



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**JOSIANE AGUIAR CERQUEIRA FELICIANO**

**AVALIAÇÃO DINÂMICA DOS MARCOS DO  
DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DE 0 A 3  
ANOS: Manual de Observação**

Dissertação submetida a Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Dra. Cristina Maria Carvalho Delou**



**NITERÓI**

**2019**

**JOSIANE AGUIAR CERQUEIRA FELICIANO**

**AVALIAÇÃO DINÂMICA DOS MARCOS DO  
DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DE 0 A 3  
ANOS: Manual de Observação**

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Escola de Inclusão e no Curso de  
Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal  
Fluminense

Dissertação submetida à Universidade Federal  
Fluminense como requisito parcial, visando à  
obtenção do grau de Mestre em Diversidade e  
Inclusão.

**Orientadora: Dra. Cristina Maria Carvalho Delou**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

F314a Feliciano, Josiane Aguiar Cerqueira  
Avaliação dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em  
crianças de 0 a 3 anos : Manual de observação / Josiane  
Aguiar Cerqueira Feliciano ; Cristina Maria Carvalho Delou,  
orientador. Niterói, 2019.  
152 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Niterói, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PGCTIn.2019.mp.07552736720>

1. Desenvolvimento Humano. 2. Educação Infantil de 0 a 3  
anos. 3. Dissincronia. 4. Altas habilidades ou superdotação.  
5. Produção intelectual. I. Delou, Cristina Maria Carvalho,  
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de  
Biologia. III. Título.

CDD -

Bibliotecária responsável: Maria Margareth Vieira Pacheco Rodrigues - CRB7/5874

**JOSIANE AGUIAR CERQUEIRA FELICIANO**

**AVALIAÇÃO DINÂMICA DOS MARCOS DO  
DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DE 0 A 3  
ANOS: Manual de Observação**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Banca Examinadora:**

---

**Profa Dra Cristina Maria Carvalho Delou – (Presidente da Banca - Orientador)**

---

**Profa Dra Viviane de Oliveira Lione (UFRJ) - UFF**

---

**Profa Dra Alice Akemi Yamasaki – UFF**

---

**Profa Dra Erika Winagraski – INES**

---

**Profa Dra Fernanda Serpa Cardoso – UFF – (Revisora e Suplente)**

*Dedico este trabalho a todas as crianças precoces e todas as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação ignoradas pelo sistema educacional brasileiro, em especial meus filhos, que inspiraram minha caminhada até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé. Meu Salvador, meu tudo. Autor da vida, meu maior amigo, presente sempre, a cada dia, a cada momento, a cada dificuldade e a cada conquista.

À minha família: meu marido, Elielson, que sempre me apoia e não cansa de me elogiar (mesmo sem eu merecer!); meus filhos, Isabelle, Isaac e Arthur – meus educadores, “vítimas” de observações e aplicações dos meus estudos, sempre com surpresas, me ensinando coisas novas todos os dias, revolucionando minha vida! Vocês são a razão para eu chegar até aqui e querer continuar. Amo vocês mais que chocolate!

Ao meu pai (*in memoria*) e minha mãe, minha companheira de sempre, que mesmo com muitas dificuldades me ensinaram a ser quem eu sou e sempre procuraram me apoiar nos meus estudos, vibrando comigo em cada vitória e me consolando nas derrotas.

Aos meus irmãos, Ana Lucia e Marcelo, Niander e Olívia, e sobrinhos queridos, Filipe e Rafael, que sempre estão ao meu lado “pro que der e vier”.

À minha orientadora querida e guerreira, Doutora Cristina Maria Carvalho Delou, uma gigante na área das Altas Habilidades ou Superdotação, que guiou meus passos nos estudos e inspirou minhas pesquisas. Desejo continuar nossa parceria ainda por muito tempo!

Aos professores e coordenadores do CMPDI, que estiveram comigo nesses dois anos de estudo e dedicação à Diversidade e Inclusão, influenciando escolhas profissionais e sensibilizando o olhar e o agir por um mundo melhor. Em especial os professores da Linha 1, presentes nos *workshops*, congressos e demais atividades pertinentes à nossas pesquisas.

Aos amigos da Linha 1, em especial Anamaria, Gianni, Raphael e Juliana Pessanha, pesquisadores comprometidos com a causa das pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação que, como eu, buscam dar maior visibilidade aos nossos meninos e meninas desse Brasil que insiste em deixá-los nas sombras. Vocês são as flores que eu colhi nesse caminho!

Aos professores que participaram da Oficina Pedagógica. Sem vocês essa pesquisa não seria possível. Obrigada e espero que tenha sido tão proveitosa para vocês quanto foi para mim!

Aos colegas do trabalho, em especial Fernanda, Cláudia e Cristiane, que sempre me deram a maior força para estudar e acreditaram em mim. Amo vocês!

Aos demais amigos da vida, em especial Lyoni e Gustavo, que sempre me deram uma força com os meninos quando precisava escrever. Vocês são amigos que moram no meu coração!

À Rosane e demais amigas do Canadá que me ajudaram com a tradução do texto para o Francês e Isabelle, Filipe e Aninha, que me ajudaram com a tradução para o inglês. Muito obrigada!

## SUMÁRIO

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	IX
Lista de Ilustrações	X
Lista de Figuras	X
Lista de Quadros	XII
Lista de Gráficos	XIII
Resumo	XVIII
Abstract	XIX
Résumé	XX
1 – Introdução (Revisão de Literatura)	
1.1 – Apresentação	1
1.2 – Os diversos termos utilizados pela academia	3
1.2.1 – Dotação e Talento	3
1.2.2 – Altas Habilidades ou Superdotação	5
1.2.3 – Genialidade	9
1.2.4 – Prodígio	11
1.2.5 – Precocidade	12
1.2.5.1 – Dissincronia interna	13
1.2.5.1.1 – Dissincronia Inteligência-Psicomotricidade	13
1.2.5.1.2 – Dissincronia entre diferentes áreas do desenvolvimento intelectual	15
1.2.5.1.3 – Dissincronia Inteligência-Afetividade	16
1.2.5.2 – Dissincronia social	18
1.2.5.2.1 – Por parte da escola:	18
1.2.5.2.2 – Por parte dos pais	21
1.2.5.2.3 – Por parte das outras crianças	22
1.3 – O Desenvolvimento Humano	25
1.3.1 – Piaget	31
1.3.1.1 – Estágio sensório-motor (0 a 2 anos)	33
1.3.1.2 – Estágio pré-operatório ou da inteligência simbólica (2 a 7 anos)	35
1.3.1.3 – Estágio operatório concreto (7 a 12 anos)	37
1.3.1.4 – Estágio operatório formal (12 anos em diante)	38

1.3.2 – Vygotsky	38
1.3.3 – O Desenvolvimento Humano e a Precocidade	41
1.4 – Políticas Públicas para o Atendimento às Crianças Precoces	42
2 – Objetivos	
2.1 – Objetivo Geral	55
2.2 – Objetivos Específicos	55
3 – Material e Métodos	
3.1 – Levantamento Bibliográfico	56
3.2 – Metodologia	56
3.2.1 – Ensino Híbrido	58
3.2.2 – Aprendizagem Baseada em Projetos	59
3.2.3 – Sala de Aula Invertida	61
3.2.4 – Cultura <i>Maker</i>	62
3.2 – O Produto – A Elaboração do Manual	62
4 - Resultados e Discussão	
4.1 – Concepções de Professores de Educação Infantil sobre AH/SD	64
4.2 – A Oficina Pedagógica	78
4.3 – Após a Oficina Pedagógica, o que dizem os professores?	108
5 – Considerações Finais	
5.1 – Conclusões	116
5.2 – Perspectivas	118
6 – Referências Bibliográficas	119
7 – Apêndices e Anexos	
7.1 – Apêndices	
7.1.1 – Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos	126
7.1.2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos professores participantes da Oficina Pedagógica	127
7.1.3 – Pesquisa pré e pós-teste (formulário <i>googe forms</i> )	129
7.1.4 – Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos	132



## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Sigla	Significado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens E Adultos
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
OMS	Organização Mundial de Saúde
IMC	Índice de Massa Corporal
APAHSD	Associação Paulista para Altas Habilidades /Superdotação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

	Página
<b>Figura 1:</b> Reflexos Humanos Primitivos	25/26
<b>Figura 2:</b> Principais Desenvolvimentos Típicos em quatro períodos do Desenvolvimento Humano	27
<b>Figura 3:</b> Aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial, do nascimento ao 36º mês	28
<b>Figura 4:</b> Marcos do Desenvolvimento Motor das crianças de 0 a 3 anos	29
<b>Figura 5:</b> Cinco Perspectivas Teóricas Sobre o Desenvolvimento Humano	29/30
<b>Figura 6:</b> Os seis subestágios do estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo de Piaget	33/34
<b>Figura 7:</b> Habilidades motoras na segunda infância	35
<b>Figura 8:</b> Avanços cognitivos durante a segunda infância	36
<b>Figura 9:</b> Aspectos imaturos do pensamento pré-operatório, de acordo com a teoria de Piaget	37
<b>Figura 10:</b> Marcos do Desenvolvimento da Linguagem: do nascimento aos 3 anos, segundo a escola vygotskyana	40/41
<b>Figura 11:</b> Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares / Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil – 1998 a 2017.	48
<b>Figura 12:</b> Quadro comparativo das matrículas dos alunos com AH/SD e com Deficiências nos serviços de AEE.	53/54
<b>Figura 13:</b> OMS: Tabela da relação Peso / Idade para Meninas de 0-5 anos, em Percentil	73
<b>Figura 14:</b> OMS: Tabela da relação Peso / Idade para Meninos de 0-5 anos, em Percentil	74
<b>Figura 15:</b> OMS: Tabela da relação Altura / Idade para Meninas de 0-5 anos, em Percentil	76
<b>Figura 16:</b> OMS: Tabela da relação Altura / Idade para Meninos de 0-5	76

anos, em Percentil

**Figura 17:** Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos elaborado a partir dos Marcos do Desenvolvimento constantes na Caderneta de Saúde da Criança e aplicado pelos professores participantes da Oficina Pedagógica na avaliação da possibilidade da identificação de precocidade em seus alunos. 86

**Figura 18:** Desenvolvimentos fundamentais do Estágio Sensório-Motor 97

## LISTA DE QUADROS

	Página
<b>Quadro 1:</b> Quadro Comparativo das Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos	87/88
<b>Quadro 2:</b> Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica no questionário a respeito da conceituação sobre altas habilidades ou superdotação	108
<b>Quadro 3:</b> Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica no questionário a respeito da conceituação sobre precocidade	109
<b>Quadro 4:</b> Razões dadas pelos professores participantes da Oficina Pedagógica para a identificação da precocidade em seus alunos.	112
<b>Quadro 5:</b> Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica sobre o que o professor deve fazer quando identifica uma criança precoce	113
<b>Quadro 6:</b> Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica sobre o que a família deve fazer quando identifica uma criança precoce	114

## LISTA DE GRÁFICOS

	Página
<b>Gráfico 1:</b> Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa no magistério	66
<b>Gráfico 2:</b> Experiência dos professores participantes da pesquisa em identificar alunos com características de precocidade	67
<b>Gráfico 3:</b> Conhecimento e Contato dos professores participantes da pesquisa com a Caderneta de Saúde da Criança	72
<b>Gráfico 4:</b> Nível de concordância dos professores com os Estágios de Desenvolvimento elaborados por Piaget	77
<b>Gráfico 5.a:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Quando de barriga para cima, as pernas e os braços ficam flexionados e a cabeça vira para o lado	89
<b>Gráfico 5.b:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Levanta a cabeça	89
<b>Gráfico 5.c:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Produz movimentos ávidos dos membros	89
<b>Gráfico 5.d:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços	89
<b>Gráfico 5.e:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Já rola e troca de posição por vontade própria	89
<b>Gráfico 5.f:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos: Consegue sentar sem apoio	89
<b>Gráfico 6.a:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Consegue abrir as mãos	91

<b>Gráfico 6.b:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Já consegue segurar objetos	91
<b>Gráfico 6.c:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Muda o objeto de uma mão para a outra	91
<b>Gráfico 6.d:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Consegue tirar a própria roupa	91
<b>Gráfico 6.e:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Consegue vestir-se com apoio	91
<b>Gráfico 6.f:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: Consegue vestir-se sem apoio	91
<b>Gráfico 6.g:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos: É capaz de lançar uma bola com as mãos	91
<b>Gráfico 7.a:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos: Inicia seus passos, com apoio	93
<b>Gráfico 7.b:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos: Já anda sem apoio	93
<b>Gráfico 7.c:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos: Consegue andar para trás	93
<b>Gráfico 7.d:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos: Consegue chutar a bola	93
<b>Gráfico 7.e:</b> Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos: Consegue pular com os 2 pés juntos	93
<b>Gráfico 8.a:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da	95

Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Consegue observar um rosto	
<b>Gráfico 8.b:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Procura por objetos para pegar	95
<b>Gráfico 8.c:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Segue os sons	95
<b>Gráfico 8.d:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Copia os gestos dos outros	95
<b>Gráfico 8.e:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Indica 2 figuras distintas ao mesmo tempo, em uma mesma imagem	95
<b>Gráfico 8.f:</b> Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos: Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)	95
<b>Gráfico 9.a:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Apresenta reação ao som	98
<b>Gráfico 9.b:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Produz sons	98
<b>Gráfico 9.c:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Produz sons mais elaborados	98
<b>Gráfico 9.d:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Repete as sílabas, duplicando-as (tipo “mamã”, “papá”, “babá”)	98
<b>Gráfico 9.e:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Começa a falar em sua própria língua	98
<b>Gráfico 9.f:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Fala, pelo menos, uma palavra	98

<b>Gráfico 9.g:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Fala, pelo menos, 3 palavras	98
<b>Gráfico 9.h:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos: Produz frase com 2 palavras	98
<b>Gráfico 10.a:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos: Reage ao estímulo de um sorriso	100
<b>Gráfico 10.b:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos: Responde ativamente ao estímulo externo	100
<b>Gráfico 10.c:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos: Brinca de “cadê o bebê?”	100
<b>Gráfico 10.d:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos: Sabe mostrar o que deseja	100
<b>Gráfico 10.e:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos: Brinca em grupo com outras crianças	100
<b>Gráfico 11.a:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos: Conduz objetos à boca	102
<b>Gráfico 11.b:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos: Faz o movimento de pinça	102
<b>Gráfico 11.c:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos: Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente	102
<b>Gráfico 11.d:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos: Já consegue comer de garfo ou colher, sozinho	102



<b>Gráfico 11.e:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos: Desenha no papel uma linha vertical	102
<b>Gráfico 12.a:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico em crianças de 0 a 3 anos: Ergue uma torre com 2 blocos ou cubos	104
<b>Gráfico 12.b:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico em crianças de 0 a 3 anos: Ergue uma torre com 3 blocos ou cubos	104
<b>Gráfico 12.c:</b> Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico em crianças de 0 a 3 anos: Ergue uma torre com 6 blocos ou cubos	104
<b>Gráfico 13:</b> Tempo de magistério dos professores participantes da Oficina Pedagógica	110
<b>Gráfico 14:</b> Porcentagem de professores participantes da Oficina Pedagógica que já identificou ou não característica de precocidade em seus alunos.	111

## RESUMO

Alunos com altas habilidades ou superdotação são sujeitos de direitos a partir dos 4 anos de idade. E as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nas creches de todo o Brasil, o que garante o atendimento às suas necessidades? A presente pesquisa traz um estudo sobre os caminhos da identificação da precocidade na escola, especificamente entre crianças de 0 a 3 anos, a partir da observação dos Marcos de Desenvolvimento, presentes na Caderneta de Saúde da Criança. O objetivo geral é apresentar um Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, que auxilie professores na aplicação da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos. Os Materiais e Métodos utilizados para alcançar tal objetivo foram a abordagem Educação 4.0, através das metodologias ativas, com recursos de pesquisa em pré e pós-teste via formulário *google forms* e Oficina Pedagógica com professores de crianças de 0 a 3 anos, na modalidade *online* via aplicativo *WhatsApp*, com aplicação da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos. Os Resultados e Discussões mostraram que os professores atuantes com essa faixa etária percebem características de precocidade em alguns alunos de suas salas, mas ainda sentem dificuldade em identificar o fenômeno e/ou atuar efetivamente de maneira diferenciada com as crianças que atendem. A maior parte dos participantes da pesquisa e dos que fizeram o curso nunca analisou os Marcos do Desenvolvimento presentes na Caderneta de Saúde da Criança para avaliar seus alunos. Ressalta-se que no Brasil urge a necessidade de capacitar os professores atuantes na Educação Infantil para a sensibilização do olhar, tornando-o mais atento e observador das características de precocidade em seus alunos.

**Palavras-chaves:** Precocidade, Altas Habilidades ou Superdotação, Dissincronia, Desenvolvimento Humano.

## ABSTRACT

Students with high abilities or giftedness are subject to rights from 4 years of age. And children from 0 to 3 years, enrolled in day care centers all over Brazil, what guarantees to attend to their needs? The present research presents a study about the ways of identifying precocity in school, specifically among children from 0 to 3 years, from the observation of the Development Frameworks, present in the Child Health Handbook. The general objective is to present a Manual for Dynamic Observation of Developmental Milestones in Children 0 to 3 Years, which helps teachers in the implementation of the Individual Monitoring Report of the Child Development Milestones from 0 to 3 Years. The Materials and Methods used to achieve this goal were the Education 4.0 approach, through active methodologies, with pre and post-test research resources via the google forms form and Pedagogical Workshop with teachers of children from 0 to 3 years old, in the online modality via the WhatsApp application, with application of the Individual Monitoring Report of the Child Development Milestones from 0 to 3 Years. The Results and Discussions showed that teachers working with this age group perceive characteristics of precocity in some students in their classrooms, but still find it difficult to identify the phenomenon and / or to act effectively in a differentiated manner with the children they attend. Most of those interviewed and those who took the course never looked at the Development Frameworks in the Child Health Handbook to assess their students. The study emphasizes that in Brazil there is an urgent need to train active and observant teachers of the characteristics of precocity in their students.

**Keywords:** Precocity, High Abilities or Giftedness, Dyssynchrony, Human Development.

## RÉSUMÉ

Les étudiants hautement qualifiés ou surdoués ont des droits qui leur sont reconnus à partir de 4 ans. Et les enfants de 0 à 3 ans inscrits dans des crèches partout au Brésil, quelles garanties pour répondre à leurs besoins? Cette recherche présente une étude sur les moyens d'identifier la précocité scolaire, en particulier chez les enfants de 0 à 3 ans, à partir de l'observation des Jalons de Développement, présentés dans le Manuel sur la Santé de l'Enfant. L'objectif général est de présenter un manuel d'observation dynamique des étapes du développement chez les enfants de 0 à 3 ans, qui aide les enseignants à appliquer le formulaire de suivi individuel des cadres de développement de l'enfant de 0 à 3 ans. Les Matériels et Méthodes utilisés pour atteindre cet objectif étaient l'approche Education 4.0, à travers des méthodologies actives, avec des ressources de recherche pré et post-test via le *formulaire de Google* et un atelier pédagogique avec des enseignants d'enfants de 0 à 3 ans, en ligne via l'application *WhatsApp*, avec application du formulaire de suivi individuel des étapes clés du développement des enfants de 0 à 3 ans. Les Résultats et les Discussions ont montré que les enseignants travaillant avec ce groupe d'âge perçoivent certaines caractéristiques de précocité chez certains élèves de leur classe, mais ont toujours du mal à identifier le phénomène et / ou à agir efficacement de manière différenciée avec les enfants qu'ils fréquentent. La plupart des personnes interrogées et des personnes ayant suivi le cours n'ont jamais consulté les Jalons de Développement du Manuel sur la Santé de l'Enfant, pour évaluer leurs élèves. L'étude souligne qu'au Brésil, il est urgent de former les enseignants actifs dans le domaine de l'éducation de la Petite Enfance à la sensibilisation, en les rendant plus attentifs et plus attentifs aux caractéristiques de la précocité de leurs élèves.

**Mots clés:** Précocité, Hautement Qualifiés ou Surdoués, Dissynchronie, Développement humain.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Breve Memorial

Iniciei minha trajetória no campo educacional com o curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, em 2000. Foi na disciplina Educação Especial que tive o primeiro contato com o tema das Altas Habilidades ou Superdotação.

Naquele período vivíamos as novidades da recém-publicada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.304, promulgada no ano de 1996. Então, meu grupo de estudos em educação especial ficou responsável por pesquisar o tema das Altas Habilidades e estratégias educativas para o trabalho com esse público, assunto que me despertou grande interesse.

Nas escolas particulares onde trabalhei, na Tijuca/RJ, pouco estudamos sobre o assunto, pois a “inclusão” era feita visando os alunos com deficiências e transtornos do espectro autista. A mãe de uma criança fabulosa na área da linguagem, aos 8 anos, minha aluna do 2º ano do ensino fundamental, me perguntou o que eu pensava sobre sua filha ser superdotada, porém eu não tinha conhecimento aprofundado a esse respeito e não fui capaz de opinar. Por isso, comecei a ler sobre o assunto.

Ao começar a atuar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, conheci projetos não governamentais ligados à identificação e desenvolvimento de crianças/adolescentes talentosos nas classes populares, os quais mantinham parceria com a rede. Busquei ficar atenta aos meus alunos mais “espertos” para indicá-los à avaliação da equipe responsável pelos projetos, a fim de que tivessem a oportunidade de desenvolver cada vez mais suas capacidades e obterem maior acesso a uma educação de qualidade.

Com esse interesse e atenção aguçados, comecei a perceber meu caçula e suas dificuldades de ajustamento na escola. Já havia percebido várias características diferenciadas nele, desde bebê, mas não me senti estimulada a procurar nenhuma ajuda por acreditar que ele se ajustaria à “normalidade” da escola. Quando, porém, chegou ao 1º ano, já lendo, escrevendo ortograficamente, fazendo cálculos mentais, seu desajuste foi total e a escola, muito incomodada, sugeriu uma avaliação psicopedagógica. Decidi procurar ajuda e fui indicada ao

serviço da Escola de Inclusão da UFF para pedir uma avaliação. O parecer dado ao meu filho de 6 anos foi de altas habilidades/superdotação. Comecei a ler tudo o que encontrava sobre o assunto, participar de seminários, cursos de extensão, palestras e o que mais tivesse acesso para entender de fato esse mundo.

Ao falar nas escolas em que trabalhava sobre o assunto, muitos colegas consideravam isso absurdo, uma maneira de me sentir melhor que os outros por causa do meu filho, uma “palhaçada”, demonstrando total desconhecimento sobre essa população, que é público-alvo da Educação Especial.

Chamou-me a atenção o fato de que os professores que estão nas escolas, em sua maioria, reconhecem que muitos alunos estão fora dos padrões, mas têm dificuldade em reconhecer que muitos estão nessa situação não pelo que lhes falta, mas pelo que lhes sobra! Essa questão deixa muitos colegas desconfortáveis em seu cargo de regente.

Diante da saga de procurar uma escola, um professor que fosse, que se interessasse pelo meu filho e suas características e necessidades, sem, no entanto, encontrar, seja na escola pública ou na privada, parti em busca de uma formação mais aprofundada que pudesse, de fato, colaborar com as crianças que se encontram em nosso sistema educacional e continuam desajustadas por serem incompreendidas e têm suas habilidades pouco percebidas.

Nesses últimos anos, participei de palestras e cursos de extensão que abordavam a temática do atendimento aos alunos com altas habilidades e superdotação, e vi grande interesse, mas também grande falta de informação/formação por parte dos profissionais da escola. Ainda prepondera o senso comum de que tal indivíduo necessariamente é bom em tudo.

Se pensarmos na educação infantil, onde os conteúdos são ainda livres de muitas amarras de tempo e programas didáticos, podemos deixar passar ainda mais despercebidas as crianças com altos potenciais, sejam eles intelectuais-acadêmicos corporais-cinestésicos, criativos ou de liderança. E a criança com comportamento precoce vai sendo caracterizada de esperta e sendo privada do seu direito a uma educação mais direcionada, diversificada, específica e especial.

Dessa forma, o direcionamento da minha pesquisa é problematizar a importância da identificação dos alunos com características de precocidade na

educação infantil, favorecendo um atendimento já desde bem pequenos às suas necessidades.

Sem esquecer os profissionais da educação, que atuam diariamente, muitos em tempo integral, com essas crianças pequenas, objetivamos aqui dar-lhes instrumentos e suporte para que possam observar, identificar e indicar seus alunos para avaliação de tais características, tornando possível a eles e suas famílias usufruírem de seu direito a uma educação diferenciada em função de suas necessidades educativas especiais.

## **1.2. Os Diversos Termos Utilizados pela Academia**

Uma das maiores dificuldades no desenvolvimento de pesquisas na área das altas habilidades ou superdotação é o número de termos utilizados pelos pesquisadores para se referirem a esse público. Examinando as produções acadêmicas, verifica-se que não existe um consenso entre os pesquisadores brasileiros quanto ao termo e, sobretudo, a seu significado, para se referirem a eles e, portanto, nortear as ações efetivas dos sujeitos envolvidos na tarefa da identificação e atendimento dos mesmos nas escolas de educação básica, EJA, ensino superior ou profissional.

Embora a nomenclatura oficial no Brasil, encontrada nos textos das leis, portarias, resoluções e notas técnicas, seja, a priori, Altas Habilidades/Superdotação e mais atualmente (Lei 13.234/2015) Altas Habilidades ou Superdotação, ainda encontramos na academia pesquisas recentemente realizadas que usam outros termos para se referirem ao mesmo público, causando confusões aos leitores e novos pesquisadores. Os mais encontrados são talentosos, dotados, bem-dotados, altamente capacitados, mais capazes, dotação e talento.

