uma “[...] ênfase na qualidade social da educação” (SAVIANI, 2008, p. 365), característica que se tornou parte da formação e implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 1996.

Porém, antes da institucionalização dessa Lei, dois importantes eventos na área da educação alavancaram e influenciaram a elaboração de políticas inclusivas e específicas para a Educação Especial: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A Declaração de Salamanca, que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, também menciona a inclusão do “superdotado”, da seguinte maneira:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos

desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (BRASIL, 1994, s/p).

Vê-se que a Declaração de Salamanca, embora não apresente igualmente um conceito sobre superdotação, enfatiza o dever de todas as escolas em garantir o acesso a todos os educandos, independentemente de sua origem social, econômica e cultural, bem como de suas necessidades físicas e psicológicas, porque considera, como um importante princípio da educação inclusiva, o convívio e a aprendizagem em grupo, mesmo sendo ele tão heterogêneo. Nesse sentido, a partir dessa concepção expressa por tal Declaração, emergiu a necessidade de se criar políticas e mecanismos de inclusão dos alunos públicos da Educação Especial e, entre eles, aqueles com indicador de AH/SD, no ambiente educacional.

No ano de 1996, com a promulgação da LDBEN, ao invés de superdotados, passam a ser chamados de pessoas com altas habilidades ou superdotação, como expresso no capítulo V, art. 58 o qual associa a

[...] educação especial à modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 33).

Incluir vai muito além de ser matriculado, de estar na sala de aula: na verdade, os alunos, precisam ser reconhecidos em suas necessidades e diferenças, tendo oportunidades concernentes a suas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem (CARDUCCI, 2010), com equidade de acesso e permanência.

Mediante a LDBEN, são assegurados outros pontos específicos, que antes não eram expressos, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, também atinentes às AH/SD, tais como os que constam no capítulo V, art. 59:

II – [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

IV – Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 17).

Pode-se observar que, além do acréscimo da terminologia “altas habilidades”, novos pontos são expostos quanto ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, inclusive os que possuem AH/SD, sobretudo a necessidade do reconhecimento e o direito de aceleração escolar.

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais entendem os estudantes com AH/SD como aqueles que possuem “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001a, p. 70).

Merlo (2011) frisa que, com a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 10.172 de 2001, as discussões em torno das AH/SD se tornaram mais intensas, pois, no que tange ao campo da Educação Especial, o PNE/2001 o considera como um mecanismo destinado não apenas a indivíduos com dificuldades físicas, mas também para os que possuem necessidades e/ou dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, estabelece, como importante meta dessa área, “[...] implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.” (BRASIL, 2001b, s/p).

Outro documento fundamental, que destacou o acesso e a qualidade do ensino para os estudantes com AH/SD, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o qual foi de grande valia para a formação política da área das AH/SD, pois constituiu um documento orientador e pertinente à Educação Inclusiva, tornando obrigatória a existência da oferta do ensino especializado, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de fixar outros benefícios (REYNAUD; RANGNI, 2017). É necessário enfatizar que a referida Política concebe os indivíduos com AH/SD da seguinte maneira:

[...] com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Percebe-se que essa concepção de AH/SD corresponde aos conceitos presentes na Teoria dos Três Anéis da Superdotação de Renzulli (2004) – a qual já foi exposta, inicialmente –, o que colabora na dinamização de suas características e formas de manifestação. Por ser uma área muito dinâmica, aqueles que apresentam tais comportamentos necessitam de uma atenção diferenciada e que dê suporte ao desenvolvimento de cada uma de suas habilidades.

Considera-se que as AH/SD formam uma área “dinâmica”, pois suas caracterizações não são estáticas e imutáveis, embora distintas, compartilhando traços em comum; cada pessoa vai expressá-los de uma forma particular e, ao longo de sua vida, sua manifestação ocorrerá de diversas maneiras. Em outras palavras, nenhuma pessoa com AH/SD será igual a outra, assim como a manifestação de tais habilidades será dinâmica, em um mesmo indivíduo.

As AH/SD possuem gradações, como mencionadas no primeiro capítulo; portanto, não se trata de algo estático, mas dinâmico, pois, para Alcón (2005), o comportamento superdotado é algo construído pela pessoa, em influência com o ambiente, no processo de construção e reconstrução de si.

É imperioso salientar que ter uma das habilidades supracitadas não significa que a pessoa já nasceu pronta e que suas capacidades não precisem de estímulos; pelo contrário, há necessidade de um espaço adequado às suas demandas e de profissionais capacitados para planejar e desenvolver suas particularidades, de maneira plena e significativa (VIANNA, 2011; MARTINS; CHACON, 2016a). Com efeito, se suas habilidades não forem reconhecidas e devidamente estimuladas, seu potencial pode deixar de se desenvolver e se perder no tempo. Por isso, é tão importante o espaço que a AH/SD vem conquistando, ao longo do tempo, nas políticas educacionais brasileiras.

Para corroborar a referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi implantado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado (AEE), fomentando o direito que o aluno com AH/SD tem, quanto à atenção diferenciada e adaptações curriculares, mesmo que, na maioria dos casos, não possua deficiência física ou intelectual igualmente expressas pelos demais indivíduos da Educação Especial. Considera-se atendimento educacional especializado a produção e organização de atividades pedagógicas e recursos adequados e acessíveis às particularidades e diferenças dos indivíduos da Educação Especial, podendo diminuir as barreiras ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. O AEE pode ocorrer, conforme o artigo 2 desse Decreto, da seguinte forma:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p).

O AEE precisa ser capaz de enriquecer o currículo e o cotidiano escolar desses indivíduos, “[...] atendendo a demanda das habilidades específicas que cada aluno apresenta.” (REYNAUD; RANGNI, 2017, p. 78). Segundo os autores, a partir do momento em que tais alunos forem identificados, no contexto escolar, além de receberem o atendimento especializado que reconheça e desenvolva suas habilidades, haverá maior fomento para a renovação tanto das políticas públicas quanto de ações efetivas, nessa área, principalmente para os educandos com AH/SD, porque, mesmo com a institucionalização e a legalização de

vários direitos desse público da Educação Especial, ainda são encontradas falhas em seu atendimento, nos ambientes de ensino.

Com respeito ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, novas metas foram acrescentadas e/ou modificadas para o público da Educação Especial, tendo como objetivo a propagação e o acesso à Educação Básica do ensino regular a todos os estudantes entre 4 e 17 anos de idade, pautado em um sistema pedagógico inclusivo, com AEE, espaços e recursos condizentes com as necessidades de cada educando; paralelamente, com a ênfase na formação inicial e continuada dos professores, no que tange à inclusão de conceitos, nos cursos de licenciatura, sobre aspectos relacionados aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD.

Nesse caminho percorrido e com as conquistas alcançadas, concebendo o direito como um importante fator na consolidação do atendimento às especificidades do aluno com AH/SD, é preciso enfatizar que o respeito e a valorização às normas e direitos expressos nas leis não podem ficar apenas no papel, é preciso fixar parâmetros, tanto de garantia quanto de qualidade, observando e avaliando se cada instituição está ou não cumprindo as diretrizes cabíveis à identificação e acompanhamento do estudante com AH/SD, pois, se existem falhas nesse processo, os direitos humanos destinados às pessoas com AH/SD não estão sendo devidamente respeitados:

Se os direitos humanos são universais (tal como se pretendem), também as consequências pela sua violação devem ser encaradas e enfrentadas com o mesmo rigor. Tratamento discriminatório entre os violadores implica em relativizar a autoridade das normas de direitos humanos. (CARDUCCI, 2010, p. 213).

Nessa direção, no ano de 2015, a LDBEN nº 9.394 sofreu alterações em razão da publicação da Lei nº 13.234, relacionadas ao atendimento aos estudantes com indicadores de AH/SD, determinando a necessidade de implantar, conhecer e realizar a identificação e o cadastro nacional dos alunos com AH/SD, proporcionando novas políticas de atendimento a esse alunado, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior.

Sabe-se que todos os estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 1996) são contemplados com o direito à inclusão nos espaços educativos, porém, nota-se que as falhas existentes na execução dessa norma estiveram, e ainda estão, intimamente ligadas a concepções equivocadas que julgam a habilidade dessa criança em relação à necessidade de outra que possui “deficiência” como menos importante, e lançam o questionamento: se são inteligentes, para que atendimento diferenciado? É válido salientar que esses estudantes possuem, de fato, características

específicas em sua aprendizagem, tais como dificuldade de socialização; ritmo acelerado de aprendizagem; por terminar primeiro as atividades, acabam ficando com tempo de ócio ou realizando atividades que já sabem; por dominar certos conteúdos ministrados em aula, não têm acesso a outros temas ou instrumentos que possam dar continuidade à sua aprendizagem; enfim, mesmo tendo uma habilidade em determinado conhecimento, podem apresentar uma grande dificuldade em outros temas (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2020).

Observando todo o panorama histórico e constitucional, exposto até aqui, é possível afirmar que o campo das AH/SD vem obtendo avanços, em sua legislação. Entretanto, pelo que de fato ele representa, em sua magnitude, ainda não se efetivou de maneira plena a atenção educacional aos alunos com AH/SD, em muitos dos espaços educacionais, levando esses estudantes a permanecerem invisíveis. Hoje, embora se tenha o reconhecimento da existência de pessoas tão habilidosas, nas mais diversas áreas, acredita-se que a maioria dos ambientes escolares ainda não dispõe de práticas e procedimentos pedagógicos, para acompanhar e desenvolver as capacidades desses discentes. O direito por si só não é garantia de seguimento e/ou efetivação: o desafio ainda é concretizá-lo com qualidade e equidade.

É esperado que as leis se reflitam em ações e em relações às iniciativas práticas mais recentes. É importante destacar a fundação, em 2003, do Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) e, em 2006, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), pela Secretaria de Educação Especial. Gama (2006) ressalta que o CONBRASD teve uma função muito importante, na implementação e aprimoramento do atendimento, bem como na disponibilização de recursos e formação para conhecer e trabalhar com as pessoas com AH/SD, tanto no contexto escolar quanto familiar.

No que diz respeito aos NAAHS, conforme seu documento orientador, foram instalados centros de atendimento destinados à rede pública de ensino, em vários estados do Brasil, com o intuito de viabilizar formação específica, de sorte a capacitar os profissionais para trabalhar com esse público da Educação Especial e, também, conhecer e desenvolver as capacidades e potencialidades dos educandos com AH/SD, com a utilização de vários recursos pedagógicos adequados às suas necessidades (BRASIL, 2006).

Sob esse prisma, cumpre evidenciar que existe um grupo, dentro do campo das AH/SD, que também possui uma importância peculiar, porém, é frequentemente negligenciado ou compreendido de forma errônea: a criança precoce.

## 2.3 Precocidade na Educação Infantil: revelando potenciais

É na Educação Infantil que a criança tem a primeira oportunidade de demonstrar suas especificidades e necessidades de aprendizagem com tamanha naturalidade, destacando-se ou não em certos aspectos em relação aos seus pares. Portanto, é um dos ambientes mais propícios à manifestação de seus interesses e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem; por isso, discorrer-se-á sobre o papel primordial dessa etapa escolar para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de apresentar ou não precocidade; depois, será explanado sobre as concepções do fenômeno da precocidade e dos processos necessários para observação, identificação e acompanhamento da criança com precocidade e indicadores de AH/SD.

### 2.3.1 Particularidades da Educação Infantil

A criança é um ser de direitos, ativa e capaz de produzir pensamentos, questionamentos e conhecimentos acerca de si e do mundo. Esse processo de construção e ressignificação acontece nas interações cotidianas com o seu meio. Assim, é no espaço da escola que a criança precisa ter constantemente experiências significativas e diferenciadas, em todas as áreas do saber e fazer humano, as quais favoreçam o desenvolvimento integral de suas habilidades (BRASIL, 2010).

A Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2005) concebe a Educação Infantil como o lugar que tem a função pedagógica de cuidar e educar, sendo essas ações indissociáveis, dever do Estado e direito das crianças e de suas famílias. Entende a criança como um ser de direitos, capaz de criar, produzir em momento peculiar do desenvolvimento, ou seja, dentro de suas especificidades. Dessa forma, acredita-se que a identificação das características de precocidade nos educandos da Educação Infantil é primordial para o reconhecimento e o acompanhamento desses estudantes que estão em fase peculiar do desenvolvimento, de maneira a poder ter apoio educacional especializado, que atenda às suas especificidades, respeitando suas diferenças e contribuindo para seu desenvolvimento pleno, fazendo florescer, de maneira integral, as suas potencialidades.

Porém, na maioria das escolas brasileiras, a criança inicia sua vida escolar sem a compreensão de suas habilidades (VIRGOLIM, 2019), do seu direito de participar, de forma ativa, no planejamento e na execução das atividades cotidianas, sendo tomada pelos seus educadores e até pelos familiares como ser passivo, que, por ser pequeno, não é capaz de

realizar tais atividades com autonomia, ou que determinada tarefa é difícil de ser executada, segundo a visão dos adultos, quando, na verdade, todas as crianças possuem condições de concretizar qualquer atividade que seja segura e adequada para sua aprendizagem, com o auxílio de um adulto, além de muitas poderem surpreender, na realização de certas brincadeiras e atividades, de acordo com suas habilidades.

A Educação Infantil tem uma particularidade quanto ao envolvimento e à socialização mais intensa, entre os estudantes e destes com os conhecimentos, sendo propícia para o despertar e o aprimoramento de seus talentos. Guenther (2006) assevera que essa faixa de ensino tende a ser a melhor fase da vida educacional da pessoa, pois tem como base os interesses dos alunos, algo que nem sempre acontece nas demais fases de ensino. De certa forma, até mesmo nesse nível, apesar do seu caráter excepcional em olhar o estudante como um todo, nem sempre é o que ocorre em certas turmas de Educação Infantil, porque ainda é presente a concepção do cuidar e o educar como ações divergentes, priorizando-se a higiene da criança e, nas horas vagas, adotando-se atividades descontextualizadas e reducionistas, apenas para ocupar o tempo (CAMPOS, 2011).

Virgolim (2007) afirma que, desde o primeiro ano na escola, a criança precisa compreender as suas habilidades, tendo a oportunidade de expressar e explorar cada uma delas, aceitando-se em suas especificidades, enquanto o professor necessita estar ciente de tais características, sabendo das dificuldades, das habilidades e dos interesses de cada aluno, tendo em vista que cada estudante aprende de uma forma e possui um ritmo de desenvolvimento diferente, pois,

[...] se o professor não valida ou aceita as habilidades avançadas e interesses intelectuais da criança, incorporando-os ao currículo, esta pode deixar de vivenciar sentimentos de aceitação. Da mesma forma, se a criança cedo descobre que é diferente dos colegas e que a comunicação é difícil devido à diferença de vocabulário e modo de se expressar, pode vir a não ser aceita pelos amigos. Assim é que os primeiros anos escolares, que deveriam fomentar o ímpeto para o entusiasmo e aprendizagem nos anos vindouros, pode ser um sinal, para o aluno brilhante, de fracasso e insucesso. Muito frequentemente a criança aprende a esconder ou negar suas habilidades, passando a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos, a fim de melhor se adaptar às demandas do ambiente escolar. Além disso, a maioria dessas crianças demonstra um padrão desigual de desenvolvimento cognitivo, expresso em diferenças entre o desenvolvimento intelectual e o emocional ou psicomotor, por exemplo. (VIRGOLIM, 2007, p. 10).

Levando em conta as pesquisas e estudos realizados nos últimos anos, sobre as AH/SD, foi possível notar que há um quantitativo menor de investigações acerca da precocidade na Educação Infantil, em relação aos demais públicos da Educação Especial



(MARQUES, 2017 *et al.*, 2020). De acordo com Alencar e Fleith (2001), é preciso que o aluno com indicadores de AH/SD tenha experiências enriquecedoras, capazes de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do seu potencial. Entretanto, estudos apontam que, mesmo com o crescimento da necessidade de se proporcionar tais experiências favoráveis ao estímulo e desenvolvimento desses indivíduos, pouco se conhece de suas reais necessidades e características (FLEITH, 2007).

Embora as AH/SD sejam um campo reconhecido da Educação Especial, conforme a LDBEN, em seu capítulo V, art. 58 (BRASIL, 1996), o qual atribui aos indivíduos com AH/SD o direito ao acesso e apoio educacional especializado, pouco se vê o reconhecimento da existência desse alunado, na maioria das salas de aula, juntamente com um atendimento diferenciado que ajude a desenvolver as suas potencialidades (REYNAUD; RANGNI, 2017).

As relações sociais, no contexto da sala de aula, entre professor e aluno e deste com os seus colegas, são fatores indispensáveis na formação e desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, são imprescindíveis a identificação e o reconhecimento das capacidades dos alunos com AH/SD, para promover um ambiente que dê suporte, de modo integral, ao desenvolvimento de suas habilidades, pois, se isso não ocorrer, suas habilidades serão reprimidas e não se desenvolverão de maneira plena e significativa, seja para o indivíduo, seja para a sociedade (VIANA, 2011).

### 2.3.2 Precocidade: trajetórias e conceitos

Quando se menciona a palavra *precocidade*, logo nos vem à mente aquela criança que engatinhou, andou ou falou cedo, porém, embora as abranja, esse termo vai muito além dessas ações. Considera-se que uma criança é precoce, a partir do momento em que ela começa a exhibir algum comportamento ou saber que não é esperado para aquela idade, sem ter tido uma formação específica para determinada ação (CUPERTINO; ARANTES, 2012; MARTINS, 2020).

Diversos autores conceituam a precocidade, no entanto, cada qual com sua respectiva concepção, de modo a formar um conjunto em que ora há convergência, ora divergência, dependendo do olhar que permeia o fenômeno. O conceito de precocidade não é o mesmo que o de AH/SD, pois ambos possuem suas singularidades, embora possam se entrelaçar. Gama (2014, p. 671) frisa que a superdotação é o resultado do entrelaçamento de três fatores: “[...]”

precocidade ou talento [...]; pensamento divergente – criativo e/ou crítico; e dedicação obstinada a determinada tarefa, geralmente ligadas à área de precocidade ou talento.”

Existem gradações condizentes aos indivíduos com altas habilidades, tais como a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade (CUPERTINO; ARANTES, 2012). Nessa direção, a esta pesquisa cabe o envolvimento e o aprofundamento no que concerne à criança precoce com indicadores de AH/SD, visto que a precocidade pode ser um componente das AH/SD.

Para Cupertino e Arantes (2012, p. 22), a criança precoce é “[...] aquela que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, seja na música, na matemática, na linguagem ou na leitura.” Isso significa que o indivíduo pode evidenciar características de precocidade em uma ou mais habilidades e/ou áreas do conhecimento, de acordo com a faixa etária na qual está inserido e as condições sociais que as influenciam, algo que o destaca no meio das outras crianças, pela presença de comportamentos e saberes que não são esperados para certa idade. Martins e Chacon (2016b) relatam que tais características são indicadores de AH/SD, podendo ou não se confirmar com o decorrer do tempo, no entanto, sem um apoio educacional adequado às suas especificidades, não se desenvolverão plenamente, podendo acarretar problemas psicológicos e emocionais.

Por se tratar de uma manifestação do potencial que se sobressai em relação às outras crianças da mesma idade, a precocidade pode se normalizar com o tempo ou se tornar um indicador de AH/SD (MARTINS, 2020; GUENTHER, 2006; GUENTHER; BRAGA; CARVALHO, 2015). De fato, não se tem como saber qual será sua configuração futura, porém, independentemente de vir ou não a ser uma gênese do comportamento superdotado, a criança que mostra precocidade precisa ser sinalizada e estimulada, em suas especificidades, pois, do contrário, estas serão reprimidas, esquecidas, aproveitadas para fins negativos, além de, possivelmente, provocar transtornos psicológicos, sociais e emocionais (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Acompanhando a história de vida de alguns indivíduos com AH/SD, é possível notar que estes tiveram comportamentos prematuros, quando crianças, porém, não se pode designar a precocidade como um pré-requisito para que a pessoa seja reconhecida como superdotada, afinal, nem todas as pessoas com AH/SD foram precoces (GUENTHER, 2006). Ambos os comportamentos não dependem da existência um do outro, mas são importantes e requerem um arcabouço de conhecimentos e práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento das suas particularidades. O estudante precoce precisa de um ambiente rico em estímulos, que

alimente e desafie os seus conhecimentos e habilidades, algo que foge da estruturação curricular do ensino padronizado (MARTINS, 2020).

Guenther, Braga e Carvalho (2015) enfatizam que a Educação Infantil, a qual compreende a faixa da infância, por preceder o desenvolvimento da criança, certamente é a estação da vida mais suscetível e fugaz à otimização ou não de aprendizagens básicas e significativas. Independentemente da precocidade ser ou não um indicador de capacidade elevada, o que importa é o presente da criança, visto que somente o agora potencializará o seu amanhã.

A criança precoce, se vir ou não a apresentar AH/SD, revela certos comportamentos ou conhecimentos prematuros diferentes dos seus colegas, mas, também, em alguns casos, pode ter dificuldades de aprendizagem, procedentes do ritmo acelerado de seu desenvolvimento, vindo a requerer atenção, de forma integral (ALENCAR; FLEITH, 2001; MARTINS, 2020). É preciso observar e sinalizar as crianças com algum comportamento precoce, pois não se deve negligenciar a identificação e o atendimento dessa criança, mesmo que seu desenvolvimento se normalize com o tempo.

Para Alcón (2005), o comportamento prematuro é um fenômeno, dentro da imensidade das AH/SD, independentemente das demais gradações do potencial humano, uma excepcionalidade intelectual, atípica em relação aos pares do grupo no qual a criança está inserida e que a autora nomeia como “[...] um processo evolutivo superior” (ALCÓN, 2005, p. 28, tradução nossa).

Destarte, a precocidade é uma peculiaridade do desenvolvimento do indivíduo, isto é, um processo evolutivo das habilidades humanas; assim, pode-se considerar um avanço, uma descoberta, um despertar do potencial em algumas pessoas, mesmo que não se manifestem em outras. Embora seja difícil a percepção da presença de alunos precoces, em sala de aula, devido à ausência de conhecimentos específicos sobre o assunto, na formação dos professores, esses alunos estão ali, invisíveis, camuflados, esquecidos (MARTINS, 2020).

Forno (2011), ao ouvir algumas professoras da Educação Infantil, verificou que estas não sabiam quais características ou comportamentos precisavam observar, para identificar e envolver tais alunos na rotina pedagógica. Por isso, é urgente saber quais os possíveis/prováveis indicadores de precocidade e AH/SD, para o reconhecimento e sinalização desses estudantes.

Nessa perspectiva, Oliveira e Martins (2019, p. 102) afirmam que as pessoas que apresentam “[...] uma capacidade diferenciada quanto ao desenvolvimento destas peculiaridades do ser humano, requerem atenção e educação de qualidade, que promova o

aprimoramento integral de suas habilidades.” Logo, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem papel fundamental na nutrição desses potenciais.

### 2.3.3 A importância da identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil

Segundo a literatura, tanto as características genéticas quanto as do ambiente são fatores notórios no desenvolvimento das AH/SD; no entanto, as pesquisas enfatizam que a genética por si só não é capaz de prever e/ou determinar se uma pessoa é ou nascerá com AH/SD, porque não é uma característica “herdada”, significando que, no código genético, há certos potenciais, que se manifestarão ou não, como habilidades superiores, a depender de condições exteriores (VIRGOLIM, 2019). De tal modo, um ambiente enriquecedor possui valiosa colaboração para a manifestação de tais comportamentos, além das características individuais e únicas de cada pessoa, em contato com o ambiente social que a cerca (ALCÓN, 2005).

Muitas pessoas ainda pensam, principalmente no ambiente educacional, que esses indivíduos já nasceram inteligentes e, por isso, não precisam de atendimento diferenciado, já que são privilegiados com suas habilidades, sendo capazes de se desenvolver e aprender sozinhos (PÉREZ, 2003). Mas isso não é possível, pois a criança precoce com indicadores de AH/SD necessita da mediação e estímulo do professor, porque as relações construtivas estabelecidas entre ambos e também com toda a turma podem proporcionar, positivamente, o desenvolvimento de suas habilidades (VYGOTSKY, 1989); entretanto, sem essa interação, o estudante pode ter suas habilidades reprimidas.

É preciso cultivar as sementes de criatividade que existem em todo ser humano, por meio de um ambiente rico em estímulos e desafios, assim como da prática de valorizar o trabalho do indivíduo e do grupo, reconhecer as potencialidades, respeitar as diferenças e oferecer oportunidades para a produção e fertilização de ideias. (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 159).

A existência desse espaço educativo rico em estímulos e desafios de aprendizagem, os quais envolvam todos os discentes (FLEITH; ALENCAR, 2007), converge com a necessidade da mediação do professor, visto que a criança, mesmo possuindo precocidade e/ou indicadores de habilidade superior em alguma área do conhecimento, não as desenvolve sozinha, pois a mediação positiva do professor, quanto à promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem, é de extrema importância.

Segundo Vygotsky (1989), o aprimoramento das funções psicológicas superiores se baseia na realização de atividades que desafiam os conhecimentos já construídos pelos alunos, sendo executadas de maneira individual e, principalmente, em grupos, porque o desenvolvimento das particularidades da criança envolve

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1989, p. 65).

Apesar de muitas crianças, inicialmente, exibirem suas habilidades e conhecimentos, mesmo sem terem tido nenhum apoio do adulto, elas precisam de estímulos que as desafiem a aprimorar as suas potencialidades. Todavia, o contexto no qual a criança está imersa constitui fator preponderante na construção e desenvolvimento de suas especificidades, de modo integral, não somente naquilo que a escola determina como importante (ALCÓN, 2005).

Por consequência, para que o discente seja abrangido em sua totalidade, é relevante que sejam identificadas, o mais previamente possível, as suas especificidades de aprendizagem, a fim de receber os estímulos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, o processo de identificação da pessoa com AH/SD tem como base uma concepção desse fenômeno. Assim, como o conceito de AH/SD passou por mudanças, as metodologias e instrumentos de identificação sofreram alguma transformação, igualmente. Durante um bom tempo, era considerada “superdotada” aquela pessoa que possuía uma notável inteligência, em termos psicométricos, que apresentasse um Quociente de Inteligência à frente do esperado para a sua idade cronológica, ou seja, acima da média – especificamente, superior a 130; já os indivíduos que obtinham resultados abaixo da sua idade eram rotulados como de inteligência inferior ou retardados. Aqui, a visão de superdotação era totalmente voltada para a inteligência cognitiva, abarcando apenas alguns aspectos do saber humano. Nessa linha, era necessário se utilizar de testes quantitativos para medir a inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2019).

Concebendo a multidimensionalidade das AH/SD, é preciso pensar e organizar processos múltiplos de observação, identificação e avaliação da precocidade e dos indicadores de AH/SD. Destaca-se, ainda, a presença de diversos profissionais, nesses procedimentos, de modo a envolver uma equipe composta por educadores, pais e/ou familiares do aluno, especialistas da área, especialistas em alguns campos do conhecimento, como, por exemplo, música, pintura, literatura, entre outros. A existência de um programa de atendimento ao indivíduo com AH/SD é essencial para impulsionar esse movimento, não ficando apenas na

descoberta de tais potenciais, contudo, focando no reconhecimento e na integralização desse estudante, com um acompanhamento e enriquecimento adequado às suas especificidades e/ou dificuldades de aprendizagem (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

A identificação é parte de um processo complexo e contínuo. Não podemos apenas identificar para rotular a pessoa (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). Como exemplo, *grosso modo*, cita-se o processo de diagnóstico de uma doença. O indivíduo começa a revelar determinados sintomas, indicadores que se assemelham a determinadas doenças, porém, ele passa por uma bateria de exames, observações e até medicações, para então ser diagnosticada ou reconhecida a sua enfermidade. Depois do seu diagnóstico, o processo se finaliza? Definitivamente, não. Inicia-se um acompanhamento condizente com as necessidades da sua doença, atentando também para as particularidades do indivíduo, visto que cada organismo reage de um modo. Geralmente, quanto mais cedo se reconhece e se trata tal patologia, maiores são as chances de progresso e melhora de sua saúde.

A partir dessa analogia, fica evidente que é preciso atentar para a relevância da identificação e do acompanhamento da pessoa com AH/SD. Não se trata de interpretar as AH/SD como uma doença, mas de salientar que esses termos e processos possuem um valoroso significado, descartando desnecessária rotulação.

O mesmo se pode ressaltar quanto à importância de se identificar e acompanhar uma criança surda, cega ou com deficiência visual, entre outras. Quanto mais cedo forem identificadas essas necessidades da pessoa, maiores e melhores serão suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, em face dos meios culturais voltados à compensação da limitação (VYGOTSKY, 2011). Não basta apenas constatar que uma criança ou jovem possui deficiência visual: é preciso planejar suas atividades curriculares, a partir de suas particularidades, oportunizando seu desenvolvimento integral.

Por conseguinte, há pessoas que apresentam indicadores de AH/SD desde sua infância, outras os revelam já na juventude ou vida adulta, pois não há uma idade certa e única para a manifestação de tais comportamentos, entretanto, quanto mais precocemente esse indivíduo for identificado, maiores serão as oportunidades de crescimento e aprimoramento de suas capacidades (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). Inclusive, é extremamente necessário que o indivíduo tenha a consciência de suas especificidades de pensamento e de ação, tendo aparatos para compreender o seu potencial (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Almeida, Fleith e Oliveira (2013) afirmam que, quanto mais previamente a criança for sinalizada com indicadores de AH/SD e receber o acompanhamento e avaliação de suas potencialidades, menores serão suas chances de desenvolver dificuldades de aprendizagem,

problemas emocionais e de socialização, uma vez que o meio influencia a construção do indivíduo. Além disso, esses estudantes possuem necessidades educativas diferentes dos demais colegas da sua idade (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA; 2013; MARTINS, 2020).

Alguns autores afirmam que a identificação prévia de indicadores de AH/SD nem sempre será garantia de que a pessoa tem ou terá AH/SD. Isso acontece, porque, na infância, a precocidade da criança pode ser sinal de AH/SD ou uma habilidade/conhecimento que se normalizará com o tempo, por isso, é preciso muita cautela, ao sinalizar esses estudantes, nos primeiros anos da infância. Portanto, não é plausível fazer tal afirmação, sendo preferível nomeá-los como estudantes com precocidade e indicadores de AH/SD, deixando bem clara a complexidade deste tema, diante da possibilidade de normalização, ou não, de tais aspectos e da necessidade de intervenção e acompanhamento (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2020).

Todavia, demonstrar um desempenho não esperado para tal idade ou conhecer um assunto com tamanha profundidade, distinguindo-se dos seus pares, não significa que a criança conhece sobre tudo, que pode aprender e se desenvolver sozinha; ela precisa de um acompanhamento pedagógico e especializado, o qual a auxilie na construção de conhecimentos e técnicas capazes de aprimorar o seu potencial (KOGA; CHACON, 2017).

Destarte, a identificação não pode ser fragmentada, nem estanque. Ela precisa ser contínua e constantemente avaliada, sendo parte de um plano educacional nutrido por atividades e conhecimentos que despertem e alimentem o interesse dos estudantes, desafiando-os a ir além daquilo que já dominam (ALENCAR; FLEITH, 2001; KOGA; CHACON, 2017).

Como a concepção de AH/SD adotada neste estudo enfatiza a interação de três elementos – a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade –, os quais se manifestam em qualquer domínio do saber ou fazer humano, é preciso que as práticas de observação e identificação da criança precoce com indicadores de AH/SD sejam diversificadas, não se pautando apenas em testes quantitativos ou em um único instrumento de avaliação, porque

[...] um diagnóstico baseado exclusivamente em critérios quantitativos faz aumentar a probabilidade de ocorrência de dois tipos de erros: um aluno é incorretamente identificado como sobredotado (falso positivo) e um aluno não é identificado apesar de o ser (falso negativo). (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013, p. 52-53).

A literatura nos apresenta múltiplas metodologias e ferramentas de observação e intervenção educativas concernentes aos indivíduos com AH/SD, com variáveis que vão além

do rendimento acadêmico, tais como avaliação de produtos, nomeação de professores, fichas de avaliação e informações apontadas pelos educadores, autonegação, nomeação de pais, nomeação de colegas, escalas de identificação, entre outras (ACEREDA; SASTRE, 1998; ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2020).

Por isso, é extremamente relevante que esse processo de identificação se inicie na Educação Infantil, na qual os discentes expressam suas habilidades, conhecimentos e formas de ser e agir, para que possam usufruir de práticas pedagógicas condizentes com suas especificidades, nutrindo o seu potencial. No entanto, ainda são poucos os instrumentos de identificação validados que se direcionam à precocidade e/ou indicadores de AH/SD, na Educação Infantil.



### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar a adequação e a validade do “*Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de AH/SD” para a etapa da Educação Infantil, a fim de contribuir na construção de um instrumento de identificação.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Verificar as características de AH/SD observáveis nas etapas pré-escolares da Educação Infantil;

Avaliar as qualidades psicométricas do instrumento de identificação para a Educação Infantil.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se utilizou da abordagem quanti-qualitativa, para coleta e análise de dados. É qualitativa, pois a adaptação do instrumento para identificar características de precocidade na Educação Infantil teve como base o conhecimento e as experiências dos pesquisadores e professores integrantes de um Comitê, os quais realizaram a análise do instrumento, a partir de seus saberes e suas vivências cotidianas na Educação Infantil. É quantitativa, porque, no momento de coleta de dados, adotou o instrumento *checklist*, e os seus resultados foram analisados estatisticamente, através da Análise Fatorial Exploratória, com suporte do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), conforme descrito em tópicos específicos, ao longo do texto.

Essa dupla abordagem foi escolhida, tendo em vista a especificidade de cada uma, principalmente de ambas, em conjunto, visto que “[...] só quando os mesmos são utilizados dentro dos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento da realidade, isto é, a busca da construção de teorias e o levantamento de hipóteses.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239). Além disso, as técnicas e os instrumentos de coleta e análise de dados precisam condizer com o objeto de pesquisa e com o que se pretende alcançar, a partir das opções metodológicas, ou seja, devem ser pertinentes aos objetivos estabelecidos.

Para Minayo e Sanches (1993), a metodologia qualitativa de pesquisa é mais embasada no social. A coleta de dados e as comparações se baseiam nos aspectos políticos, sociais e culturais de um grupo específico, ou da comunidade como um todo. Não se chega a um resultado aproximado ou definitivo do seu objeto de estudo, mas se busca compreender o porquê de tais relações ou situações serem assim, uma vez que se observam e se registram os possíveis aspectos que levaram a tais acontecimentos.

Referente à abordagem quantitativa, entende-se como aquela que se utiliza da coleta de dados de forma estatística, empregando a linguagem matemática para esse fim, tais como os instrumentos que envolvem a probabilidade, a quantificação, a comparação, a divisão, entre outros. Têm-se em conta fenômenos que permitem ser mensurados, porque, “[...] quanto mais complexo for o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esforço para se chegar a uma quantificação adequada, em parte porque algumas atividades são inerentemente difíceis de serem mensuradas e quantificadas.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 241).

Assim, esta pesquisa se caracteriza como quanti-qualitativa, pois ambas as abordagens se complementam, ao considerar as peculiaridades de cada uma, as quais nos possibilitaram

uma investigação e compreensão mais aprofundada das prováveis características do universo da precocidade e dos indicadores de AH/SD, no âmbito da Educação Infantil.

Salienta-se que metade da pesquisa foi implementada dentro do contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus, portanto, foram seguidos todos os critérios de biossegurança fixados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelas Secretarias de Saúde dos municípios participantes. Tal contexto, devido às suas especificidades, influenciou certos aspectos da realização deste estudo, sendo necessário efetuar determinadas adequações na coleta dos dados, como especificado adiante.

#### **4.1 Procedimentos Éticos**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, sendo aprovada mediante o Parecer nº 4.410.353. Após a aprovação do Comitê, solicitou-se a autorização das Secretarias Municipais de Educação de Corumbá, Ladário e Campo Grande. Os gestores das escolas envolvidas assinaram o Termo de Autorização para realização da pesquisa e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes de que a sua identidade não seria revelada sob hipótese alguma, assim como os dados obtidos seriam utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

#### **4.2 Local**

A investigação foi efetuada em escolas públicas e privadas dos municípios de Corumbá, Ladário e Campo Grande, pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul, as quais possuem classes de pré-escola da Educação Infantil.

No primeiro momento, estabeleceu-se que o local da pesquisa seria a cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Assim, foi realizado um levantamento da quantidade de escolas do município, destacando-se o quantitativo de turmas da pré-escola, retirado do Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social (GSEA). De acordo com os dados do GSEA referentes ao ano de 2019, foram identificadas 33 escolas de Educação Infantil com turmas de pré-escola, sendo 23 localizadas na cidade de Corumbá e 10 distribuídas no campo do município, totalizando 105 turmas de pré-escola, na zona urbana. Inicialmente, seriam convidadas a participar apenas as escolas da zona urbana, porém, devido

à particularidade de da pesquisa *on-line* e do recorte cronológico, que será explicado adiante, poderiam aparecer professores que lecionaram nas escolas da zona rural.

Entretanto, em função da pandemia ocasionada pelo coronavírus, que se iniciou em março de 2020, levou as escolas a suspenderem as aulas e, em seguida, adotarem o ensino remoto de emergência, como medida de biossegurança, inferiu-se que a adesão dos professores de Corumbá à pesquisa seria baixa, em decorrência do distanciamento social e das especificidades do ensino remoto. Considerando também a necessidade de abranger um quantitativo de discentes que atendessem à demanda necessária para a validação de um instrumento, a qual exige ter entre cinco e 10 participantes para cada item da escala (BALBIM; VIEIRA, 2015), favorecendo a implementação das análises propostas, foi preciso expandir o convite para escolas de outras cidades e também para as instituições privadas de ensino.

Destarte, na cidade de Corumbá, foram convidadas 22 escolas públicas e 11 privadas, no município de Ladário, 10 escolas públicas e duas privadas e, em Campo Grande,<sup>8</sup> foram convidadas 85 escolas públicas que possuem turmas de pré-escola.

### **4.3 Etapas da pesquisa**

A execução do estudo ocorreu em dois importantes momentos. Primeiramente, foi realizada a análise e a adaptação de um instrumento, o *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação (MARTINS; CHACON, 2016c), por um grupo de profissionais que compôs o Comitê de Especialistas. Esse Comitê teve o objetivo de examinar qualitativamente os possíveis indicadores de AH/SD e precocidade observáveis em estudantes da pré-escola. Seguindo o processo de adaptação do *Checklist*, foi efetuada a análise quantitativa dos itens, levando em consideração o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC).

Com a nova configuração do *Checklist*, este se tornou a Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPAHS-EI), por conter indicadores de frequência (NUNCA, ÀS VEZES e FREQUENTEMENTE). A EIPAHS-EI passou por um estudo-piloto, a fim de observar a contextualização, a objetividade e o tempo que levaria para ser respondida pelos professores.

---

<sup>8</sup> Embora, na cidade de Campo Grande, tenham sido convidadas apenas escolas públicas, professores que atuavam tanto em escolas públicas quanto privadas responderam com base, também, em instituições privadas.

No segundo momento, foi feita a aplicação do instrumento, com vistas a verificar suas qualidades psicométricas, o que envolveu o preenchimento da escala pelos professores regentes das turmas pré-escolares, com base em seus alunos. Os dados obtidos por meio desse processo foram tratados estatisticamente.

Destarte, todos os momentos que compuseram cada etapa serão descritos minuciosamente, a seguir, em duas etapas: Etapa 1 – Adaptação do instrumento para a Educação Infantil; Etapa 2 – Análise das propriedades psicométricas da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPAHS-EI).

#### 4.3.1 Etapa 1 – Adaptação do instrumento para a Educação Infantil

##### 4.3.1.1 *Instrumento inicial*

Esta pesquisa teve como instrumento o *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (MARTINS; CHACON, 2016c), o qual passou por um processo de adaptação de seus itens, pelo Comitê de Especialistas – grupo de educadores e pesquisadores –, tendo em vista as especificidades dos alunos da Educação Infantil.

Para Martins e Chacon (2016c), a identificação tanto da precocidade quanto das AH/SD não pode estar respaldada apenas em aspectos quantitativos, ou seja, testes psicométricos, pois esses são demasiadamente objetivos e restringem as AH/SD ou a precocidade somente a determinados aspectos da inteligência, desconsiderando a multidimensionalidade das características físicas, sociais, culturais e emocionais que podem estar no entorno do indivíduo com precocidade e/ou indicadores de AH/SD. Por isso, em conjunto com o Comitê de Especialistas e com base em documentos e pesquisas da área, os autores estudaram e produziram o *Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

O *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (MARTINS; CHACON, 2016c) é um instrumento para auxiliar o professor durante a observação dos seus alunos, quanto ao desempenho e habilidades expressas no cotidiano escolar, possibilitando, assim, a identificação e o reconhecimento dos possíveis educandos com indicadores de AH/SD. Ele foi projetado e dividido em três grupos, com base nas seguintes características: gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. O

instrumento apresenta, ao todo, 75 características de AH/SD, sendo 25 características gerais, 18 relacionadas ao pensamento criativo e 32 características de aprendizagem. Nota-se que foram encontradas mais características referentes ao campo da aprendizagem.