### **1.2.1. Dotação e Talento**

Gagné e Guenther (2012), ao realizar um levantamento crítico dos diversos significados dos termos usados na área, defendem a ideia do uso e diferenciação entre os termos Talento e Dotação. Com base nos estudos de Gagné (1983 e

1985), o qual elaborou o *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT), os autores utilizam os termos Dotação e Talento com os seguintes significados:

**Dotação:** designa posse e uso de notável *capacidade natural*, “*aptidão*”, em, pelo menos, um domínio de capacidade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores dentro do grupo comparável.

**Talento:** implica alto nível de desempenho e mestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento ou realização), em, pelo menos, um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre os 10% melhores no grupo etário exercendo aquela atividade (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 21).

Nessa perspectiva, a dotação seria algo inerente ao indivíduo, uma *capacidade natural* que o leva a ser mais rápido em adquirir e acumular conhecimentos e informações de forma significativa, dentro de seu domínio, se comparado aos seus pares. As *capacidades naturais* são demonstradas em momentos nos quais a pessoa se vê submetida a uma situação ou problema o qual busque resolver/solucionar. São mais evidentes em crianças pequenas exatamente por ainda terem um menor acúmulo de informações e conhecimentos, demonstrando com presteza sua capacidade natural em respostas ou atitudes, mas também são observáveis em pessoas de qualquer idade.

De acordo com os autores, os dotes se dividem em domínios, os quais estão subdivididos em: *domínios mentais e domínios físicos*. Os domínios mentais incluem os de ordem *intelectual, criativo e social* e os domínios físicos englobam o *muscular* e de *controle motor* (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 23).

*Capacidades naturais*, por si mesmas, não podem ser consideradas “*inatas*”, no sentido de serem fixas ou imutáveis, mas se originam em uma *predisposição genética*, ou seja, no plano genético configurado na concepção, e se desenvolvem no correr da vida, notavelmente durante os primeiros anos (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 25).

Quanto ao talento, este se refere ao que pode ser desenvolvido, com estimulação, motivação e dedicação, levando a um desempenho superior, se comparado aos seus pares. É a capacidade de aplicar, significativamente, suas



capacidades e habilidades. O talento será desenvolvido mediante aprendizagem, processos de ensinagem e uso do mesmo através da prática. Os autores defendem que não é, portanto, *inato*. Pois, com o vocábulo *inato* vem a ideia que de não é necessário se fazer nada em direção a, ou que não há necessidade de esforço para se alcançar algo, e essa não é a ideia defendida aqui.

Os autores, então, afirmam que o talento é baseado nas competências que o indivíduo apresenta/desenvolve, sendo dividido em *campos*: acadêmicos, técnicos, de ciência e tecnologia, artes, serviços sociais, administração/vendas, operações comerciais, jogos e desportos e atletismo. O processo de desenvolvimento de talento, assim, envolve dedicação extrema e organizada, tempo, planejamento organizado para alcançar um alvo específico e pessoas que realmente almejam a excelência no desempenho de uma atividade ou tarefa (GAGNÉ; GUENTHER, 2012).

Guenther (2012) apresenta como “sinais da presença de talento”, principalmente observados na escola, os seguintes itens:

- Existência de um tema, atividade, campo ou via de expressão preferencial, buscada regularmente, ou bem aceita pelo aluno;
- Desempenho e produção notadamente superior nessa atividade ou campo, tanto em comparação com os colegas da turma como no âmbito geral das pessoas que se dedicam a esse campo ou atividade;
- Envolvimento, interesse, gosto, facilidade, mas também dedicação e persistência na atividade em que se sobressai (GUENTHER, 2012, p. 78).

A conclusão que os autores apresentam dessa relação *dotação e talento* é que

[...] talento implica inevitavelmente presença de capacidade natural muito acima da média, e uma pessoa não pode se tornar talentosa sem ser dotada de maior capacidade em um ou mais domínios pertinentes àquele desempenho. Mas o inverso não é verdadeiro: elevada capacidade natural pode simplesmente permanecer como um “dote”, e nunca ser expressa em talentos [...] (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 38).

### **1.2.2. Altas Habilidades ou Superdotação**

Renzulli (2014), psicólogo americano pesquisador da área, define a superdotação como um fenômeno que envolve três características pontuais no comportamento humano: aquele sujeito que apresenta habilidade acima da média dos seus pares, em um ou mais domínios, que demonstra um grande comprometimento com a tarefa que executa, seja de que natureza for, e que manifesta grande criatividade na resolução de suas tarefas, em seu pensamento, em suas perguntas e respostas.

Crianças que manifestam ou *são capazes de desenvolver* uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014, p. 246).

O autor, ainda, apresenta dois tipos diferentes de superdotação: a *escolar*, cuja natureza é facilmente medida por testes de habilidade cognitiva e que apresentam interesses focados nos assuntos relativos à aprendizagem intelectual, muito valorizada pela escola. É o tipo mais facilmente identificado e indicado também pelos professores, pois responde aos anseios da sala de aula, e é mais facilmente detectável, inclusive pelo desempenho escolar.

(...) ela existe em vários níveis, pode ser identificada por técnicas de avaliação padronizadas e, por isso, deveríamos fazer tudo ao nosso alcance para modificar apropriadamente o programa para alunos com capacidade de cobrir o material curricular regular em ritmos e níveis de entendimento avançados (RENZULLI, 2014, p. 229).

O outro tipo de superdotação, segundo o autor, é o tipo *criativo-produtivo*, que engloba as pessoas que apresentam formas de pensar e encontrar soluções para seus questionamentos (ou de outros) de maneira incomum, fora do esperado. Não só seu pensamento, mas também suas atitudes e ações são incomuns e, por vezes, classificadas como inesperadas, já que surpreende pela sua intensidade e por seus resultados.

A superdotação criativo-produtivo, portanto, descreve esses aspectos da atividade e do desenvolvimento humanos, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente

desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências (RENZULLI, 2014, p. 231).

Pereira (2014) afirma que o interesse pelo desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o tema da superdotação não é recente. No entanto, muitos desses pesquisadores contribuem para dar ideias divergentes sobre a temática, uma vez que não há concordância no significado da terminologia utilizada. A autora coloca que

Atualmente, a superdotação tem sido compreendida como condição humana multidirecional, que envolve características únicas do desenvolvimento humano e suas relações, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade, bem como as influências do meio social, histórico e cultural em que o indivíduo se situa (PEREIRA, 2014, p. 376).

Dessa forma, compreende-se que a manifestação da superdotação é única em cada indivíduo, não mantendo, assim, uma padronização em suas características, pois se diferenciam as capacidades individuais das pessoas, bem como seus atributos pessoais, suas habilidades e o desempenho apresentado diante das situações vivenciadas.

Segundo Virgolim (2014), a Teoria das Inteligências Múltiplas, formulada pelo psicólogo Howard Gardner, afirma que as pessoas possuem diferentes tipos de intelecto, ou seja, variadas capacidades mentais, habilidades e potenciais não fixos e, por isso, não mensuráveis, como sugerem os testes psicométricos, que apenas medem capacidades de domínio acadêmico específico. Na definição de Gardner, a inteligência consiste na “habilidade ou conjunto de habilidades que permite ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos importantes em um ambiente cultural particular.” (p. 48). Assim, Gardner formulou uma teoria na qual pontua que a cognição humana pode se apresentar em um conjunto de 8 habilidades distintas (combinadas ou isoladas): linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Mais tarde é acrescida, pelo próprio Gardner, a inteligência existencial a essa teoria.

Como descreve Virgolim (2014), de acordo com o teórico, as inteligências são autônomas e por isso um indivíduo pode manifestar alta capacidade em um

tipo de inteligência, porém baixa capacidade em outra, ao passo que outro indivíduo pode não se destacar altamente em nenhuma inteligência, sendo mediano em várias delas, e alcançar posições interessantes na sociedade. Essa dinâmica não é estática, pelo contrário, por isso mesmo é pouco viável sua mensuração para qualificar ou desqualificar alguém. Assim, o estudo da Teoria das Inteligências Múltiplas é fundamental para a observação, sensibilização, conhecimento, identificação e trabalho com alunos com altas habilidades ou superdotação, além de ser um excelente fundamento no trabalho de qualquer professor que pretenda atender a seus alunos de maneira responsável e comprometida.

*Howard Gardner* propõe que crianças superdotadas são aquelas que dispõem de alto nível do que ele chama de inteligência de padrão cru, antes de terem sido expostas a qualquer atividade voltada especificamente para o desenvolvimento da inteligência em questão. Ele chama as crianças superdotadas de *crianças que prometem* (GAMA, 2006, p. 40).

A autora complementa dizendo que Gardner defende a ideia de que tais crianças, ao serem submetidas aos assuntos exclusivos de determinada inteligência, sobretudo da que possui especial potencial, ou ainda quando têm a chance de perscrutar esses assuntos, apresentam verdadeiras oportunidades de desenvolverem com excelência seu potencial em tais áreas/inteligências.

Ainda no texto de Gama (2006) encontramos uma definição da concepção de Robert Sternberg, psicólogo americano que desenvolveu a Teoria Triárquica da Inteligência. Segundo ele, “a superdotação pode ser avaliada em termos analíticos, sintéticos (ou criativos) e práticos” (STERNBERG apud GAMA, 2006, p. 42).

Acerca das concepções do mesmo autor, Virgolim (2014) explana que,

A pessoa superdotada com altas habilidades *analíticas* é capaz de analisar um problema em suas partes, o que envolve raciocínio analítico. [...] As habilidades *sintéticas* estão presentes em pessoas superdotadas que são perspicazes, criativas ou simplesmente hábeis em lidar com situações relativamente novas. [...] A inteligência *prática* engloba as pessoas talentosas que são capazes de aplicar suas habilidades analíticas ou sintéticas em situações cotidianas, pragmáticas (VIRGOLIM, 2014, p. 51).

Winner (1998) define como características da superdotação a precocidade em alguma área, uma insistência em fazer as coisas à sua maneira, ou seja, além de serem mais rápidas do que seus pares, as pessoas superdotadas também possuem um jeito próprio de aprender e de descobrir coisas novas, sobretudo em sua área de interesse e, por último, apresentam uma característica que a autora chama de “fúria por dominar”, isto é, possuem a extrema capacidade de se manterem focadas em resolver o problema sobre o qual se debruçam (WINNER, 1998, p. 12-13).

### 1.2.3. Genialidade

O termo gênio muitas vezes é usado para se referir às pessoas com altas habilidades ou superdotação. Por vezes, a palavra é usada de maneira pejorativa, com objetivo de levar a pessoa a um constrangimento. Um setor que utiliza esse termo sem muita propriedade também é a mídia, por descuido e desconhecimento.

Em nossa sociedade, é também comum que as pessoas se refiram a uma criança como um **gênio**, devido à sua precocidade em uma área específica, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Virgolim (2007) fala ainda que o termo “gênio” ficou popular a partir das publicações de Lewis Terman, em 1926, que afirmava que qualquer criança com QI acima de 140 deveria ser chamada de gênio. Porém, como destaca ainda,

Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Segundo Pérez e Rodrigues (2013), “o gênio foi uma pessoa reconhecida pela sua grande contribuição para a humanidade por toda uma cultura; é criador por excelência. [...] é uma pessoa adulta, já falecida” (p. 24).

As autoras supracitadas também trazem, em seu artigo, algumas contribuições de renomados pesquisadores a respeito do termo “Gênio”: Winner e

Martino (2002 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013, p. 24) afirmam que “muitas vezes, inicialmente um gênio criativo apresenta talentos que não se encaixam totalmente no domínio no qual trabalha e que não se encaixam nos gostos estabelecidos pelo campo”.

Gardner (1997 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013, p. 24) considera que “a palavra gênio só deveria designar os que se destacavam até mesmo entre os extraordinários – aqueles raros indivíduos cujas sombras dominam a história em épocas sucessivas”.

Alencar (2007) também afirma que as pessoas com altas habilidades ou superdotação são comumente (e erroneamente) comparadas ao gênio, como se um fosse sinônimo do outro. Essa é uma falsa ideia e causa um desserviço ao trabalho com as altas habilidades ou superdotação, pois o senso comum tende a crer que, para ser considerada superdotada, a pessoa indispensavelmente precisará demonstrar “um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde a mais tenra idade ou dado contribuições originais na área científica ou artística, reconhecidas como de inestimável valor para a sociedade” (ALENCAR, 2007, p. 16).

Delou e Bueno (2001) apresentaram um texto com a tradução do conceito de gênio elaborado por Vygotsky (1896-1934) e publicado como verbete na Grande Enciclopédia de Medicina, uma publicação soviética. Parte do texto diz que

Genialidade, grau superior de talento, manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – ciências, arte, tecnologia, política. A genialidade distingue-se do Talento, principalmente, pelo nível e pelas características da sua obra: os gênios constituem-se em “pioneiros” de uma nova época histórica em seu campo. [...] A genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos os aspectos; com frequência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum da atividade criadora em uma determinada área.

[...] A genialidade, pelo visto, não se constitui em uma unidade genética fechada e não se herda em inteireza. [...]. Em razão disso, é pouco provável a ocorrência de repetição da mesma combinação ou de uma complexa combinação muito semelhante nos descendentes (DELOU; BUENO, 2001, p. 98-99).

#### 1.2.4. Prodígio

Segundo Gama (2006), *prodígio* é a forma mais extrema da precocidade e ocorre muito raramente. A autora, baseando-se em Nancy Robinson (1993), diz que a diligência alcançada pelo prodígio não se trata somente de “uma promessa de desempenho superior na fase adulta, mas é impressionante quando comparado a desempenhos adultos” (GAMA, 2006, p. 59).

A pesquisadora afirma, ainda, que a criança/o jovem prodígio não é aquele (a) que apresenta uma grande habilidade em uma área isolada, mas sua principal característica é o talento fora do normal no que faz. Por exemplo, a autora cita experiências de crianças que leram partituras ou aprenderam outras línguas antes mesmo de sua idade escolar.

“Habilidades extremas e incompreensíveis demonstradas pelos prodígios nos causam imenso desconforto, afirma *Feldman* (1986), provavelmente porque ameaçam o que nos parece ser a ordem natural das coisas” (GAMA, 2006, p. 59).

Alencar (2007) também apresenta uma descrição das crianças prodígio, onde diz que:

Crianças prodígio são aquelas que se caracterizam por uma performance extraordinária em seus primeiros anos, tendo antes dos 10 anos um desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, como música, matemática, xadrez e artes plásticas (MORELOCK; FELDMAN, 2000 *apud* ALENCAR, 2007, p.16).

Pérez e Rodrigues (2013) trazem algumas definições de diversos pesquisadores sobre o fenômeno da criança prodígio. Segundo as autoras, Gardner (1997) defende, em seu texto, que os prodígios possuem 3 caminhos diferentes a seguir, com o crescimento: uns deixarão de apresentar a performance de antes, outros permanecerão apresentando grande desempenho e se transformarão em especialistas e, por último, o terceiro grupo compõe-se dos que se converterão em grandes criadores, mas apenas se tiverem garra mesmo. Isso porque, segundo Gardner (1997) e Winner (1999), a criança-prodígio se adapta às exigências da sociedade. Sua característica não é de romper com as regras estabelecidas, mas se conformar a elas e demonstrar um alto desempenho dentro das mesmas (PÉREZ; RODRIGUES, 2013, p. 23).

O prodígio é marcado por um domínio fluente, talvez até fácil, de uma atividade já existente [...]. Mas os pequeninos crescem e se tornam adultos, e a novidade termina. De fato, o prodígio crescido é indistinguível de seus pares que nunca foram prodígios, mas que, por meio de esforço e treinamento, conseguem agir como perfeitos adultos no domínio escolhido (GARDNER, 1997 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013, p. 23-24).

### 1.2.5. Precocidade

Segundo Virgolim (2007), são precoces as crianças que desenvolvem alguma competência particular muito antes do que é esperado para sua idade. Isso poderá ocorrer em qualquer área do conhecimento: seja acadêmica, como leitura, linguagem, matemática ou outra; artística – como música, pintura, interpretação etc; nos esportes – futebol, ginástica, natação, dentre outros.

Terrassier (1981), psicólogo francês pesquisador da precocidade, afirma que as crianças precoces estão “escondidas” no sistema educacional porque os professores, e o próprio sistema, não conseguem enxergá-las, e por isso não são identificadas, ficando sem receber atendimento adequado às suas necessidades.

Ao falar sobre a precocidade, o autor afirma que:

A criança talentosa é essencialmente caracterizada pela precocidade de seu desenvolvimento intelectual.

Naturalmente, essa precocidade é avaliada por referência ao ritmo médio de desenvolvimento de todas as crianças, ritmo que contribuiu para determinar o currículo escolar proposto a todas as crianças. Há muita diferença, no plano intelectual, entre uma criança fraca média e uma criança normal, como entre uma criança normal e uma criança superdotada.

Em consequência, um dos critérios, atualmente óbvio, é a inadequação de nossa escola, que não responde ao desenvolvimento precoce da criança superdotada (TERRASSIER, 1981, p. 22. tradução nossa).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> L'enfant surdoué est essentiellement caractérisé par la grande précocité de son développement intellectuel. Bien entendu, cette précocité est évaluée par référence au rythme moyen de développement de l'ensemble des enfants, rythme qui a contribué à déterminer le cursus scolaire proposé à tous les enfants. Il y a autant d'écart, sur le plan intellectuel, entre un enfant débile moyen et un enfant normal, qu'entre un enfant normal et un enfant surdoué.

Em conséquence, l'un des critères, actuellement évident, est l'inadaptation de notre école qui ne répond pas au développement précoce de l'enfant surdoué. (TERRASSIER, 1981, p. 22)



Terrassier (1981) defende que a precocidade intelectual é uma característica do superdotado e que a submissão a um sistema educacional que o trata da mesma forma que aos demais, dentro da “normalidade”, oferecendo os mesmos tipos de caminhos educativos, é inadequada ao seu desenvolvimento.

Winner (1998) também defende que todo superdotado foi precoce. Guenther (2012) afirma que nem todo precoce é superdotado. Virgolim (2007) diz que a precocidade não promete o êxito no futuro, pois existem muitos fatos que vão interferir na vida dessa criança, podendo influenciá-la.

As diferenças apresentadas pelas crianças precoces são percebidas por Terrassier (1991) como geradoras de um processo nomeado por ele de “*syndrome de dyssynchronie*”, que aqui será traduzida como síndrome da dissincronia, evidenciando sua dificuldade de ajuste e inclusão escolar. A síndrome da dissincronia caracteriza-se pelo desenvolvimento descoordenado das funções da criança precoce, gerando um descompasso no que se espera dentro da “normalidade”. Esse descompasso muitas vezes é mal interpretado por professores na escola e ocasiona ainda mais dificuldades e sofrimentos a essas crianças em seu processo de escolarização.

A dissincronia foi subdividida na pesquisa em duas grandes áreas: dissincronia interna e dissincronia social.

#### **1.2.5.1. Dissincronia interna**

Consiste em dificuldades encontradas pelos precoces no plano do desenvolvimento intelectual, verbal e lógico, na evolução psicomotora, na organização espacial e na evolução de sua afetividade, demonstrando sua heterogeneidade específica. Segundo Terrassier (1981), a dissincronia interna se manifesta em 3 diferentes formas: dissincronia inteligência-psicomotricidade, dissincronia entre as áreas do desenvolvimento intelectual e dissincronia inteligência-afetividade.

##### **1.2.5.1.1. Dissincronia Inteligência-Psicomotricidade**

De maneira global, as crianças superdotadas no plano intelectual não apresentam a mesma precocidade no plano psicomotor.

Isso geralmente leva a dificuldades acadêmicas durante a aprendizagem lexical e gráfica. De fato, as crianças superdotadas costumam aprender cedo a ler e às vezes sabem ler antes de terem sido ensinadas oficialmente em sala de aula. [...]

Por outro lado, essas crianças que leem cedo frequentemente têm dificuldades em escrever, e muito mal possuem uma mão desajeitada incapaz de acompanhar o ritmo da programação mental. [...]

O nível psicomotor de uma criança está mais relacionado à sua idade real do que à sua idade mental (TERRASSIER, 1981, p. 29-31. tradução nossa).<sup>2</sup>

Na teoria de Terrassier (1981), o desenvolvimento da criança precoce não se dá de forma uníssona, vindo a acarretar alguns problemas para ela no sistema educacional linear que vivenciamos. O interesse da criança precoce em ler, que a leva a dominar este processo muitas vezes sozinha, não é acompanhado pelo interesse, e facilidade, na escrita.

A maturidade de suas faculdades mentais não é acompanhada de sua maturação física e, por isso, ela encontra dificuldades no desenvolvimento da escrita, uma vez que suas dificuldades a impedem de escrever no mesmo ritmo do seu pensamento. Essa atividade, que demanda muito esforço e é mais complexa, torna-se sem graça, desagradável, começando a ser encarada de forma negativa pelas crianças precoces.

As pesquisas do autor mostram que os meninos são os que mais apresentam esse tipo de dessincronia, porque são os que mais resistem em fazer algo que não lhes interessa ou lhes dá prazer. Segundo Terrassier (1981), as meninas, pela sua própria formação educacional, são mais propensas a se adequarem e aceitarem as imposições da escola, principalmente aquelas relativas à escrita e cópia do quadro.

---

<sup>2</sup> **Dyssynchronie Intelligence-Psychomotricité**

*Mais globalement, les enfants surdoués au plan intellectuel n'ont pas la même précocité au plan psychomoteur.*

Ceci entraîne souvent des difficultés scolaires lors des apprentissages lexiques et graphiques. En effet, les enfants surdoués sont souvent précoces pour apprendre à lire, et parfois savent lire avant qu'on le leur ait appris officiellement en classe. [...]

par contre, ces enfants très à lire au plan lexique vont fréquemment éprouver des *difficultés au niveau de l'écriture*, et très mal vivre une main malhabile incapable de suivre le rythme de la programmation mentale. [...]

Le niveau psychomoteur d'un enfant apparaît d'ailleurs bien davantage lié à son âge réel qu'à son âge mental. (TERRASSIER, 1981, P. 29-31)

Essa dificuldade, porém, tende a gerar ansiedade pela perda do controle, podendo gerar outras questões como tremor, dor local, hipertonciedade (TERRASSIER, 1981). O mais importante, nesse caso, é que escola e família não imponham um ritmo que a criança não acompanhe, para que ela não estabeleça um vínculo demasiado negativo, que venha a gerar outros danos na construção de sua personalidade.

#### 1.2.5.1.2. Dissincronia entre diferentes áreas do desenvolvimento intelectual

[...] Nós apreendemos isso através de aquisições verbais em relação à área de raciocínio verbal e não verbal. Na maioria dos casos, no entanto, verifica-se que a idade mental da aquisição verbal está muito abaixo da idade mental do raciocínio verbal e não verbal. [...]

Na superfície, portanto, um ambiente escolar medíocre tende a desenvolver a dissincronia interna a criança superdotada ao não permitir que ela faça aquisições na medida de suas possibilidades. Outra dificuldade está relacionada à velocidade de compreensão das crianças superdotadas. Muitas vezes, durante as aulas de matemática, a criança superdotada entende imediatamente e pensa que o professor deseja que ele a recite para ele. [...] Crianças superdotadas geralmente relutam em usar a memória e fazer o esforço de fixação necessário (TERRASSIER, 1981, p. 31-32. tradução nossa).<sup>3</sup>

Segundo a pesquisa desenvolvida por Terrassier (1981), essa é outra dificuldade enfrentada pelas crianças precoces: sua estrutura de pensamento é diferente da “normalidade”, e isso faz com que seu processo de aquisição de conhecimentos seja também diferente, gerando desconforto no padrão da sala de aula.

Na visão do autor, a criança pode apresentar uma habilidade de compreensão muito grande, mas, sendo exigido que use sua memória, repetir o que foi dito e como foi dito, sente dificuldade porque seu processo de pensamento

---

<sup>3</sup> **Dyssynchronie entre différents secteurs du développement intellectuel**

[...] *Nous l'apprehendons grâce à des acquisitions verbales par rapport au secteur du raisonnement verbal et non verbal. Or il s'avère, le plus souvent, que l'âge mental relatif aux acquisitions verbales se situe très en deçà de l'âge mental de raisonnement verbal et non verbal.* [...]

Sur de plan donc, *un environnement scolaire médiocre tend à développer la dyssynchronie interne* de l'enfant surdoué en ne lui permettant pas des acquisitions à la mesure de ses possibilités.

Une autre difficulté est en relation avec la rapidité de compréhension des enfants surdoués. Souvent, durant les cours de mathématiques, l'enfant surdoué comprend immédiatement et pense qu'il le professeur lui demande de la lui réciter. [...] Les enfants surdoués répugnent souvent à se servir de leur mémoire et à faire l'effort de fixation nécessaire. (TERRASSIER, 1981, p. 31-32)

é divergente, é criativo, não pode, em geral, ser condicionado à repetição de lições decoradas. Pode ser que ela tenha desenvolvido as duas habilidades num mesmo ritmo, mas via de regra, essa exigência já lhe rouba o brilhantismo, a originalidade e a leva a um grande sofrimento.

Louis (2004) afirma que “Como a criança deficiente, a criança intelectualmente precoce coloca o problema da diferença e a rigidez dos sistemas: ‘a pessoa deve adaptar-se a eles, ou os sistemas devem ser adaptados à pessoa?’” (LOUIS, 2004, p. 134. tradução nossa).<sup>4</sup>

As respostas das crianças precoces nos testes de inteligência e mesmo nas atividades de sala de aula precisam ser interpretadas tendo em vista essas lacunas. Por isso mesmo, Terrassier considera que o avaliador, seja professor ou psicólogo, primeiro conheça a criança e esses aspectos antes de interpretar seus resultados e gerar conclusões que venham a afetar seu desenvolvimento.