Esse *Checklist* foi submetido a um Comitê de Especialistas para análise dos seus itens, com o objetivo de modificar ou excluir aqueles que não fossem pertinentes ou acrescentar o que fosse preciso, para atender às necessidades dos estudantes da Educação Infantil.

#### 4.3.1.2 Caracterização do Comitê de Especialistas

Foram convidadas para compor o Comitê de Especialistas 10 profissionais/pesquisadoras da área da Educação. Inicialmente, seriam cinco professoras e cinco pesquisadoras. Os critérios utilizados para a escolha dos participantes foram: as professoras deveriam ter Graduação em Pedagogia ou Magistério, com, no mínimo, cinco anos de atuação na Educação Infantil, enquanto as pesquisadoras deveriam possuir titulação mínima de Mestre em Educação, tendo como foco de pesquisa e estudo a área da Educação Infantil e/ou AH/SD. Em sua maioria, eram professoras e pesquisadoras por nós conhecidas; algumas lecionam no Ensino Básico e Superior de Corumbá e Ladário, outras atuam em outros estados (amostra de conveniência).

Todas as professoras eram do gênero feminino e aceitaram colaborar com a pesquisa, porém, uma das participantes não retornou o *Checklist* avaliado, totalizando, assim, nove participantes.

Em relação à idade das professoras do Comitê, houve variação entre 25 e 58 anos de idade; uma das professoras não informou a sua idade. A média das idades é 37 anos e o desvio-padrão, 10,28. Todas possuem graduação em Pedagogia e três também têm o curso de Magistério em nível médio.

As educadoras que trabalham na Educação Infantil, há mais de cinco anos, possuem Graduação em Pedagogia e também Especialização. Seus temas, durante os estudos, tiveram como foco a Educação Infantil, Arte e Ludicidade, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia – uma das professoras possui Especialização em Educação Especial, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Além disso, duas pesquisadoras possuem Doutorado em Educação, uma com ênfase na Educação Infantil e a outra, tanto Mestrado quanto Doutorado, com foco na precocidade e AH/SD na Educação Infantil. Dentre as outras duas pesquisadoras, uma possui Mestrado em Educação e estuda a Educação Infantil, desde a sua graduação; a outra tem Mestrado em

Educação, com pesquisa sobre percepções dos professores em relação às AH/SD, na Educação Infantil.

#### 4.3.1.3 *Adaptação do instrumento para a Educação Infantil*

O *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (MARTINS; CHACON, 2016c) foi analisado e avaliado por um Comitê de Especialistas, formado especificamente por professoras e pesquisadoras. Com base na literatura correspondente e nos conhecimentos provenientes das pesquisas e experiências cotidianas dessas profissionais/estudiosas, realizou-se uma adaptação do *Checklist*, para uso na Educação Infantil, como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, o qual foi intitulado Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI).

Considera-se a importância da formação do Comitê de Especialistas (ALEXANDRE; COLUCI, 2011), pois este teve a incumbência de analisar e avaliar minuciosamente as características de cada item do *Checklist*, sendo possível a inclusão, exclusão ou alteração dos itens, conforme a pertinência às peculiaridades dos discentes da Educação Infantil. Desse modo, ressalta-se a necessidade de se levar em conta a qualificação profissional desses juízes, pois esse processo possibilita que essa ferramenta de pesquisa seja eficaz, ficando o mais próximo possível das prováveis manifestações de habilidades precoces das crianças da Educação Infantil.

Depois de feita a avaliação das características do *Checklist*, por parte de cada membro do Comitê, individualmente, as análises retornaram para a pesquisadora. Cada item foi submetido ao cálculo do Índice de Validação de Conteúdo (IVC). Mediante essa análise, as características que tiveram a porcentagem de concordância igual ou maior que 70% foram mantidas. Novos itens sugeridos pelas professoras, os quais estavam ligados à literatura sobre a precocidade e indicadores de AH/SD, foram acrescentados à EIPIAHS-EI, e alguns passaram por pequenas alterações. Assim, a EIPIAHS-EI foi constituída, inicialmente, por 63 características.

#### 4.3.1.4 *Análise de dados*

Os especialistas do Comitê analisaram o instrumento, individualmente, e, a partir dessas análises, foram avaliadas as características contidas no *Checklist*, com base no cálculo

do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), a fim de identificar aquelas que deveriam permanecer ou ser excluídas da versão para a Educação Infantil.

Fórmula do IVC:

$$\% \text{ concordância} = \frac{\text{número de pessoas que concordam}}{\text{número total de participantes}} \times 100$$

É preciso estabelecer uma concordância entre os componentes do instrumento, em função da análise do Comitê, porque cada especialista pode ter indicado a necessidade de alterar, manter ou retirar alguns de seus itens; por conseguinte, para que se defina um instrumento único, é preciso haver concordância entre os itens mantidos. Para isso, foi utilizado o IVC, pois,

[...] este procedimento mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens. Permite inicialmente analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo. (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3065).

Depois de realizado o cálculo do IVC, foi efetuada uma análise qualitativa dos itens, com base em observações mencionadas pelos professores. Após a obtenção dos resultados provenientes do IVC e da análise qualitativa, a EIPIAHS-EI foi submetida a um estudo-piloto, para posterior preenchimento, por parte dos educadores das turmas pré-escolares participantes da pesquisa.

#### 4.3.1.5 *Estudo-piloto*

Com a finalização do processo de adaptação, foi realizado um Estudo-Piloto da EIPIAHS-EI. Para isso, foram convidadas quatro professoras que lecionavam em turmas de Educação Infantil, para preencher a EIPIAHS-EI, por meio da plataforma *Google forms*, com o objetivo de avaliar a clareza e a adequação do vocabulário de cada item, além das possíveis dificuldades de preenchimento, bem como o tempo médio para responder ao instrumento, antes de este ser disponibilizado para os professores da Educação Infantil.

O Estudo-Piloto é um procedimento comumente adotado em pesquisas, auxiliando o pesquisador a organizar sua investigação, avaliando cada item e/ou processo, com uma pequena amostra de participantes, observando e destacando as dificuldades ou inconsistências



que possam surgir, ao se preencher determinado instrumento (CANHOTA, 2008), ou seja, se há ou não a necessidade de intervenção ou alteração em determinados aspectos.

Anteriormente ao Estudo-Piloto, estava definido que cada professor participante preencheria seis escalas, sendo uma para cada criança, observando os seguintes critérios:

a) dois estudantes (um menino e uma menina) que mais atendiam aos objetivos de aprendizagem;

b) dois estudantes (um menino e uma menina) que atendiam parcialmente aos objetivos de aprendizagem;

c) dois estudantes (um menino e uma menina) que menos atendiam aos objetivos de aprendizagem.

Porém, ao finalizar o Estudo-Piloto, foi evidenciado que a escala estava demasiadamente extensa e cansativa, embora suas perguntas estivessem bem organizadas e objetivas. Desse modo, para não correr o risco de os professores participantes não preencherem todo o instrumento (disponibilizado tanto de forma *on-line* quanto impressa), foi reduzida a quantidade de alunos para três. Assim, o educador teve que escolher apenas três estudantes do ano mais recente em que atuou presencialmente, por pelo menos três meses, em turmas de pré-escola, atentando somente aos critérios de aprendizagem.

#### 4.3.2 Etapa 2 – Análise das propriedades psicométricas da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil

##### 4.3.2.1 Coleta de Dados

A coleta de dados acerca das qualidades psicométricas do instrumento ocorreu nos anos de 2019 a 2021.

No primeiro momento, foram mantidos contatos iniciais com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá, no intuito de levantar as escolas de Educação Infantil e os respectivos quantitativos de turmas, com vistas a estimar os possíveis participantes. Na sequência, já no contexto da pandemia, a pesquisa foi formalmente apresentada a essa Secretaria, a qual autorizou sua realização.

Depois, foram feitos contatos com todas as escolas públicas de Corumbá que possuem turmas de pré-escola. A pesquisa, seus objetivos e metodologias foram expostos para cada um dos gestores das instituições, os quais autorizaram o estudo. Alguns gestores passaram o

telefone/*e-mail* para fazer diretamente o convite aos professores, enquanto outros disponibilizaram seu próprio contato, para que a pesquisadora fizesse o envio a eles e, assim, encaminhariam para seus educadores.

Em seguida, foram contatadas as escolas privadas de Corumbá e apresentada a pesquisa para os responsáveis e os professores regentes da pré-escola, convidando-os a colaborar com a investigação. Das 11 instituições privadas, quatro não autorizaram a realização do estudo e uma não respondeu ao convite.

Devido à alteração do número de alunos por professor participante (diminuição de seis para três) e a necessidade de envolver entre 315 e 630 escalas preenchidas – porque, para analisar a validade de um instrumento, é necessário abranger um quantitativo entre cinco a 10 participantes para cada item (MARÔCO, 2010 *apud* BALBIM; VIEIRA, 2015) –, houve a necessidade de aumentar a quantidade de professores participantes. Dessa maneira, foi estendido o convite para as escolas públicas e privadas dos municípios de Ladário e Campo Grande. Os mesmos procedimentos descritos foram seguidos nas escolas de Ladário. Em relação à cidade de Campo Grande, foi entregue e protocolada uma Carta de Solicitação de Pesquisa, juntamente com outros documentos solicitados pela Secretaria de Educação de Campo Grande. Ambas as Secretarias aprovaram a realização do estudo.

Diante do cenário da pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação de Campo Grande disponibilizou o contato e *e-mail* de todas as Escolas que possuíam turmas de grupo 4 (pré I) e grupo 5 (pré II). Mediante esses contatos, foi encaminhado um *e-mail* para cada escola, explicando a pesquisa, juntamente com o Convite e a Carta de Autorização da SEMED de Campo Grande. Posteriormente, foi feito contato através de ligações e *e-mails* para cada instituição. Foi efetivado contato com seus gestores, explicando a pesquisa e sua metodologia. A maioria das escolas foi bem receptiva; em outras, não houve tanta receptividade, mas, mesmo assim, autorizaram a realização do estudo. Apenas em uma escola a autorização não foi concedida, visto que o gestor considerou que seria muito difícil para os professores se lembrarem de alunos dos anos anteriores, uma vez que, no ano corrente, só haviam trabalhado de maneira remota. Foram convidadas 91 escolas, porém, apenas 85 responderam ao convite.

#### 4.3.2.2 *Aplicação da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação versão Educação Infantil (EIPAH-S-EI)*

Solicitou-se que cada professor participante preenchesse a EIPIAHS-EI para três alunos. Levou-se em conta esse número de alunos, a partir da recomendação de Marôco (2010 *apud* BALBIM; VIEIRA, 2015), para quem, a fim de que ocorra a validação de um instrumento de pesquisa, é preciso ter uma amostra que varie entre cinco e dez participantes para cada item do instrumento (315 – 630 alunos), ou seja, depois de estabelecidas todas as características passíveis de serem observadas na Educação Infantil, os estudantes foram analisados por seus professores, em função das características listadas na EIPIAHS-EI.

O preenchimento das escalas foi baseado na amostra não probabilística de conveniência (BALBIM; VIEIRA, 2015), ou seja, para se chegar a essa amostra, contataram-se as escolas que possuíam turmas de pré-escola, nas quais os professores que aceitaram participar da pesquisa preencheram três questionários, um para cada criança, em função dos seguintes critérios:

- a) um estudante (menino ou menina) que mais atende aos objetivos de aprendizagem;
- b) um estudante (menino ou menina) que atende parcialmente aos objetivos de aprendizagem;
- c) um estudante (menino ou menina) que menos atende aos objetivos de aprendizagem.

Optamos por pedir o preenchimento atinente aos alunos do ano mais recente de atuação presencial, devido à pandemia ocasionada pelo coronavírus, a qual levou as escolas a adotar o ensino remoto de emergência, que limitou o contato entre professores e alunos, em 2020 e 2021. Estipulamos a delimitação temporal do ano de 2017 a 2021, pois se inferiu a probabilidade de os professores terem lecionado, presencialmente, nesses respectivos anos, em turmas de pré-escola, por exemplo: no ano de 2021, lecionavam em turma de creche, em 2020, mesmo tendo lecionado na pré-escola – não houve ensino presencial, devido à pandemia – mas, em 2019, lecionaram em turmas pré-escolares.

Ora, os professores que preencheram o instrumento no ano de 2020 poderiam ter como referência alunos com os quais trabalharam, presencialmente, no período de 2017 a 2020, enquanto os que o preencheram, em 2021, aqueles com quem atuaram no período de 2018 a 2021, isto é, em até três anos anteriores. Tal recorte cronológico foi imposto arbitrariamente, considerando-se o desvanecer da memória, com o decorrer do tempo, bem como as marcas deixadas na lembrança dos professores pelos estudantes que se destacam (positiva ou negativamente), em sala de aula

Depois que cada professor selecionou os alunos, com base nos critérios acima, preencheu a EIPIAHS-EI, verificando as características de precocidade observáveis em cada

criança. Como critério de exclusão, foram desconsideradas as escalas cujos professores se referiram a alunos com menos de quatro anos de idade.

#### 4.3.2.3 Caracterização dos professores que preencheram a EIPAHS-EI

Participaram do preenchimento das EIPAHS-EI 128 professores de escolas públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul, sendo que 57 professores lecionavam no município de Corumbá, 14 professores no município de Ladário e 57 professores na cidade de Campo Grande. Observando essa amostra, percebe-se que Corumbá e Campo Grande tiveram o mesmo quantitativo de participantes. É interessante destacar esse fato, pois Campo Grande possui uma rede de ensino consideravelmente maior, porém, o convite feito para as escolas dessa cidade foi somente remoto, ao passo que, em algumas escolas de Corumbá, foi possível fazer o convite aos gestores e professores de forma presencial, o que parece ter contribuído para uma aceitação mais ampla.

Em relação ao gênero dos participantes, 126 são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 24 e 64 anos, com média de 41,15 anos e desvio-padrão de 9,06.

Quanto ao tipo de escola, a amostra aponta que a maioria dos educadores leciona em escolas públicas, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 4** – Distribuição dos participantes segundo escolas públicas e privadas

<b>Escolas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Pública	112	87,50
Privada	16	12,20
Total	128	100,00

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como os educadores responderam com base no ano mais recente em que atuaram presencialmente, em turmas de pré-escola, a escola na qual o professor trabalhava no momento da coleta, em alguns casos, não era a mesma escola na qual lecionou para a turma usada como referência, no preenchimento da escala. Nesta seção, ressaltam-se apenas as instituições às quais os educadores estavam vinculados, no momento de participação na pesquisa.

Assim, foram contabilizadas 65 escolas, cada uma das quais recebeu um código numérico de “01 a 65”, para identificá-las. O município de Campo Grande foi o que teve mais instituições participantes.

**Tabela 5** – Distribuição das escolas por municípios

	Pública	%	Privada	%	Total	%
Corumbá	19	29,23	06	9,23	25	38,46
Ladário	07	10,77	02	3,08	09	13,85
Campo Grande	31	47,69	0	0,00	31	47,69
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>87,69</b>	<b>08</b>	<b>12,31</b>	<b>65</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quanto à formação dos participantes, foram questionados se a sua formação inicial era em Pedagogia, Magistério ou ambas, e se tinham Especialização, Mestrado ou Doutorado. As respostas dão conta de que 94 dos docentes são formados em Pedagogia, somente quatro possuem apenas Magistério e 30 concluíram ambos os cursos.

De acordo com os resultados da amostra, a maioria dos educadores possui curso de pós-graduação, sobretudo *lato sensu*, sendo que alguns mencionaram a existência de mais de um curso de Especialização.

**Tabela 6** – Distribuição dos participantes segundo a formação continuada em nível de pós-graduação

	<b>Especialização</b>	<b>%</b>	<b>Mestrado</b>	<b>%</b>	<b>Doutorado</b>	<b>%</b>
Sim	97	75,78	06	4,69	0	0,00
Não	16	12,50	118	92,19	127	99,22
Em andamento	15	11,72	04	3,12	1	0,78
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,00</b>	<b>128</b>	<b>100,00</b>	<b>128</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração própria (2022).

Outro ponto relevante indagado aos docentes foi se, durante o tempo de atuação na Educação, já haviam participado de alguma formação com o tema das AH/SD. Dos 128 docentes, somente 39 mencionaram que já haviam participado de alguma formação com a

temática das AH/SD. Assim, no Quadro 2, apresentamos as instituições que ministraram a formação com a temática das AH/SD e que foram citadas pelos professores.

**Quadro 2** – Instituições que ministraram a formação com a temática das AH/SD

<b>Instituições formadoras</b>	
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	Facete Liberalimens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (a distância)	Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (a distância)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepes) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Libera Limes
NAAHS/SED/Mato Grosso do Sul	Plataforma Soeducador
Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – Mato Grosso do Sul	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – Mato Grosso do Sul
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	

Fonte: Elaboração própria (2022).

#### 4.3.2.4 *Análise Fatorial Exploratória (AFE)*

Depois de preenchidos, os instrumentos passaram pela Análise Fatorial Exploratória (AFE), por meio do *software* SPSS, mas, preliminarmente, foram aplicados os testes de Esfericidade de Bartlett e o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a fim de constatar a adequação das variáveis da amostra para a realização da AFE. Tais testes são utilizados com o objetivo de analisar a variância dos itens e a significância das correlações da matriz dos dados (HONGYU, 2018). Em relação à AFE, quanto maior a correlação entre as variáveis, mais pertencentes elas serão a seus respectivos fatores ou dimensões; já quando a correlação é muito baixa, o item deve ser excluído, pois não pertencerá a nenhum grupo de fatores (MATOS; RODRIGUES, 2019).

A AFE é uma técnica de análise exploratória de dados com a finalidade de encontrar fatores latentes:

[...] tem por objetivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para fatores (intrínsecos) que de alguma forma (mais ou menos explícita) controlam as variáveis originais. Em princípio se duas variáveis estão correlacionadas, essa associação resulta da partilha de uma característica comum não diretamente observável, um fator comum latente [...] (MARÓCO, 2014, p. 471).

Com a aplicação dessa técnica, as características que foram preenchidas pelos professores com respeito aos seus alunos foram analisadas, permitindo a exclusão das variáveis de baixa comunalidade. Esse processo é possível, porque a

[...] AFE produz um *score* que pondera as respostas altamente correlacionadas. Este novo *score* é uma representação parcimoniosa da informação presente nas diferentes variáveis sendo capaz de resumir a informação presente em muitas variáveis num número reduzido de fatores não diretamente observáveis. (MARÔCO, 2014, p. 472).

Assim, a partir da AFE, as características foram analisadas, tendo-se em vista a relação existente entre elas, indicando e agrupando as habilidades que possuísem em comum os mesmos fatores. Esse processo resultou na exclusão de itens presentes em mais de um fator ou que revelaram comunalidades muito baixas. Depois dessa fatoração, foi avaliada sua confiabilidade, por meio do Teste de Alpha de Cronbach, o qual analisa a consistência interna, além de ter sido examinada a sensibilidade dos resultados do instrumento, em função da análise da significância das diferenças entre grupos.

Em relação à confiabilidade, é indicado que o coeficiente de Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach seja maior que 0,50, pois,

[...] se eu obtenho um resultado de 0,25 na correlação ou coeficiente, então isso indica baixa confiabilidade; se o resultado for 0,50 a confiabilidade é média ou regular. Mas, se ela for acima de 0,75 é aceitável, e se for maior do que 0,90 é elevada, precisa ser levada muito em conta. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 317).

A aplicação do  $\alpha$  de Cronbach é fundamental, já que cada respondente pode ter opiniões diferentes acerca do mesmo item, sendo necessário mensurar a covariância entre os itens, de sorte a descobrir a consistência interna de cada fator (ARAÚJO; LABURÚ, 2009).