Marques (2013), sobre essa questão das dificuldades dos precoces na escola, afirma que, diante dos problemas das crianças, é dever do professor atentar para suas capacidades, pois, quanto mais cedo forem descobertas suas habilidades, mais tempo os professores terão para preparar materiais específicos de atendimento individualizado, trabalhando junto com os pais e desenvolvendo habilidades que são prejudicadas por não serem valorizadas pelas escolas.

Essa falta de compreensão de suas características tende a gerar nas crianças precoces o efeito pigmalion negativo (será explicado mais à frente) interno, pois a criança percebe a distância entre o que ele consegue demonstrar e o que tem consciência de possuir, suas habilidades excepcionais não percebidas. “A inibição intelectual que provocará, estará ligada ao sentimento de que a expressão da inteligência é uma fonte de culpa.” (TERRASSIER, 1981, p. 68. tradução nossa).

#### **1.2.5.1.3. Dissincronia Inteligência-Afetividade**

[...] geralmente podemos observar uma lacuna significativa entre o desenvolvimento intelectual e o nível emocional da criança superdotada. Uma inteligência brilhante, interferindo com as necessidades emocionais, pode levar a criança a não conseguir

---

<sup>4</sup>Al igual que el niño deficient intelectualmente precoz plantea el problema de la diferencia y de la rigidez de los sistemas: << ¿La persona debe adaptarse a ellos, o los sistemas deben estar adaptados a la persona?>> (LOUIS, 2004, p. 134).

ocultá-la inteiramente, desenvolvendo comportamentos secretos (TERRASSIER, 1981, p. 32. tradução nossa).<sup>5</sup>

O desenvolvimento emocional e afetivo da criança precoce geralmente permanece atrelado à idade cronológica. Isso causa diversos desconfortos em todos os aspectos de sua afetividade, uma vez que sua precocidade intelectual pode gerar uma expectativa a qual ela não será capaz de corresponder, levando todos ao seu redor, sejam pais, colegas, professores e até ela mesma, a questionar sua precocidade.

De certa forma, também, o fato de estar mais adiantada intelectualmente e conseguir perceber as situações ao seu redor com mais clareza, a criança precoce fica sujeita a desenvolver uma forte ansiedade quando se trata de relacionamentos, uma vez que sua sensibilidade percebe as nuances dos pensamentos dos outros em relação a ela. Nesse momento, de autodefesa, a criança tende a construir mecanismos para esconder sua verdadeira natureza, buscando entrar na “normalidade” esperada e correndo o risco de perder sua espontaneidade.

Como afirma Terrassier, felizmente algumas crianças precoces conseguem encontrar esse equilíbrio, mas a maior parte delas vive em constante desarmonia de sentimentos: buscando ser aceita por seus pais, pares e professores, com medo de assumirem sua inteligência adiantada e serem rejeitadas por ela ou mesmo serem aceitas apenas por ela e não conseguirem manter as expectativas criadas nos outros.

Extremiana *et al* (2014) afirmam não ser a superdotação uma característica que as crianças possam mostrar sem correr o sério risco de serem rechaçadas, zombadas. “Uma criança que supera em muito o nível médio dos seus pares, pode ser objeto de crítica ou isolamento social por parte das outras crianças, de seus professores e, inclusive, se sua família” (ACEREDA Y SASTRE, 1998 *apud* EXTREMIANA *et al*, 2014, p. 11. tradução nossa).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> [...] nous pouvons habituellement observer *un décalage important entre le développement intellectuel et le niveau affectif de l'enfant surdoué*. Une intelligence brillante interférant avec les besoin affectifs peut conduire l'enfant ne peut pas la cacher entièrement et il y a des comportements secrets. [...] (TERRASSIER, 1981, p. 32)

<sup>6</sup> Un niño que supera con creces el nivel medio de sus compañeros, puede que sea objeto de críticas o aislamiento social por parte de otros niños, de sus profesores, e, incluso, de su familia (ACEREDA Y SASTRE, 1998 *apud* EXTREMIANA *et al*, 2014, p. 11).

### 1.2.5.2. Dissincronia social

A dissincronia social que sofrem as crianças precoces diz respeito ao fato de estarem sempre desajustadas, “fora da caixa”, fora do que se espera das crianças de sua idade. Terrassier (1981) subdivide a dissincronia social em 3 aspectos: por parte da escola, dos pais e das outras crianças.

#### 1.2.5.2.1. Por parte da escola

O primeiro e mais óbvio aspecto da dissincronia social está na discrepância entre a velocidade do desenvolvimento mental da criança superdotada e a velocidade média de outras crianças, que determinou a progressão padronizada da criança. [...]

Em resposta a tal situação, a criança tenderá a colocar seu estado de desconformidade em relação ao ambiente escolar, isto é, se distrairá para se defender contra o tédio gerado por uma atmosfera que também não é muito estimulante. [...] Em consequência, a criança poderá ter um bom sucesso diante de problemas complexos, mas permanecer superficial e se confundir em tarefas simples.

[...]

A escola contribuirá para a constituição de grandes inibições intelectuais.

[...]

As crianças precoces constituem o grupo dos mais atrasados nas escolas, quando se compara o que poderiam fazer com o que de fato fazem (TERRASSIER, 1981, p. 33-37. tradução nossa).<sup>7</sup>

A escola muitas vezes pode “matar” o talento, quando não deixa espaço para que as habilidades das crianças precoces sejam desenvolvidas e quando realmente impede que elas se mostrem. Infelizmente, na escola, embora o discurso da pós-modernidade seja o de respeito e valorização das características individuais dos sujeitos, a grande força que impera é a da padronização, onde as

---

<sup>7</sup> **Par rapport à l'école**

Le premier et le plus évident aspect de la dyssynchronie sociale réside dans le décalage existant entre la rapidité du développement mental de l'enfant surdoué et la vitesse moyenne des autres enfants qui a déterminé la progression scolaire standardisée. [...] En réaction à une telle situation, l'enfant va tendre à mettre son esprit en état de dyssynchronie par rapport à l'environnement scolaire, c'est-à-dire va devenir distrait pour se défendre contre l'ennui engendré par une ambiance aussi peu stimulante. [...] En conséquences, l'enfant pourra avoir une bonne réussite devant des problèmes complexes, mais rester superficiel et se tromper dans des tâches simples.

[...] L'école va ainsi contribuer à la constitution de belles inhibitions intellectuelles. [...]

Les enfants précoces constituent le groupe le plus retardé dans nos écoles, quand on compare ce qu'ils pourraient faire avec ce qu'on leur fait faire. (TERRASSIER, 1981, p. 33-37)

atividades oferecidas são as mesmas e os resultados esperados também são os mesmos, e qualquer um que desvie dessa equação não é bem-visto.

Virgolim (1998 *apud* VIRGOLIM 2007) coloca que essa igualdade na educação não se configura em oferecer experiências idênticas de aprendizagem a todos os alunos de uma sala, pelo contrário, seria pensar estratégica e individualmente aulas e experiências que considerem as competências e formas de adquirir conhecimentos de cada aluno.

Porque, a questão que Terrassier coloca é que “A inteligência não pode ser transferida” (TERRASSIER, 1981, p. 62. tradução nossa),<sup>8</sup> ou seja, não é possível repartir a inteligência como quem reparte o lanche da escola! Não é uma questão de egoísmo, é de natureza da questão. Quando se coloca que as crianças precoces necessitam de um ensino diferenciado, que respeite suas necessidades individuais, não é porque se quer tudo para essa criança, é que essa é realmente a sua necessidade particular.

Nesse mesmo sentido de reflexão, Alencar (1986) chama a atenção a se considerar “O fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos” (ALENCAR, 1986 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Quando Terrassier (1981) coloca que as crianças precoces são as mais atrasadas no sistema, se considerarmos o que elas são capazes de fazer, vemos como tem isso sido injusto para com elas. Se para suportar a escola, elas acabam criando mecanismos de distração de suas mentes, como que elaborando um lugar melhor para estar do que esse, que busca matar suas mais belas capacidades, que sofrimento essas crianças carregam dentro do peito!

Esse desajuste gera nas crianças precoces o que o autor chama de “efeito pigmalion negativo”. O termo Efeito Pigmalion diz respeito ao impacto que as altas expectativas têm sobre o desempenho, nesse caso, escolar do aluno. O mesmo se tornou conhecido com pesquisa realizada nos anos 1960 por Robert Rosenthal, um psicólogo experimental de Harvard, e Lenore Jacobsen, uma diretora de escola na Califórnia. O nome escolhido, pigmalion, ancora-se no mito grego do Rei Pigmalion, o qual esculpiu uma estátua tão bela que se apaixonou por ela. (HAASE, 2015).

---

<sup>8</sup> L'intelligence ne peut être transvasée (TERRASSIER, 1981, p. 62).



Terrassier (1981), de posse desse significado cunhado pela pesquisa de Rosenthal e Jacobsen, usou o termo para explicar o efeito negativo que as baixas expectativas por parte dos professores das crianças precoces exercem sobre seu desenvolvimento.

O efeito pigmalion negativo: um professor que ignora a precocidade intelectual de uma criança, espera dele uma eficiência escolar normal, mediana, e o incita a uma evolução bem abaixo de suas possibilidades. Aqui o preconceito do professor constitui-se em um grande obstáculo para a expressão do potencial da criança (TERRASSIER, 1981, p. 67. tradução nossa).<sup>9</sup>

Segundo o autor, na escola existem duas formas de observar o efeito pigmalion:

1º) Caso a criança não seja identificada como precoce, as expectativas dos professores em relação ao seu desempenho serão aquém de suas possibilidades, gerando um desânimo e possivelmente uma desistência da criança em alcançar seu verdadeiro potencial, conformando-se à normalidade das exigências da sala de aula. Isso é uma das fontes do efeito pigmalion negativo cunhado pelo autor, pois a criança é incentivada a não expressar suas verdadeiras potencialidades, esquecer-se de seu brilhantismo para atingir patamares mais baixos.

É verdade que é um tanto difícil para o professor que propõe uma atividade, perceber que uma criança gostaria de aprofundar muito mais o seu conhecimento do que o que ele preparou, mas as crianças precoces, submetidas a esse contexto de superficialidade nos estudos, perdem a vontade de desenvolverem suas características de memória, reflexão, atenção e organização.

2º) Por outro lado, as crianças identificadas cedo deveriam ter seu ritmo de desenvolvimento respeitado, mas a resistência por parte da escola é muito grande a esse respeito. É difícil encontrar um professor/uma escola que realmente faça as adaptações curriculares, que promova o enriquecimento curricular, que realize

---

<sup>9</sup> L'effet Pygmalion négatif: un enseignant qui ignore la précocité intellectuelle d'un enfant va attendre de lui une efficacité scolaire normale, moyenne, et va l'inciter à une évolution bien inférieure à ses possibilités. Ici le préjugé du maître constitue un frein majeur à l'expression du potentiel de l'enfant. (TERRASSIER, 1981, p. 67)



a aceleração no momento certo, em respeito às necessidades educativas especiais dos alunos precoces.

Nesse momento, o que mais se ouve é o desencorajamento da aceleração por parte dos professores e da escola com base na imaturidade do aluno (que faz parte do dissincronismo intelectual-afetivo estudado acima). Porém, como defende Terrassier, o fato da criança precoce ser de fato criança, querer brincar, apresentar um desenvolvimento psicomotor dentro da faixa etária não significam imaturidade, apenas uma conformação de alguns aspectos com a questão cronológica. Não se pode, no entanto, atrasar o desenvolvimento intelectual da criança por esse motivo.

A criança apresenta momentos sensíveis ao aprendizado e seus interesses precisam ser atendidos. Se ela mostra interesse em aprender a ler aos 4 ou 5, a escola precisa motivar isso, pois esse é o tempo propício para desenvolver essa habilidade. A maturação ou maturidade virá com o tempo.

Ellen Winner (1998) destaca que “De todas as formas de programas para superdotados, a aceleração em suas diversas formas é a mais claramente positiva em efeitos (...)” (WINNER, 1998, p. 208).

#### 1.2.5.2.2. Por parte dos pais

Os pais e outras crianças também esperam que ele desempenhe um papel correspondente à sua idade real.

[...] Muitas vezes é difícil para os pais ter ao mesmo tempo um diálogo que esteja de acordo com o nível intelectual e cognitivo da criança, e também com seu nível de evolução afetiva. [...]

A situação é ainda mais difícil para as crianças superdotadas que aparecem em famílias de baixo nível cultural. [...] Esta criança está em uma situação muito desconfortável e perigosa quando percebe que outras pessoas podem entendê-lo. [...] (eles terão) uma alternativa cruel: ou optar por permanecer em solidariedade à família e renunciar ao seu brilhantismo, ou optar por um desenvolvimento brilhante e perseguido pelo risco de desenvolver um sentimento de culpa (TERRASSIER, 1981, p. 38-39. tradução nossa).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> **Par rapport aux parents**

*Les parents et les autres enfants attendent également de lui qu'il joue un rôle correspondant à son âge réel.*

[...] Il est souvent difficile aux parents d'avoir en même temps un dialogue qui s'accorde avec le niveau intellectuel et cognitif de l'enfant, et également avec son niveau d'évolution affective. [...]

La situation est encore plus difficile pour les enfants surdoués qui apparaissent dans des familles de niveau culturel faible. [...] Cet enfant est dans une situation très inconfortable et dangereuse lorsqu'il réalise que d'autres personnes peuvent le comprendre. [...] (ils auront) une cruelle alternative: ou bien choisir de rester

De acordo com o autor, os pais são os que primeiro identificam sinais de precocidade nos filhos. Mas isso só é possível quando possuem um certo nível de instrução para comparar comportamentos e entender o que acontece com aquela criança. Às vezes podem até identificar, mas por sua condição social não conseguem procurar ajuda profissional para a avaliação e confirmação ou não de suas suspeitas.

Muitos pais sentem dificuldades inclusive de manter um diálogo com seus filhos pequenos, pois o desenvolvimento intelectual da conversa não corresponde com o desenvolvimento físico e motor da criança, gerando por vezes certa ansiedade e preocupação nos pais também, que levam seu filho, por vezes, a se esconder até mesmo em casa (ASPESI, 2007).

De acordo com o texto de Terrassier (1981), essa situação é ainda pior para as crianças em situação de vulnerabilidade social, uma vez que suas habilidades podem afastá-la de sua família, se forem percebidas por outras pessoas. O problema é que o sistema escolar busca uniformizar a educação e dificulta as possibilidades da mobilidade social através da expressão de talentos. Novamente, o sistema se constitui injusto e negligente para com as crianças que mais dele necessitam.

Aos pais caberia a tarefa de incentivar seus filhos no desenvolvimento de seus talentos e insistir sempre na escola e na sociedade para que o mesmo seja atendido conforme suas necessidades específicas (DELOU, 2007).

#### **1.2.5.2.3. Por parte das outras crianças**

Em seus relacionamentos, a criança precoce ainda precisa lidar com a dissincronia social referente aos seus colegas de classe. Se ela está em uma classe relativa à sua idade cronológica, não tem com quem conversar. Se ela está em uma classe com crianças de sua idade mental, não tem com quem brincar.

Para jogos de interior e para discussões, essas crianças escolhem, quando é fisicamente possível, os colegas mais velhos e também se interessam muito pelo diálogo com o adulto. Para os

---

solidaire de as famille em renonçant à être brillant, ou bien opter pour un développement brillant e poursuivi au risque de développer un sentiment de culpabilité. (TERRASSIER, 1981, p. 38-39)

jogos de esportes ao ar livre, e não contra, a dimensão física dessa criança o leva naturalmente a brincar com as crianças de sua idade. Às vezes, raramente, infelizmente, ele tem a chance de construir relacionamentos com uma ou mais crianças superdotadas. [...]

Naturalmente, a inserção atual na classe geralmente proíbe-lhe essas trocas benéficas que também teriam o efeito de torná-lo consciente do fato de que há outras crianças tão precoces quanto ele (TERRASSIER, 1981, p. 39. tradução nossa).<sup>11</sup>

A dificuldade em estabelecer e manter relações com os pares, cronológicos ou mentais, é um desafio diário para a criança precoce. Muito comumente ela encontra dificuldades em estabelecer um diálogo com seus pares etários porque seus interesses são muito diferentes ou estão muito à frente deles. A sensação de falar sozinha ou com o vazio torna essa relação pesada e a criança busca quem possa compreender sua fala, sua conversa, estabelecendo diálogos com os mais velhos e por vezes adultos.

Mas ela encontra uma dificuldade na hora do brincar e das atividades físicas em grupo, por exemplo, pois seu desenvolvimento cronológico ditará o ritmo nesses momentos. Então, ela busca parceria com as crianças de sua idade, pois sua desenvoltura e seus interesses, na maioria das vezes, não coadunam com os colegas mais velhos. E surge o impasse.

Como dito na citação acima, se a escola proporcionasse momentos de interação entre as faixas etárias, de maneira natural para todas as crianças, essa diferença das crianças precoces não seria acentuada. Porém, por ser o sistema educacional rigidamente dividido por idade, a criança precoce fica perdida em sua dissincronia intelectual-psicomotora, gerando mais esse descompasso social entre seus pares.

Quando a criança precoce é identificada e consegue avançar de turma para acompanhar seu desenvolvimento intelectual, muitas vezes surgem os problemas em relação às crianças mais velhas, que podem se sentir ameaçadas por estarem

---

<sup>11</sup> **Par rapport aux autres enfants**

Pour les jeux d'intérieur et pour les discussions, ces enfants choisissent, lorsque c'est matériellement possible, des camarades nettement plus âgés et recherchent également beaucoup le dialogue avec l'adulte. Pour les jeux sportifs d'extérieur, pas contre, la dimension physique de cet enfant le conduit naturellement à jouer avec des enfants de son âge. Parfois, rarement hélas, il a la chance de nouer des relations avec un ou plusieurs enfants surdoués [...]

Bien entendu, l'insertion actuelle dans les classes lui interdit habituellement ces échanges bénéfiques qui auraient également pour effet de lui faire prendre conscience du fait qu'il existe d'autres enfants aussi précoces que lui. (TERRASSIER, 1981, p. 39)

dividindo bancos da escola com uma criança mais nova, mas que apresenta tanto ou mais capacidade que elas, gerando algumas situações desagradáveis para o precoce.

Surgem os apelidos depreciativos, as retaliações, as brincadeiras ofensivas e a eterna vigilância por parte dos colegas em cima do precoce com o objetivo de encontrar suas falhas e o desencorajar a acreditar em si mesmo. Nessas horas, para evitar a construção desse tipo de relacionamentos e dissipar qualquer insegurança por parte do precoce e dos demais alunos, a intervenção do professor é essencial, mas ele precisa acreditar no precoce para defendê-lo! Por outro lado, em um contexto favorável, a criança precoce pode assumir sua precocidade e interagir com os demais, sem gerar danos a ninguém.

A criança superdotada deve, portanto, suportar a pressão do ambiente escolar, do ambiente familiar e de seus companheiros que o incitam a um comportamento padronizado, síncrono, isto é, uma regressão para a média.[...] A criança superdotada é apenas uma criança, mas superdotada (TERRASSIER, 1981, p. 40. tradução nossa).<sup>12</sup>

Portanto, para que as crianças precoces possam encontrar sucesso em sua vida escolar, no relacionamento com seus pais e colegas, precisam ser entendidas, compreendidas e aceitas com suas características, e não mudadas para se adequarem a um ideal de normalidade.

Extremiana *et al* (2014) expõem que é essencial que as escolas desenvolvam maneiras de atender a essas crianças em suas carências, pois do contrário, quando não têm suas necessidades especiais observadas, podem desenvolver problemas psiquiátricos ou de comportamento, ou mesmo chegar a abandonar a escola. Porém, para se alcançar o ideal de atendimento às necessidades especiais dos alunos precoces nas escolas, a formação é o caminho mais assertivo, pois, segundo o entendimento dos autores, tais crianças são o investimento mais valioso que a sociedade pode fazer.

---

<sup>12</sup> L'enfant surdoué doit donc supporter la pression de l'environnement scolaire, de l'environnement familial et de ses camarades que l'incitent tout à un comportement normalisé, synchrone, c'est-à-dire à une régression vers la moyenne. [...]

L'enfant surdoué n'est qu'un enfant, mais surdoué. (TERRASSIER, 1981, p. 40)

### 1.3. O Desenvolvimento Humano

O que é Desenvolvimento Humano? Consiste no “Estudo científico dos processos de transformação e estabilidade ao longo de todo o ciclo da vida humana” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 36). Os pesquisadores do desenvolvimento humano estudam, dentro de teorias diversificadas, os três pontos chaves do desenvolvimento do ciclo da vida:

O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do **desenvolvimento físico**. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o **desenvolvimento cognitivo**. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do **desenvolvimento psicossocial** (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 37).


Cada fase ou período do ciclo da vida apresenta suas próprias características, as quais são construídas socialmente. Isso quer dizer que, a princípio parece ser tudo muito natural porque é aceito socialmente, mas na verdade é uma invenção social, um acordo proveniente de uma determinada cultura.

O bebê apresenta alguns reflexos ao nascer e ainda por pouco tempo depois são chamados de reflexos primitivos (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 155), porque são reflexos espontâneos a estímulos externos. Com a ativação central superior cerebral, os bebês começam a apresentar reflexos posturais e locomotores, como mostra a figura abaixo (Figura 1).


REFLEXO	ESTIMULAÇÃO	COMPORTAMENTO DO BEBÊ	IDADE TÍPICA DE APARECIMENTO	IDADE TÍPICA DE DESAPARECIMENTO
<b>Moro</b>	O bebê é derrubado ou ouve um estampido.	Estica pernas, braços e dedos; curva-se e joga a cabeça para trás.	7º mês de gestação	3 meses
<b>Darwiniano (preensão)</b>	Acaricia-se a palma da mão do bebê.	Fecha o punho com força; pode ser erguido se ambos os punhos agarrarem um bastão.	7º mês de gestação	4 meses
<b>Tônico (assimétrico do pescoço)</b>	Deita-se o bebê de costas.	Vira a cabeça para o lado, assume posição de “esgrimista”, estende braços e pernas para o lado	7º mês de gestação	5 meses

		preferido e flexiona os membros opostos.		
<b>Babkin</b>	Acariciam-se ao mesmo tempo ambas as palmas das mãos do bebê.	Abre a boca, fecha os olhos, flexiona o pescoço, inclina a cabeça para a frente.	Nascimento	3 meses
<b>Babinski</b>	Acaricia-se a planta do pé do bebê.	Abre os dedos dos pés em leque; o pé se retorce.	Nascimento	4 meses
<b>Sucção</b>	Toca-se os lábios, gengivas ou palato do bebê.	Inicia automaticamente o movimento de sucção.	Nascimento	9 meses
<b>Marcha automática</b>	Segura-se o bebê por baixo dos braços, com os pés descalços tocando uma superfície plana.	Faz movimentos semelhantes ao de uma caminhada coordenada.	1 mês	4 meses
<b>Natatório</b>	O bebê é colocado na água com o rosto voltado para baixo.	Faz movimentos natatórios coordenados.	1 mês	4 meses


  




*Reflexo de sucção*




*Reflexo darwiniano (de preensão)*



*Reflexo tônico assimétrico do pescoço*



*Reflexo de Moro*



*Reflexo de babinski*



*Reflexo da marcha automática*

Figura 1: Reflexos Humanos Primitivos (Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 156).

Papalia e Feldman (2013) apresentam algumas características de oito períodos distintos do desenvolvimento humano. A Figura 2 mostra um recorte da tabela das autoras, trazendo os períodos pertinentes à infância do ser humano.

FAIXA ETÁRIA	DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL
<b>Período Pré-natal (da concepção ao nascimento)</b>	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo, a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento do cérebro. O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.
<b>Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos)</b>	No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.
<b>Segunda Infância (3 a 6 anos)</b>	O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. O apetite diminui e são comuns os distúrbios de sono. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim de infância.	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.
<b>Terceira Infância (6 a 11 anos)</b>	O crescimento torna-se mais lento. A força física e as habilidades atléticas aumentam. São comuns as doenças respiratórias, mas de um modo geral a saúde é melhor do que em qualquer outra fase do ciclo da vida.	Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém concretamente. As habilidades de memória e linguagem aumentam. Ganhos cognitivos permitem à criança beneficiar-se da instrução formal na escola. Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.	O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima. A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança. Os colegas assumem importância fundamental.

Figura 2: Principais Desenvolvimentos Típicos em quatro períodos do Desenvolvimento Humano (Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 40).



Alguns fatores influenciam no desenvolvimento humano, compondo as diferenças individuais de cada indivíduo. Essas características únicas são influenciadas pela herança genética, essa carga que já vem com cada ser humano, independente de qualquer coisa que faça, e o ambiente em que é gestado e, posteriormente, o recebe neste mundo.

Esse ambiente, e os estímulos que recebe ou deixa de receber, influenciam diretamente na maturação do organismo da criança na primeira infância, fase de grandes e importantes aquisições. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A figura a seguir (Figura 3) mostra algumas características do desenvolvimento psicossocial da criança de 0 a 3 anos.