Seguindo esse caminho, foi analisada a normalidade da distribuição da amostra. Quando se alude a distribuição, isso significa que as variáveis possuem um ritmo de dispersão, que pode ser normal ou não normal. Essa dispersão, quando normal, tem a configuração de “[...] uma curva em forma de sino e simétrica em relação ao ponto de frequência (máxima) média.” (MOTTA; OLIVEIRA FILHO, 2009, p. 61).

**Quadro 3** – Tipos de distribuição das variáveis conforme seus valores

<b>Valores</b>	<b>Tipo de distribuição das variáveis</b>
Entre -1 e +1	Normal
Entre -1 e -3 ou +1 e +3	Tende a se afastar do formato de sino
Acima de +3 e -3	Não normal

Fonte: Extraído e adaptado de Motta e Oliveira Filho (2009).

Para concluirmos se a amostra tinha ou não uma distribuição normal, foi efetuado o Teste de Kolmogorv-Smirnov, pelo qual observamos o valor da significância (p). Quando a significância resulta em um valor menor que 0,05, rejeita-se a hipótese de normalidade e se assume que a distribuição da escala é não normal. Dessa maneira, conclui-se que a amostra desta pesquisa possui uma distribuição de dados não normal ( $p = 0,001$ ) (MOTTA; OLIVEIRA FILHO, 2009).

Sabendo-se da não normalidade da amostra, foi selecionado o Teste de Kruskal-Wallis, para mensurar a significância da diferença entre os grupos que integram as variáveis gênero, turma, ano, cidade, instituição pública ou privada e desempenho dos estudantes. O Teste de Kruskal-Wallis é indicado para comparar as disposições entre as variáveis das amostras observadas (MAROCO, 2014). A diferença é significativa, quando existe apenas uma probabilidade, entre 1% a 5% ( $p < 0,05$ ), de que o resultado tenha se dado ao acaso. Em razão da não normalidade da amostra, também optamos por usar a mediana, enquanto medida de tendência central, ao invés da média.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, o *Checklist* possuía 75 características; submetido ao processo de adaptação para a Educação Infantil, apresentou uma nova configuração. Após a avaliação efetuada pelo Comitê de Especialistas, foram mantidos apenas os itens que tiveram resultado acima de 70% de concordância, segundo o Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Realizou-se um estudo das sugestões fornecidas pelos avaliadores, em determinados itens; as propostas que foram pertinentes e condizentes com as especificidades da Educação Infantil foram acatadas e resultaram em alterações nos itens. Na tabela a seguir, consta a relação dos itens que foram excluídos e o IVC de cada um.

**Tabela 7** – Itens excluídos em razão do IVC menor que 70%

Item	Característica	IVC
02	Deduz? Elabora inferências? Sabe ler nas “entrelinhas”	44,00%
06	Demonstra senso de justiça, sentido moral e ético bem desenvolvidos?	44,44%
08	Possui ampla gama de informações (ao menos, no que se relaciona a seus interesses)?	66,66%
25	É emocionalmente sensível?	44,44%
29	Demonstra senso de humor avançado para sua idade?	44,44%
30	É flexível? Revê pontos de vistas? Aceita outras opiniões?	55,55%
31	Revela muitas ideias e visualiza consequências?	55,55%
47	Apresenta habilidades metacognitivas (pensa sobre seu próprio pensamento) e autorreguladoras da aprendizagem?	66,66%
56	Demonstra capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento?	62,50%
57	Tem capacidade para fazer generalizações?	50,00%
65	Prefere lidar com abstrações?	33,33%
Total de itens retirados		11

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na sequência, os itens foram analisados qualitativamente e, com base nas sugestões explanadas pelos integrantes do Comitê, alguns itens sofreram alterações, de tal modo que sua redação ficasse clara, objetiva e mais aproximada às especificidades da criança pequena com precocidade e indicadores de AH/SD. No Quadro 3, encontramos a listagem dos tópicos com sua definição inicial e as mudanças estabelecidas após a análise do Comitê.

**Quadro 4** – Alterações na redação dos itens da escala

(continua)

Item	Característica	Alteração
04	É um líder na classe?	É um(a) líder na classe, no sentido de organizar ou iniciar ações e suscitar a participação de outras crianças?
09	É motivado para trabalhar em sua área (ou disciplina) de interesse?	É motivado(a) para trabalhar com mais dedicação em sua área (ou atividade) de interesse?
10	Gosta de trabalhar ou estudar sozinho?	Gosta de realizar sozinho(a) as atividades da rotina escolar?
11	Procura chamar a atenção dos demais?	Procura chamar a atenção dos demais, com brincadeiras ou intensa participação (terminar primeiro, fazer melhor etc.)?
15	Mostra-se ansioso por fazer aquilo de que gosta?	Mostra-se mais ansioso(a) que seus colegas para fazer aquilo de que gosta?
16	Prefere jogos que exijam estratégias?	Prefere jogos que exijam habilidade de raciocínio (por exemplo: jogo de cartas, xadrez, dama, <i>stop</i> , quebra-cabeça, jogos-problema, entre outros)?
17	Coopera com os colegas?	Coopera com os colegas, seja na realização das atividades, seja em ações cotidianas (ajudar o colega a amarrar os cadarços, emprestar material etc.)?
20	Apresenta alto nível de energia? É muito ativo?	Apresenta alto nível de energia, mostrando-se muito ativo(a), em relação tanto ao desenvolvimento das atividades quanto à comunicação e movimentação?
23	É observador?	É observador(a) e percebe coisas que a outros passam despercebidas?
36	Expõe suas ideias sem medo das críticas?/	Item 36 e 38 foram mesclados, pois tinham o mesmo objetivo.
38	Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões?	Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões, sem medo das críticas?
39	Aprecia novas experiências?	Demonstra grande interesse e apreço por novas experiências?
48	Geralmente, tem boas notas em suas áreas (ou disciplina(s)) de interesse?	Geralmente, apresenta bom desempenho em áreas/atividades de seu interesse?
50	Gosta de quebra-cabeças e jogos-problema?	Prefere os jogos que envolvem movimento, equilíbrio e outras habilidades psicomotoras?
51	Tem capacidade de planejamento e organização?	Tem capacidade de planejamento e organização avançadas para a idade?
55	Progride rapidamente?	Progride rapidamente (no processo de aprendizagem)?
59	Encontra satisfação, pensando e discutindo sobre o que leu?	Encontra satisfação, pensando e discutindo sobre o que leu ou lhe foi lido?

(conclusão)

Item	Característica	Alteração
66	Demonstra precocidade, gosto e nível elevado de leitura?	Demonstra precocidade e apreço pela leitura e escrita?
73	Faz relatos ricos em detalhes?	Relata situações/fatos/acometimentos com riqueza de detalhes?
75	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa não lhe é interessante?	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa é rotineira ou não lhe é interessante?

Fonte: Elaboração própria (2022).

As características, a seguir, foram acrescentadas à escala, com base em recomendações do Comitê, bem como da pertinência dos aspectos ressaltados a partir da análise minuciosa de cada item e sugestões.

#### Quadro 5 – Características adicionadas à Escala

Item	Característica	Justificativa
01	Tem prazer e interesse pela leitura/escuta de histórias?	- embora muitas crianças tenham gosto pela escuta de história, esse comportamento é acentuado na maioria das pessoas com AH/SD, bem como o prazer pela prática de leitura.
02	Reage à frustração de desejos e expectativas de maneira mais intensa que os colegas?	- a baixa tolerância à frustração é uma característica presente na literatura, tendo sido ressaltada nas observações do Comitê.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Houve a exclusão do item 37 – “Faz uso de analogias e combinações incomuns”, pois, em observações dos professores, o mesmo era uma característica comum do comportamento infantil.

Mediante todo esse processo de estudo e análise, o *Checklist* apresentou uma nova versão, totalizando 63 itens, configurados em uma escala, a qual denominamos Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI), com os seguintes indicadores de frequência: nunca, às vezes e frequentemente. O quadro, na sequência, reúne todos os itens do instrumento, com suas respectivas características.

**Quadro 6** – Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPHIAS-EI)

(continua)

Nº	Item
01	É perseverante diante das dificuldades?
02	Passa muito tempo envolvido(a) com aquilo que gosta de fazer?
03	É um(a) líder na classe, no sentido de organizar ou iniciar ações e suscitar a participação de outras crianças?
04	Apresenta grande capacidade perceptivo-espacial?
05	Tem interesses que se diferenciam da maioria dos interesses expressos pelos seus colegas de classe?
06	É motivado(a) para trabalhar com mais dedicação, em sua área (ou atividade) de interesse?
07	Gosta de realizar sozinho(a) as atividades da rotina escolar?
08	Procura chamar a atenção dos demais com brincadeiras ou intensa participação (terminar primeiro, fazer melhor etc.)?
09	Tende a ser perfeccionista?
10	Realiza suas atividades de maneira independente?
11	Expressa-se com facilidade?
12	Mostra-se mais ansioso(a) que seus colegas para fazer aquilo de gosta?
13	Prefere jogos que exijam habilidade de raciocínio (por exemplo: jogo de cartas, xadrez, dama, <i>stop</i> , quebra-cabeça, jogos-problema, entre outros)?
14	Coopera com os colegas, seja na realização das atividades, seja em ações cotidianas (ajudar o colega a amarrar os cadarços, emprestar material etc.)?
15	Investe energia emocional significativa em suas realizações?
16	É organizado(a) e eficiente, no que se refere a tarefas e resoluções de problemas de seu interesse?
17	Apresenta alto nível de energia, mostrando-se muito ativo(a), em relação tanto ao desenvolvimento das atividades quanto à comunicação e movimentação?
18	Faz muitas perguntas? É curioso(a)?
19	Questiona ou desafia regras e autoridade?
20	É observador(a) e percebe coisas que a outros passam despercebidas?
21	Procura ser autêntico(a) (não copia respostas dos outros, pensa por si mesmo etc.)?
22	É inconformista e pensa de maneira independente?
23	Seu pensamento é diferente, original e inovador?
24	Apresenta ideias inesperadas e extravagantes?
25	Gosta de enfrentar desafios e correr riscos?
26	É imaginativo(a)?
27	Demonstra criatividade?
28	Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões sem medo das críticas?
29	Demonstra grande interesse e apreço por novas experiências?
30	Tem capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...”?
31	Prefere atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas?
32	Constrói histórias vívidas e dramáticas?
33	Cria soluções próprias para resolver problemas?
34	Tem capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico ou matemático)?
35	Tem habilidade em áreas específicas?
36	Demonstra boa memória?
37	Geralmente, apresenta bom desempenho em áreas/atividades de seu interesse?
38	Quer saber causas e razões das coisas?

(conclusão)

Nº	Item
39	Prefere os jogos que envolvem movimento, equilíbrio e outras habilidades psicomotoras?
40	Tem capacidade de planejamento e organização avançadas para a idade?
41	Apresenta rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos?
42	É rápido(a) em estabelecer relações e compreender significados?
43	Pensa com agilidade?
44	Progride rapidamente (no processo de aprendizagem)?
45	Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?
46	Encontra satisfação, pensando e discutindo sobre o que leu ou lhe foi lido?
47	Estabelece relações entre causa e efeito?
48	Tem prazer pela atividade intelectual?
49	Identifica inconsistências rapidamente?
50	Tem amplo vocabulário?
51	Outros alunos tendem a lhe pedir ideias e sugestões?
52	Demonstra precocidade e apreço pela leitura e escrita?
53	Tem capacidade para pronta resposta?
54	Gosta do ambiente escolar?
55	Explora temas em profundidade?
56	É capaz de manter a concentração e a atenção por longos períodos, em atividades de seu interesse?
57	Tem atitude de questionamento e busca por informações?
58	Demonstra amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa)?
59	Relata situações/fatos/acontecimentos com riqueza de detalhes?
60	Demonstra pensamento crítico?
61	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa é rotineira ou não lhe é interessante?
62	Tem o prazer e interesse pela leitura/escuta de histórias?
63	Reage à frustração de desejos e expectativas, de maneira mais intensa que os colegas?

Fonte: Elaboração própria, a partir de Martins; Chacon (2016).

### 5.1 Caracterização dos alunos avaliados com o instrumento

De acordo com as Escalas de Identificação preenchidas pelos professores, a amostra foi de 360 alunos. Quanto ao gênero, o quantitativo foi de 156 meninas e 195 meninos, sendo que nove estudantes não foram especificados quanto ao gênero. Nesse molde, 152 discentes

são provenientes da cidade de Corumbá, 164 são de Campo Grande e 44 alunos, do município de Ladário.

Quanto às escolas frequentadas pelos alunos, houve um total de 76 instituições, contabilizando escolas públicas e privadas, conforme mostra a tabela a seguir:

**Tabela 8** – Escolas frequentadas pelos alunos focalizados durante o preenchimento da EIPIAHS-EI

	<b>Corumbá</b>	<b>%</b>	<b>Ladário</b>	<b>%</b>	<b>Campo Grande</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Pública	22	28,95	06	7,89	38	50,00	66	86,84
Privada	07	9,21	02	2,63	01	1,32	10	13,16
Total	29	38,16	08	10,52	39	51,32	76	100,00

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os docentes tiveram que responder à Escala, levando em consideração os anos de 2017 a 2021, com base em seus alunos das turmas de quatro ou cinco anos. O ano de 2017 foi o que teve uma quantidade menor de estudantes e o ano de 2019 foi o que apresentou maior quantitativo de alunos.

**Tabela 9** – Relação de alunos segundo o ano de referência

<b>Ano</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
2017	21	5,80
2018	40	11,10
2019	172	47,80
2020	55	15,30
2021	72	20,00
Total	360	100,00

Fonte: Elaboração própria (2022).

A amostra dos discentes foi composta por 189 estudantes provenientes de turmas de 4 anos e 171 de turmas de 5 anos de idade. Em relação a esse dado, obteve-se média de 4,48 anos e desvio-padrão de 0,50.

Quanto ao desempenho dos discentes, houve um quantitativo maior de instrumentos preenchidos com base nos alunos que mais atendiam aos objetivos de aprendizagem, segundo se pode verificar na Tabela 10.

**Tabela 10** – Distribuição dos alunos, conforme a classificação de desempenho

<b>Classificação de desempenho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Estudante 1 – Que mais atendia aos objetivos de aprendizagem	128	35,60
Estudante 2 – Que atendia parcialmente aos objetivos de aprendizagem	117	32,50
Estudante 3 – Que menos atendia aos objetivos de aprendizagem	115	31,90
Total	360	100,00

Fonte: Elaboração própria (2022).

Nota-se que há uma diferença entre a quantidade de alunos, na amostra de desempenho. Embora cada professor tivesse que responder com base em três estudantes, diferindo-os apenas no desempenho, houve professores que preencheram a escala somente com um ou dois estudantes. Tal fato pode estar ligado à crença docente de que, se o aluno tem indicadores de AH/SD, não seria possível ter baixo desempenho acadêmico. Ou seja, é possível sustentar que, para alguns professores, as AH/SD ainda estão associadas, fortemente, ao rendimento acadêmico (FORNO, 2011; MARQUES, 2013).

## **5.2 Qualidades psicométricas da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil**

Primeiramente, os itens da Escala passaram pelo teste de Esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a fim de verificar a adequação ou não das variáveis do instrumento frente à realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE). Como resultado, a correlação entre as variáveis mostrou-se adequada, obtendo-se o  $KMO > 0,97$ , quando o aceitável é 0,60 (ALMEIDA; CAIRES; CASANOVA, 2021). Portanto, a matriz formada pelos itens da Escala possui correlação ( $X^2 = 14768,440$ ;  $gl = 1953$ ;  $p < 0,001$ ) e é suscetível à aplicação da AFE. Destarte, a AFE pode ser realizada, pois os itens possuem relações latentes entre as variáveis, podendo ser agrupadas em fatores ou dimensões, que comungam determinado significado. Assim, foi possível dar continuidade ao processo de análise fatorial da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPAHHS-EI).

Sequencialmente, foram analisados e discutidos os resultados referentes à Análise Fatorial Exploratória, análise de consistência interna e sensibilidade do instrumento.

Inicialmente, foi aplicado o Teste Kolmogorov-Smirnov, para examinar a normalidade da distribuição da escala com os 63 itens. O resultado obtido pelo teste de Kolmogorov-Smirnov revelou a não normalidade da distribuição da escala, com  $p < 0,001$ , o que foi importante para a decisão sobre os testes mais indicados, considerando sua distribuição não normal.

A Análise Fatorial Exploratória foi efetuada, utilizando-se da extração dos componentes principais e da rotação varimax, com retenção de componentes com valor próprio maior que 1, sem delimitar o número de fatores a extrair e com supressão de coeficientes com valor absoluto abaixo de 0,30. Automaticamente, os itens se dividiram em sete fatores, de acordo com os dados da Tabela 11.

A aplicação do método da rotação é indicada para auxiliar na compreensão dos fatores extraídos, visto que, em alguns casos, os coeficientes dos elementos principais ficam reclusos em uma estrutura simplificada, necessitando de alterações, pois ficam embaralhados, saturando-se em mais de um fator. Especificamente, no que condiz ao método de rotação varimax, este é o mais aplicado e indicado para aglutinar somente as variáveis que possuam maior carga fatorial em cada dimensão (FAVERO *et al.*, 2009), o que favorece a interpretação dos pesquisadores.

**Tabela 11** – Distribuição das cargas fatoriais dos itens, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada, com base na primeira rotação dos 63 itens sem extração de fator

(continua)

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	h <sup>2</sup>
01	0,43	0,38	0,41					0,55
02			0,66					0,54
03			0,43		0,32			0,59
04	0,42		0,58					0,61
05	0,38			0,55				0,61
06			0,46		0,48			0,55
07		0,35	0,58					0,55
08		0,69						0,65
09	0,37	0,32	0,51					0,65
10	0,33	0,39	0,64					0,72
11	0,33	0,68						0,68
12		0,35		0,58		0,31		0,62



(continua)

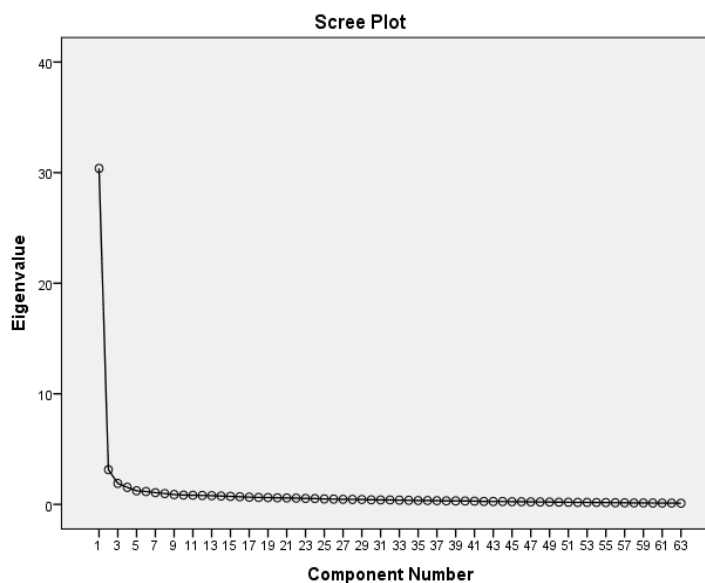
Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	h <sup>2</sup>
13			0,34	0,53				0,51
14	0,31	0,31	0,33		0,31			0,51
15		0,30	0,45		0,35			0,53
16	0,47		0,56					0,61
17		0,49					0,38	0,65
18		0,67		0,31				0,73
19		0,44				0,53		0,58
20	0,42	0,50		0,30				0,68
21	0,44	0,41	0,42					0,61
22	0,37	0,46				0,36		0,62
23	0,532	0,391						0,66
24	0,46	0,31		0,43		0,34		0,66
25	0,32	0,34			0,34	0,32		0,51
26		0,35		0,35	0,56			0,69
28	0,42	0,47						0,60
29			0,48		0,48			0,67
30	0,58	0,33	0,31					0,69
32	0,38	0,40		0,31	0,34			0,60
33	0,59							0,61
34	0,61			0,40				0,67
35	0,52			0,38				0,57
36	0,45	0,40	0,45					0,69
37	0,37		0,62				0,30	0,71
38	0,52	0,53						0,71
39							0,72	0,62
40	0,72							0,71
41	0,58	0,38	0,44					0,75
42	0,63	0,32	0,44					0,71
43	0,57	0,44	0,40					0,73
44	0,57	0,41	0,47					0,75
45	0,67		0,37					0,73
46	0,53	0,33	0,32		0,41			0,67
47	0,63				0,36			0,68
48	0,63		0,33		0,32			0,70

(conclusão)

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	h <sup>2</sup>
49	0,73							0,70
50	0,58	0,48						0,67
51	0,58	0,35						0,59
52	0,68			0,33				0,72
53	0,65	0,44						0,75
54			0,41			-0,36		0,51
55	0,61	0,31						0,67
56	0,36		0,59					0,54
57	0,50	0,44	0,40					0,70
58	0,50			0,37				0,59
59	0,41	0,57	0,36					0,71
60	0,30	0,35	0,33		0,46			0,70
61						0,74		0,58
63				0,33		0,64		0,62
Valor próprio	30,38	3,14	1,89	1,54	1,23	1,16		1,06
% da variância	48,23	4,98	3,01	2,45	1,95	1,84		1,69
Variância acumulada	48,23	53,21	56,22	58,67	60,62	62,46		64,15

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os itens 27 (Demonstra criatividade?), 31 (Prefere atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas?) e 62 (Tem o prazer e interesse pela leitura/escuta de histórias?) não constam na Tabela 11, porque não obtiveram carga fatorial maior que 0,30, em nenhum dos fatores. Foi promovida a análise de consistência interna da escala, a partir do coeficiente de Alpha de Cronbach, com base nos 63 itens, tendo como resultado o valor 0,982. Embora a consistência interna tenha se mostrado altamente elevada, muitos itens saturaram em mais de um fator, sendo necessário explorar outras configurações, a fim de encontrar uma estrutura de fatores cujos itens tivessem maior relação entre si.