IDADE APROXIMADA, EM MESES	CARACTERÍSTICAS
<b>0-3</b>	Os bebês estão abertos à estimulação. Eles começam a demonstrar interesse e curiosidade e sorriem prontamente para as pessoas.
<b>3-6</b>	Os bebês podem antecipar o que está prestes a acontecer e se decepcionam em caso contrário. Demonstram isso ficando zangados ou agindo de modo cauteloso. Sorriem, arrulham e riem com frequência. Essa é uma fase de despertar social e de trocas recíprocas entre o bebê e o cuidador.
<b>6-9</b>	Os bebês jogam “jogos sociais” e tentam obter respostas das pessoas. Eles “conversam”, tocam e agradam outros bebês para fazê-los responder. Expressam emoções mais diferenciadas, demonstrando alegria, medo, raiva e surpresa.
<b>9-12</b>	Os bebês preocupam-se muito com seu principal cuidador, podem ter medo de estranhos e agem de modo submisso em situações novas. Por volta de um ano, comunicam suas emoções de maneira mais clara, demonstrando variações de humor, ambivalência e gradação de sentimentos.
<b>12-18</b>	As crianças exploram seu ambiente utilizando as pessoas que estão mais ligadas como base segura. À medida que vão dominando o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ansiosas por se autoafirmar.
<b>18-36</b>	Crianças pequenas às vezes ficam ansiosas porque agora percebem o quanto estão se separando do cuidador. Elaboram a consciência de suas limitações na fantasia, nas brincadeiras e identificando-se com os adultos.

Figura 3: Aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial, do nascimento ao 36º mês (Fonte: Adaptada de Sroufe, 1979 *apud* PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 209).

Alguns Marcos do Desenvolvimento Motor são apresentados abaixo (Figura 4), o que correspondem a importantes itens do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos



HABILIDADE	50%	90%
Rolar	3,2 meses	5,4 meses
Pegar um chocalho	3,3 meses	3,9 meses
Sentar-se sem apoio	5,9 meses	6,8 meses
Ficar em pé apoiando-se em algo	7,2 meses	8,5 meses
Pegar com o polegar e o indicador	8,2 meses	10,2 meses
Ficar em pé sozinho com firmeza	11,5 meses	13,7 meses
Andar bem	12,3 meses	14,9 meses
Montar uma torre com dois cubos	14,8 meses	20,6 meses
Subir escadas	16,6 meses	21,6 meses
Pular no mesmo lugar	23,8 meses	2,4 anos
Copiar um círculo	3,4 anos	4,0 anos

Figura 4: Marcos do Desenvolvimento Motor das crianças de 0 a 3 anos. (Nota: Esta tabela mostra a idade aproximada em que 50% e 90% das crianças podem executar cada habilidade, de acordo com o Denver Training Manual II. Fonte: Adaptada de Frankenburg *et al.*, 1992 *apud*<sup>1</sup> PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 161).

A seguir são apresentadas cinco perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano (Figura 5). São cientistas de diferentes áreas do conhecimento que se dedicaram a estudar o desenvolvimento e formaram escolas, que até hoje seguem os caminhos por eles desbravados, fazendo novas descobertas e inovações em todos os campos da ciência.

PERSPECTIVA	TEORIAS IMPORTANTES	PRINCÍPIOS BÁSICOS	TÉCNICAS UTILIZADAS	ORIENTAD A POR ESTÁGIO	ÊNFASE CAUSAL	INDIVÍDUO ATIVO OU REATIVO
Psicanalítica	Teoria psicossexual de Freud	O comportamento é controlado por poderosos impulsos inconscientes.	Observação clínica	Sim	Fatores inatos modificados pela experiência.	Reativo.
	Teoria psicossocial de Erikson	A personalidade é influenciada pela sociedade e se desenvolve por meio de uma série de crises.	Observação Clínica	Sim	Interação de fatores inatos e experiência.	Ativo.

<b>Aprendizagem</b>	Behaviorismo ou teoria tradicional da aprendizagem (Pavlov, Skinner, Watson)	As pessoas são reativas; o ambiente controla o comportamento.	Procedimentos científicos rigorosos (experimentais)	Não	Experiência	Reativo
	Teoria da aprendizagem social (social cognitiva) (Bandura)	As crianças aprendem em um contexto social por meio da observação e imitação de modelos. As crianças contribuem ativamente para a aprendizagem.	Procedimentos científicos rigorosos (experimentais)	Não	Experiência modificada por fatores inatos	Ativo e reativo
<b>Cognitiva</b>	Teoria dos estágios cognitivos de Piaget	Mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a primeira infância e a adolescência. As crianças desencadeiam ativamente o desenvolvimento.	Entrevistas flexíveis; observação meticulosa	Sim	Interação de fatores inatos e experienciais	Ativo
	Teoria sociocultural de Vygotsky	A interação social é central para o desenvolvimento.	Pesquisa transcultural; observação da criança interagindo com pessoa mais competente	Não	Experiência	Ativo
<b>Contextual</b>	Teoria do processamento de informações.	Seres humanos são processadores de símbolos.	Pesquisa de laboratório; monitoramento tecnológico de respostas fisiológicas	Não	Interação de fatores inatos e experienciais	Ativo
	Teoria bioecológica de Bronfenbrenner	O desenvolvimento ocorre através da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes, interligados, no microsistema ao macrosistema.	Observação naturalista e análise	Não	Interação de fatores inatos e experienciais	Ativo
<b>Evolucionista / Sociobiológica</b>	Teoria do apego de Bowlby	Seres humanos possuem mecanismos adaptativos para sobreviver. Períodos críticos ou períodos sensíveis são enfatizados; as bases evolucionistas e biológicas do comportamento e a predisposição para a aprendizagem são importantes.	Observação naturalista e laboratorial	Não	Interação de fatores inatos e experienciais	Ativo e reativo (varia de acordo com o teórico)

Figura 5: Cinco Perspectivas Teóricas Sobre o Desenvolvimento Humano (Fonte: (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 60-61).

Por ser essa pesquisa desenvolvida no contexto da escola, foram escolhidas as abordagens piagetiana e vygotskyana, uma vez que são amplamente estudadas nas faculdades de educação de todo o país, fazendo parte do contexto pedagógico das escolas brasileiras (GHIRALDELLI, 2006; RAAD, 2016)

### **1.3.1. Piaget**

A partir da metade do século XX, muitos estudos, teóricos e empíricos, assim como novas teorias, começaram a fazer frente à teoria unicista da inteligência. Uma das mais importantes contribuições para o estudo do desenvolvimento humano veio do trabalho de Jean Piaget, epistemólogo suíço que procurou explicar o desenvolvimento intelectual pelas mudanças no desenvolvimento do funcionamento cognitivo. De acordo com Piaget, o processo cognitivo emerge como resultado da reorganização de estruturas psicológicas resultantes da interação dinâmica da criança e o ambiente (VIRGOLIM, 2014, p.41).

Piaget desenvolveu sua teoria da psicogênese com base em dados biológicos, já que essa era a sua área. Segundo ele, a interação com o meio se dá de fora para dentro, de modo ativo e participante, ou seja, a criança interage com o meio, podendo modificá-lo a partir de sua atuação (PIAGET, 1996).

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é fundamentada nos processos genéticos evolutivos presentes em todos os humanos, uma evolução que ocorre conjuntamente com a idade e o desenvolvimento físico, psicológico e emocional do indivíduo.

A construção do conhecimento, então, formar-se a partir da interação entre o sujeito desse conhecimento e o objeto a ser conhecido, ou seja, entre a realidade interna e uma realidade externa. O conhecimento, portanto, não é inato, mas o ser humano já nasce com estruturas biológicas capazes de o levarem a adquirir estruturas mentais, através de sua interação com o objeto do conhecimento. Essas estruturas o ajudarão a formar sua inteligência etapa por etapa, numa dinâmica que não depende de sua vontade.

Os principais conceitos que Piaget utiliza para explicar a construção do conhecimento são:

- Esquemas – o modo de organizar as informações sobre as coisas e o mundo. Tais esquemas vão se complexificando à medida que a criança vai adquirindo mais conhecimento e informações sobre o mundo.
- Adaptação – gerada por meio de dois processos: a **assimilação**, que adapta o indivíduo ao meio através da incorporação de informações do meio e a **acomodação**, onde o meio é adaptado para atender às necessidades do indivíduo.
- Equilibração – que explica a importância do desenvolvimento da inteligência como um pressuposto da sobrevivência neste mundo. O homem necessita compreender-se para viver.

Piaget foi também um dos primeiros estudiosos a estabelecer uma teoria interativa da inteligência. Segundo ele, todo o desenvolvimento cognitivo depende tanto da contribuição genética quanto da qualidade do ambiente em que se desenvolve (VIRGOLIM, 2014, p.41).

Sobre a inteligência, afirma que o desenvolvimento da mesma depende de se satisfazer 3 requisitos básicos, devendo ser

constante a sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais) (PIAGET, 1996, p.27-28).

As etapas do desenvolvimento cognitivo são o ponto central da teoria desenvolvida por Piaget (1996). Segundo ele, todos os seres humanos passam por etapas específicas no processo de construção de sua inteligência e é importante observar os limites de cada etapa ou estágio.

Os testes de Piaget, ou provas piagetianas, como são conhecidos, avaliam a inteligência da criança e podem concluir em que estágio do desenvolvimento ela se encontra.

Os testes de Piaget, ao contrário dos testes psicométricos usados até então, tentavam acessar não *o que* sabemos (o produto), mas *como* sabemos ou pensamos (o processo) ou como as pessoas

obtêm e usam a informação para resolver problemas e como adquirem o conhecimento (VIRGOLIM, 2014, p.41).

### 1.3.1.1. Estágio sensório-motor (0 a 2 anos)

A inteligência é desenvolvida a partir da interação da criança com o objeto, o meio, as pessoas, através da percepção. É nesse estágio que a criança começa a desenvolver a noção de que não é o centro do mundo e que as situações e as pessoas não giram em torno de si mesmas. A linguagem começa a surgir na vida da criança, modificando toda a sua maneira de se comunicar com o mundo.

O estágio sensório-motor, por ser considerado por Piaget como de maior desenvolvimento na vida da criança (PAPALIA; FELDMAN, 2013), foi dividido ainda em subestágios, para ser mais bem estudado e melhor entendido (Figura 6). Por este estudo se dedicar à pesquisa de crianças de 0 a 3 anos, será dada maior atenção aos 2 primeiros estágios de sua teoria.

À medida que o bebê assimila novos conhecimentos e se acomoda a esses novos conhecimentos, ele está adaptado ao novo e seus esquemas ficam mais complexos. Pode-se dizer que está equilibrado. Esse equilíbrio gera um ambiente propício para novos conhecimentos, dando início a um novo ciclo de adaptação, assimilação, acomodação e equilibração.

No estágio sensório-motor há um grande crescimento cognitivo para os bebês, pois é nessa fase que eles passam daqueles seres que respondem basicamente por reações involuntárias a crianças direcionadas por um objetivo. (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

SUBESTÁGIO	IDADES	DESCRIÇÃO	COMPORTAMENTO
1. <b>Uso de reflexos</b>	Nascimento até 1 mês	Os bebês exercitam seus reflexos inatos e obtêm algum controle sobre eles. Não coordenam as informações dos sentidos. Não agarram um objeto para o qual estejam olhando.	Denise começa a sugar quando o peito da mãe está em sua boca.
2. <b>Reações circulares primárias</b>	1 a 4 meses	Os bebês repetem comportamentos agradáveis que primeiro ocorrem ao acaso (como sugar o dedo). As atividades são focadas em seu corpo e não nos efeitos do comportamento sobre o ambiente. Fazem as primeiras adaptações adquiridas; ou seja. Sugam diferentes objetos de maneira diferente.	Quando lhe dão a mamadeira, Daniel, que geralmente mama no peito, consegue ajustar a sucção ao bico de borracha.

		Começam a coordenar a informação sensorial e agarrar objetos.	
<b>3. Reações circulares secundárias</b>	4 a 8 meses	Os bebês tornam-se cada vez mais interessados no ambiente; repetem ações que produzem resultados interessantes (como agitar um chocalho) e prolongam experiências interessantes. As ações são intencionais, mas inicialmente não orientadas para uma meta.	Alexandre empurra pedacinhos de cereal até a borda de sua cadeirinha e observa cada pedaço caindo no chão.
<b>4. Coordenação de esquemas secundários</b>	8 a 12 meses	O comportamento é mais deliberado e proposital (intencional) à medida que os bebês coordenam esquemas previamente aprendidos (como olhar para um chocalho e agarrá-lo) e usam comportamentos previamente aprendidos para atingir suas metas (como atravessar a sala engatinhando para pegar um brinquedo desejado). Podem antecipar eventos.	Ana aperta o botão de seu livrinho de músicas infantis e ouve “Cai cai balão”. Em vez de apertar os botões das outras músicas, ela prefere apertar esse botão repetidas vezes.
<b>5. Reações circulares terciárias</b>	12 a 18 meses	As crianças demonstram curiosidade e experimentação; variam propositalmente suas ações para ver os resultados (agitando diferentes chocalhos para ouvir os sons). Exploram ativamente seu mundo para determinar o que é novidade sobre um objeto, evento ou situação. Experimentam novas atividades e fazem uso da tentativa e erro para resolver problemas.	A irmã mais velha de Bruno segura o livro favorito do irmão e tenta passa-lo para ele através das grades do berço. Ele estica os braços e para pegá-lo, mas não consegue porque o livro é muito largo. Logo, porém, Bruno vira o livro de lado e o abraça, encantado com o sucesso.
<b>6. Combinações mentais</b>	18 a 24 meses	Agora que as crianças já podem representar eventos mentalmente, não estão mais limitadas à tentativa e erro para resolver problemas. O pensamento simbólico permite pensar sobre eventos e antecipar suas consequências sem precisar recorrer sempre à ação. Elas começam a demonstrar <i>insights</i> . Sabem usar símbolos como gestos e palavras. E sabem fingir.	Júlia brinca com sua caixa-encaixa procurando cuidadosamente o encaixe certo para cada forma antes de tentar - e conseguir.

Figura 6: Os seis subestágios do estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo de Piaget (Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 177).

\* Nota: os bebês apresentam um enorme crescimento cognitivo durante o estágio sensório-motor de Piaget, pois aprendem sobre o mundo por meio dos sentidos e das atividades motoras. Observe seu progresso na resolução de problemas e a coordenação de informações sensoriais. Todas as idades são aproximadas.

### 1.3.1.2. Estágio pré-operatório ou da inteligência simbólica (2 a 7 anos)

A criança começa a conhecer o mundo a partir da aquisição da linguagem e do pensamento. Elas sabem reproduzir suas impressões desse mundo através de desenhos ou histórias, mas sua percepção ainda é voltada para si mesma, florescendo um comportamento egocêntrico. Esse egocentrismo não é personalidade, é estrutura de pensamento peculiar a essa etapa de desenvolvimento, gerando uma dificuldade de cooperação por parte da criança dessa etapa. Ainda não há lógica nesse estágio de desenvolvimento, segundo Piaget. (PIAGET, 1996).

Algumas características das crianças no estágio pré-operatório são apresentadas na Figura 7.

3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
<b>Não sabe girar ou parar de repente ou rapidamente.</b>	Tem um controle mais eficiente do ato de parar, arrancar e girar.	Pode arrancar, girar e parar efetivamente em jogos.
<b>Pode saltar uma distância de 38 a 60 centímetros.</b>	Pode saltar uma distância de 60 a 84 centímetros.	Pode correr e dar um salto à distância de 71 a 91 centímetros.
<b>Pode subir uma escadaria sem ajuda, alternando os pés.</b>	Pode descer uma escadaria alternando os pés se estiver apoiada.	Pode descer uma longa escadaria em ajuda, alternando os pés.
<b>Pode saltitar usando amplamente uma série de saltos irregulares, com a adição de algumas variações.</b>	Pode saltitar de quatro a seis passos com um único pé.	Pode saltitar facilmente uma distância de cinco metros.

Figura 7: Habilidades motoras na segunda infância (Fonte: Corbin, 173 *apud* PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 250).

Segundo Papalia e Feldman (2013), na Teoria de Piaget, esse estágio de desenvolvimento se constitui no segundo maior estágio, pois as crianças continuam em um ritmo acelerado de aquisição de conhecimento e pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica em seu pensamento. Como mostra a Figura 8, surgem as brincadeiras de faz de conta, a função simbólica dos brinquedos, das palavras, das pessoas, já está mais estabelecida, as crianças já possuem entendimento dos objetos no espaço, têm noções de números, de causalidade, de identidade, de categorização.

AVANÇO	SIGNIFICÂNCIA	EXEMPLO
<b>Uso de símbolos</b>	As crianças não precisam estar em contato sensório-motor com um objeto, pessoa ou evento para pensar neles. As crianças podem imaginar que objetos ou pessoas têm outras propriedades além das que eles realmente têm.	Simon pergunta à sua mãe sobre os elefantes que viu na ida ao circo vários meses atrás. Rolf faz de conta que uma fatia de maçã é um aspirador de pó “limpando” a mesa da cozinha.
<b>Compreensão de identidades</b>	As crianças têm consciência de eu alterações superficiais não mudam a natureza das coisas.	Antônio sabe que seu professor está vestido de pirata, mas ele ainda é o seu professor que está sob a vestimenta.
<b>Entendimento de causa e efeito</b>	As crianças percebem que os acontecimentos têm causas.	Ao ver uma bola rolar por trás de um muro, Aneko olha por cima do muro para ver a pessoa que a chutou.
<b>Capacidade de classificar</b>	As crianças organizam objetos, pessoas e eventos em categorias significativas.	Rosa classifica as pinhas que coletou em um passeio no parque em duas pilhas: “grandes” e “pequenas”.
<b>Compreensão de números</b>	As crianças sabem contar e lidar com quantidades.	Lindsay reparte suas balas com suas amigas, contando para certificar-se de que cada uma receba a mesma quantidade.
<b>Empatia</b>	As crianças tornam-se mais capazes de imaginar como outros podem se sentir.	Emílio tenta consolar seu amigo quando vê que ele está chateado.
<b>Teoria da mente</b>	As crianças tornam-se mais conscientes da atividade mental e do funcionamento da mente.	Blanca quer guardar alguns biscoitos para si mesma, de forma que os esconde de seu irmão em uma caixa de macarrão. Ela sabe que seus biscoitos estarão seguros lá, porque seu irmão não procurará em um lugar onde ele não espera encontrar biscoitos.

Figura 8: Avanços cognitivos durante a segunda infância (Fonte: (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 259).

No entanto, podemos ver também que Piaget (1996) mostra como o pensamento ainda apresenta aspectos imaturos, como a centralização egocêntrica, os problemas de questões de raciocínio lógico, dificuldades em conservação de quantidades (Figura 9).



LIMITAÇÃO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Centração; incapacidade para descentrar</b>	As crianças concentram-se em um aspecto de uma situação e negligenciam outros	Jacob provoca sua irmã mais nova afirmando que tem mais suco do que ela porque sua caixa de suco foi despejada em um copo alto e estreito, mas a dela foi despejada em um copo baixo e largo.
<b>Irreversibilidade</b>	As crianças não entendem que algumas operações ou ações podem ser revertidas, restaurando a situação original.	Jacob não percebe que o líquido contido em cada copo pode ser despejado novamente nas respectivas caixas, contradizendo sua afirmação de que ele tem mais suco do que sua irmã.
<b>Foco mais nos estados do que nas transformações</b>	As crianças não entendem a importância da transformação entre estados.	Na tarefa de conservação, Jacob não entende que transformar a forma de um líquido (despejá-lo de um recipiente para outro) não altera a quantidade.
<b>Raciocínio transdutivo</b>	As crianças não usam raciocínio dedutivo ou indutivo; em vez disso, elas pulam de um detalhe para outro e vêem uma causa onde não existe nenhuma.	Luis foi mesquinho com sua irmã. Sua irmã fica doente. Luis conclui que ele a fez adoecer.
<b>Egocentrismo</b>	As crianças presumem que todas as pessoas pensam, percebem e sentem do mesmo jeito que elas.	Kara não percebe que precisa virar um livro ao contrário para que seu pai possa ver a figura que ela quer que ele lhe explique. Dessa forma, segura o livro diretamente na frente dele, mas somente ela pode ver a figura.
<b>Animismo</b>	As crianças atribuem vida a objetos inanimados.	Amanda diz que a primavera está querendo chegar, mas o inverno está dizendo: "Eu não vou embora! Não vou embora!"
<b>Incapacidade de distinguir a aparência da realidade</b>	Elas confundem o que é real com a aparência externa.	Courtney está confusa porque uma esponja parece uma pedra. Ela afirma que parece uma pedra e é realmente uma pedra.

Figura 9: Aspectos imaturos do pensamento pré-operatório, de acordo com a teoria de Piaget. (Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 260).

### 1.3.1.3. Estágio operatório concreto (7 a 12 anos)

Nessa etapa, surge o pensamento intuitivo, onde a criança se preocupa mais com a lógica e com a razão. Adquire, também, a capacidade de cooperar e se

socializar com os outros ao seu redor. Nessa etapa a escola é fundamental. A criança começa a se apropriar da linguagem escrita e do raciocínio lógico-matemático. É preciso que a escola conheça essas etapas de desenvolvimento humano para poder atuar de maneira significativamente positiva na formação de seus alunos (PIAGET, 1996).

#### **1.3.1.4. Estágio operatório formal (12 anos em diante)**

É a etapa em que o pensamento adulto já está desenvolvido, transformando o tipo de pensamento concreto na forma hipotético-dedutivo, ou seja, o pensador adolescente é capaz de formular hipóteses e de refletir sobre as possibilidades de resolução de problemas, através do pensamento abstrato.

#### **1.3.2. Vygotsky**

A teoria vygotskyana do desenvolvimento cognitivo pauta-se na premissa de que tal desenvolvimento resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares (VYGOTSKY, 1998).

Contemporâneo de Piaget e também desenvolvimentista, Vygotsky demonstrou diferenças profundas na concepção desse desenvolvimento. Estando ambos os autores fundamentalmente interessados em toda a gama de desenvolvimento cognitivo desde a infância até à adolescência, o conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como sendo uma questão de maturação e desdobramento foi rejeitado por Vygotsky. Este último defende que a adaptação da criança é bastante mais ativa e menos determinista. Ou seja, Vygotsky deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

Alguns conceitos fundamentais de sua teoria são:

- Cultura – que ele define como sendo todo tipo de pensamento, objeto ou significação que o ser humano constrói. É um fenômeno da natureza humana.
- Domínio histórico-cultural – que é a relação do homem com o mundo, como o outro ser social, mediado pelos instrumentos ou signos culturais.

É o próprio “desenvolvimento dos fenômenos psicológicos humanos” (VYGOTSKY, 1998).

- Processos psicológicos superiores – que é justamente o que difere o homem dos demais animais. Segundo Vygotsky, a aquisição da consciência foi o fenômeno determinante para que o homem se tornasse capaz de refletir sobre a realidade e si mesmo.

Dentro da teoria vygotskyana, o desenvolvimento só pode ser plenamente compreendido dentro de seu contexto histórico-cultural.

Em sua perspectiva, o homem se apropria da cultura através da Mediação Simbólica, que pode ocorrer por meio de instrumentos ou de signos. Essa mediação externa vai gerar um processo interno de mediação, denominado Internalização (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento tem origem na cultura, e a aprendizagem também se origina nela. Portanto, existe uma interdependência entre o indivíduo em situação de aprendizagem e o que ensina, sendo a aprendizagem fruto dessa interação. A escola, nessa perspectiva, possui uma função importantíssima, pois nela se estabelecem interações, a criança tem acesso a informações relacionadas à história e cultura de sua sociedade.

Em relação à inteligência, Vygotsky

Acreditava que a aquisição do conhecimento (as habilidades necessárias para raciocinar, compreender e memorizar) é um processo que se dá pela experiência, mediada pela vivência da criança na sociedade. Para ele, a obtenção das funções mentais superiores está enraizada no uso dos instrumentos físicos e simbólicos com os quais a criança entra em contato no curso do seu desenvolvimento e que ela aprende a dominar no processo de socialização (VIRGOLIM, 2014, p.41).

Um conceito de fundamental importância para a compreensão da teoria de Vygotsky é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que o autor define como a diferença entre o desenvolvimento atual, real da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio (VYGOTSKY, 1998). Partindo deste pressuposto, considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

Ele afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998, p.113).

A teoria sociocultural baseia-se na influência da cultura e do contexto sociocultural na aprendizagem da criança, e tem na linguagem o ponto central do desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ele considerava a linguagem um sistema simbólico organizado ao longo da evolução da humanidade e da sociedade.

A Figura 10 mostra os Marcos do Desenvolvimento da Linguagem, elaborados por autores da escola de Vygotsky.

IDADE EM MESES	DESENVOLVIMENTO
<b>Nascimento</b>	É capaz de perceber a fala, chorar, dar alguma resposta ao som.
<b>1,5 a 3</b>	Arrulhos e risos.
<b>3</b>	Brinca com os sons da fala.
<b>5 a 6</b>	Frequentemente reconhece os padrões sonoros ouvidos.
<b>6 a 7</b>	Reconhece todos os fonemas da língua nativa.
<b>6 a 10</b>	Balbucia sequências de consoantes e vogais.
<b>9</b>	Utiliza gestos para se comunicar e brinca de gesticular.
<b>9 a 10</b>	Imita sons intencionalmente.
<b>9 a 12</b>	Utiliza alguns gestos sociais.
<b>10 a 12</b>	Não consegue mais discriminar sons que não sejam da sua própria língua.
<b>10 a 18</b>	Fala palavras simples.
<b>12 a 13</b>	Entende a função simbólica da nomeação; cresce o vocabulário passivo.
<b>13</b>	Faz gestos mais elaborados.
<b>14</b>	Faz gesticulação simbólica.

<b>16 a 24</b>	Aprende muitas palavras novas, expandindo rapidamente o vocabulário expressivo, passando de cerca de 50 palavras para 400; utiliza verbos e adjetivos.
<b>18 a 24</b>	Fala a primeira sentença (duas palavras).
<b>20</b>	Utiliza menos gestos; nomeia mais coisas.
<b>20 a 22</b>	Tem surto de compreensão.
<b>24</b>	Utiliza muitas frases de duas palavras; deixa de balbuciar; quer conversar.
<b>30</b>	Aprende palavras novas quase todos os dias; fala em combinações de três ou mais palavras; comete erros gramaticais.
<b>36</b>	Sabe dizer até 1.000 palavras, 80% inteligíveis; comete alguns erros de sintaxe.