**Figura 1** – *Scree Plot*

Fonte: Elaboração própria, a partir do *software* SPSS (2022).

Considerando que o *Checklist* que deu origem a este estudo se dividia em três dimensões (geral, aprendizagem e pensamento criativo) e a partir da análise do *Scree Plot* (Figura 1), levantamos a hipótese de que três fatores poderiam resultar em uma estrutura adequada. Com efeito, o *Scree Plot*, ou gráfico de esfericidade, auxilia na identificação da melhor quantidade de fatores que podem ser extraídos, apresentando aqueles que possuem maior *eigenvalues* (valor próprio), com tendência a uma queda linear (FAVERO *et al.*, 2009; DAMÁSIO, 2012).

Dando continuidade, em função do resultado da Tabela 11, observamos os itens que se repetiam em três fatores e os excluímos. Fizemos nova análise, definindo a extração de três fatores. Como enfatizado anteriormente, optamos pela extração dessa quantidade de fatores, pois a configuração do *Checklist* dividia os itens em três categorias: características gerais, características de pensamento criativo e características de aprendizagem (MARTINS; CHACON, 2016c), cujos itens abarcavam relações qualitativas entre si. Assim, na EIPIAHS-EI, objetivamos englobar três dimensões distintas, de tal forma que seus itens tivessem correlação, envolvendo características de precocidade e indicadores de AH/SD.

Somente o item 17 saturou nos três fatores e foi eliminado. Depois, selecionamos os 11 itens com maior carga fatorial em cada dimensão e realizamos uma nova simulação. Observando as comunalidades, notamos que o item 39 apresentava baixa comunalidade

(0,323) e, por isso, foi excluído, assim como os itens que se repetiam em dois fatores também foram retirados, resultando na configuração expressa a seguir.

**Tabela 12** – Distribuição das cargas fatoriais dos itens, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada com base em 20 itens e extração de três fatores

Nº	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h <sup>2</sup>
53	Tem capacidade para pronta resposta?	0,80			0,73
50	Tem amplo vocabulário?	0,80			0,68
43	Pensa com agilidade?	0,80			0,74
38	Quer saber causas e razões das coisas?	0,78			0,68
60	Demonstra pensamento crítico?	0,77			0,70
42	É rápido(a) em estabelecer relações e compreender significados?	0,74			0,69
45	Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?	0,73			0,66
11	Expressa-se com facilidade?	0,73			0,54
55	Explora temas em profundidade?	0,72			0,63
40	Tem capacidade de planejamento e organização avançadas para a idade?	0,72			0,63
49	Identifica inconsistências rapidamente?	0,67			0,60
03	É um(a) líder na classe, no sentido de organizar ou iniciar ações e suscitar a participação de outras crianças?	0,66			0,56
02	Passa muito tempo envolvido(a) com aquilo que gosta de fazer?		0,76		0,64
56	É capaz de manter a concentração e a atenção por longos períodos, em atividades de seu interesse?		0,67		0,57
54	Gosta do ambiente escolar?		0,63		0,50
06	É motivado(a) para trabalhar com mais dedicação em sua área (ou atividade) de interesse?		0,63		0,49
61	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa é rotineira ou não lhe é interessante?			0,77	0,60
63	Reage à frustração de desejos e expectativas, de maneira mais intensa que os colegas?			0,75	0,62
19	Questiona ou desafia regras e autoridade?			0,65	0,57
12	Mostra-se mais ansioso(a) que seus colegas, para fazer aquilo de gosta?			0,55	0,50
Valor próprio		9,30	1,82	1,22	
% da variância		46,51	9,11	6,09	
Variância acumulada		46,51	55,62	61,71	
Total de itens			20		

Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir dessa configuração de 20 itens, selecionamos 12 itens (os quatro com a maior carga em cada fator). Nesse ponto, percebemos que dois itens do Fator 1, o 53 e o 43, eram muito próximos em relação ao significado, por isso, optamos por manter apenas o item que tivesse a maior carga fatorial, na comparação das simulações que os alternaram, o que

resultou na exclusão do item 43. Passamos a fazer novas análises, ora ampliando, ora alterando os itens selecionados. Depois de realizadas as simulações, alternando a definição da extração de dois, três e quatro fatores, observamos que alguns itens se repetiam no mesmo fator, independentemente do tipo de rotação usada e da quantidade de itens selecionados, justamente aqueles que saturavam nos fatores 2 e 3.

Durante as análises, tentamos induzir a fatoração de itens referentes à criatividade, por ser esse um anel da AH/SD, porém, tal hipótese não se confirmou como uma variável latente.

Como os itens do Fator 2 e Fator 3 se repetiam, ao longo das simulações, optamos por mantê-los na escala e, para explorar as possibilidades para o Fator 1, efetuamos extrações com quatro itens do Fator 2 e do 3, mesclando as opções para o Fator 1, selecionadas ora pela carga fatorial dos itens, ora pelo significado expresso e sua pertinência em relação às características comuns a pessoas com AH/SD.

Frente ao quantitativo elevado de itens saturados no Fator 1, na tentativa de ampliar o número de itens da escala e, ao mesmo tempo, estabelecer a mesma quantidade de itens em cada fator, fizemos outras análises, tendo em vista os itens recorrentes nos fatores 2 e 3, com o objetivo de encontrar outros que comungassem da mesma dimensionalidade. Contudo, os itens acrescentados, nas simulações seguintes, ou se agrupavam no Fator 1 ou saturavam em mais de uma dimensão. Assim, observando a carga fatorial dos itens constantes no Fator 1 e os que mais se relacionavam à dimensão dos traços agrupados, escolhemos manter seis itens no Fator 1, levando em conta as comunalidades das variáveis e a literatura acerca das características de AH/SD.

**Tabela 13** – Distribuição das cargas fatoriais, comunalidades, valor próprio dos fatores, porcentagem de variância explicada e variância acumulada da EIPIAHS-EI com 14 itens

(continua)					
Nº do item	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h <sup>2</sup>
50	Tem amplo vocabulário?	0,82			0,70
53	Tem capacidade para pronta resposta?	0,80			0,73
40	Tem capacidade de planejamento e organização avançadas para a idade?	0,76			0,68
45	Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?	0,74			0,66
20	É observador(a) e percebe coisas que a outros passam despercebidas?	0,71			0,65

(conclusão)					
Nº do item	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h <sup>2</sup>
35	Tem habilidade em áreas específicas?	0,56			0,52
02	Passa muito tempo envolvido(a) com aquilo que gosta de fazer?		0,77		0,63
56	É capaz de manter a concentração e a atenção por longos períodos, em atividades de seu interesse?		0,69		0,57
06	É motivado(a) para trabalhar com mais dedicação em sua área (ou atividade) de interesse?		0,63		0,48
54	Gosta do ambiente escolar?		0,63		0,51
61	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa é rotineira ou não lhe é interessante?			0,79	0,63
63	Reage à frustração de desejos e expectativas, de maneira mais intensa que os colegas?			0,72	0,60
19	Questiona ou desafia regras e autoridade?			0,66	0,58
12	Mostra-se mais ansioso(a) que seus colegas, para fazer aquilo de gosta?			0,57	0,52
Valor próprio		5,62	1,80	1,04	
% da variância		40,13	12,85	7,43	
Variância acumulada		40,13	52,97	60,41	
Total de itens			14		

Fonte: Elaboração própria (2022).

Verifica-se que a saturação dos itens varia entre 0,56 e 0,82, estando dentro do nível considerado muito bom e excelente. Com respeito à comunalidade, somente o item 6 ficou abaixo de 50% (0,48), indicando uma moderada variância comum entre os itens do fator, porém, permanecendo no nível de aceitação indicado pela literatura (TABACHNICK; FIDELL, 2013; MATOS; RODRIGUES, 2019). A AFE, com os 14 itens fixados em três fatores, explicou 60,41% da variância total.

No Fator 1, aglomeraram-se os itens relacionados a comportamentos de aprendizagem e tratamento da informação, no Fator 2, aqueles ligados ao comprometimento e dedicação em áreas de interesse do indivíduo e, no Fator 3, características marcadas pela intensidade emocional e por comportamentos incompatíveis com a imagem estereotipada de aluno com AH/SD. Logo, foram denominados da seguinte maneira: Fator 1, “Aprendizagem e tratamento

da informação”, Fator 2, “Motivação e interesse genuíno” e Fator 3, “Aspectos com tendência a interpretação negativa”.

Realizamos a análise de confiabilidade, por meio do coeficiente de Alpha de Cronbach da EIPIAHS-EI com os 14 itens, primeiro isoladamente com cada fator e depois com a escala completa, a fim de avaliar a consistência interna dessa configuração. O coeficiente de Alpha de Cronbach indica a exatidão ou não dos resultados obtidos, revendo se os itens de cada domínio possuem covariância (ARAÚJO; LABURÚ, 2009). Concluímos que o instrumento possui boa consistência interna, ainda que os fatores “Motivação e interesse genuíno” e “Aspectos com tendência a interpretação negativa” exibam resultado regular (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), pois se reconhece o efeito que as quantidades pequenas de itens exercem sobre a confiabilidade, visto que, quanto menor o número de itens, menor a consistência interna (TORREBLANCA MURILLO, 2017). Na Tabela 14, estão os resultados obtidos.

**Tabela 14** – Análise de consistência interna da EIPIAHS-EI, por meio do coeficiente de Alpha de Cronbach

<b>Fator</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Quantidade itens</b>
Aprendizagem e tratamento da informação	0,89	6
Motivação e interesse genuíno	0,71	4
Aspectos com tendência a interpretação negativa	0,71	4
Escala completa	0,88	14

Fonte: Elaboração própria (2022).

Havendo a necessidade de dividir a escala em categorias que abarcassem os indicadores de AH/SD, com naturezas distintas, e levando em conta o valor do coeficiente de Alpha de Cronbach com os 14 itens e a extração de três fatores, mantivemos essa configuração, mesmo com distribuição diferenciada de itens em cada fator, considerando as comunalidades adequadas e a boa consistência interna da escala completa ( $\alpha$  0,88).

Estabelecida a configuração da escala e com vistas a verificar a sensibilidade do instrumento, analisamos a mediana e a dispersão dos dados da escala, focalizadas na Tabela 15.

**Tabela 15** – Pontuações obtidas a partir do preenchimento da EIPIAHS-EI

<b>Dimensões</b>	<b>Varição (min-máx)</b>	<b>Mediana</b>	<b>Dispersão (Q1-Q3)</b>
Aprendizagem e tratamento da informação	0,00 – 12,00	7,00	5,00 – 10,00
Motivação e interesse genuíno	0,00 – 8,00	6,00	4,75 – 7,00
Aspectos com tendência a interpretação negativa	0,00 – 8,00	4,00	3,00 – 6,00
Escala completa	1,00 – 28,00	17,00	13,00 – 22,00

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com base na Tabela 16, verifica-se que há pouca dispersão nas pontuações do fator “Motivação e interesse genuíno”, podendo representar certa homogeneidade nos dados da amostra quanto a essa dimensão, o que pode ser decorrente da escolha dos professores, ao selecionarem alunos mais envolvidos no momento do preenchimento, ou pode evidenciar que o instrumento não tem boa sensibilidade na mensuração desse aspecto.

A EIPIAHS-EI apresenta, em sua configuração, 14 itens derivados da AFE, englobando as dimensões “Aprendizagem e tratamento da informação”, “Motivação e interesse genuíno” e “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, cujos itens revelam correlação entre si, dentro de cada fator. Cabe mencionar que esses itens referentes à precocidade e indicadores de AH/SD vão ao encontro dos comportamentos de AH/SD expostos na literatura e que foram observados e analisados dentro da realidade da Educação Infantil.

Cumprir aprofundar a investigação, no que se refere à sensibilidade da EIPIAHS-EI, por meio da realização do Teste de Kruskal-Wallis, de modo a analisar a significância das diferenças presentes na distribuição de cada variável demográfica da amostra, com o objetivo de verificar se as pontuações dos grupos comportam diferenças estatísticas, destacando-se, assim, o nível de significância presente na comparação entre os grupos de cada variável em relação aos fatores e à escala completa (BRUNI, 2009; MARÔCO, 2014).

Depois de constatada sua confiabilidade, as análises também revelaram a sensibilidade do instrumento, mostrando que ele é capaz de captar diferenças entre grupos, conforme evidenciado na análise das variáveis demográficas.



**Tabela 16** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, segundo o gênero dos estudantes

Gênero	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
Menina	153	186,25	153	187,33	153	159,15	150	175,16
Menino	190	160,52	193	162,54	194	185,71	187	164,06
Sig		0,016		0,020		0,013		0,298

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na testagem da variável gênero, obtivemos  $X^2_{KW} (1) = 5,755$ ;  $p = 0,016$ , no fator “Aprendizagem e tratamento da informação”,  $X^2_{KW} (1) = 5,409$ ;  $p = 0,020$ , no fator “Motivação e interesse genuíno”,  $X^2_{KW} (1) = 6,142$ ;  $p = 0,013$ , no fator “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, e, na escala total,  $X^2_{KW} (1) = 1,085$ ;  $p = 0,298$ . Esses dados revelam que, em relação aos postos médios de cada grupo, houve diferença estatística significativa, com superioridade no grupo das meninas, nas dimensões “Aprendizagem e tratamento da informação” e “Motivação e interesse genuíno”; já em “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, a significância expressa a maior pontuação dos meninos. Na escala completa, não houve diferença significativa, pois as disparidades nos fatores equilibram a pontuação total, de maneira a não existir diferença significativa relacionada à variável gênero, quanto à presença de precocidade e indicadores de AH/SD. Acerca das diferenças nos fatores isoladamente, existe explicação cultural.

Quanto às dimensões nas quais as meninas tiveram maior pontuação e diferença estatística significativa, salienta-se a concepção culturalmente disseminada de que elas, na maioria das vezes, demonstram maior facilidade em seguir instruções e compreender as informações, sendo mais dedicadas às atividades que realizam e mais apreciadas por sua capacidade de organização e caligrafia perfeita (VIRGOLIM, 2019). Tal concepção pode ter influenciado os seus professores a observarem a presença dos comportamentos expressos nesses fatores, o que não significa que esses aspectos vão aparecer somente nas meninas.

De fato, a cultura exerce influência sobre os comportamentos expressos por meninos e meninas, os quais tendem a se diferenciar, no cotidiano de sala de aula. Nessa direção, as diferenças de gênero podem influir na identificação e no encaminhamento de possíveis estudantes com indicadores AH/SD para programas de atendimento. Inclusive, a literatura

mostra que os meninos são os mais indicados para os programas de AEE (BIANCO *et al.*, 2011; REIS; GOMES, 2011; MASSUDA; ORLANDO, 2019; VIRGOLIM, 2019), chegando a receber mais instrução em sala de aula do que as meninas, porém, esse cenário vem sofrendo alterações, nos últimos anos (BIANCO *et al.*, 2011).

Na dimensão “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, os meninos obtiveram pontuação mais alta que as meninas, em seus postos médios. Os meninos geralmente tendem a ser mais indicados para avaliações, por serem mais inquietos e desatentos, em sala de aula, apresentando os comportamentos expressos nessa dimensão, os quais nem sempre são cogitados como indicadores de AH/SD; pelo contrário, compreende-se a negatividade de tais aspectos como justificativa para anular a possibilidade de AH/SD, como se o menino tivesse tal comportamento porque é rebelde, e não porque tem a necessidade de se manifestar conforme a sua especificidade.

Isso não quer dizer que somente os meninos irão exibir esses indicadores; ambos, quando precoces e com indicadores de AH/SD, podem manifestar esses comportamentos e sentimentos. Estudos apontam que os meninos estão sendo encaminhados para o AEE com base em distúrbios do comportamento, problemas emocionais e dificuldades na aprendizagem (BIANCO *et al.*, 2011), descaracterizando a real origem dos comportamentos, que acabam sendo interpretados de forma errônea, quando também podem ser indicadores de AH/SD.

Todavia, na escala completa, meninos e meninas se aproximam, em suas pontuações, demonstrando que o instrumento capta as diferenças de gênero, mas não tem seu resultado direcionado por elas, de modo a contribuir para a desconstrução da visão e do tratamento diferencial que existe entre homens e mulheres com AH/SD (BIANCO *et al.*, 2011). Estudos sobre o tema da influência do gênero na identificação de estudantes com AH/SD evidenciam resultados de instrumentos, nos quais, ora as meninas se destacam em artes visuais, linguagem, desenvolvimento socioemocional, ora os meninos se destacam na área espacial, ciências, matemática, criatividade científica (MASSUDA; ORLANDO, 2019). Outras investigações relatam que as mulheres apresentam maior ajustamento social e emocional, compromisso social e motivação escolar, além de um grande envolvimento em prol do que é comunitário, comparadas aos homens, sendo estes mais reservados, entretanto, sem contraste relevante entre os gêneros, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, no campo das exatas e da linguagem (MATHIESEN *et al.*, 2013).

De maneira geral, a literatura aponta que os estereótipos de gênero influem em como devem se comportar meninos e meninas, fazendo com que seus familiares e professores os observem e os estimulem dessa forma. Assim, as ações dos indivíduos são resultado dos

estímulos que receberam ou não do ambiente sociocultural. Porém, no que concerne às condutas das pessoas com indicadores de AH/SD, é importante ter uma atenção peculiar às maneiras de ser e agir do indivíduo. Por isso, é relevante que os educadores conheçam as particularidades das pessoas com precocidade e indicadores de AH/SD, desmistificando os estereótipos de gênero que rodeiam as ações humanas (REIS; GOMES, 2011; MASSUDA; ORLANDO, 2019).

Outro fator fundamental, que merece destaque e pode acometer a maioria das pessoas com AH/SD, é a “sobre-excitabilidade” (SE) ou supersensibilidade. Tal fenômeno é a ampliação excessiva dos sentimentos e habilidades dos indivíduos, fazendo com que as emoções sejam manifestadas com intensidade aos estímulos tanto internos quanto externos. A sobre-excitabilidade foi proposta como um importante conceito da Teoria da Desintegração Positiva (TDP)<sup>9</sup> – teoria da personalidade – por Dabrowski, em 1972, revelando-se em uma ou mais áreas: Intelectual, Sensorial, Imaginativa, Psicomotora e Emocional (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

As relações afetivas são mais intensas, a preocupação com o outro e com o ambiente são mais profundas, a percepção tátil dos sentidos mais aguçada e o aspecto psicomotor tem mais necessidade de satisfazer as suas vontades e desejos, chegando a ser confundido com a hiperatividade. A curiosidade, a necessidade de desafios e a vontade de conhecer e compreender os fatos e os conhecimentos são mais assíduos e a imaginação chega a ultrapassar os limites tanto do real quanto da fantasia, de sorte a terem até sonhos, ilusões e transe hipnóticos (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015; VIRGOLIM, 2019).

Podemos observar que os itens que compõem a dimensão “Aspectos com tendência a interpretação negativa” podem se associar à manifestação da sobre-excitabilidade, pois são comportamentos intensos, os quais resultam de uma sensibilidade mais aguçada das pessoas com AH/SD em relação aos seus pares de mesma idade, o que muitas vezes provoca confusão com transtornos do desenvolvimento e até mesmo com patologias (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015; VIRGOLIM, 2019). Ademais, a SE desperta, nos indivíduos, frustrações e dúvidas a respeito de si, por não saberem como lidar com esses aspectos que não são compreendidos nem por eles e nem pelas pessoas que os rodeiam (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

---

<sup>9</sup> Sugestão de leitura referente à Teoria da Desintegração Positiva (TDP): VIRGOLIM, Angela. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In: VIRGOLIM, Angela (org.). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

Essas expressões possuem tanto aspectos positivos quanto negativos, na vida dos indivíduos com AH/SD, chegando a dificultar a identificação de suas potencialidades, no que se remete aos indicadores de AH/SD. Elevados níveis de desempenho, sensibilidade ou emoção podem levar ao perfeccionismo, sentimentos de inadequação, ansiedade, angústia e frustração (CHAGAS-FERREIRA; SOUZA, 2018). Dessa forma, é urgente a consciência e a compreensão dessa supersensibilidade, principalmente nas crianças com precocidade e indicadores de AH/SD pertencentes à faixa da Educação Infantil, quer pelos seus familiares, quer pelos professores e demais profissionais que os acompanham (MANSO, 2012).

**Tabela 17** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, conforme a variável demográfica cidade

Cidade	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
Corumbá	152	175,74	150	187,69	150	175,62	148	174,67
Ladário	42	189,71	44	184,56	44	170,32	42	181,38
Campo Grande	157	172,59	160	166,01	161	182,32	155	169,13
Sig		0,621		0,147		0,731		0,751

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisarmos a variável cidade, não foi evidenciada nenhuma diferença significativa entre os postos médios, obtendo-se os respectivos resultados: “Aprendizagem e tratamento da informação”,  $X^2_{KW} (2) = 0,954$ ;  $p = 0,621$ ; “Motivação e interesse genuíno”,  $X^2_{KW} (2) = 3,832$ ;  $p = 0,147$ ; “Aspectos com tendência a interpretação negativa”,  $X^2_{KW} (2) = 0,627$ ;  $p = 0,731$ , e, na escala completa,  $X^2_{KW} (2) = 0,573$ ;  $p = 0,751$ .

Quanto à variável cidade, o fato de não haver diferença estatisticamente significativa, nos postos médios dos fatores e da escala completa, demonstra a constância do instrumento, porque não seria esperado apresentar variações nas medidas referentes a estudantes que estão sob aspectos socioculturais semelhantes, em razão de residirem na mesma localidade: o estado de Mato Grosso do Sul.

**Tabela 18** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, segundo a variável turma

Turma	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	N	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
4 anos	186	173,85	187	174,21	186	179,44	183	171,70
5 anos	165	178,42	167	181,18	169	176,41	162	174,46
Sig		0,673		0,516		0,778		0,797

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na variável turma, tivemos uma amostra composta por dois grupos de alunos com quatro e cinco anos de idade. O teste Kruskal-Wallis não indicou diferença estatisticamente significativa. Assim, foram evidenciados os seguintes resultados: na dimensão “Aprendizagem e tratamento da informação”,  $X^2_{KW} (1) = 0,178$ ;  $p = 0,673$ , na dimensão “Motivação e interesse genuíno”,  $X^2_{KW} (1) = 0,422$ ;  $p = 0,516$ , na dimensão “Aspectos com tendência a interpretação negativa”,  $X^2_{KW} (1) = 0,079$ ;  $p = 0,778$  e, na escala completa,  $X^2_{KW} (1) = 0,066$ ;  $p = 0,797$ .

Quanto a essa variável, a ausência de diferença estatisticamente significativa atesta que é acertada a decisão de destinar o instrumento para a avaliação de precocidade e indicadores de AH/SD, tanto para crianças de quatro quanto de cinco de anos de idade.

**Tabela 19** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, de acordo com a variável desempenho dos estudantes

Desempenho	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
Que mais atendia aos objetivos da aprendizagem	127	239,07	126	225,28	128	200,59	125	232,04
Que atendia parcialmente aos objetivos de aprendizagem	112	175,25	113	179,82	112	177,38	108	173,43
Que menos atendia aos objetivos de aprendizagem	112	105,24	115	122,87	115	153,46	112	106,69

Sig	0,001	0,001	0,001	0,001
-----	-------	-------	-------	-------

Fonte: Elaboração própria (2022).

O teste de Kruskal-Wallis nos revelou os seguintes resultados: “Aprendizagem e tratamento da informação”  $X^2_{KW} (2) = 104,405$ ;  $p < 0,001$ ; “Motivação e interesse genuíno”  $X^2_{KW} (2) = 62,240$ ;  $p < 0,001$ ; “Aspectos com tendência a interpretação negativa”  $X^2_{KW} (2) = 13,084$ ;  $p = 0,001$ , e, por fim, na escala completa,  $X^2_{KW} (2) = 93,567$ ;  $p = 0,001$ . No que se refere ao desempenho dos estudantes, foram obtidos resultados estatisticamente significativos em relação à diferença entre grupos, tanto nos fatores isolados quanto na escala completa, de modo que os postos médios acompanham a classificação de desempenho, isto é, quanto mais atendem aos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, mais pontuam na escala.

Ao analisarmos a variável desempenho dos estudantes, no campo “que mais atendia aos objetivos de aprendizagem”, seus postos médios tiveram maior pontuação em relação aos demais, em todas as dimensões e na escala total. Quanto mais os estudantes atendem aos objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, mais crescente se torna sua pontuação. Essa relação entre a pontuação e o rendimento escolar reforça a constatação da sensibilidade da EIPIAHS-EI, contudo, não quer dizer que a precocidade e os indicadores de AH/SD são sinônimo de alto desempenho acadêmico.

Embora seja comum a concepção, entre os educadores, de que só têm AH/SD os alunos que se sobressaem nos objetivos de aprendizagem determinados pelo currículo, com bons comportamentos e desempenhos diante das atividades e disciplinas (MARQUES, 2013), a literatura adverte que muitas são as áreas de conhecimento e habilidades nas quais o indivíduo pode manifestar seu potencial superior, mesmo tendo dificuldades em outras áreas (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2020). Feitas essas considerações, recomenda-se que a EIPIAHS-EI seja avaliada não apenas em sua pontuação total, mas, inclusive, em cada uma de suas dimensões, dando-se especial atenção àquela que reúne os “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, que pode desvelar potencialidades ignoradas.

Ter AH/SD nem sempre significará que a pessoa conhece ou é ótima em tudo o que faz e pensa. Esta pode se destacar em uma ou mais áreas do conhecimento, porém, ter dificuldades em outras, sendo possível a coexistência de duas ou mais deficiências e/ou necessidades de aprendizagem – dupla condição ou excepcionalidade (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013; DELOU, 2013; TAUCEI; STOLTZ, 2018), com graus variados de envolvimento, aptidão, interesse e criatividade (VIRGOLIM, 2014).

**Tabela 20** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI conforme as dependências administrativas das escolas dos estudantes

Dependências administrativas	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	n	Postos médios	N	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
Pública	300	176,94	304	177,51	305	183,30	296	175,56
Privada	51	170,45	50	177,45	50	145,70	49	157,56
Sig		0,671		0,997		0,015		0,241

Fonte: Elaboração própria (2022).

No que tange à variável pública e/ou privada, observa-se diferença significativa somente nos postos médios concernentes à dimensão “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, com  $X^2_{KW} (1) = 5,901$ ;  $p = 0,015$ , apresentando maior pontuação nos postos médios das instituições públicas. Os demais produtos foram:  $X^2_{KW} (1) = 0,180$ ;  $p = 0,671$ , em “Aprendizagem e tratamento da informação”,  $X^2_{KW} (1) = 0,000$ ;  $p = 0,997$ , em “Motivação e interesse genuíno”, e  $X^2_{KW} (1) = 1,372$ ;  $p = 0,241$ , na escala completa.

Na dimensão “Aspectos com tendência a interpretação negativa”, as escolas públicas apresentaram um valor elevado, em seus postos médios. De certa maneira, a capacidade de compreensão das características emocionais acentuadas dos indivíduos com AH/SD torna-se mais difícil de assimilar e trabalhar em escolas públicas, visto que são muitos estudantes em sala de aula e, muitas vezes, acabam sendo vistos como alunos agitados, os quais não conseguem aprender ou prestar atenção na aula, sendo rotulados com problemas de aprendizagem.

O sistema educacional brasileiro ainda é marcado pela desigualdade social, contribuindo para a baixa qualidade de ensino, na maioria das escolas públicas, porque há um déficit de recursos, materiais e espaços apropriados para a prática pedagógica emancipatória. A gestão escolar e, por vezes, os próprios professores não estão abertos à criatividade, à inovação e ao trabalho social (GUIMARÃES-IOSIF, 2007; MENDES, 2010), cooperando para o surgimento de diversos problemas de comportamento e aprendizagem.

O contexto social, o nível socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes também influenciam o surgimento de problemas de comportamento. O estudo realizado por Bandeira *et al.* (2006) aponta que estudantes de escola pública manifestam mais atitudes

problemáticas do que os de escola privada, evidenciando que, quanto maior o nível de dificuldade na aprendizagem, mais elevada é a ocorrência de comportamentos negativos, no aluno.

Estudos indicam, ainda, que tanto os professores de escolas públicas quanto de escolas privadas relatam observar dificuldades na aprendizagem, em seus educandos, porém, acreditam que as dificuldades e os problemas de aprendizagem estão, unicamente, relacionados aos alunos, quando muitos são os fatores que interferem na formação dos estudantes, tais como o trabalho pedagógico, a formação do professor, a gestão escolar, as relações familiares e sociais e os aspectos econômicos que os rodeiam (BRAY; TESSARO LEONARDO, 2011).

O grande quantitativo de estudantes convivendo nas salas de aula das instituições públicas pode influir na identificação de alunos com precocidade e indicadores de AH/SD, uma vez que a demanda de atenção do professor se torna ampla e, ao mesmo tempo, se concentra naqueles estudantes com maior dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência. O aluno que se destaca em algo acaba ficando à mercê de sua própria habilidade (PEREZ, 2003), sendo muitas vezes diminuído ou isolado pelo seu professor, por apresentar constantes questionamentos e conhecimentos não esperados para sua idade (MARTINS, 2020).

Para identificar o aluno com indicadores de AH/SD, o educador necessita conhecer o tema e, principalmente, suas reais necessidades de aprendizagem: e como fazer isso, em uma sala lotada e diversificada? Assim, é imprescindível uma formação continuada e adequada aos professores, referente ao tema da precocidade e AH/SD, além de estrutura e materiais que os auxiliem em sua prática pedagógica (NERES; MOQUIUTI, 2021).

O questionamento às regras, a ansiedade e a necessidade de desafio geram uma inquietação no aluno, fazendo com que não preste atenção às aulas e atrapalhe os seus colegas, sendo repreendido pelo seu professor, o qual, por não compreender as suas verdadeiras necessidades, acaba rotulando-o como um estudante com problemas de comportamento, hiperatividade ou algum transtorno do desenvolvimento (VIRGOLIM; 2019).



**Tabela 21** – Distribuição dos postos médios das pontuações da EIPIAHS-EI, com base no ano de referência no qual estudavam os alunos

Ano	Aprendizagem e tratamento da informação		Motivação e interesse genuíno		Aspectos com tendência a interpretação negativa		Escala completa	
	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios	n	Postos médios
2017	19	191,82	21	177,86	21	187,83	19	191,92
2018	40	173,48	38	172,12	39	176,51	38	168,84
2019	168	178,11	170	187,11	170	188,69	166	180,78
2020	53	177,88	54	151,86	54	168,68	53	162,82
2021	71	166,79	71	176,75	71	157,40	69	159,19
Sig		0,883		0,271		0,242		0,456

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em relação ao ano que os professores tiveram como referência para preencher a escala, não se constatou significância nas diferenças entre as pontuações obtidas. No fator “Aprendizagem e tratamento da informação”, temos  $X^2_{KW} (4) = 1,172$ ;  $p = 0,883$ ; no fator “Motivação e interesse genuíno”,  $X^2_{KW} (4) = 5,160$ ;  $p = 0,271$ ; no fator “Aspectos com tendência a interpretação negativa”,  $X^2_{KW} (4) = 5,479$ ;  $p = 0,242$  e, na escala completa,  $X^2_{KW} (4) = 3,644$ ;  $p = 0,456$ .

Tais resultados evidenciam que, apesar da diferença na distância temporal entre o contato dos professores com os estudantes e o preenchimento da EIPIAHS-EI, não houve interferência do transcorrer do tempo quanto à sinalização de precocidade e indicadores de AH/SD, em nossa amostra. Ainda assim, sugere-se que a aplicação da EIPIAHS-EI se dê depois de, no mínimo, três meses de contato direto com o estudante e não mais que um ano depois do término da convivência. Essas sugestões levam em conta a necessidade de conhecimento da criança por parte do professor e a maior probabilidade de vivacidade da memória.

Mediante os resultados expressos e discutidos, muitos são os pontos que merecem destaque, enfatizando a importância da identificação da precocidade e dos indicadores de AH/SD na Educação Infantil. Um notório fator é a valorosa atribuição que o professor possui, por estar em contato direto com os estudantes, tendo acesso às suas necessidades e particularidades de aprendizagem, configurando-se como um relevante agente na identificação e no acompanhamento dos alunos com indicadores de AH/SD (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). Contudo, é crucial que os educadores tenham a consciência

dessa atribuição e, mais ainda, conheçam o tema, para não levar em consideração os mitos e estereótipos que mantêm os “verdadeiros” superdotados na invisibilidade.

A identificação envolve uma multiplicidade de agentes, recursos, instrumentos e informações concernentes às especificidades das AH/SD, porque os indicadores de AH/SD são heterogêneos e dinâmicos; logo, a sinalização desses comportamentos precisa acompanhar a fluência dessas manifestações. A EIPIAHS-EI foi elaborada com a finalidade de despertar o olhar sobre as crianças que manifestam, precocemente, indicadores de AH/SD, fenômeno esse pouco estudado, mas que vem conquistando espaço no ambiente acadêmico, todavia, quase não é discutido nas formações iniciais dos educadores, os quais mostram pouco saber relacionado às AH/SD – o qual, em sua maioria, é marcado por estereótipos – e, menos ainda, sobre a precocidade na Educação Infantil.

Para tanto, espera-se que a EIPIAHS-EI se torne um instrumento capaz de auxiliar o professor da Educação Infantil a observar, em seus estudantes, a precocidade e os indicadores de AH/SD, já que há uma escassez de instrumentos para essa especificidade das AH/SD, principalmente referente ao público da Educação Infantil.

Destaca-se que a EIPIAHS-EI deve ser utilizada como uma bússola, no caminho a ser percorrido na identificação das particularidades do aluno, porém, é preciso que alguém – o professor e demais profissionais especializados – compreendam os caminhos para os quais a bússola pode guiar. O que queremos dizer é: a EIPIAHS-EI precisa ser acompanhada de outros recursos, ao ser adotada, e considerar, em especial, as características culturais e ambientais que cercam a criança observada, não se esquecendo também de que a identificação não tem a finalidade de rotular o indivíduo (VIRGOLIM, 2014), mas de tirá-lo da invisibilidade, incluindo-o, de fato, no ambiente educacional, promovendo o acompanhamento adequado, tanto em sala de aula quanto no AEE, com os estímulos necessários ao desenvolvimento positivo de suas potencialidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmo que há uma necessidade social desesperada para o comportamento criativo de indivíduos criativos. [...] Em uma época em que o conhecimento, construtivo e destrutivo, avança aos saltos mais incríveis para uma era fantástica e atômica, a adaptação genuinamente criativa parece representar a única possibilidade que o homem pode manter, a par da mudança caleidoscópica em seu mundo. [...] A menos que indivíduos, grupos e nações possam imaginar, construir e revisar criativamente novas formas de se relacionar com essas mudanças complexas, as luzes se apagarão. A menos que o homem possa fazer adaptações novas e originais ao seu ambiente tão rapidamente quanto sua ciência pode mudar o ambiente, nossa cultura perecerá. (CARL ROGERS, tradução própria, 1959).

Este estudo foi demarcado por um acontecimento histórico e singular: explosão de uma pandemia que levou muitas vidas, sonhos e descobertas, ocasionada por um vírus – o qual, embora conhecido, devido a mutações, se tornou altamente letal – o coronavírus. Pela sua rápida capacidade de contágio e alta taxa de mortalidade, escolas ficaram fechadas por um longo tempo, aderindo e se adaptando ao ensino remoto, dentre outras medidas de biossegurança.

Esse cenário influenciou fortemente o contexto educacional brasileiro, demarcando ainda mais as desigualdades sociais e o desempenho dos alunos, principalmente aqueles que não tinham condições de acompanhar o ensino remoto, por não terem suportes eletrônicos e estrutura física adequada às necessidades da aula *on-line*, como também o acompanhamento de um adulto nas realizações das atividades. A escola precisa do aluno e do professor, o aluno precisa da escola e do professor, ali, juntos, cotidianamente, e a sociedade necessita urgentemente das pessoas brilhantes que a escola recebe e ensina, ao longo da vida.

Sabe-se que a Educação Infantil é um imprescindível espaço de produção do saber, embora alguns membros da sociedade não a concebiam dessa forma. Percebemos que o sistema educacional como um todo, a despeito de tender a dar maior ênfase aos estudantes com deficiência, em detrimento dos que têm AH/SD, os quais também são público da Educação Especial, não consegue acompanhar e atender de maneira adequada às necessidades dos que possuem deficiência, acontecendo ainda menos dos estudantes com AH/SD, que acabam ficando de lado ou, pior, nem são mencionados, reconhecidos e estimulados pelos seus professores. O mesmo se dá no contexto da Educação da Infantil. Infere-se, pois, a força que essa disparidade teve, durante o contexto pandêmico.

Historicamente, a escola percorreu um longo e árduo caminho até a atualidade. Em meio às conquistas, em termos de políticas educacionais, existem lacunas a serem preenchidas

e compreendidas. Os estudantes são a fonte inesgotável da educação, que alimentam não só o espaço físico da escola, mas por serem justamente a razão fundamental de ela existir. Nós nos deparamos com uma diversidade inestimável de culturas, crenças, jeitos de ser e se desenvolver e histórias de vida, configurando ao educador muitos desafios. Ser professor, no século XXI, requer uma gama de conhecimentos que nem sempre são discutidos nas formações iniciais, demandando que esse profissional esteja sempre em busca de formação continuada. Dentre os saberes indispensáveis estão os pertinentes à valorização da diversidade e inclusão escolar, perspectiva na qual ressaltamos as AH/SD.

Destaca-se a necessidade de que escola, professor, universidade, profissionais da Educação Especial e programas de atendimento educacional especializado estabeleçam um trabalho em conjunto, com vistas à discussão de tudo que faz parte do universo das AH/SD, desmistificando os mitos e as concepções equivocadas que sufocam o reconhecimento e o desabrochar dos estudantes com indicadores de AH/SD.

Tendo em vista toda essa dimensionalidade das AH/SD e sabendo da escassez de instrumentos validados para a identificação da precocidade e das AH/SD, na Educação Infantil, propusemos, neste trabalho, estudar o fenômeno da precocidade e dos indicadores de AH/SD, com o objetivo de analisar a adequação e a validade do *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação, o qual foi denominado Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil - EIPIAHS-EI.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, obtivemos os seguintes resultados: foi possível verificar a possibilidade de observação das características de AH/SD, no contexto da pré-escola, ainda que determinados itens tivessem de ser alterados em sua redação, tornando-se condizentes com as particularidades da Educação Infantil; observa-se que os itens da escala vão ao encontro dos comportamentos de AH/SD expressos na literatura da área, além de estarem presentes nas crianças de quatro e cinco anos de idade, abrangendo a especificidade dessa faixa etária; também foi possível avaliar as qualidades psicométricas do instrumento de identificação para a Educação Infantil, a partir da Análise Fatorial Exploratória (AFE), a qual revelou a presença de três dimensões, além da constatação da confiabilidade e sensibilidade da escala, podendo esta cooperar para a identificação dos estudantes com precocidade e indicadores de AH/SD, em turmas pré-escolares da Educação Infantil.

Por meio de pesquisa quanti-qualitativa, adaptamos o *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação para a Educação Infantil, em

função da avaliação de um Comitê de Especialistas, de maneira a originar a EIPIAHS-EI, que, preenchida por professores, com base em seus alunos de 4 e 5 anos de idade, apresentou evidências de validade de conteúdo, confiabilidade e sensibilidade.