Figura 10: Marcos do Desenvolvimento da Linguagem: do nascimento aos 3 anos, segundo a escola vygotskyana. (Fonte: Bates, O'Connell e Shore, 1987; Capute, Shapiro e Palmer, 1987; Kuhl, 2004; Lalonde e Wrker, 1995; Lenneberg, 1969; Newman, 2005. *apud* PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 193).

### 1.3.3. O Desenvolvimento Humano e a Precocidade

Quando se fala em crianças precoces, todos os critérios etários precisam ser revistos com cuidados. Segundo os estudos de Vaivre-Douret (2011), no caso do desenvolvimento motor, as crianças precoces mostram um avanço de 1 a 2 meses em relação à média.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, Vaivre-Douret (2011) apresenta resultados que mostram que o domínio da linguagem é particularmente desenvolvido nas crianças precoces. Interessam-se por leitura e letras antes do tempo, apresentam interesse nos significados das palavras e aplicam fluentemente os tempos verbais nas frases. Vaivre-Douret (2011), mostrou que as crianças precoces apresentam um adiantamento de pelo menos 2 anos na estruturação das funções executivas de planejamento.

Apresentam, ainda antes dos 4 anos, habilidades de processamento analítico, percepção sensorial aguçada, habilidades intermodais agudas, velocidade de compreensão, memória de trabalho, auto emulação, interesse por desafios intelectuais, habilidades criativas, jogos de construção, interesse por metafísica, ciências da terra, astronomia (VAIVRE-DOURET, 2005, 2011).

Quanto ao desenvolvimento psicoafetivo e comportamental, os estudos de Vaivre-Douret (2005, 2011) mostraram que as crianças precoces têm um desenvolvimento da compreensão do mundo que as cerca muito mais rápido que as demais, o que torna mais difícil para elas lidar com certas situações, sendo, também, fonte de ansiedade e, muitas vezes, depressão.

Se a família e / ou ambiente escolar, ou alguma pessoa externa, não for receptiva às necessidades e expectativas da criança - o que pode ser completamente fora de sintonia com as demandas “padrão” - a criança mostrará sua angústia ou ansiedade através de distúrbios comportamentais ou psicossomáticos e por falta de interesse pelo aprendizado, às vezes chegando até à inibição intelectual e à relutância em enfrentar desafios. Tudo isso leva ao sofrimento mental do tipo psicoafetivo, gerado pela incapacidade de alcançar a realização (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 7. tradução nossa).<sup>13</sup>

Segundo Delou (2007a), a teoria de Piaget previa que a passagem de um estágio para outro se pauta no domínio dos conhecimentos do estágio anterior, ou seja, se uma criança que se encontra no estágio sensório-motor adquire todos os conhecimentos desse estágio, logo ela está naturalmente apta a seguir para o estágio pré-operatório. Não é apenas uma questão etária, mas uma questão de aquisição de conhecimentos e maturação do organismo. Em relação às crianças precoces, o que se vê é uma passagem muito mais rápida pelos estágios do desenvolvimento.

E ainda, pode-se complementar a ideia do desenvolvimento e da aprendizagem com a afirmação de Vygotsky (1998) de que “é uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 1998, p. 111).

#### **1.4. Políticas Públicas para Atendimento às Crianças Precoces**

Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) são sujeitos de direitos às políticas públicas a partir de 4 anos de idade. Crianças de 0 a 3 anos,

---

<sup>13</sup> If the family and/or school environment, or some outside person, is not receptive to the child's needs and expectations—which may be completely out of step with “standard” demands—the child will show his distress or anxiety through behavioural or psychosomatic disorders, and by a lack of interest for learning, sometimes going as far as intellectual inhibition and reluctance to meet challenges. All of this leads to mental suffering of the psychoaffective type, generated by the inability to achieve fulfilment. ((VAIVRE-DOURET, 2011, p. 7)

matriculadas em creches, podem apresentar sinais de precocidade e necessidades de um atendimento diferenciado ainda antes dos 4 anos. O que fazer?

Qual a política pública que ampara as crianças que estão em creches e apresentam essa dissincronia dentro da escola, ou seja, que precisam de uma estimulação precoce?

A Educação Especial no Brasil, desde a LDB 9394/96, coloca os superdotados em cena, garantindo a eles direitos, pelas suas próprias características. No artigo 59 da citada lei, inciso II, encontramos a orientação de se fazer “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Assim, com o reconhecimento de sua especificidade sendo evidenciado na lei maior da Educação Nacional, os superdotados passam a ser sujeitos de direitos e pesquisas e discussões legais na área passam a ganhar espaço.

Em 2001, a Resolução CNE/SEB Nº 2, cujo objetivo é Instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta, no artigo 5º, o público-alvo da Educação Especial, trazendo no inciso III os alunos com: “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” E ainda, no artigo 8º, inciso IX, a obrigatoriedade das escolas regulares se organizarem para oferecer:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001a).

Assim, institui-se não só o público-alvo, mas também as normas e orientações para o atendimento às suas necessidades educativas especiais.

Também em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam os alunos superdotados, “portadores de altas habilidades” (BRASIL, 2001b, p.19) como um grupo específico de alunos que normalmente está deixado à margem do sistema educacional, sendo rotulados como difíceis ou indisciplinados, por não se enquadrarem no programa oferecido

pela escola regular, uma vez que suas necessidades são maiores. Assim, o documento apresenta sugestões de atendimento como o enriquecimento e o aprofundamento curricular para dar conta dessas necessidades. Devem receber atendimento específico na classe regular ou em outro espaço que a escola determinar, podendo, “inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (BRASIL, 2001b, p.45).

Em 2005 são organizados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados da federação e também no Distrito Federal, como forma de fomentar pesquisas, coordenar os atendimentos e atender às famílias em suas dúvidas e também como centros de formação de professores para o trabalho com este público.

Estes Núcleos estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação (BRASÍLIA, 2006, p. 9).

Em 2008, a publicação do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atendendo a uma tendência mundial de não discriminação das pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo seu direito a receberem escolarização na classe regular com os demais alunos, apresenta em seu texto os estudantes com altas habilidades/superdotação também como público-alvo. Caracteriza-os como estudantes que manifestam alta capacidade em uma área apenas ou em áreas combinadas: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes” e também um grande potencial criativo, compromisso com sua aprendizagem e realização das atividades relativas à/s sua/s áreas de interesse. (BRASIL, 2008)

Em 2009 sai a Resolução CNE/SEB nº 4, que institui as regras para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, apresenta, no artigo 3º, inciso III, os alunos com AH/SD considerados como alunos que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL,



2009). A legislação também orienta que o atendimento a esse público seja feito através de atividades de

enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, art. 7º).

Em 2011, o Decreto 7.611 também aborda o AEE, substituindo o Decreto 6.571 de 2008, e define, no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso II, que o atendimento aos alunos com AH/SD deveria ter um caráter suplementar.

A Lei nº 12.796, de 2013, altera o texto dos artigos 58 e 59 da LDB 9.394/96, definindo que o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2013 foi lançada a Nota Técnica nº 46 e em 2015 a Nota Técnica nº 40, ambas relativas aos alunos com AH/SD, orientando o atendimento educacional especializado para esse público, com indicações de articulação da escola com outras instituições que promovam o enriquecimento curricular dos alunos, previsão em projeto político pedagógico das estratégias elaboradas pela escola e adequação da escolarização oferecida.

Àqueles estudantes identificados com altas habilidades / superdotação, cabe à escola ofertar o atendimento educacional especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A intervenção pedagógica deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalhos na(s) área(s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado (BRASIL, 2015b).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 14 de julho de 2015, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Porém, apesar de ser a Lei Brasileira de Inclusão, é antes de tudo excludente de um dos

públicos-alvo da inclusão no Brasil, os indivíduos com altas habilidades ou superdotação.

A Lei nº 13.234, de 2015, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 1996, para incluir a criação do Cadastro Nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diz assim:

Art. 1º—Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º—A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º.....

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

.....  
(NR)

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015a).

Embora já tenham se passado 3 anos, a Lei nº 13.234 (2015) continua esperando regulamentação. E ainda mais, os profissionais da escola continuam sem conhecimento adequado para realizar a identificação, o cadastramento e o atendimento dos alunos com AH/SD, em qualquer modalidade da educação, seja básica, superior, EJA ou profissional. E os talentos permanecem enterrados.

Em dezembro de 2017, o MEC lançou a notícia dos estudos relativos ao cadastro nacional dos alunos com altas habilidades. Previsto já desde 2015, o ministério afirma que os estudos estão avançando e o mesmo já deve ser lançado

no início de 2018. Na página do portal do MEC, em 01 de dezembro de 2017, podemos ler que

A criação do cadastro está prevista na Lei nº 13.234, de 2015. Para fazer com que as políticas cheguem aos estudantes superdotados, o MEC, no segundo semestre deste ano, fez um levantamento sobre esses alunos, que estão na rede de educação básica e superior. A partir desses dados, foi desenvolvida a proposta de cadastro. O censo escolar de 2016 registrou 15.995 estudantes com altas habilidades em todo o país (BRASIL, 2017).

Com essa prerrogativa do cadastro nacional e a necessidade iminente de identificar os alunos com altas habilidades ou superdotação ao redor do Brasil, urge a necessidade de avançar no desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas que possam esclarecer e embasar a formação dos responsáveis pelo cumprimento da lei, na identificação e atendimentos dos alunos.

Em 2018, o MEC lançou uma consulta pública para analisar mudanças na Política Nacional de Educação Especial, denominada de “Equitativa, Igualitária e ao Longo da Vida”. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), colocaram à disposição da população, via *internet*, o texto elaborado como proposta de lei para que pudesse ser discutido e recebesse sugestões de alterações. Segundo o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, a Política atual, de 2008, precisava ser atualizada para que os investimentos necessários a esse público, dos alunos com necessidades especiais, pudessem ser direcionados da maneira certa (BRASIL, 2018a).

Na proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2018b), havia pontos relevantes a se considerar para o público dos alunos precoces e/ou com AH/SD. Já na introdução do documento da lei, o Ministério da Educação chamava a atenção para o número elevado de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas últimas duas décadas, que, segundo dados Censo Escolar do INEP, apresentou um crescimento de 206% entre 1998 e 2017.

De acordo com o gráfico apresentado no texto da lei e reproduzido abaixo (Figura 11), em 1998 as matrículas de alunos com NEE era de 337 mil, saltando para um total de mais de 1 milhão em 2017. Como se pode ver, também, no

gráfico, o comparativo entre as matrículas em Escolas Regulares e Classes Comuns cresceu de 44 mil, em 1998, para um total de 897 mil, o que fez um aumento na casa de 1.942%, ao passo que as matrículas em Escolas Especializadas e Classes Exclusivas, no mesmo período, eram de 293 mil e chegaram a 170 mil, representando uma queda de 42%.

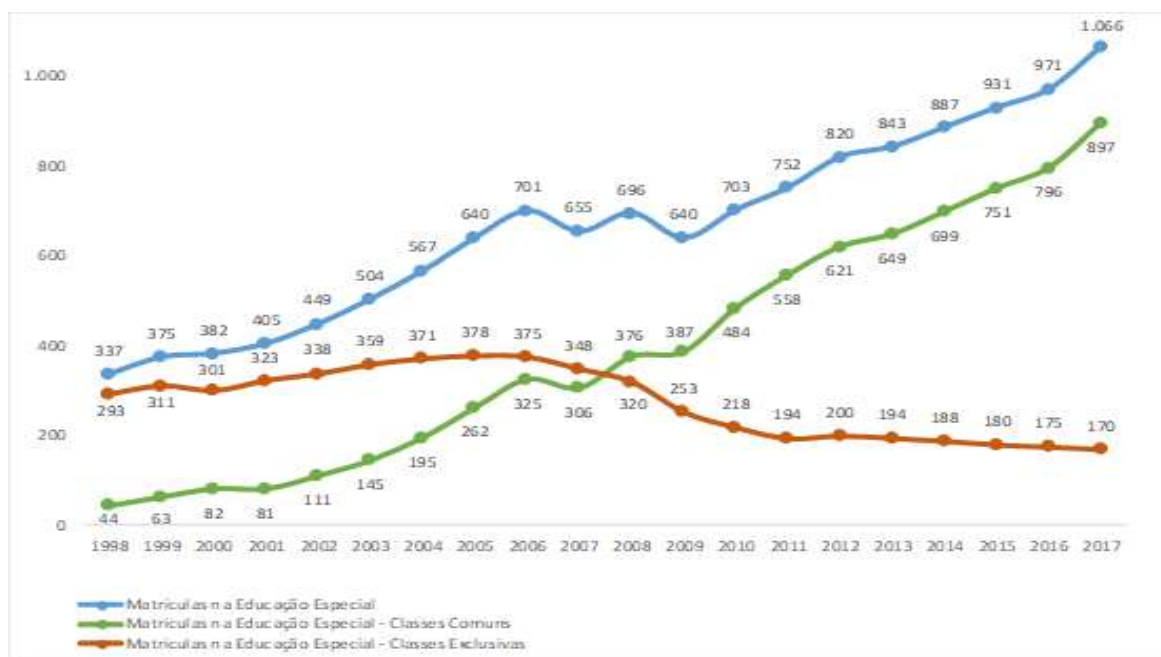


Figura 11 – Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil - 1998 a 2017 (Fonte: Micro dados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017. Nota: Números expressos em mil).

De acordo com o texto da lei, essa mudança no perfil das matrículas deveu-se à propagação do ideal da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi publicada em 2008 e começou a ser efetivada nas escolas, sendo conhecida e defendida pelas famílias dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse novo perfil de família busca a escola regular para matricular seus filhos por acreditar que eles têm direito a ela.

Os dados não mostram a real situação dos alunos com altas habilidades ou superdotação. De acordo com os teóricos da área, os alunos com essas características estão em todos os ambientes escolares; para usar um termo de Delou (2018) “são nativos das escolas regulares e são alunos”.

A proposta de PNEE (2018b) traz em seu texto, no Título 4, FINALIDADES E OBJETIVOS, o seguinte: “A finalidade desta Política Nacional é garantir os direitos constitucionais de educação aos estudantes a quem se destina, com padrão de qualidade, com os seguintes objetivos:”. Note-se que, ao frisar que se trata dos “estudantes a quem se destina”, refere-se ao público-alvo da Educação Especial e lista seus objetivos:

- 4.1. Promover ensino de excelência para os estudantes, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em sistemas educacionais inclusivos e equitativos, sem a prática de qualquer forma de discriminação e preconceito.
- 4.2. Assegurar acessibilidade plena aos estudantes e sistemas de apoio adequados e pertinentes, considerando as singularidades individuais.
- 4.3. Assegurar formação profissional de orientação inclusiva aos educadores, para atuação em espaços comuns e especializados.
- 4.4. Valorizar a educação como processo emancipatório da pessoa e da sociedade, com vistas à promoção de equidade e justiça social.
- 4.5. Assegurar oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais (BRASIL, 2018b).

O Título 5 da proposta de PNEE (2018b) trata dos ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL, ou seja, do público-alvo atendido por ela, claramente definido e reforçado mais uma vez pelos já explicitados nas demais legislações anteriores, mas agora ainda mais esmiuçados.

No parágrafo 5.1 são definidos os estudantes com deficiências físicas, sensoriais, comportamentais (do espectro autista), intelectuais, múltiplas e, seguindo a orientação da ONU, impedimentos de natureza mental.

O parágrafo 5.2 é o referencial dessa pesquisa, com a seguinte declaração:

- 5.2. Estudantes com altas habilidades/superdotação, definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, isoladas ou combinadas, talento específico e altos níveis de criatividade, podendo manifestar-se ou ser identificados já na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida (BRASIL, 2018b).

Ao inserir o reconhecimento da precocidade na legislação, a proposta de PNEE (2018) traz a base para agir em favor das crianças que têm sido negligenciadas nas escolas, por desconhecimento ou falta de boa vontade por

parte dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores em avaliar e trabalhar com elas como se deve.

O Título 6 da proposta de PNEE (2018) trata dos SERVIÇOS E RECURSOS ESPECIALIZADOS. De acordo com o texto da Lei, o Plano Nacional da Educação, regulamentado pela Lei nº 3.005/2014, determina, na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2018b).

A proposta de PNEE (2018b) segue, dando orientações de como deve ser oferecido o AEE aos alunos. Dentre as ações, destacam-se:

#### **6.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado para apoiar o desenvolvimento curricular do estudante, bem como apoiar o planejamento de atividades pedagógicas realizadas na escola pelo professor da classe comum.

As atividades do AEE podem ser viabilizadas em diferentes espaços escolares e nas salas de recursos multifuncionais, no mesmo turno de escolarização e/ou no contraturno e não substituem o trabalho realizado na classe comum.

O AEE visa ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais dos estudantes, considerando suas singularidades. Integram o AEE:[...]

Uso de estratégias para enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.

O AEE é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e outras legislações (BRASIL, 2018b).

Volta-se à questão das crianças de 0 a 3 anos matriculadas nas creches. Sendo público-alvo da Educação Especial, que direitos elas têm?

Seguindo as orientações de atendimento aos alunos matriculados, encontramos uma esperança para nossas crianças. No parágrafo 6.17 da proposta de PNEE (2018), o público das creches é mencionado:

### **6.17. Atendimento Educacional para crianças de 0 a 3 anos**

Na educação infantil as crianças de 0 a 3 anos, público da educação especial, devem estar matriculadas nas creches com apoio do atendimento educacional especializado. Quando não for possível a matrícula em creches, os sistemas de ensino devem ofertar o atendimento educacional em instituições públicas ou privadas, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e linguísticas das crianças dessa faixa etária (BRASIL, 2018b).

Certos tipos de deficiência são visíveis ao nascer e por isso é mais garantido o acesso aos recursos especializados na educação. Outras deficiências, como o autismo, que na proposta de PNEE (2018) é colocado como deficiência comportamental, ou a deficiência intelectual, precisam de mais tempo e observação para a identificação.

O mesmo ocorre com a precocidade e as altas habilidades ou superdotação. É preciso tempo e atenção para a identificação. No Título 7 da PNEE (2018), encontram-se as DIRETRIZES. Nessa parte há pontos relevantes, como as orientações aos sistemas de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior, instruções para a formação dos profissionais da educação e a identificação dos alunos.

### **7.5. Identificação dos estudantes para oferta de serviços e recursos de Educação Especial:**

7.5.1. Identificar na escola, o mais cedo possível, o estudante que demanda recursos da Educação Especial, por meio de processos avaliativos que integrem a equipe escolar, a ser coordenada pelo gestor da escola, assistente ou coordenador pedagógico. Essa avaliação visa à eliminação de barreiras à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação do estudante, sendo que a antecedência permitirá que medidas preventivas sejam tomadas, objetivando garantir igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida.

7.5.2. Envolver, no processo avaliativo de identificação dos estudantes para oferta de Educação Especial, a participação de professores regentes, professores especializados, profissionais da equipe escolar, o estudante e sua família. Quando disponível no sistema de ensino e considerado pertinente, a escola poderá dispor do apoio de profissionais como psicólogo, orientador educacional, fonoaudiólogo, fisioterapeutas e outros para efetivar a avaliação. Profissionais da comunidade também podem ser envolvidos, quando necessário. Os processos avaliativos devem ter como objetivo o conhecimento das habilidades,



potencialidades e singularidades do estudante, bem como os serviços e recursos necessários à sua educação (BRASIL, 2018b)

A identificação do aluno é um processo importante e deve ser feito “o mais cedo possível”. Por isso, esta pesquisa defende a identificação da precocidade e os direitos dos precoces. Quanto mais cedo se identificar esses sinais, mais cedo eles serão estimulados e poderão se desenvolver e mais problemas emocionais, sociais, afetivos, intelectuais e gerais serão evitados.

De acordo com Gama (2006), “A identificação de crianças precoces tem, por objetivo, estabelecer quais as que possuem necessidade de uma educação diferenciada” (GAMA, 2006, p. 60). Dessa forma, feita a identificação, pode-se investir em um trabalho diferenciado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dessas crianças, uma vez que o processo de identificação permite o conhecimento das características particulares para o desenvolvimento do plano individual de ensino dos alunos.

Ainda no Título 7 encontra-se, no parágrafo 7.8, algumas instruções de trabalho aos professores, tanto da classe regular quanto do AEE, no trabalho com os alunos da Educação Especial.

## **7.8. Resultados da aprendizagem**

7.8.1. Adotar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as atividades escolares na Educação Básica.

7.8.2. Direcionar as ações educacionais para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e a plena participação do estudante e o alcance das finalidades, metas e objetivos da educação.

7.8.3. Considerar que a diferenciação curricular e as atividades adicionais oferecidas ao estudante não podem ser realizadas ou funcionar como mecanismo de exclusão em sala de aula e em outros espaços escolares. A diferenciação curricular e as atividades adicionais justificam-se por ganhos claros de aprendizagem para o estudante e devem ser previstas no seu Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar.

7.8.4. Considerar, nas estratégias de diferenciação curricular, as habilidades do estudante, aplicando-se aos conteúdos, métodos de ensino, estilos de aprendizagem e processos avaliativos.

7.8.5. Atribuir ao professor da classe comum a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento do currículo no espaço



legítimo da sala de aula, competindo-lhe promover o ensino dos aspectos curriculares mais formais, promovendo o acesso e a garantia do direito de aprender a todos os estudantes.

7.8.6. Atribuir ao professor do AEE a orientação do contexto escolar, apoiando os processos de ensino-aprendizagem e a prática curricular em aspectos nos quais os saberes especializados podem potencializá-los, mediante o emprego de recursos e serviços da Educação Especial.

7.8.7. Promover a atuação articulada e colaborativa entre professores especializados e regentes da classe comum, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados, ao longo da vida (BRASIL, 2018b).

Mesmo diante dessas premissas da lei, a situação atual dos alunos com AH/SD e, dos precoces, continua a mesma: eles não são identificados, nem matriculados no AEE e, por isso, não são identificados no Censo Escolar, não constando nos dados do INEP de maneira proporcional aos estudantes com deficiência (DELOU, 2018).

Como mostra o quadro abaixo (Figura 12), ainda é grande a discrepância entre o número de alunos com deficiência, matriculados nos serviços de AEE das escolas de todo o Brasil, se comparados ao total de alunos identificados com AH/SD.

ANO	Nº DE ALUNOS AH/SD EM AEE	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AEE
2000	750	382.215
2001	984	404.743
2002	1.110	448.601
2003	1.675	504.039
2004	2.006	566.753
2005	1.928	640.317
2006	2.769	700.624
2007	2.988	654.606
2008	3.691	695.699
2009	5.637	639.718
2010	9.208	702.603

2011	10.951	752.305
2012	11.025	820.433
2013	12.357	843.342
2014	13.308	886.815
2015	14.357	930.683
2016	15.751	751.065
2017	19.451	827.243

Figura 12: Quadro comparativo das matrículas dos alunos com AH/SD e com Deficiências nos serviços de AEE. (Fonte: INEP / MEC, 2001-2018 *apud* DELOU, 2018)<sup>14</sup>

A escola é muito focada em estudantes intelectualmente desfavorecidos ou aqueles cuja aprendizagem foi perturbada por causa de um déficit sociocultural, para estar interessada nessas crianças, superdotadas ou favorecidas. Ignora que isso gera uma nova forma de dificuldade escolar (LUIS, 2004, p. 133. tradução nossa).<sup>15</sup>

O que impede os alunos mais talentosos de serem matriculados e atendidos nas salas de recursos, se a eles também é dado esse direito, garantido por lei?

Com a mudança de governo, em janeiro de 2019, todo o processo de atualização da PNEE 2008 em relação às mudanças feitas na LDB e demais textos legislativos aprovados durante esses 10 anos, inclusive a aprovação da LBI, em 2013, está parado no MEC.

<sup>14</sup> DELOU, Cristina Maria Carvalho. Carta à Capes. 2018.

<sup>15</sup> La escuela está demasiado centrada em los alunos intelectualmente desfavorecidos o en aquellos cuyos aprendizajes han sido perturbados a causa de um déficit sociocultural, como para poder interessarse por estos niños, dotados o favorecidos. Ignora que ello genera uma nueva forma de dificuldade escolar (LUIS, 2004, p. 133).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Elaborar um Manual Para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, formulado com base nos Marcos de Desenvolvimento presentes na Caderneta de Saúde da Criança, que sirva de auxílio aos professores que atuam na Educação Infantil, na observação e identificação dos indicadores de precocidade apresentados por crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Realizar o levantamento pré-teste das concepções de professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil, sobre seus contatos com pessoas com altas habilidades ou superdotação reconhecidas por especialistas; conhecimentos prévios sobre características de precocidade e reconhecimento em crianças com as quais convivem ou conviveram; contato e conhecimento sobre a Caderneta de Saúde da Criança, elaborada e distribuída pelo Ministério da Saúde.
- Elaborar a Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos a partir dos Marcos de Desenvolvimento presentes na Caderneta de Saúde da Criança, que venha orientar os professores na observação das características da precocidade das crianças em sala de aula.
- Oferecer Oficina Pedagógica na modalidade à distância, com um total de 40h, aos professores atuantes em creches.
- Realizar o pós-teste com os participantes da Oficina Pedagógica para avaliar mudanças conceituais.

### **3. MATERIAL E MÉTODOS**

#### **3.1. Levantamento Bibliográfico**

Para a realização da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico entre os pesquisadores da área das altas habilidades ou superdotação, tanto nacionais como internacionais, participação em congressos, nacionais e internacionais, para acompanhamento dos estudos mais recentes da área, bem como levantamento de artigos, teses e dissertações nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e PubMed, no período de novembro/2017 a abril/2019.