É importante advertir que as características presentes na EIPIAHS-EI podem se manifestar precocemente, nas crianças, vindo a desaparecer com o passar do tempo ou se configurando como indicadores de AH/SD. Independentemente da projeção futura, é imprescindível que ocorra a identificação o mais previamente possível das habilidades desses educandos, com vistas a oportunizar atividades enriquecedoras que alimentem o seu potencial e auxiliem o aluno a compreender-se em toda a sua especificidade, reconhecendo o seu potencial, sabendo lidar com suas angústias e emoções, habilidades e dificuldades, prevenindo que se perca na negatividade gerada pela não compreensão de suas peculiaridades, a qual pode vir a ocasionar, por exemplo, desmotivação, depressão, agressividade, com o risco de ter suas habilidades empregadas em práticas antissociais, como é o caso da criminalidade.

A EIPIAHS-EI está estruturada com 14 itens aglomerados e divididos em três importantes dimensões: “Aprendizagem e tratamento da informação”, “Motivação e interesse genuíno” e “Aspectos com tendência a interpretação negativa”. Seus indicadores são fortes traços a serem observados nas crianças da pré-escola, todavia, não devem ser considerados unicamente, pois o ambiente cultural e a identidade do educando precisam igualmente ser levados em consideração, bem como é necessário envolver outras técnicas e instrumentos no processo de identificação, sobretudo para avaliar a criatividade.

Os resultados deixam explícita a presença de estereótipos associados às AH/SD, como, por exemplo, a tendência de acreditar que somente tem AH/SD o aluno que mais se destaca nas atividades realizadas pelos professores ou que, na escola, só há alunos com dificuldades de aprendizagem – algo comentado por determinados professores e gestores, quando entramos em contato para apresentar o estudo –, fato ocorrido em todos os municípios presentes em nossa amostra.

Enfatizamos a urgente necessidade de fomento do tema da precocidade e AH/SD, na formação acadêmica e continuada dos discentes, pois, dos 128 professores que colaboraram com esta pesquisa, somente 39 afirmaram ter participado de alguma formação relacionada ao tema, o que reforça a crença de que, na escola, não há estudantes com AH/SD, apenas com deficiência ou problemas de aprendizagem, pois se concebe que o aluno com AH/SD tem que ser perfeito ou extremamente inteligente.

Esperamos que a EIPIAHS-EI colabore com a instrumentalização dos docentes da Educação Infantil, direcionando-os na sinalização dos alunos precoces com indicadores de

AH/SD. Ressalta-se, que devido à pandemia do coronavírus, algumas limitações se fizeram presentes nesta pesquisa, tais como: o lapso temporal estabelecido para a coleta, porque os professores teriam que se recordar de alunos dos anos anteriores, caso no ano da participação da pesquisa não estivessem lecionando na pré-escola; a questão de a EIPIAHS-EI não conter dimensões para avaliação da criatividade; e a impossibilidade de associar e comparar a EIPIAHS-EI com outros instrumentos.

Recomenda-se a continuação do presente estudo, de maneira a avaliar pedagogicamente os alunos cuja pontuação indicada na EIPIAHS-EI se localize acima do terceiro quartil (Q3) (“Aprendizagem e tratamento da informação” – 10 a 12; “Motivação e interesse genuíno” – 7 a 8; “Aspectos com tendência a interpretação negativa” – 6 a 8 e na escala completa – 22 a 28), seja em fatores isolados, seja na escala completa, visto que foram os 25% que mais se destacaram no instrumento.

Sugere-se que sejam realizadas atividades de enriquecimento capazes de possibilitar a observação e o acompanhamento de suas habilidades, utilizando-se de outras técnicas e materiais que sinalizem suas especificidades e estimulem o seu desenvolvimento, dando o aparato de que o aluno precisa, contando com o apoio de profissionais habilitados em outras áreas – música, matemática, pintura, dança, literatura, astronomia, entre outros –, para a demanda manifestada pelos indivíduos com precocidade e indicadores AH/SD.

Em atenção às potencialidades das crianças precoces com indicadores de AH/SD, salienta-se o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, com a finalidade de proporcionar uma pluralidade de experiências e tarefas diversificadas, em nível avançado e desafiador para todos os estudantes da escola, oportunizando a manifestação e, conseqüentemente, a descoberta de talentos e de indicadores de AH/SD nos alunos.

Ora, todos os estudantes têm habilidades específicas, mesmo não possuindo indicadores de AH/SD, porém, muitos acabam não manifestando sua eficiência, por não terem oportunidades condizentes com seus interesses e campos de facilidade, porque o currículo escolar se mantém enraizado em práticas pedagógicas repetitivas, ao invés de pressupor ações investigativas e reflexivas. O mesmo acontece com os educandos que possuem precocidade e indicadores de AH/SD, os quais são reprimidos por suas capacidades superiores, mas exaltados em suas dificuldades de aprendizagem, quando presentes, assim como em seus problemas de comportamento. Assim, o enriquecimento para toda a escola precisa fazer parte do currículo e do cotidiano escolar dos alunos, com temáticas aprofundadas, tanto dos conteúdos quanto dos interesses de cada estudante, utilizando-se da prática investigativa, capaz de estimular e potencializar suas habilidades e conhecimentos, incluindo-os no

planejamento e na vivência significativa dessas realizações, realçando sempre a atenção diferenciada para os estudantes que manifestarem precocidade e indicadores de AH/SD, principalmente aqueles provenientes das camadas menos favorecidas.

Com efeito, os estudantes das camadas mais pobres com precocidade e indicadores de AH/SD acabam por sofrer, com mais ênfase, a negligência no atendimento de suas especificidades. Vários são os motivos, como a falta de recursos nas escolas; o contexto social desses alunos, os quais, na maioria das vezes, não possuem acesso a outros meios de formação complementar ao seus estudos e, não raramente, são obrigados a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para ajudar sua família, ou até mesmo se evadem da escola; seus conhecimentos e habilidades nem sempre são valorizados pela escola, pelo simples fato de não ser um saber formal, por exemplo – há crianças que dominam muito bem a matemática, contudo, por não saberem escrever ou seguir o passo a passo “escrito” das fórmulas, não são reconhecidos, pois precisam ter o domínio ou memorização das regras de cálculos – todavia, por terem limitações, que a própria sociedade impõe, esses estudantes não recebem o devido estímulo às suas capacidades, não as desenvolvendo e permanecendo à mercê da desigualdade social, impactando suas vidas.

Esse cenário, reforça a crença de que só possui AH/SD aquele indivíduo que tem acesso a uma grande variedade de conhecimentos, por estudar em escolas particulares, quando, na verdade, as pessoas com AH/SD estão vivendo nos mais variados meios sociais, independentemente de suas crenças, cultura, formas de vida e trabalho; o que falta é o conhecimento sobre o assunto e mecanismos de identificação, acompanhamento e aprimoramento das capacidades elevadas dos estudantes com precocidade e indicadores de AH/SD pertencentes a níveis socioeconômicos mais baixos, mas que estão inseridos numa mesma sociedade. Dessa forma, evidencia-se a falta de uma educação de melhor qualidade para todos os educandos, a qual propicie o desenvolvimento máximo de todas as suas potencialidades.

Não devemos nos esquecer de que os estudantes com precocidade e indicadores de AH/SD da Educação Infantil são crianças e precisam ter os seus direitos respeitados, recebendo o devido acompanhamento e estímulo às suas potencialidades, sem deixar de ser crianças. Não devem ser rotulados como indivíduos superdotados e “ponto final”, mas reconhecidos e valorizados como crianças em contínuo processo de aprendizagem e criação, cujo desenvolvimento se tem mostrado atípico.

Esta pesquisa deve ser complementada por contínuos estudos, os quais valorizem e venham acrescentar novos mecanismos para a identificação dos educandos com AH/SD, na

Educação Infantil. As investigações sobre a precocidade e as AH/SD precisam ser constantes e, como implicações para futuras pesquisas, sugere-se a comparação da adequabilidade da EIPIAHS-EI com outros instrumentos, além de sua aplicação juntamente com outras técnicas e escalas, paralelamente à adaptação ou à criação de outros instrumentos que abarquem a precocidade e os indicadores de AH/SD, no contexto da Educação Infantil.



## REFERÊNCIAS

- ACEREDA, Amparo; SASTRE, Silvia. **La superdotación**. Madrid: Síntesis Psicología, 1998. 183 p.
- ALCÓN, María del Carmen Granado. **El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos**. Badajoz: @becedario, 2005. 174 p.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. **Revista em Aberto**, n. 60, out./dez. 1993. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1918/0> Acesso em: 6 jan. 2021.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001. 187 p.
- ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e saúde coletiva**, v.16, n. 7, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006> Acesso em: 14 maio 2020.
- ALMEIDA, Leandro da Silva; CAIRES, Susana; CASANOVA, Joana R. **Curso Construção e Validação de Instrumentos de Avaliação Psicoeducativa**. 1. ed. Braga, Portugal: Gabinete de Interação com a Sociedade (GIS-IE), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2021.
- ALMEIDA, Leandro da Silva; FLEITH, Denise de Souza; OLIVEIRA, Ema Patrícia. **Sobredotação: respostas educativas**. 1. ed. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2013. 143 p.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf> Acesso em: 20 set. 2019.
- ARAÚJO, Nelci Reis Sales de; LABURÚ, Carlos Eduardo. Uma análise da validação e confiabilidade da Escala de Opiniões da Seleção de Experimentos de Química (EOSEQ). **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/YrbqLZZcTXWXQgkPJGvLdgd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jan. 2022.
- BALBIM, Guilherme Moraes; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Validação para a população brasileira da Escala de Dominância Tética (TDS) no contexto esportivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 641-651, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092015000400641&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092015000400641&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 13 maio 2020.
- BANDEIRA, Marina *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/LqFFJgNdKMnnLyKTJNpbBZb/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 07 jan. 2022.

BARBIERI, Taís Marimon *et al.* Processo de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do PET na UFSM. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em:  
<https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao/> Acesso em: 08 dez. 2021.

BARBIERI, Taís Marimon *et al.* Altas habilidades/Superdotação em acadêmicos do PET a UFSM: uma proposta qualitativa no processo de identificação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em:  
<https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-2/>  
Acesso em: 8 dez. 2021.

BIANCO, Margarita *et al.* Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals. **Roeper Review**, v. 33, n. 3, 2011. Disponível em: <https://campbellms.typepad.com/files/gifted-girls--gender-bias-in-gifted-referrals1.pdf> Acesso em: 02 jan. 2022.

BISSOTO, Maria Luisa. Educação Inclusiva e exclusão social. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, 2013. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5434> Acesso em: 25 set. 2021.

BRANCHER, Vantoir Roberto. Altas habilidades/superdotação: diferentes conceitos e abordagens. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão de. (org.). **Altas habilidades/ superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011. 189 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)  
Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9324, de 20 de novembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, Congresso Nacional, 2001b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf> Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação:** Documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc) Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, Congresso Nacional. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm) Acesso em: 25 jun. 2020.

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/yYFnypTxJMHyjptH7qKMbq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 jan. 2022.

BRUNI, Adriano Leal. **SPSS aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009. 243 p.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 15 set. 2021.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, Eugénia Enes da (org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas essenciais para a Investigação Clínica. 2008. Disponível em: <http://www.arsalgarve.min-saude.pt/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/Investigacao-Passo-a-Passo.pdf> Acesso em: 28 jun. 2021.

CARDUCCI, Michele. A universalidade inclusiva dos direitos. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 207-226, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2125/1723> Acesso em: 02 jun. 2020.

CASTRO, Meire Luiza de. **A superdotação na primeira infância sob a perspectiva das políticas públicas em educação especial**. 2020. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11370> Acesso em: 20 nov. 2021.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; SOUZA, Rhaíssa Andrêssa Ramos de. O desenvolvimento socioemocional de superdotados: descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. *In*: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro (org.). **Educação de superdotados e talentosos**: emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. 329 p.

CONBRASD. Conselho Brasileiro de Superdotação. **Estatuto Social**. 2003. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO\\_OFICIAL.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO_OFICIAL.pdf) Acesso em: 13 set. 2021.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, FDE, 2012. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Um\\_Olhar\\_Para\\_As\\_Altas\\_habilidades\\_2º\\_Edição.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2º_Edição.pdf) Acesso em: 10 out. 2019. 92 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, V. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf> Acesso em: 8 jan. 2022.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: v.

1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEEP, 2007. p. 25-40. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Transtorno de Asperger com Altas habilidades/Superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. 283 p.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013. 77 p.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN; Betty Lilian. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 641 p.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf> Acesso em: 2 jan. 2021

FORNO, Letícia Fleig Dal. **Precocidade na Educação Infantil: e agora, professoras?** 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6965> Acesso em: 25 mar. 2020.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006. 176 p.

GAMA, Maria Clara Sodré S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320/pdf> Acesso em: 10 jun. 21.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006. 115 p.

GUENTHER, Zenita Cunha; BRAGA, André de Aguiar; CARVALHO, Josiane. Precocidade intelectual na fase pré-escolar: identificando sinais de talento acadêmico na educação infantil. **Revista Saber e Educar**, 2015. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.17346%2Fse.vol20.161> Acesso em: 08 de jun.21.

GUERRA, Vânia Elisa Peres *et al.* Parceria Empresa – Escola Básica – Universidade: capacitando profissionais da educação para a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-2/> Acesso em: 8 dez. 2021.

GUIMARÃES, Ana Cristina Maia. **Um estudo sobre a formação e a inclusão da criança superdotada**. 2004. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2004. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000083371.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Estudo de caso de um aluno com características de Superdotação e Transtorno de Asperger. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. 283 p.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2560/1/Tese\\_RanilceMascarenhasGIosif.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2560/1/Tese_RanilceMascarenhasGIosif.pdf) Acesso em: 6 jan. 2022.

HONGYU, Kuang. Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. **Engineering and Science**, v. 7, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=TABACHNICK%2C+B.+G.%3B+FIDELL%2C+L.+S.+Using+multivariate+statistics.+6.+ed.+Boston%3A+Pearson%2C+2013.&oq=TABACHNICK%2C+B.+G.%3B+FIDELL%2C+L.+S.+Using+multivariate+statistics.+6.+ed.+Boston%3A+Pearson%2C+2013.&aqs=chrome..69i57.1984j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#> Acesso em: 15 dez. 2021.

KOGA, Fabiana Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 83-102, jna./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18972/pdf> Acesso em: 20 maio 2021.

MANSO, Renata Sayão Araujo. **Concepção e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?** 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/705> – Acesso em: 27 jun. 2020.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=104636](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104636) Acesso em: 2 jun. 2020.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. Identificação do aluno com precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas. *In*: RANGNI, Rosemeire de Araújo; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria da Piedade Resende da (org.). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Análise das produções científicas sobre precocidade de crianças com elevado potencial na educação infantil. **Horizontes** - Revista de Educação, Dourados, MS, v.

3, n. 5, jan./jun. 2015. Disponível em:  
<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3742/2535> Acesso em: 2 jun. 2020.

MARÔCO, João. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 6. ed. Pêro Pinheiro, Portugal: Editora ReportNumber, 2014.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-3/> Acesso em: 8 dez. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210> Acesso em: 8 jan. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2020. 176 p.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem do aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, v. 20, n.1, p. 96-105, jan./abr. 2016a. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.10> Acesso em: 25 abr. 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, abr./jun. 2016b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016c. São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016, p. 1-16.

MARTINS, Bárbara Amaral; OGEDA, Clarissa Maria Marques. O “nerd” da sala: um estudo descritivo sobre crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação e as práticas de *bullying*. **Re-criação: Revista do CREIA**. Edição comemorativa, 2020. Disponível em: <https://creia.ufms.br/revista-rec/> Acesso em: 18 ago. 2021.

MASSUDA, Mayra Berto; MANI, Eliane Moraes de Jesus. A identificação de alunos com Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v. 1, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-2/>  
Acesso em: 08 dez. 2021.

MASSUDA, Mayra Berto; ORLANDO, Rosimeire Maria. Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398/pdf> Acesso em: 26 dez. 2021.

MATHIESEN, María Elena *et al.* Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. **Estudios Pedagógicos**, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art13.pdf> Acesso em: 05 jan. 2022.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. **Análise fatorial**. Brasília: Enap, 2019. 74 p.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MENDES, Maria Socorro dos Santos. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidades. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf> Acesso em: 4 jan. 2022.

MERLO, Sandra. O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão na escola. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão de (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí, Paco, 2011.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> Acesso em: 24 abr. 2020.

MOTTA, Valter T.; OLIVEIRA FILHO, Petrônio F. de. **SPSS: análise de dados biomédicos**. Rio de Janeiro: Medbook, 2009. 329 p.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. *In*: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

NERES, Celi Corrêa; MOQUIUTI, Marcela Luzio Ferreira. Processo de identificação de altas habilidades/superdotação: instrumentos de avaliação em análise. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (org.). **Pesquisa em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João, 2021. 309 p.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Estratégias de promoção de criatividade. *In*: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 2 Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de



Superdotação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, 2015. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/28875/20361> Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, Mariana Patricia Soares de; MARTINS, Bárbara Amaral. Altas habilidades/superdotação: a criatividade como um de seus traços determinantes. **Revista Signos**, Lajeado, ano 40, n. 1, p. 98-120, 2019. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2076/1509> Acesso em: 25 ago. 2019.

OLIVEIRA, Mariana Patricia Soares de *et al.* Inclusão de crianças público da educação especial na educação infantil em Mato Grosso do Sul: uma revisão de literatura. *In*: MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antonio (org.). **Temas e práticas em Educação Social no estado de Mato Grosso do Sul**. Curitiba: CRV, 2020. 338 p.

PERES, Wellana Paula da Conceição; LACERDA, Thiago Correa; CARDOSO, Fernanda Serpa. Instrumento de identificação de superdotados no Colégio Naval: da construção à aplicação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, VII; CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, III; SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UCDB, I. 2018. Campo Grande, MS. **Anais [...]**. Campo Grande-MS: CONBRASD, 2018. Tema: Multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf) Acesso em: 10 dez. 2021.

PEREZ, Suzana Graciela Perez Barreira. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o atendimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033> Acesso em: 10 jul. 2020.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38119942013.pdf> Acesso em: 4 jan. 2022.

REYNAUD, Maria Luiza Dieguez; RANGNI, Rosemeire de Araújo. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. *In*: RANGNI, Rosemeire de Araújo; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria da Piedade Resende da (org.). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-13, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf> Acesso em: 5 set. 2019.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model For Promoting Creative Productivity. *In*: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON Janet E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp->

content/uploads/sites/961/2019/11/The\_Three-Ring\_Conception\_of\_Giftedness\_2.pdf Acesso em: 20 dez. 2020.

RENZULLI, Joseph S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Kappan**, v. 92, n. 8, p. 81-88, maio 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition) Acesso em: 04 dez. 2020.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez. 2014. (Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Título original “The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness”). Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 10 nov. 2020.

SABATELLA, Maria Lúcia. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IbpeX, 2005. 236 p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 618 p.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008. 475 p.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. **Using multivariate statistics**. 6. ed. Boston: Pearson, 2013.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. 403 p.

TORREBLANCA MURILLO, Laura. **Desarrollo de un Nuevo Instrumento de Evaluación: El Cuestionario Breve de Personalidad (CBP)**. 2017. 180f. Tese (Doutorado em Neurociencias y sus Aplicaciones Clínicas) – Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, Málaga, 2017. Disponível em: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15686/TD\\_TORREBLANCA\\_MURILLO\\_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15686/TD_TORREBLANCA_MURILLO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 10 jan. 2022.

UCONN. Universidade de Connecticut. **Joseph Renzulli**. 2021. Disponível em: <https://education.uconn.edu/person/joseph-renzulli/> Acesso em: 04 de jan. 2022.

VIANA, Tânia Vicente. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 157-179.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a MOJAVE-OKI! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos**. 2005. 195f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp027730.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf> Acesso em: 2 jan. 2021.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v.1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao/> Acesso em: 8 dez. 2021.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 27, n. 50, p. 581-609, set./dez, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120004> Acesso em: 14 nov. 2021.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019. 299 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2021.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia. Criatividade: encontrando soluções para desafios educacionais. In: WECHSLER, S. M.; V. L. TREVISAN, de Souza. **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectivas internacionais**. São Paulo: Loyola, 2011.

## APÊNDICE A

### **CHECKLIST DE IDENTIFICAÇÃO DE PRECOCIDADE E INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Convidamos você a participar do processo de avaliação dos itens do *Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação*, para que seja utilizado com os alunos da Educação Infantil. Cada uma das características a seguir são concernentes aos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), e precisamos de sua ajuda para identificar aquelas que são observáveis em crianças pequenas (4 e 5 anos).

Por favor, realize uma leitura minuciosa de cada item, observando se podem estar incluídos nas especificidades das crianças de 4 e 5 anos. Caso considere a característica relevante, marque (X) no campo SIM; se achar que a habilidade não é observável na Educação Infantil, assinale (X) no campo NÃO. O campo “Comentários e Sugestões” também pode ser usado para indicar outras habilidades e especificidades verificadas nos alunos da Educação Infantil.

	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>COMENTÁRIOS E SUGESTÕES</b>	<b>E</b>
01	É perseverante diante das dificuldades?				
02	Deduz? Elabora inferências? Sabe ler nas “entrelinhas” ?				
03	Passa muito tempo envolvido com aquilo que gosta de fazer?				
04	É um líder na classe?				
05	Apresenta grande capacidade perceptivo-espacial?				
06	Demonstra senso de justiça, sentido moral e ético bem desenvolvidos?				
07	Tem interesses que se diferenciam dos de seus colegas de classe?				
08	Possui ampla gama de informações (ao menos, no que se relaciona a seus interesses)?				
09	É motivado para trabalhar em sua área (ou disciplina) de interesse?				
10	Gosta de trabalhar ou estudar sozinho?				
11	Procura chamar a atenção dos demais?				
12	Tende a ser perfeccionista?				
13	Realiza suas atividades de maneira				

	independente?			
14	Expressa-se com facilidade (de forma oral ou escrita)?			
15	Mostra-se ansioso por fazer aquilo de que gosta?			
16	Prefere jogos que exijam estratégia?			
17	Coopera com os colegas?			
18	Investe energia emocional significativa em suas realizações?			
19	É organizado e eficiente no que se refere a tarefas e resoluções de problemas de seu interesse?			
20	Apresenta alto nível de energia? É muito ativo?			
21	Faz muitas perguntas? É curioso?			
22	Questiona ou desafia regras e autoridade?			
23	É observador?			
24	Procura ser autêntico (não copia respostas dos outros, pensa por si mesmo etc.)?			
25	É emocionalmente sensível?			
26	É inconformista e pensa de maneira independente?			
27	Seu pensamento é diferente, original e inovador?			
28	Apresenta ideias inesperadas e extravagantes?			
29	Demonstra senso de humor avançado para sua idade?			
30	É flexível? Revê pontos de vistas? Aceita outras opiniões?			
31	Revela muitas ideias e visualiza consequências?			
32	Gosta de enfrentar desafios e correr riscos?			
33	É perceptivo? Percebe coisas que a outros passam despercebidas?			
34	É imaginativo?			
35	Demonstra criatividade?			
36	Expõe suas ideias sem medo das críticas?			
37	Faz uso de analogias e combinações incomuns?			
38	Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões?			
39	Aprecia novas experiências?			
40	Tem capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria, se...”?			

41	Prefere atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas?			
42	Constrói histórias vívidas e dramáticas?			
43	Cria soluções próprias para resolver problemas?			
44	Tem capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico ou matemático)?			
45	Tem habilidade em áreas específicas?			
46	Demonstra boa memória?			
47	Apresenta habilidades metacognitivas (pensa sobre seu próprio pensamento) e autorreguladoras da aprendizagem?			
48	Geralmente, tem boas notas em suas áreas (ou disciplina(s)) de interesse?			
49	Quer saber causas e razões das coisas?			
50	Gosta de quebra-cabeças e jogos-problema?			
51	Tem capacidade de planejamento e organização?			
52	Mostra rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos?			
53	É rápido em estabelecer relações e compreender significados?			
54	Pensa com agilidade?			
55	Progride rapidamente?			
56	Demonstra capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento?			
57	Tem capacidade para fazer generalizações?			
58	Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?			
59	Encontra satisfação, pensando e discutindo sobre o que leu?			
60	Estabelece relações entre causa e efeito?			
61	Tem prazer pela atividade intelectual?			
62	Identifica inconsistências rapidamente?			
63	Tem amplo vocabulário?			
64	Outros alunos tendem a lhe pedir ideias e sugestões?			
65	Prefere lidar com abstrações?			
66	Demonstra precocidade, gosto e nível elevado de leitura?			
67	Tem capacidade para pronta resposta?			
68	Gosta do ambiente escolar?			

69	Explora temas em profundidade?			
70	É capaz de manter a concentração e a atenção, por longos períodos, em atividades de seu interesse?			
71	Tem atitude de questionamento e busca por informações?			
72	Demonstra amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa)?			
73	Faz relatos ricos em detalhes?			
74	Evidencia pensamento crítico?			
75	Apresenta distração, tédio e desmotivação, quando a tarefa não lhe é interessante?			
<b>TOTAL DE CARACTERÍSTICAS ASSINALADAS</b>				
<b>OBSERVAÇÕES</b>				

*Checklist* elaborado por Bárbara Amaral Martins e publicado em: MARTINS, Bárbara Amaral.; CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Checklist* de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016c. São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016, p. 1-16.





Autorizo o acesso dos pesquisadores às dependências da escola e/ou a entrar em contato, através das redes sociais (*e-mails*, grupos de *WhatsApp*), para dialogar com os nossos educadores e realizar a pesquisa, mediante a assinatura deste termo, em duas vias, uma das quais ficará na escola e a outra, com o pesquisador.

Corumbá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**Lista Nominal dos Pesquisadores:**

Mariana Patricia Soares de Oliveira – Pesquisador Responsável

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Amaral Martins – Professora Orientadora

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PROFESSORES DO COMITÊ DE ESPECIALISTAS**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, o qual está em duas vias, sendo que uma delas é sua.

**Título da Pesquisa:** Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: identificando potenciais.

**Pesquisador responsável:** Mariana Patricia Soares de Oliveira

Telefone: (67) 984833128 *e-mail:* marypaty.195@gmail.com

Endereço: Av. Rio Branco, 1270, Corumbá-MS

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de analisar indicadores de precocidade e AH/SD em estudantes da Educação Infantil, no município de Corumbá, a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação, destinado ao uso de professores. Como benefício, espera-se que esse instrumento venha a ajudar os professores na identificação de seus alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação, os quais são público da Educação Especial e demandam atenção educacional condizente com suas necessidades. Esse estudo se justifica pela dificuldade que os educadores apresentam em identificar estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação, em sala de aula. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício, tampouco haverá prejuízos ou sanções. Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que você avaliará uma lista de indicadores de precocidade e altas habilidades/superdotação, na Educação Infantil, apontando aqueles que são passíveis de serem observados, no contexto escolar.

Rubricas: \_\_\_\_\_

(Participante)

\_\_\_\_\_

(Pesquisadora)

Sua participação terá duração de um mês, prevista para dezembro de 2020. Existe o risco de que você disponha de pouco tempo livre para fazer essa avaliação. A fim de evitar transtornos e aborrecimentos, podemos estender o prazo, caso seja necessário, para que possa avaliar o instrumento conforme sua disponibilidade. Além disso, a Resolução nº 466 do Ministério da Saúde, de 12 de dezembro de 2012, prevê indenização, por parte da pesquisadora aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa. Fica esclarecido que você não terá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa e se assegura o acompanhamento e a assistência necessários para possibilitar sua participação, quanto a instruções e esclarecimentos pertinentes.

Os dados são sigilosos e confidenciais, de modo que sua identidade não será revelada, sob nenhuma hipótese. Você será informado sobre os resultados da pesquisa, os quais também serão publicados em artigos científicos ou capítulos de livros, preservando-se o anonimato dos participantes. Você terá o meu contato e pode me procurar para esclarecer quaisquer dúvidas.<sup>10</sup>

Aceito participar da pesquisa intitulada **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: identificando potenciais**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa, sei que posso optar por participar ou não participar e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária, que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e recebi uma via deste termo.

Corumbá, 08 de janeiro de 2021

---

(Assinatura do participante)

---

(Assinatura da pesquisadora)

---

<sup>10</sup> Dúvidas quanto à ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: (67) 3345-7187, e-mail: cepconep.propp@ufms.br. Av. Costa e Silva s/nº - Cidade Universitária, Campo Grande - MS.

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, o qual está em duas vias, sendo que uma delas é sua.

**Título da Pesquisa:** Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: identificando potenciais.

**Pesquisador responsável:** Mariana Patricia Soares de Oliveira

Telefone: (67) 984833128 ou (67)984116839 - *e-mail*: marypaty.195@gmail.com

Endereço: Av. Rio Branco, 1270, Corumbá - MS

Estamos realizando uma pesquisa, com o objetivo de analisar indicadores de precocidade e AH/SD em estudantes da Educação Infantil das escolas públicas e privadas dos municípios de Corumbá e Ladário, a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação destinado ao uso de professores. Como benefício, espera-se que esse instrumento venha a ajudar os professores na identificação de seus alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação, os quais são público da Educação Especial e demandam atenção educacional condizente com suas necessidades. Este estudo se justifica pela dificuldade que os educadores apresentam em identificar estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação em sala de aula. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício, tampouco haverá prejuízos ou sanções.

Rubricas: \_\_\_\_\_

(Participante)

\_\_\_\_\_

(Pesquisadora)

Caso aceite participar, levando em consideração os seus alunos da pré-escola, durante o ano mais recente em que atuou, **presencialmente**, por pelo menos três meses, você irá preencher três instrumentos, de forma *on-line* ou impressa, que contêm uma Escala de indicadores de precocidade e altas habilidades/superdotação, apontando aqueles que são observados em seus alunos da Educação Infantil, com base nos seguintes pontos:

a) um estudante (um menino ou uma menina) que mais atende aos objetivos de aprendizagem;

b) um estudante (um menino ou uma menina) que atende parcialmente aos objetivos de aprendizagem;

c) um estudante (um menino ou uma menina) que menos atende aos objetivos de aprendizagem.

Caro professor(a): a fim de prevenir danos secundários provenientes da pesquisa, salientamos que tanto o aluno identificado quanto o não identificado com certas características merecem atenção e estímulo às suas necessidades. Para tanto, pensamos em realizar um minicurso ou roda de conversa sobre o tema das Altas habilidades/Superdotação e Precocidade, com todos os profissionais que participaram desse momento da pesquisa e, posteriormente, apresentar o material da Escala de identificação de precocidade na Educação Infantil para os profissionais dessa instituição.

Sua participação terá duração de dois meses, prevista para abril e maio de 2021. Existe o risco de que você disponha de pouco tempo livre, para fazer esse preenchimento. A fim de evitar transtornos e aborrecimentos, podemos estender o prazo, se for necessário, para que possa preencher o instrumento conforme sua disponibilidade. Além disso, a Resolução nº 466 do Ministério da Saúde, de 12 de dezembro de 2012, prevê indenização, por parte da pesquisadora aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa. Fica esclarecido que você não terá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa e se assegura o acompanhamento e a assistência necessários para possibilitar sua participação, quanto a instruções e esclarecimentos pertinentes.

Rubricas: \_\_\_\_\_  
(Participante) (Pesquisadora)

Os dados são sigilosos e confidenciais, de modo que sua identidade não será revelada, sob nenhuma hipótese. Você será informado sobre os resultados da pesquisa, os quais também serão publicados em artigos científicos ou capítulos de livros, preservando-se o anonimato dos participantes. Você terá o meu contato e pode me procurar para esclarecer quaisquer dúvidas.<sup>11</sup>

Aceito participar da pesquisa intitulada **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: identificando potenciais**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa, sei que posso optar por participar ou não participar e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária, que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e recebi uma via deste termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

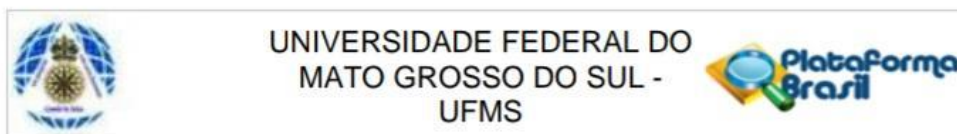
\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da pesquisadora)

<sup>11</sup> Dúvidas quanto à ética da pesquisa podem ser esclarecidas também junto ao Comitê de Ética em Pesquisa: (67) 3345-7187, *e-mail*: cepconep.propp@ufms.br. Av. Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária, Campo Grande - MS.

## ANEXO A

## PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: identificando potenciais

**Pesquisador:** MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39076620.5.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

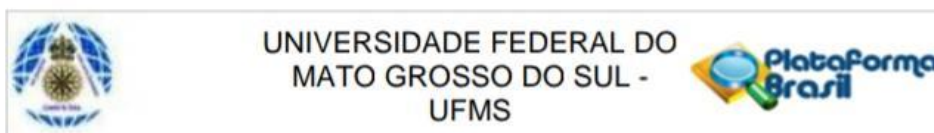
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.410.353

## Apresentação do Projeto:

O presente trabalho é um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal integrante da linha de pesquisa sobre Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social, especificamente no que diz respeito a identificação de alunos precoces com indicativos de Altas habilidades/Superdotação, na Educação Infantil. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação em que a criança é inserida, sendo que é nesta etapa que apresentara ou não características de precocidade, isto porque, com o passar do tempo, e principalmente da influência e das interações estabelecidas com o seu meio, suas habilidades precoces podem ser indicativos de Altas habilidades/Superdotação, ou se normalizar com as características dos demais membros do seu grupo. O objetivo da pesquisa é analisar indicadores de precocidade e AH/SD (Altas Habilidades e Superdotação) em estudantes da Educação Infantil no Município de Corumbá, a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação. Justifica-se pela existencial de pensamentos equivocados quanto aos sujeitos com Altas habilidades/superdotação e, principalmente, com os que apresentam precocidade na Educação Infantil, e também pela escassez de pesquisas nessa área, além de instrumentos que possam auxiliar o professor na identificação de crianças precoces. A pesquisa será realizada em escolas municipais de Corumbá – Mato Grosso do Sul, nas classes de pré-escola da Educação Infantil. Será utilizado como instrumento o Checklist de identificação de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (MARTINS; CHACON, 2016c), o qual passará por

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.410.353

um processo de adaptação de suas partes por um comitê de especialistas levando em consideração as especificidades dos alunos da Educação Infantil. Após a adaptação do instrumento, o mesmo será utilizado por professores da Educação Infantil.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Geral**

Analisar indicadores de precocidade e altas habilidades/superdotação em estudantes da Educação Infantil no município de Corumbá a fim de contribuir para a construção de um instrumento de identificação.

**Objetivo Secundário:**

Verificar as características de AH/SD observáveis nas etapas pré-escolares da Educação Infantil;

Adaptar o "Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação" para uso na Educação Infantil e analisar suas qualidades psicométricas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

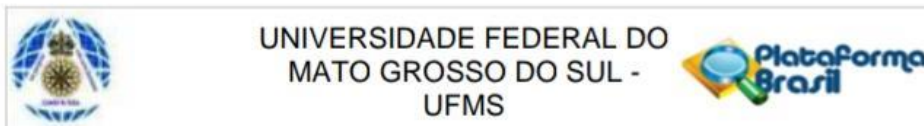
O benefício relaciona-se à elaboração de um instrumento para auxiliar os professores na identificação de seus alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação, na Educação Infantil que são o público da Educação Especial e demandam atenção educacional de acordo com suas necessidades. Os riscos relacionam-se à elaboração do instrumento de identificação de AH/SD (Altas Habilidades e Superdotação). A fim de evitar riscos na elaboração do instrumento, haverá um comitê com 10 especialistas formado por professores e pesquisadores para checagem dos itens na adaptação do "Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação" (MARTINS; CHACON, 2016c) com base na literatura correspondente e nos conhecimentos provenientes das pesquisas e experiências cotidianas desses profissionais. Dessa forma, será realizada uma adaptação do Checklist, para uso na Educação Infantil, como instrumento de coleta de dados da pesquisa, intitulado "Checklist de identificação de precocidade e indicadores de AH/SD na Educação Infantil".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está fundamentada teórico-metodologicamente, apresentando revisão de literatura, metodologia de desenvolvimento e de validação do instrumento de identificação de estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação em sala de aula da Educação Infantil, etapa escolar onde essas características primeiro se manifestam. Os participantes da pesquisa são os professores convidados a compor o comitê de especialistas que assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e após a avaliação do checklist pelo comitê de

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br





Continuação do Parecer: 4.410.353

especialistas, o projeto será divulgado nas escolas municipais que possuem turmas de pré- escola para apresentar o projeto à direção escolar e solicitar a autorização para a realização da pesquisa, que ocorrerá por meio do preenchimento do Checklist por parte dos professores de escolas de Educação Infantil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE: foram apresentados dois TCLEs, sendo um para o Comitê de Especialistas e outro para os professores das escolas de Educação Infantil;
- 2) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, TALE: Não se aplica.
- 3) Autorização(ões) do(s) local(is) de execução (para o recrutamento e para a realização de etapas da pesquisa): FOI APRESENTADO COM A ASSINATURA DA SECRETÁRIA ADJUNTA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
- 4) Instrumento de coleta de dados: apresentado( em anexo), de acordo com os objetivos propostos. O "Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação" (MARTINS; CHACON, 2016c) será analisado e avaliado por um comitê de especialistas formado especificamente por professores e pesquisadores. Com base na literatura correspondente e nos conhecimentos provenientes das pesquisas e experiências cotidianas desses profissionais, realizaremos uma adaptação do Checklist, para uso na Educação Infantil, como instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa, o qual será intitulado "Checklist de identificação de precocidade e indicadores de AH/SD na Educação Infantil".
- 5) Comprovante de recebimento de projeto com 15 dias antes da reunião do CEP (26/10).
- 6) Cronograma.
- 7) Informações básicas sobre o projeto.
- 8) Folha de rosto com assinatura do diretor do campus de Corumbá.
- 9) Projeto detalhado.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

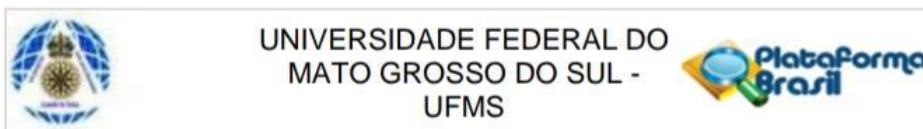
PROJETO APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CONSIDERAR DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∟ Prédio das Pró-Reitorias ∟ Hércules Maymone ∟ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.410.353

demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:**

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

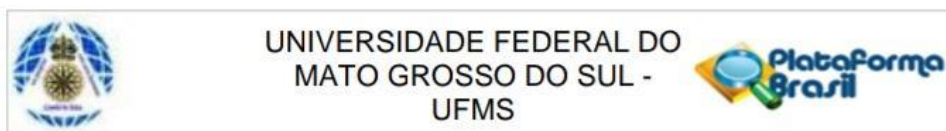
Observamos que para serem apreciados nas reuniões ordinárias do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFMS), os protocolos de pesquisa devem ser submetidos com 15 dias de antecedência. A data prevista da próxima reunião, definida em calendário, é 14/12/2020.

**SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:**

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias /a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Observamos que para serem apreciados nas reuniões ordinárias do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFMS), os protocolos de pesquisa devem ser submetidos com

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.410.353

15 dias de antecedência. A data prevista da próxima reunião, definida em calendário, é 14/12/2020.

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638827.pdf	05/11/2020 23:17:33		Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZAÇÃO_PARA_REALIZAÇÃO_DE_PESQUISA_NAS_ESCOLAS.pdf	05/11/2020 23:15:05	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PARECER_N_4372656.pdf	05/11/2020 23:09:48	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFESSORES_DA_EDUCAÇÃO_INFANTIL_MODIFICADO.pdf	05/11/2020 23:08:17	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	06/10/2020 16:13:59	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PDF.pdf	01/10/2020 20:06:35	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alunos_precoces_com_indicadores_de_Altas_habilidades_superdotacao_na_Educacao_Infantil.pdf	01/10/2020 20:05:45	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFESSORES_DA_EDUCAÇÃO_INFANTIL.pdf	01/10/2020 11:21:44	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFESSORES_DO_COMITE_DE_ESPECIALISTAS.pdf	01/10/2020 11:20:32	MARIANA PATRICIA SOARES DE OLIVEIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.410.353

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 19 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**MAURINICE EVARISTO WENCESLAU**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymone 2 1º andar  
**Bairro:** Pioneiros **CEP:** 70.070-900  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br