O estudo sobre precocidade foi inspirado no trabalho e na pesquisa do Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, da UNESP-Marília, que desenvolveu, até 2018, um trabalho de identificação, avaliação e atendimento a crianças e jovens precoces. Dr. Chacon teve seu trabalho apoiado na teoria da precocidade de Terrassier (1981), psicólogo francês que também foi base para o desenvolvimento do presente estudo.

Investigar a infância, sobretudo a idade de 0 a 3 anos, só foi possível pesquisando o desenvolvimento infantil. Os Marcos do Desenvolvimento e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial da criança dessa faixa etária, deram um norte à pesquisa. Incluir autores como Piaget e Vygotsky foi uma escolha para ligar o estudo tanto aos profissionais da educação quanto aos profissionais da saúde, que lidam com o desenvolvimento da criança em diferentes esferas.

Por fim, o estudo da legislação que ampara os alunos com altas habilidades ou superdotação e, por conseguinte, os precoces, foi feito no intuito de esclarecer a familiares, professores e demais interessados que esses alunos, mesmo na primeira infância, são sujeitos de direitos.

#### **3.2. Metodologia**

A pesquisa que viabilizou esse estudo foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Educação 4.0. A Educação 4.0 surge a partir das demandas da

chamada “Quarta Revolução Industrial”<sup>16</sup> (SCHWAB, 2016) e da formação necessária para atender à “Indústria 4.0”<sup>17</sup>. A Educação 4.0, então, é uma educação cuja linguagem computacional, a inteligência artificial, a internet das coisas, a robótica e outras tecnologias digitais se agregam para impulsionar os processos nos diferentes setores da indústria / formação / escola.

A Educação 4.0 utiliza-se dos contextos do *ciberespaço*<sup>18</sup> e da *cibercultura*<sup>19</sup> para aproximar as pessoas e os “tempos”, compondo novos cenários de aprendizagem possíveis, mesmo à distância e sem se conhecerem pessoalmente. Demanda um domínio da linguagem técnica digital, e ainda mais, de uma linguagem técnico-pedagógica (FÜHR, 2018) e que prevê o uso das metodologias ativas em sua relação de ensino-aprendizagem, o mergulho na utilização das tecnologias no dia-a-dia, a busca e a interação entre os envolvidos, aqui neste caso, na pesquisa, através da internet das coisas, da rede das redes.

As metodologias ativas são exemplos de métodos cuja filosofia é o construtivismo. Berbel (2011) aponta alguns exemplos de metodologias ativas, ou seja:

(...) formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Nesse processo, a aprendizagem se dá de forma interativa, na troca entre professor-aluno e aluno-aluno, sendo o estudante o sujeito ativo da construção de seu próprio conhecimento. As metodologias ativas, como o próprio nome já diz, preconizam a aprendizagem a partir da ação do estudante, com base no pensamento de Dewey (1958), do “aprender fazendo”. O autor defendia a ideia de que o exercício do pensamento era motivado por uma questão, um problema.

---

<sup>16</sup> Segundo o autor, a Quarta Revolução Industrial é caracterizada por uma internet mais rápida, pela inteligência artificial, por pequenos e poderosos sensores digitais que se tornam mais baratos e acessíveis e a oportunidade da aprendizagem automática e descobertas, tanto físicas, quanto digitais ou biológicas.

<sup>17</sup> Indústria caracterizada por sistemas materiais e virtuais, com participações flexíveis e globais.

<sup>18</sup> O termo [*ciberespaço*] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

<sup>19</sup> A *cibercultura* expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer (LÉVY, 1999, p. 15).

Assim como, segundo Gadotti (2001), “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (p. 253-254), denominando essa concepção de dialética. Freire (1996) fala em uma Pedagogia Problematicadora, e ambos defendem a interação na construção do conhecimento.

Moran (2017) define as metodologias ativas como sendo

(...) estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2017, p. 24).

Dentre as principais estratégias que compõem as metodologias ativas, de acordo com Andrade (2019), foram usadas no desenvolvimento desse estudo as seguintes modalidades:

### **3.2.1. Ensino Híbrido**

De acordo com Andrade (2019), o ensino híbrido é composto por uma parte desenvolvida *online* e outra *off-line*.

Para a pesquisa, a parte desenvolvida *online* parte foi feita com os questionários na plataforma *google forms* e com a Oficina Pedagógica via aplicativo *WhatsApp* e a parte *off-line* foi desenvolvida pelos participantes da oficina, que deveriam realizar suas pesquisas e depois postar no grupo, para apreciação e discussão do coletivo.

O pré-teste foi realizado através do formulário *google forms*. Foram enviados, via *e-mail* e *WhatsApp*, um total de 70 questionários para professores da Educação Básica, todos dos contatos da pesquisadora, tendo um retorno de 30 questionários respondidos. O pré-teste objetivou conhecer as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre o que são as altas habilidades ou superdotação. Sobre isso, Caetano e Ferreira afirmam que

O pré-teste é uma fase fundamental da pesquisa, onde a população alvo entra em contato com as questões e possibilitam ao pesquisador verificar se a tradução da escala pode ser entendida e interpretada corretamente pelos sujeitos. Segundo pesquisadores o pré-teste pode, além de possibilitar ajustes e detecção de incoerências, pode aumentar a validade do instrumento (CAETANO; FERREIRA, 2010, p. 1).

Segundo Gil, o questionário pode ser entendido,

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

Uma das razões que pautou a escolha por essa técnica de coleta de amostra consta na listagem de vantagens que Gil (1999, p. 128) traz em sua obra: “a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;”. Nesse caso o correio foi eletrônico, através de *e-mail* e WhatsApp.

Os questionários foram compostos por perguntas abertas e fechadas (GIL, 1999), de forma a conhecer o que pensavam os professores regentes, *a priori*, sem uma formação específica, sobre questões como: definição de altas habilidades ou superdotação; precocidade; identificação de precocidade; contato e convívio com pessoas com altas habilidades ou superdotação; contato e conhecimento sobre a Caderneta de Saúde da Criança, conhecimento e percepção dos Marcos do Desenvolvimento nas crianças atendidas nas salas de aulas de 0 a 3 anos, dentre outras (Apêndice 1).

### **3.2.2. Aprendizagem Baseada em Projetos**

Segundo Andrade (2019), a relação de ensino/aprendizagem baseada em projetos significa realmente desenvolver projetos de trabalho para gerar aprendizagem significativa. Berbel (2011) afirma que a metodologia de projetos propicia diversas possibilidades de aprendizagem, dentre elas:

[...] proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos;

possibilitar a aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional” (BERBEL, 2011, p. 32)

Para a pesquisa, a aprendizagem baseada em projeto foi contemplada com a Oficina Pedagógica desenvolvida com o grupo de professores que atende crianças de 0 a 3 anos, via aplicativo *WhatsApp*.

A partir das respostas dos questionários, foi elaborada a proposta da Oficina Pedagógica, na modalidade híbrida, com total de 40 h/aula, sendo utilizado aplicativo *WhatsApp* para contato, postagem de texto, perguntas, dúvidas e discussões e para avaliação das observações. Foram convidados 30 professores que atuavam em salas de aula com crianças de 0 a 3 anos, em creches das redes públicas municipais, estaduais, federais, e também da rede particular, para essa oficina. O convite ocorreu a partir dos contatos da pesquisadora mas estendeu-se pelos contatos dos professores convidados, vindo a participar professores fora do conhecimento da pesquisadora.

Como alguns dos professores participantes da Oficina Pedagógica possuem 2 matrículas públicas municipais ou atuam em uma escola pública e uma particular, o número de participantes foi de: 19 professores da rede de municipal de Niterói, 4 professores da rede municipal do Rio de Janeiro, 2 professores do Colégio Pedro II, 1 professor da rede municipal de Duque de Caxias, 3 professores da rede municipal de Itaboraí, 3 professores da rede municipal de São Gonçalo, 1 professor da rede municipal de Magé, 1 professor da rede municipal de Mesquita e 4 professores da rede particular.

O formato do projeto da Oficina Pedagógica, apresentado aos professores convidados, foi: 4 semanas de atividade do grupo de *WhatsApp*, divididas por tema semanal e uma atividade a ser postada na sexta-feira de cada semana, a qual precisaria ser comentada e discutida pelos membros do grupo durante a próxima semana, gerando uma nova atividade.

Na primeira semana foi postado pela pesquisadora e gerenciadora do grupo o texto base da oficina. A tarefa era ler o texto e apontar as ideias principais, sobre precocidade: Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level



Potentialities” (Highly Gifted) Children. International Journal of Pediatrics, de Vaivre-Douret.<sup>20</sup>

Na segunda semana a tarefa era observar e indicar 2 crianças (1 menino e 1 menina) que se destacavam em relação às demais crianças, segundo os critérios percebidos no texto da semana anterior e discutidos no grupo. Para auxiliar melhor essa observação, foi postado pela gerenciadora do grupo um texto auxiliar: *Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. Journal français de psychiatrie* de Vaivre-Douret.<sup>21</sup>

Na terceira semana foi apresentado ao grupo o Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos, elaborado pela pesquisadora e gerenciadora do grupo, com a finalidade de que os professores pudessem observar, nas crianças que eles já haviam apontado na semana anterior, as características ali descritas. Seria indicado, dependendo da faixa etária e da possibilidade de cada professor, que houvesse contato com as famílias para uma investigação desde o nascimento até aos dias atuais. Alguns conseguiram esse contato e foram feitas pesquisas mais completas. Outros foram vetados por suas direções. Outros, ainda, não conseguiram fazer esse contato, ficando uma pesquisa restrita ao período em que têm contato com a criança.

A quarta e última semana foi reservada para que os professores pudessem compartilhar seus formulários preenchidos no grupo e compararem, tirarem dúvidas e expressarem suas opiniões acerca da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos, analisando sua funcionalidade na avaliação da precocidade nas crianças de 0 a 3 anos.

### 3.2.3. Sala de Aula Invertida

Andrade (2019) afirma que, na sala de aula invertida, os textos são estudados em casa, previamente, e quando os alunos chegam à sala de aula, é um momento de discussões daquilo que eles já têm conhecimento. Assim, o

---

<sup>20</sup> VAIVRE-DOURET, Laurence. Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. International Journal of Pediatrics. 2011. Published online, Oct 1. <[file:///C:/Users/User/Documents/josiane/mestrado/disserta%C3%A7ao/Developmental%20and%20Cognitive%20Characteristics%20of%20%E2%80%99High-Level%20Potentialities%E2%80%99D%20\(Highly%20Gifted\)%20Children.html](file:///C:/Users/User/Documents/josiane/mestrado/disserta%C3%A7ao/Developmental%20and%20Cognitive%20Characteristics%20of%20%E2%80%99High-Level%20Potentialities%E2%80%99D%20(Highly%20Gifted)%20Children.html)>

<sup>21</sup> VAIVRE-DOURET, Laurence. Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*. 2003/1 (no18), pages 33 à 35. <<https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2003-1-page-33.htm>>.

conhecimento não é um privilégio do professor, este não é o centro do conhecimento na sala de aula, ele é democrático, gira em torno das perguntas dos alunos.

Para a pesquisa, os textos discutidos, para o desenvolvimento da Oficina Pedagógica, foram enviados de antemão aos participantes, possibilitado que eles, ao “chegarem” para a discussão, no caso específico da Oficina Pedagógica, na sala de aula virtual do aplicativo *Whatsapp*, já tivessem conhecimento do assunto a ser debatido. Esse tipo de metodologia busca agilizar o processo de aprendizagem, torna os alunos sujeitos de sua aprendizagem, uma vez que eles mesmos conduzem a discussão a partir de suas dúvidas, sendo o centro da discussão.

#### **3.2.4. Cultura *Maker***

Andrade (2019) afirma que a Educação 4.0 se baseia na cultura do “aprender a fazer fazendo” (DEWEY, 1958), tornando a aprendizagem criativa.

Segundo Führ,

Os ambientes de construção da aprendizagem devem oferecer aos estudantes ambientes de pesquisa ciberarquitetônicos e colaborativos, conectados na rede das redes para que possam gerenciar as informações criticamente, elaborar, planejar, compartilhar e atuar em grupos para resignificar o conhecimento, através da cultura *maker* (FÜHR, 2018).

Para a pesquisa, a filosofia do “aprender a fazer fazendo” foi contemplada na Oficina Pedagógica quando os participantes tiveram a oportunidade de desenvolverem o que era discutido e proposto durante a Oficina Pedagógica, podendo voltar para tirar dúvidas e refazer, aprender e reaprender de fato.

### **3.3. O Produto – A Elaboração do Manual**

O produto final desta pesquisa, o Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, foi elaborado a partir da Ficha de Acompanhamento Individual do Desenvolvimento de Crianças de 0 a 3 Anos, incluindo informações sobre a importância da observação dos Marcos do Desenvolvimento, tanto por professores desta faixa etária quanto por pais, além

de sugestões de estratégias pedagógicas e psicomotoras de fácil entendimento, simples de serem executadas em casa ou na creche/escola, para auxiliar o cuidador na avaliação destes Marcos. O Manual foi publicado em *e-book* pela editora PerSe.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada buscou conhecer as concepções dos professores participantes do pré-teste sobre o que são as altas habilidades ou superdotação. A partir dessas respostas, foi elaborada a Oficina Pedagógica, cujo objetivo foi apresentar o conceito de precocidade, discutir concepções dos professores participantes, apontar características importantes que devem ser observadas na identificação da precocidade em sala de aula com crianças de 0 a 3 anos, mostrar a Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos, elaborada pela pesquisadora e orientar os professores participantes na observação e identificação das características listadas em seus alunos.

### 4.1. Concepções de Professores de Educação Infantil sobre AH/SD

Foi realizado um questionário pré-teste com 30 professores. Devido ao número elevado de respostas abertas para trazer para a discussão desta pesquisa, as respostas analisadas a seguir foram escolhidas de forma a fomentar a discussão, uma vez que algumas delas eram bem semelhantes em seu conteúdo. Realizando um questionário (Apêndice 3) sem que os participantes tivessem, necessariamente, conhecimento do assunto abordado, pôde-se avaliar que os professores participantes encontravam-se arraigados em alguns chamados “mitos” (WINNER, 1978; PÉREZ, 2003) sobre o assunto.

*P.1 – A capacidade de aprender determinado assunto, conteúdo, qualquer coisa sem precisar de um mediador, somente pelo foco de interesse e habilidade de cada um.*

*P.9 – São características apresentadas por crianças com rápido e concreto aprendizado. Dominam com facilidade o que lhes é proposto.*

Essa concepção é muito comum e traz peso sobre as pessoas com AH/SD, pois são colocadas grandes expectativas sobre elas, maiores do que são capazes de corresponder.

Quando falamos sobre AH/SD, o conceito é comumente associado à ideia de alunos com habilidades globais. No entanto, embora existam pessoas igualmente talentosas em todas as matérias escolares, este fato constitui uma exceção, visto que é mais provável encontrarmos alunos com habilidades muito menos equilibradas, ou até mesmo, com dificuldades de aprendizagem em alguma (s) área (s) (MARTINS, CHACON, 2014, p. 2).

Para Winner (1998),

Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são muito mais comuns do que regulares [...]. as crianças podem também ser superdotadas em um área escolástica e, em realidade, mostrarem-se incapazes em outra (WINNER, 1998, p. 243).

Quando perguntados sobre o conceito de precocidade, as respostas dos professores participantes da pesquisa foram mais próximas das definições trazidas pelos pesquisadores da área, como nos mostram os exemplos abaixo:

*P.7 – Quando habilidades são desenvolvidas mais cedo do que é comum.*

*P.2 – É um termo usado para comportamentos, atitudes e aprendizados realizados antes do tempo pré-determinado pelas idades.*

De fato, a definição dos professores participantes da pesquisa corrobora com o que se encontra na academia sobre o tema da precocidade. A criança precoce apresenta habilidades desenvolvidas antes do tempo, se comparada aos seus pares de idade, sendo capazes de fazer o que crianças mais velhas fazem. Como afirma Gama (2006), a melhor forma de identificá-las é colocando-as para realizar tarefas e atividades de crianças mais velhas, pois, desta forma, poder-se-á comprovar sua capacidade de desempenhar tarefas para além de sua idade cronológica.

Virgolim (2007, p. 23) afirma que, “são chamadas de precoces as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento”. Chacon e Paulino (2011) explicam que

O termo precoce emprega-se a crianças que apresentam alguma habilidade específica muito desenvolvida, podendo aparecer em qualquer área do conhecimento, ou seja, na música, em disciplinas escolares, na linguagem, esporte ou leitura; (CHACON; PAULINO, 2011, p. 186).

Mais à frente, no questionário, os professores foram arguidos sobre o tempo de atuação no magistério (Gráfico 1).

Verifica-se um equilíbrio no tempo de atuação no magistério, dos professores participantes da pesquisa, entre 0 a 5 anos 23,3% (n=7), 10 a 15 anos (n=7), 15 a 20 (n=7) e 20 anos o mais (n=7) de magistério, ou seja, todos com bastante experiência em sala de aula. Poucos, 6,7% (n=2), são professores que declararam ter de 5 a 10 anos de experiência.

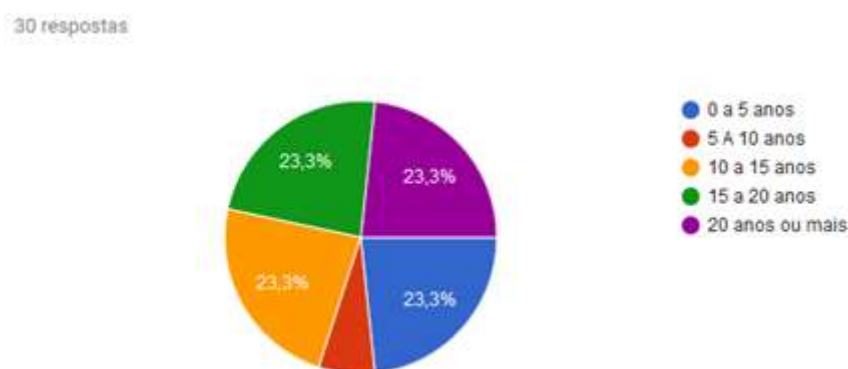


Gráfico 1: Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa no magistério

Outra questão abordou se eles já teriam identificado, durante sua carreira, algum aluno com características de precocidade (Gráfico 2).

Mais metade, 53,3% (n=16) dos participantes da pesquisa, afirma que sim, já identificou alunos precoces.

30 respostas

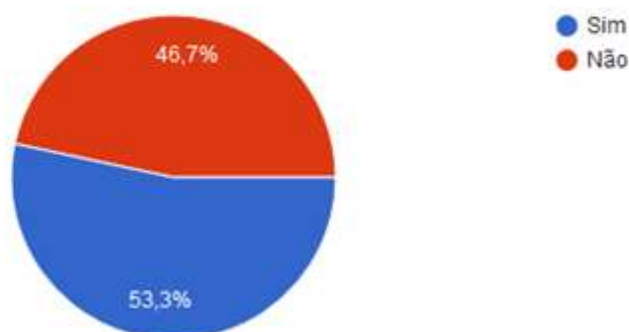


Gráfico 2: Experiência dos professores participantes da pesquisa em identificar alunos com características de precocidade

A próxima pergunta da entrevista, então, foi “O que te fez ter essa desconfiança?”. Algumas respostas estão transcritas abaixo:

*P.5 – A capacidade imaginativa e a criatividade para criar histórias. Eram tão além do esperado para uma criança da idade em que ele se encontrava que chamou a atenção.*

*P.7 – Percebi alguns alunos que chamava de muito habilidosos, porque não eram investigados com maior potencialidade.*

*P.10 – Fala e atitudes incomuns à maioria.*

*P.15 – Já tive alunos que conseguiram aprender a ler sozinhos e antes dos cinco anos. A aluna apresentava grande curiosidade, fazia perguntas que não condizia com de uma criança de 5 anos, lia inúmeros livros, tinha um vocabulário riquíssimo.*

Uma criança superdotada de Q.I. 150 arriscaria completar seu programa escolar de 3 a 10 anos se fosse respeitado seu ritmo de desenvolvimento intelectual. Além disso, se a maioria das crianças nascesse com essa taxa de desenvolvimento, o sistema educacional, sem dúvida, ofereceria tal ritmo educacional.

Mas esse não é o caso, e as crianças superdotadas devem integrar-se a sistema educacional que não foi planejado para elas. Para o sistema educacional, essa é uma minoria é embaraçante apenas na medida em que é identificada. Por isso os testes são culpados pela criação das crianças superdotados. Ora, os testes criam tanto a inteligência quanto um relógio cria o tempo.

Existem crianças superdotadas, quer as tenhamos identificado ou não (TERRASSIER, 1981, p. 61. tradução nossa).<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Un enfant surdoué de Q.I.: 150 risquerait de terminer son programme de 3 à 10 ans si nous respections son rythme de développement intellectuel. D'ailleurs, si la majorité des enfants naissait avec se rythme de développement, le système éducatif proposerait sans dout um tel rythme éducatif.

Quando confrontados com sua realidade, os professores conseguem identificar algumas crianças como diferenciadas dos demais, com características que chamam a atenção, que se destacam. Porém, nem sempre essa percepção é suficiente para orientá-los na tomada de decisões assertivas.

De acordo com Terrassier (1981), o sistema educacional percebe, mas “finge” que não vê as crianças diferenciadas.

Na fala dos professores participantes do pré-teste, o reconhecimento do fenômeno em suas salas de aula é visível, pois a comparação entre pares deixa claro que há algo diferente.

A pergunta seguinte, porém, mostra uma dificuldade em dar seguimento às ações a partir da observação de sala de aula, quando questiona “*Em sua opinião, o que professores, de maneira geral, devem fazer quando identificam alunos com características de precocidade em sua sala de aula?*” Algumas respostas foram:

*P.2 – Dá trabalho (ocupar o tempo da pessoa) pra que não perca o interesse nas atividades em sala ou em qualquer lugar*

*P.5 – Cautela pois ao mesmo tempo que deve dar combustível para que avance, devem ser contemplados os conteúdos, próprios da idade, essenciais ao seu desenvolvimento.*

Frequentemente, os pais de crianças precoces hesitam vagamente diante da seguinte situação: seu filho de 4 ou 5 anos, está no jardim de infância, se interessa pelas letras, identifica-as, reconhece palavras durante sequências de publicidade na televisão, é muito atento durante o programa “Dos Números e das letras”, e pede para aprender a ler.

Ou, nos últimos anos, esses pais foram informados que é melhor não interferir no aprendizado escolar. Dessa forma, foram suprimidas as lições e os trabalhos de casa.

Em consequência, os pais ficam muito desconcertados quando os filhos lhes pedem que assumam o papel de especialistas em educação, de professores. Normalmente, esses pais vão levar a escola da criança e escutarão o seguinte estilo de resposta: “ele é muito imaturo, deixe-o se divertir, ser criança. E há coisas mais importantes que a leitura: a socialização, o desenvolvimento

---

Mais ce n'est pas l'écas, et les enfants surdoués doivent s'intégrer dans un système éducatif que n'a pas été prévu pour eux.

Pour le système éducatif. Cette minorité véritablement embarrassante que dans la mesure où elle est identifiée. C'est pour-quoi les tests se voient reprocher de créer des surdoués. Or, les tests ne créent pas davantage l'intelligence qu'une pendule ne crée le temps.

Les enfants surdoués existent, que nous les ayons identifiés ou non (TERRASSIER, 1981, p. 61).



psicomotor, linguagem oral para se comunicar” (TERRASSIER, 1981, p. 88. tradução nossa).<sup>23</sup>

Nos participantes da pesquisa *P.2* e *P.5* prevalece a preocupação com o conteúdo, e mais, com o conteúdo **próprio para a idade**. Nesse ponto, fica clara a confusão de conceitos dos participantes, pois embora exponham na definição um conhecimento do senso comum de que a precocidade diz respeito àqueles que estão adiantados em relação aos seus pares de idade, na prática esperam que eles se comportem de maneira igual.

*P.18 - Buscar "desacelerar" esse conhecimento e buscar diálogo para que a criança se sinta acolhida e apresentar a ela o que ainda não foi apresentado.*

O participante *P.18* mostra uma preocupação em desacelerar a precocidade da criança, para conformá-la à sua idade.

É falso acreditar que criaremos um equilíbrio psíquico na criança freando seu desenvolvimento intelectual. Necessita estar situada em seu presente, com suas especificidades reconhecidas, que são a curiosidade, a atenção seletiva, a ilusão, a criatividade, a dissincronia e sua sensibilidade própria (LOUIS, 2004, p. 86 tradução nossa).<sup>24</sup>

Terrassier (1981) afirma que:

A criança superdotada precisa suportar a pressão do ambiente escolar, do ambiente familiar e dos seus colegas, que o incitam a um comportamento normalizado, síncrono, isto é, uma regressão à média.

---

<sup>23</sup> Fréquemment, les parents l'enfants precoces hésitent longuement dans la situation suivante: leur enfant a 4 ou 5 ans, est en maternelle, s'intéresse aux lettres, les identifie, reconnaît des mots lors de séquences publicitaires à la télévision, est attentif lors de l'émission <<Des chiffres et des lettres>>, et demande à apprendre à lire,

Or, depuis quelques années, on a répété à ces parents qu'ils ne doivent pas se mêler des apprentissages scolaires. Dans le même but, ont été supprimés les leçons et devoirs à la maison.

En conséquence, les parents sont fort déçus lorsque leur enfant leur demande de tenir un rôle qui leur est refusé par les spécialistes de l'éducation, les enseignants. Habituellement, ces parents vont poser la question à l'institutrice de maternelle de l'enfant et s'attendent à la réponse: << Il est trop immature, laissez-le donc s'amuser, être un enfant. Et il y a des choses bien plus importantes que la lecture: la socialisation, l'habileté psychomotrice, le langage oral pour communiquer.>> (TERRASSIER, 1981, p. 88)

<sup>24</sup> Es falso crer que criaremos um equilíbrio psíquico em el niño frenando su desarrollo intelectual. Necessita estar situado em seu presente, com suas especificidades reconhecidas que são a curiosidade, a atenção seletiva, a ilusão, a criatividade, a dissincronia e sua sensibilidade própria (LOUIS, 2004, p. 86).

Essas forças normalizadoras visam reduzir a dissincronia social da criança precoce e pedir que ele renuncie a si mesmo (TERRASSIER, 1981, p. 40. tradução nossa).<sup>25</sup>

Por outro lado, o participante P.10 se propõe a “mudar totalmente a rotina” em favor de seu aluno, de maneira a proporcionar-lhe mais estímulo e o P.13 informa que buscará o apoio da família bem como da equipe pedagógica para o desenvolvimento do trabalho.

*P.10 – Mudar totalmente a rotina e planejamento das aulas, para que este indivíduo em específico não seja desestimulado.*

*P.13 – Informar aos pais e buscar orientações de intervenção pedagógica, junto as equipes pedagógicas de apoio.*

A família deve ser envolvida sempre no processo de desenvolvimento, pois esse comportamento não se expressa apenas na escola. Certamente, o precoce também demonstrará suas características em casa, na rua, em festinhas dos amigos, na pracinha, e sua família precisa de orientação e participação.

Muitos pais sentem dificuldades até mesmo em manter um diálogo com seus filhos pequenos, pois o desenvolvimento intelectual da conversa não corresponde com o desenvolvimento físico e motor da criança, o que pode gerar ansiedade e preocupação, podendo levar esse filho precoce a se esconder até mesmo em casa (ASPESI, 2007).

Terrassier (1981) afirma que nas famílias em situação de vulnerabilidade social, a questão é ainda mais delicada, pois as habilidades da criança podem até mesmo destaca-la de sua família, se forem percebidas por outras pessoas.

Aos pais compete a tarefa de incentivar seus filhos no desenvolvimento de seus talentos e cobrar sempre da escola e da sociedade ações e atitudes que viabilizem o atendimento de seus filhos conforme suas necessidades específicas (DELOU, 2007).

De igual maneira, a equipe pedagógica da escola precisa assumir sua responsabilidade na identificação e no atendimento às necessidades

---

<sup>25</sup> L'enfant surdoué doit donc supporter la pression de l'environnement scolaire, de l'environnement familial et de ses camarades qui l'incitent tous à un comportement normalisé, synchrone, c'est-à-dire à une régression vers la moyenne.  
Ces forces de normalisation visent à réduire la dyssynchronie sociale de l'enfant surdoué et lui demandent de renoncer à lui-même (TERRASSIER, 1981, p. 40).

educacionais especiais dos alunos precoces, visto que o aluno é da escola como um todo.

Outras respostas indicavam para buscar ajuda psicológica, buscar profissionais competentes para a avaliação e comprovação do fenômeno. O Título 7, parágrafo 7.5, da Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Igualitária e ao Longo da Vida (2018), apresenta a seguinte orientação:

**7.5. Identificação dos estudantes para oferta de serviços e recursos de Educação Especial:**

7.5.1. Identificar na escola, o mais cedo possível, o estudante que demanda recursos da Educação Especial, por meio de processos avaliativos que integrem a equipe escolar, a ser coordenada pelo gestor da escola, assistente ou coordenador pedagógico. Essa avaliação visa à eliminação de barreiras à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação do estudante, sendo que a antecedência permitirá que medidas preventivas sejam tomadas, objetivando garantir igualdade nas condições de acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida.

7.5.2. Envolver, no processo avaliativo de identificação dos estudantes para oferta de Educação Especial, a participação de professores regentes, professores especializados, profissionais da equipe escolar, o estudante e sua família. Quando disponível no sistema de ensino e considerado pertinente, a escola poderá dispor do apoio de profissionais como psicólogo, orientador educacional, fonoaudiólogo, fisioterapeutas e outros para efetivar a avaliação. Profissionais da comunidade também podem ser envolvidos, quando necessário. Os processos avaliativos devem ter como objetivo o conhecimento das habilidades, potencialidades e singularidades do estudante, bem como os serviços e recursos necessários à sua educação (BRASIL, 2018b).

Delou (2013) afirma que os professores são os mais adequados para observar seus alunos e encaminhá-los porque estão na sala de aula com eles, convivem diariamente, podem ver suas atividades, seu comportamento, tanto com os demais (relacionamentos) quanto com as tarefas (seu fazer), como se expressam diante das frustrações ou das alegrias, enfim, são os mais indicados para essa avaliação preliminar.

No questionário foi arguido sobre o conhecimento e contato com a Caderneta de Saúde da Criança, questão base para a elaboração Manual Para

Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos (Apêndice 4) e consequente identificação da precocidade (Gráfico 3).

Papalia e Feldman (2013), sobre os Marcos do Desenvolvimento, afirmam que:

O desenvolvimento motor é caracterizado por uma série de marcos: realizações que se desenvolvem sistematicamente; cada habilidade recém-adquirida prepara o bebê para lidar com a próxima. Os bebês primeiro aprendem habilidades simples e depois as combinam em sistemas de ação cada vez mais complexos, permitindo um espectro mais amplo ou mais preciso de movimentos e um controle mais eficaz do ambiente (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.159).

Em relação ao questionário, o objetivo foi chamar a atenção dos professores para um instrumento de fácil acesso e muitas vezes negligenciado, até mesmo pelas equipes de saúde, na observação das crianças. Contatou-se que mais da metade, 53,3% (n=16) dos participantes da pesquisa, não teve nenhum contato com a Caderneta de Saúde da Criança. De qualquer forma, a mesma está disponível na internet e pode ser consultada gratuitamente por todos.

30 respostas

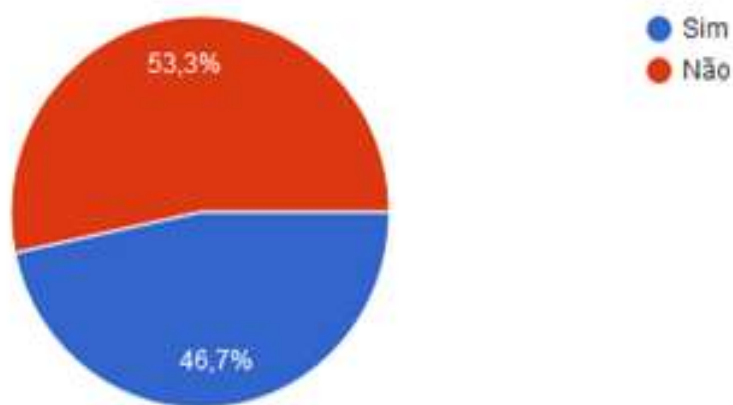


Gráfico 3: Conhecimento e Contato dos professores participantes da pesquisa com a Caderneta de Saúde da Criança

Os Marcos do Desenvolvimento são essenciais para a observação da precocidade nas crianças. Isso porque eles mostram o desenvolvimento da criança que está dentro da normalidade. Na Caderneta de Saúde da Criança,

vários são os alertas dados aos pais quanto ao desenvolvimento abaixo do esperado, o que se deve fazer, a quem procurar, para onde correr, mas nada há que mostre ou que indique que seja necessário um alerta da família para a criança que se adianta aos Marcos do Desenvolvimento.

A avaliação de peso e altura para ambos os gêneros foi adotada no Brasil pelo Ministério da Saúde, em comum acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria – (SBP), por exemplo, que seguem os parâmetros da Organização Mundial de Saúde – OMS (2006)<sup>26</sup> (Figuras 13-16):



Figura 13: OMS: Tabela da relação Peso / Idade para Meninas de 0-5 anos, em Percentil. (Fonte: WHO Child Growth Standards disponível em <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/>)

A linha central, verde, é o peso de referência, sendo o peso ideal. Os dois eixos que formam o gráfico são a linha, representando a idade em anos (0-5 anos) e a coluna, representando a massa corporal em quilogramas (0-24 / 28kg).

<sup>26</sup>Fonte: <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/>

O peso médio de nascimento de uma menina nascida a termo é em torno de 3,200kg, por exemplo. A tabela prevê um peso semelhante para um bebê masculino, mas a curva vai tendo sutis diferenças ao longo do crescimento.

As duas linhas centrais (amarelas para as meninas e vermelhas para os meninos), são linhas de atenção. Caso a criança esteja sempre na linha de atenção, precisa de cuidados: acima é sobrepeso, abaixo, pode ser uma subnutrição.

As linhas laterais (vermelhas para as meninas e pretas para os meninos), são as linhas de corte, acima significa obesidade e abaixo está a desnutrição, ambos os casos com sérios riscos à saúde da criança.

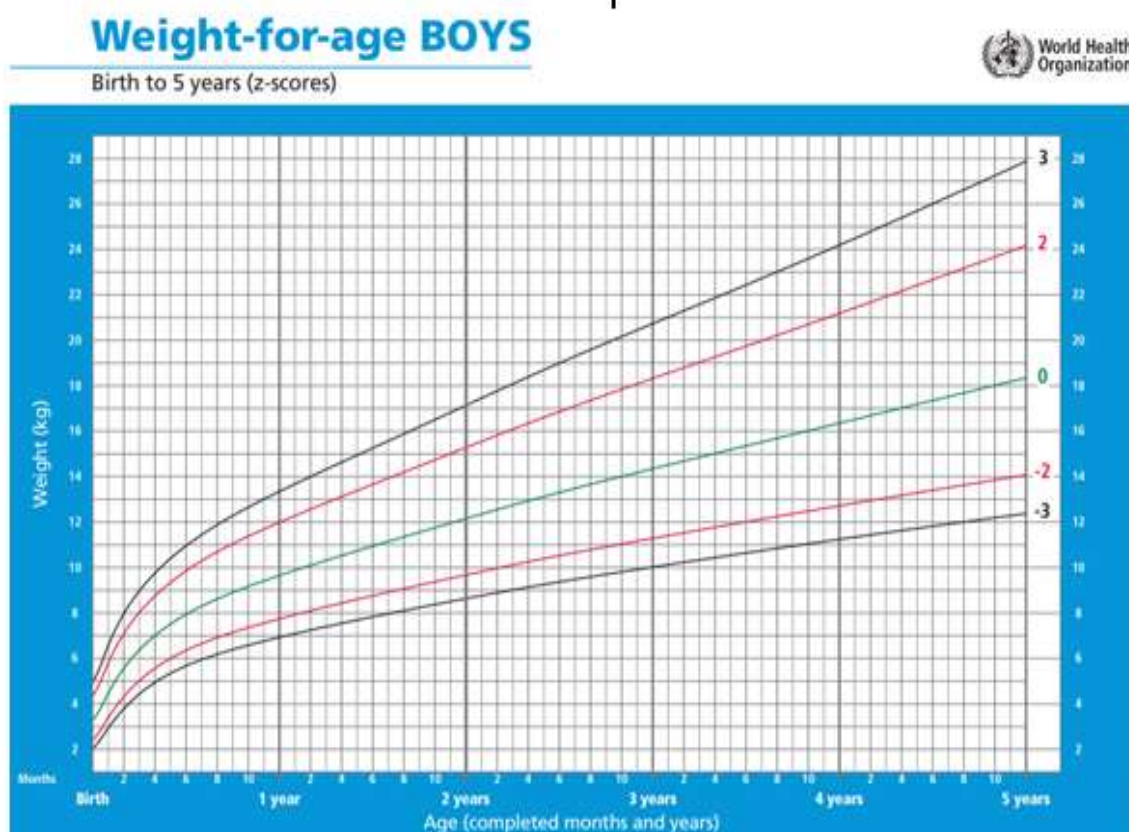


Figura 14: OMS: Tabela da relação Peso / Idade para Meninos de 0-5 anos, em Percentil. (Fonte: WHO Child Growth Standards disponível em <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/>).

O Índice de Massa Corporal (IMC) é uma medida padrão, adotada pela OMS, para avaliar o nível de gordura de cada pessoa, determinando se está dentro do ideal, se faz bem ou mal ao organismo.



De acordo com as linhas da tabela da OMS (2006), o cálculo do IMC das crianças de 0-5 anos funciona da seguinte forma:

Maior que +3 = obesidade

Entre +3 e +2 = sobrepeso

Entre +2 e +1 = risco de sobrepeso

**Entre +1 e -2 = IMC adequado**

Entre -2 e -3 = magreza

Abaixo de -3 = magreza acentuada ou subnutrição<sup>27</sup>

Nas Figuras 15 e 16, que correspondem à altura, a linha central, verde, é o parâmetro ideal de altura, tanto para meninos quanto para meninas, que quer dizer que está tudo bem com a criança. A altura média de um bebê nascido a termo, de ambos os sexos, gira em torno de 50 cm. Quanto mais perto das linhas laterais, amarelas, mais atenção os pais precisam ter com o desenvolvimento de sua criança. Caso ultrapasse as linhas amarelas e aproxime da linha vermelha, é preciso buscar orientação médica de um especialista, o pediatra deverá orientar a família. Qualquer alteração abrupta no desvio da curva de crescimento da criança, para cima ou para baixo do seu traçado habitual, necessita de investigação para determinar a origem e nortear a conduta a ser adotada pelo especialista.

Alguns fatores, intrínsecos e extrínsecos ao bebê, podem influenciar nessas marcações, como: sistema neuroendócrino, etnia, doenças, hereditariedade, urbanização, interações mãe-filho, nutrição, meio-ambiente, condições geofísicas, condições socioeconômicas, dentre outras.<sup>28</sup> Em relação à altura, nas meninas, o cálculo é feito da seguinte forma:

$$\frac{(\text{estatura do pai} - 13) + (\text{estatura da mãe})}{2} \quad ^{29}$$

<sup>27</sup> Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/0MAEPARANAENSE/crescimento.pdf>

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/0MAEPARANAENSE/crescimento.pdf>

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/0MAEPARANAENSE/crescimento.pdf>

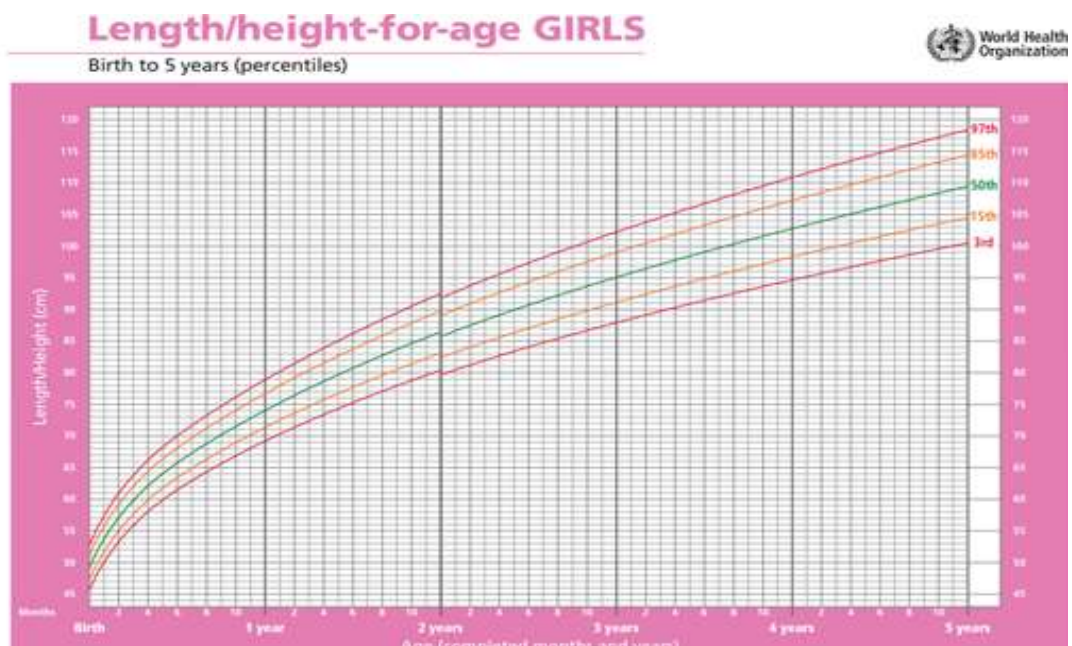


Figura 15: OMS: Tabela da relação Altura / Idade para Meninas de 0-5 anos, em Percentil. (Fonte: WHO Child Growth Standards disponível em <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/>).

No caso dos meninos, o cálculo muda um pouco, e é feito da seguinte forma:

$$\frac{(\text{estatura da mãe} + 13) + (\text{estatura do pai})}{2}^{30}$$

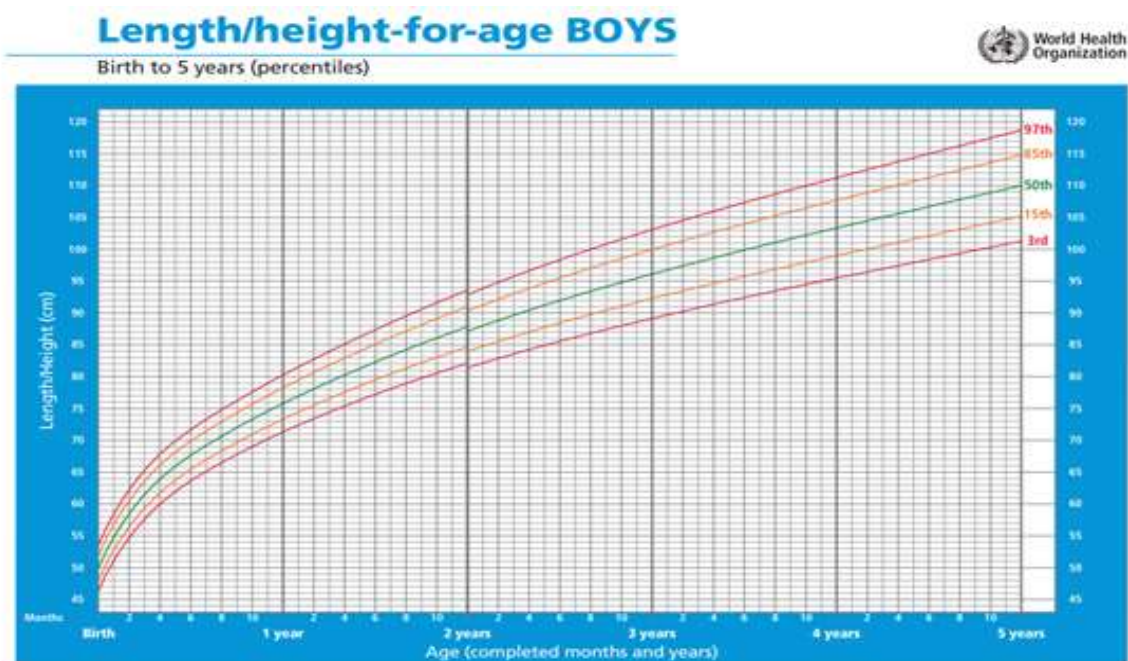


Figura 16: OMS: Tabela da relação Altura / Idade para Meninos de 0-5 anos, em Percentil. (Fonte: WHO Child Growth Standards disponível em <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/>).

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/0MAEPARANAENSE/crescimento.pdf>



As diferenças entre as marcações de peso e altura no desenvolvimento das crianças dos diferentes sexos, segundo a OMS (2006), embora sutis, existem.

Os professores ainda foram questionados sobre seu contato e conhecimento com a teoria de Piaget, uma vez que esse autor é um dos principais estudiosos do Desenvolvimento Humano estudado nas faculdades de educação. Como já era esperado, 100% dos professores participantes da pesquisa afirmou que sim, já teve contato com a Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget.

Embora conheçam e a tenham estudado nos cursos normais e faculdades de Pedagogia, nem todos os professores concordam plenamente com a teoria. No entanto, nenhum discorda também. A pesquisa apontou (Gráfico 4) que 43,3% (n=13) dos pesquisados responderam “Sim”, concordam com os Estágios do Desenvolvimento e 56,7% (n=17) responderam “Em parte”.

30 respostas

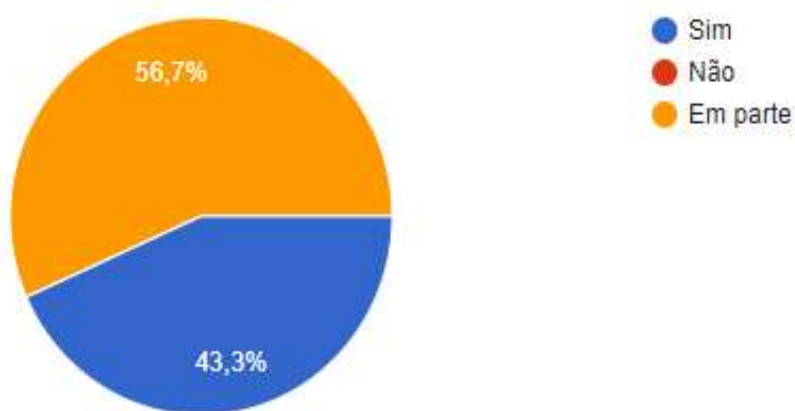


Gráfico 4: Nível de concordância dos professores com os Estágios de Desenvolvimento elaborados por Piaget

Essa pesquisa pré-teste foi essencial para conhecer alguns professores atuantes na Educação Infantil, suas concepções e suas dúvidas, para então elaborar a Oficina Pedagógica de formação para identificação de crianças precoces.

## 4.2. A Oficina Pedagógica

A Oficina Pedagógica ocorreu totalmente pelo aplicativo *WhatsApp* para contato, postagem de texto, perguntas, dúvidas e discussões e para avaliação das observações. A estratégia de atuação utilizada foi o ensino híbrido, misturando ensino coletivo virtual e o individual presencial, através das discussões em grupo e das leituras em casa. A Oficina Pedagógica teve duração de 40 h/aula. Foram convidados 30 professores que atuavam em salas de aula com crianças de 0 a 3 anos, em creches das redes públicas municipais, estaduais, federais, e também da rede particular, fornecendo um ambiente rico e de distintos olhares sobre as relações pedagógicas, sobretudo porque as redes municipais representadas também eram diferentes.

O início do curso deu-se a partir da apresentação, leitura e discussão do texto *Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children*, de Vaivre-Douret.<sup>31</sup>

Já na primeira semana, de leitura e discussão teórica, muitas dúvidas surgiram, algumas quebras de paradigmas, onde os mitos surgiram e puderam ser debatidos.

Algumas questões foram levantadas pelos professores durante o curso, como:

*Prof.1 - Como diferenciar o aluno q está a frente do conteúdo da turma (seja pq ele veio de instituição escolar diferente, ou pq a classe está atrasada quanto a expectativa de aprendizagem para idade ou pq o aluno recebeu estímulos fora do ambiente escolar) e o aluno com altas habilidades?*

*Prof.2 – Muitas vezes as crianças ‘super dotadas’ não se adequam bem à escolarização. \*O meio mais utilizado para se concluir se uma criança é superdotada é através do teste QI realizado por um psicólogo clínico (mas a utilização de ferramentas como a observação do seu desenvolvimento tbm é válida). \*Uma criança “dotada” é aquela que tem habilidades muito altas em relação à outras crianças. Que possui talentos e diversos domínios.\*Crianças de qualquer classe social podem ser ‘super*

---

<sup>31</sup> VAIVRE-DOURET, Laurence. *Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children*. *International Journal of Pediatrics*. 2011. Published online, Oct 1. <[file:///C:/Users/User/Documents/josiane/mestrado/disserta%C3%A7ao/Developmental%20and%20Cognitive%20Characteristics%20of%20E2%80%9CHigh-Level%20Potentialities%20E2%80%9D%20\(Highly%20Gifted\)%20Children.html](file:///C:/Users/User/Documents/josiane/mestrado/disserta%C3%A7ao/Developmental%20and%20Cognitive%20Characteristics%20of%20E2%80%9CHigh-Level%20Potentialities%20E2%80%9D%20(Highly%20Gifted)%20Children.html)>

*dotada', mas são menos frequentes encontrá-las em ambientes carentes.*

Superdotação pode certamente se desenvolver em famílias sem muito dinheiro, contanto que as famílias valorizem a educação. Foi verificado que pais pobres de crianças identificadas como superdotadas são responsivos e estimulantes e provêm oportunidades para leitura, brinquedo e conversa. [...]

Sendo assim, o que é crucial são os valores que tornam a educação uma prioridade. Estes valores são comparáveis a níveis mais altos de classe social e educação, mas apenas imperfeitamente. Há famílias pobres e não-educadas que valorizam educação e alto desempenho, assim como há muitas famílias de renda superior que não investem muito na educação dos filhos, não proporcionam ambientes enriquecedores em casa e permitem que os filhos passem a maior parte do seu tempo em frente à televisão ou em *shopping centers* (WINNER, 1998, p. 148).

Conforme o texto de Winner (1998), as crianças com AH/SD, ou os precoces, tema da presente pesquisa, poderão nascer em qualquer família, de qualquer contexto sociocultural, porém a sua identificação, sua visibilidade pode ocorrer ou não, de acordo com o espaço que ocupa. Isso ocorre devido ao acesso à informação, tanto da família quanto dos professores que lidam com aquela determinada criança. Outro fator determinante dessa identificação ou não são as oportunidades experimentadas pela criança, bem como da estimulação recebida pelo ambiente e seu entorno. Esse último fator, como frisado pela autora supracitada, pode ocorrer positiva ou negativamente, em qualquer contexto social (WINNER, 1998).

*Prof. 3 – Achei muito interessante as ponderações a cerca da comparação entre pares. Erroneamente costumo comparar meus alunos aos meus filhos, hoje percebo meu equívoco, são diferentes contextos. Ouvi o termo 'altas habilidades' apenas na formação de professores e, apesar de já se discutir naquela época as várias áreas do conhecimento, sempre fomos induzidos a pensar em superdotados como aquele aluno com desempenho acadêmico acima da média. O texto traz a luz as dificuldades e transtornos que as altas habilidades podem concentrar. Acredito que esses 'transtornos' e a falta de formação mascarem as grandes habilidades dos nossos alunos. É preciso treinar o olhar do professor para encaminhar ao psicólogo os possíveis casos de altas habilidades.*

A identificação da criança com precocidade, principalmente na Educação Infantil, deverá ser feita sempre em comparação com seus pares: pares de idade, pares de contexto social, pares de sexo, para que seja uma avaliação justa. Essa identificação será feita tanto com base em critérios qualitativos, quanto com auxílio de instrumentos quantitativos, para efeito de demarcação e padronização das testagens. Outro processo indicado é propor que a criança pequena realize atividades de crianças mais velhas, verificando sua capacidade precoce de desempenhar tarefas antes do tempo e da idade. (GAMA, 2006)

*Prof. 5 – Sobre a identificação dessas crianças com altas habilidades em nosso dia a dia enquanto docentes eu encontro muita dificuldade em perceber o que é comum a determinada faixa etária e o que poderia ser considerado excepcional. Tive alguns alunos na educação infantil com um desenvolvimento tanto intelectual quanto motor, sua capacidade de argumentar e interagir com outras pessoas que se destacavam em relação as demais crianças. Mas no geral acabamos considerando esses alunos espertos e a criança sai da escola e não continua uma observação acerca do seu desenvolvimento que possa identificar uma possível alta habilidade. Acredito que essa falta de acompanhamento do processo do desenvolvimento escolar possa ser uma das questões de levar tanto tempo para encontrar essas crianças que como foi dito ocorre por volta dos 11 anos. Outro fator decisivo para essa demora no "diagnóstico", não sei se seria esse o termo, deriva da falta de informações sobre o tema que se tem. Eu por exemplo, ouvi muito pouco sobre o assunto durante a graduação e ao perguntar a outras pessoas do meio também pouco ou nada sabiam. Parece que há poucas ferramentas de pesquisa investigativas desses casos para identificar essas crianças na escola.*

Os instrumentos de avaliação da criança precoce pautam-se mais na observação e o acompanhamento do desenvolvimento adiantado. Ancora-se em grande parte na sensibilidade do professor, mas precisa haver informação ou formação do olhar desse professor para entender tais características.

Em relação ao público pesquisado, crianças de 0 a 3 anos, no Brasil, não há testes de QI autorizadas pelo Conselho Brasileiro de Psicologia para essa idade, embora existam no Mundo. Mas há os testes de desenvolvimento motor, os testes de desenvolvimento sensorial e da inteligência, como a Caixa de Piaget.

Jean-Charles Terrassier considera que *a evolução afetiva das crianças precoces é mais caracterizada pela riqueza da complexidade do que pela precocidade*. A inteligência do precoce interferiria em sua percepção do ambiente, teria um “efeito de ampliação” que acentuaria sua sensibilidade.

O mais importante é certamente que a criança deverá aceitar suas diferenças (que se sentirá muito jovem), e se posicionar em relação aos outros, levando em conta sua diferença. Para aceitar a si mesmo, precisará dos mesmos recursos emocionais que outra criança, mas talvez em maior quantidade, especialmente se os outros não aceitarem sua precocidade (TERRASSIER; GOUILLOU, 2015, p. 38. tradução nossa).<sup>32</sup>

*Prof. 4 – Achei muitos pontos interessantes no texto. Como algumas de vocês já falaram, no curso normal e até mesmo na graduação vemos e discutimos muito pouco sobre esse tema. É tão comum pensarmos em inclusão, mas acaba que na maioria das vezes esse público com altas habilidades não é incluído. Com isso acontece muitas dificuldades de adaptação, essa criança perde o interesse em ir pra escola, já que executa atividades repetitivas e que não são interessantes pra ela. Tem a questão do sofrimento psíquico causado se essa criança não tem o acolhimento que espera, tanto na família quanto na escola. E aí o texto fala da ansiedade, da depressão, (infelizmente hoje é muito comum em crianças, não só com altas habilidades). O que achei mais interessante é que me fez refletir foi quando fala que não basta a questão biológica, se essa criança não estiver em um ambiente favorável (e aí implica em nos professores também) receptivo, estimulante, acolhedor, ela não alcançará o “sucesso”, a realização dessas altas habilidades.*

As contribuições de todo o trabalho exposto neste artigo apontam para a necessidade de realizar análises precisas dos perfis cognitivos heterogêneos de crianças de “alto potencial” de uma idade muito precoce e perceber a importância de preservar a continuidade do desenvolvimento para as diferentes funções, uma vez que estes podem revelar-se muito vulneráveis, com o risco de se dissociarem numa fase posterior devido a uma plasticidade específica, ambientes favoráveis ou desfavoráveis (família, escola, pares) ou distúrbios neuropsicológicos ou neuropatológicos que possam desenvolver-se [145]. É importante levar em conta esses fatores para alcançar o alto potencial da criança e garantir que a criança possa investir seus conhecimentos e habilidades nas melhores condições possíveis, administrando seus impulsos de maneira adequada e identificando-se com uma outra pessoa do

---

<sup>32</sup> Jean-Charles Terrassier considere que *l'évolution affective de l'enfant precoce est davantage caractérisée par la complexité que pas la précocité*. L'intelligence du precoce interviendrait dans la perception de l'environnement, aurait un <<effet loupe>> qui sur-aiguise la sensibilité.

Le plus important est certainement que l'enfant devra s'accepter avec ses différences (qu'il aura ressentie jeune), et se positionner vis-à-vis des autres en tenant compte de ses différences. Pour s'accepter soi-même, il aura besoin des mêmes ressources affectives qu'un autre enfant, mais peut-être en plus grande quantité, surtout si les autres n'acceptent pas sa précocité (TERRASSIER; GOUILLOU, 2015, p. 38. tradução nossa).

que o idealizado auto-mediado pela imagem dos pais (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 10. tradução nossa).<sup>33</sup>

Para as crianças precoces, esse tipo de pensamento traz angústia porque atrasa o atendimento às suas necessidades. Essas crianças apresentam necessidades diferentes das crianças da média e por isso precisam ser vistas e atendidas de forma diferente.

Essas foram algumas das contribuições do grupo de professores, sobre o primeiro momento, ao encontro com a teoria das altas habilidades e da precocidade, como identificar, o que observar.

Após esse primeiro contato com os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos e dos indicativos de precocidade, na segunda semana de Oficina Pedagógica, os professores foram convidados a observar em suas salas de aulas e escolherem 1 menino e 1 menina que se destacassem dos seus pares para que pudessem avaliar, de acordo com as bases teóricas estudadas no texto.

Foi enviado, também, um texto complementar, da mesma autora, para colaborar na eliminação das dúvidas apresentadas pelos professores participantes: *Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. Journal français de psychiatrie, de Vaivre-Douret.*<sup>34</sup>

Durante a semana, discutiu-se sobre as características relevantes a se observar na criança, o que deveria ser mais importante em um comportamento precoce, a questão da comparação entre pares de idade, respeitando as características de cada idade, uma vez que os professores participantes da oficina atuavam em grupos de diferentes faixas etárias.

---

<sup>33</sup> The contributions of all the work set out in this article point to the need to conduct fine analysis of the heterogeneous cognitive profiles of “high-level potentialities” children from a very early age and to realise the importance of preserving developmental continuity for the different functions, since these can prove very vulnerable, with the risk of becoming dissociated at a later stage on account of a specific plasticity, favourable or unfavourable environments (family, school, peers), or neuropsychological or neuropathological disorders that may develop [145]. It is important to take these factors into account to achieve fulfilment of the child’s high potential, and to ensure that the child can invest his knowledge and skills in the best possible conditions, managing his impulses in a suitable manner, and identifying with a Self other than the idealised self-mediated by parental image (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 10).

<sup>34</sup> VAIVRE-DOURET, Laurence. Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*. 2003/1 (no18), pages 33 à 35. <<https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2003-1-page-33.htm>>.



A partir das discussões, perguntas e respostas, chegou o momento de apresentar-lhes o instrumento que usariam para a observação das crianças.

Com a apresentação da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos, deu-se início à etapa de avaliação das crianças indicadas pela observação dos professores.

Os participantes da Oficina Pedagógica vivenciaram o momento de discussão e familiarização com os Marcos do Desenvolvimento e a observação mais atenta das crianças escolhidas por eles. Retornaram 14 Fichas preenchidas, 7 meninos e 7 meninas. Os demais professores não se sentiram prontos a avaliar seus alunos.

As Fichas de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos colaboraram para que os demais participantes pudessem avaliar suas próprias anotações, comentar acerca do processo de preenchimento da Ficha, como adquiriram novos conhecimentos sobre seus alunos, sobre os quais ainda não haviam dado atenção, não apenas nos alunos que avaliaram, mas também nos demais.

Alguns depoimentos trazidos abaixo ilustram esse movimento de avaliação:

*Prof.19. Então, eu decidi observar uma das crianças da minha turma, tem 2 anos de idade e a considero uma das crianças mais desenvolvidas.*

*Ela se encaixa em quase todas as características da tabela que vc compartilhou.*

*Devemos lembrar que cada criança é única, o desenvolvimento não é algo linear, cada uma apresenta um tempo diferente em relação àquilo que é exigido.*

*Destaco como é importante o olhar dos pais e do educador sobre cada criança. Observar os seus avanços ou retrocessos, sempre estimulando e acompanhando cada etapa com atenção e carinho.*

*Hoje mesmo assisti um vídeo de uma mãe que começou a observar e a notar características do autismo no seu filho ainda bebê, como ela buscou conhecer e entender o que ocorria e o que poderia fazer para ajudá-lo, possibilitando assim um ótimo desenvolvimento para ele. Infelizmente, vivendo a realidade da escola pública, muitos pais por falta de conhecimento ou estratégias deixam passar observações importantes sobre o desenvolvimento dos seus filhos, e cabe a nós professores, estarmos sempre atentos para ajudar e orientar tanto os pais quanto às crianças.*

De acordo com Papalia e Feldman (2013), as habilidades motoras possuem um determinado encadeamento, que depende, em certo sentido, da maturidade do organismo da criança, por outro lado das circunstâncias em que vive, das vivências de seu dia a dia e do que estimula esse desenvolvimento. O Contexto cultural, o meio social no qual está inserido tende a influenciar o começo desse progresso motriz.

Em estudos anteriores, a inteligência era tida como inata, porém, em estudos mais recentes, sabe-se que a mesma recebe influências das cargas genéticas e também do ambiente externo. A estimulação precoce desse cérebro é um trabalho essencial para a cognição e o desenvolvimento da inteligência dessa criança (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

*Prof. 5: Foi muito legal perguntar algumas coisas para a mãe. Teve perguntas que ela disse não lembrar. Outras ele faz na creche, porém não faz em casa, pq a mãe nunca deixou, tipo comer sozinho de colher.*

*Ele não consegue lançar a bola e sim colocar a bola em um recipiente. Mas consegue chutar.*

*Consegue pular com os dois pés. Gostei muito de realizar essas atividades para perceber seu desenvolvimento*

*Tem coisas que a mãe ou eu mesma não sabia pq nunca tinha pedido pra ele fazer ou realizar.*

*Prof. 21. Tenho um filho de 3 anos e meio e um de 5 anos e 1 mês. Impossível não pensar nos meus filhos, mas não os utilizei na pesquisa pela idade e a falta de alguns dados. Por exemplo não observei a questão de empilhar blocos nos meus meninos....*

Terrassier (1981), em seus estudos sobre a identificação das crianças precoces e superdotadas, averiguou que os professores franceses tinham muita dificuldade em atestar e encaminhar crianças que estavam adiantadas e já alfabetizadas para a aceleração escolar, ou seja, não queriam se comprometer com a identificação dos seus alunos precoces, ou tinham dificuldade em identificar as crianças em suas salas de aula. No entanto, o maior número de encaminhamentos de crianças com pedido de aceleração no sistema escolar francês era de filhos de professores. O autor chama isso de “ambigüidade de posicionamento dos professores”.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> L’a ambigüité de la position des enseignants (TERRASSIER, 1981, p. 64).



*Prof. 10. Escolhi essas crianças pois se destacam na turma, porém Levando em consideração a idade esperada do instrumento de vigilância e a idade que o responsável relatou, não consideraria altas habilidades pelo pco que entendo.... Alguns pontos se destacam mas nada mto diferente da média esperada especificada no instrumento.... Confesso que fiquei até preocupada com o desenvolvimento de outras crianças da turma que estão mto atrás.*

Vigiar o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida é de fundamental importância, pois é nesta etapa da vida extrauterina que o tecido nervoso mais cresce e amadurece, estando, portanto, mais sujeito aos agravos. Devido a sua grande plasticidade, é também nesta época que a criança melhor responde aos estímulos que recebe do meio ambiente e às intervenções, quando necessárias. Portanto, é importante que neste período o profissional de saúde, com a família e a comunidade, faça a **vigilância do desenvolvimento infantil**. A VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO é um processo contínuo de acompanhamento das atividades relacionadas à promoção do potencial de desenvolvimento da criança e à detecção de problemas. Profissionais de saúde, pais, professores e outros devem estar envolvidos nesse acompanhamento (BRASIL, 2013b, p. 41).

Esse momento de avaliação por parte dos professores foi um movimento importante, de empoderamento, de percepção por parte deles mesmos de seu dever e de sua própria capacidade. Devido ao seu papel fundamental no contexto escolar, a identificação deve iniciar na sala de aula, com a indicação do professor, “[...] que munido de recursos adequados pode realizar suas observações e anotações sobre aqueles alunos que se destacam em sala de aula” (GUIMARÃES, 2007, p. 83).

Observa-se que a Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos (Apêndice 1) foi oportuna para despertar o olhar dos professores inclusive para observar as crianças com desenvolvimento abaixo do esperado, embora não fosse o objetivo primeiro da Oficina Pedagógica: “*Confesso que fiquei até preocupada com o desenvolvimento de outras crianças da turma que estão mto atrás*”.

O Quadro Comparativo das Fichas de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos observadas pelos professores participantes da Oficina Pedagógica foi montado mantendo a parte inicial da Ficha apresentada, em que constam os Marcos do Desenvolvimento

observados na criança avaliada e a idade em que normalmente é observado aquele Marco. Na Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos recebida pelos professores existe mais uma coluna, onde deveriam colocar a idade em que os Marcos do Desenvolvimento foram observados pela primeira vez (Figura 17):

**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS**

Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano / 2019

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO	IDADE ESPERADA	IDADE OBSERVADA
Quando de barriga para cima, as pernas e os braços ficam flexionados e a cabeça vira para o lado	Até 1 mês	
Consegue observar um rosto	Até 1 mês	
Apresenta reação ao som	Até 1 mês	
Levanta a cabeça	Até 1 mês	
Reage ao estímulo de um sorriso	De 1 a 2 meses	
Consegue abrir as mãos	De 1 a 2 meses	
Produce sons	De 1 a 2 meses	
Produce movimentos ávidos dos membros	De 1 a 2 meses	
Responde ativamente ao estímulo externo	De 2 a 4 meses	
Já consegue segurar objetos	De 2 a 4 meses	
Produce sons mais elaborados	De 2 a 4 meses	
Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços	De 2 a 4 meses	
Procura por objetos para pegar	De 4 a 6 meses	
Conduz objetos à boca	De 4 a 6 meses	
Segue os sons	De 4 a 6 meses	
Já rola e troca de posição por vontade própria	De 4 a 6 meses	
Brinca de "cadê o bebê?"	De 6 a 9 meses	
Muda o objeto de uma mão para a outra	De 6 a 9 meses	
Repete as sílabas, duplicando-as (tipo "mamã", "papá", "babá")	De 6 a 9 meses	
Consegue sentar sem apoio	De 6 a 9 meses	
Copia gestos dos outros	De 9 a 12 meses	
Faz o movimento de pinça	De 9 a 12 meses	
Começa a falar em sua própria "língua"	De 9 a 12 meses	
Inicia seus primeiros passos, com apoio	De 9 a 12 meses	
Sabe mostrar o que deseja	De 12 a 15 meses	
Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente	De 12 a 15 meses	
Fala, pelo menos, uma palavra	De 12 a 15 meses	
Já anda sem apoio	De 12 a 15 meses	
Já consegue comer com garfo ou colher, sozinho	De 15 a 18 meses	
Ergue uma torre com 2 blocos ou cubos	De 15 a 18 meses	
Fala, pelo menos, 3 palavras	De 15 a 18 meses	
Consegue andar para trás	De 15 a 18 meses	
Consegue tirar a própria roupa	De 18 a 24 meses	
Ergue uma torre com 3 blocos ou cubos	De 18 a 24 meses	
Indica 2 figuras distintas ao mesmo tempo, em uma mesma imagem	De 18 a 24 meses	
Consegue chutar a bola	De 18 a 24 meses	
Consegue vestir-se com apoio	De 24 a 30 meses	
Ergue uma torre com 6 blocos ou cubos	De 24 a 30 meses	
Produce frases com 2 palavras	De 24 a 30 meses	
Consegue pular com os 2 pés juntos	De 24 a 30 meses	
Brinca em grupo com outras crianças	De 30 a 36 meses	
Já desenha no papel uma linha vertical	De 30 a 36 meses	
Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)	De 30 a 36 meses	
E capaz de lançar uma bola com as mãos	De 30 a 36 meses	

Figura 17: Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos elaborada partir dos Marcos do Desenvolvimento constantes na

Caderneta de Saúde da Criança e aplicada pelos professores participantes da Oficina Pedagógica na avaliação da possibilidade da identificação de precocidade em seus alunos.

O quadro comparativo (Quadro 1) mostra as idades em que cada criança avaliada apresentou os Marcos do Desenvolvimento pela primeira vez, conforme pode-se observar a partir das 14 Fichas (7 meninos e 7 meninas) recebidos dos professores participantes e registrados abaixo:

Quadro 1: Quadro Comparativo das Fichas de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos

\*AN – ainda não

\*\*NO – não observado

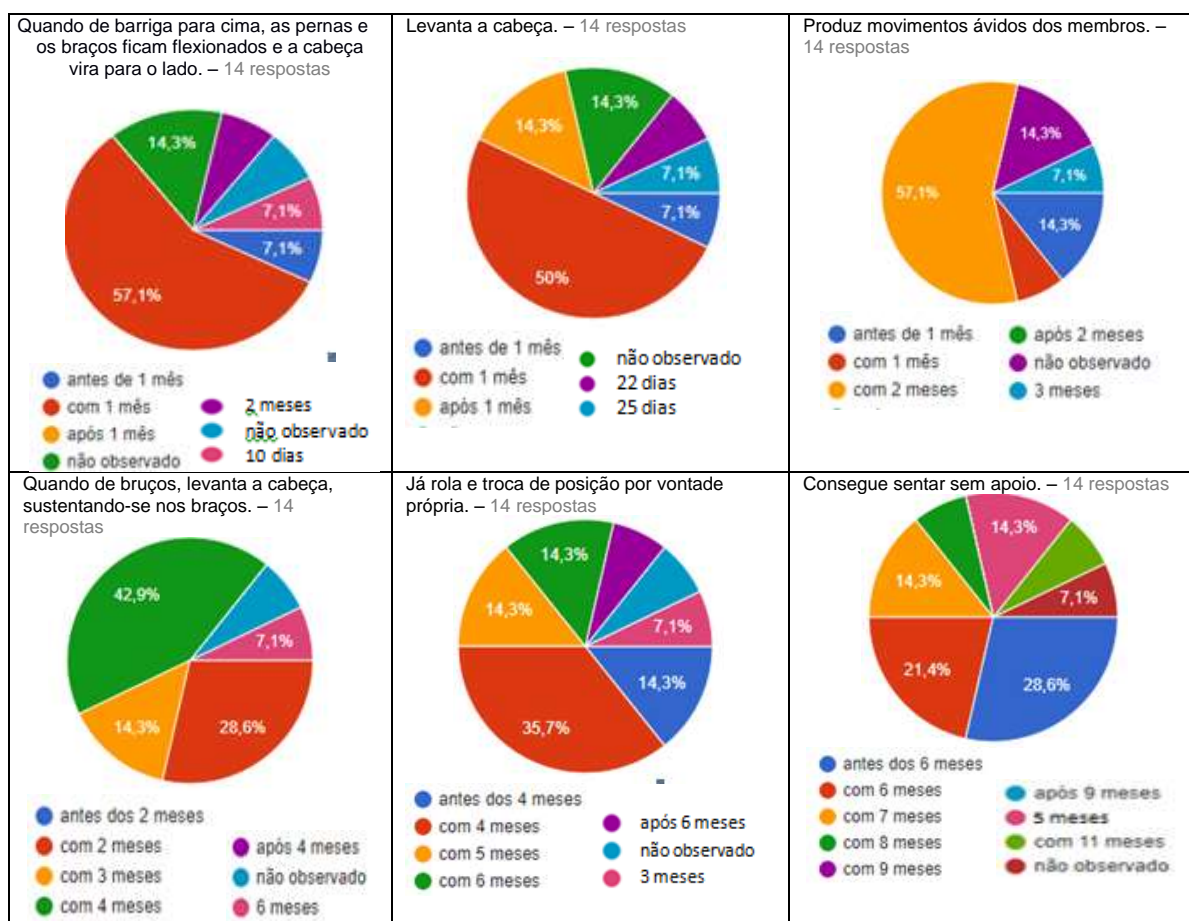
MARCOS DO DESENVOLVIMENTO	IDADE ESPERADA Em meses	IDADE OBSERVADA Em meses													
		1	1	1	2	1	NO	1	NO	1	20d	1	NO	1	10d
Quando de barriga para cima, as pernas e os braços ficam flexionados e a cabeça vira para o lado	Até 1	1	1	1	2	1	NO	1	NO	1	20d	1	NO	1	10d
Consegue observar um rosto	Até 1	1	1	1	3	1	NO	1	NO	20d	21d	1	18d	1	1
Apresenta reação ao som	Até 1	1	20d	2	2	1	NO	1	NO	23d	25d	1	20d	1	20d
Levanta a cabeça	Até 1	1	1m 15d	2	1	2	NO	1	NO	1	23d	1	22d	1	25d
Reage ao estímulo de um sorriso	1 a 2	2	2	2	1	2	NO	2	NO	2	1	2	25d	1	2
Consegue abrir as mãos	1 a 2	1	15d	3	2	2	NO	2	NO	15	22d	1	1	1	1
Produce sons	1 a 2	2	1	3	2	3	NO	2	NO	1	25d	2	1	2	1
Produce movimentos ávidos dos membros	1 a 2	2	2	2	2	2	NO	2	NO	25d	23d	2	NO	2	1
Responde ativamente ao estímulo externo	2 a 4	3	3	3	3	3	NO	2	NO	1	1	3	2	4	2
Já consegue segurar objetos	2 a 4	2	3	3	3	4	NO	4	4	3	1	2	2	4	2
Produce sons mais elaborados	2 a 4	5	4	4	3	6	NO	4	4	2	1	5	1m 15d	4	2
Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços	2 a 4	4	4	3	3	4	NO	4	2	4	2	4	2	6	2
Procura por objetos para pegar	4 a 6	4	5	5	4	6	NO	5	6	3	4	4	3	5	3
Conduz objetos à boca	4 a 6	6	4	4	4	5	NO	5	6	4	3	6	2m 15d	6	3
Segue os sons	4 a 6	6	4	4	5	4	NO	5	6	4	2	6	3	5	3
Já rola e troca de posição por vontade própria	4 a 6	4	4	3	4	7	NO	5	6	5	3	4	4m 15d	6	3
Brinca de “cadê o bebê?”	6 a 9	6	6	7	6	8	NO	8	6	6	4	6	4	7	5
Muda o objeto de uma mão para a outra	6 a 9	8	7	6	6	8	NO	8	7	7	5	8	7	7	6

Repete as sílabas, duplicando-as	6 a 9	9	8	8	7	11	NO	8	7	10	6	9	6	9	6
Consegue sentar sem apoio	6 a 9	5	7	6	6	7	NO	8	5	7	5	5	5	6	5
Copia gestos dos outros	9 a 12	12	11	12	11	9	NO	7	7	10	7	12	8	10	7
Faz o movimento de pinça	9 a 12	12	9	7	9	10	NO	9	7	11	5	12	8	10	7
Começa a falar em sua própria "língua"	9 a 12	10	9	9	10	12	NO	9	7	12	7	10	8	12	9
Inicia seus primeiros passos, com apoio	9 a 12	8	10	11	10	12	NO	NO	8	10	8	8	8	9	10
Sabe mostrar o que deseja	12 a 15	12	13	15	12	12	NO	NO	9	15	10	12	9	11	9
Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente	12 a 15	11	13	12	12	14	NO	NO	10	10	12	8	10	12	11
Fala, pelo menos, uma palavra	12 a 15	14	11	13	12	12	NO	NO	12	14	10	14	10	14	10
Já anda sem apoio	12 a 15	10	11	13	13	14	NO	NO	11	10	10	9	10	12	11
Já consegue comer com garfo ou colher, sozinho	15 a 18	18	18	24	18	15	18	NO	13	13	20	18	11	17	12
Ergue uma torre com 2 blocos ou cubos	15 a 18	NO	18	24	16	15	18	NO	15	13	20	NO	14	15	12
Fala, pelo menos, 3 palavras	15 a 18	18	13	15	16	15	18	NO	14	17	14	18	11	18	14
Consegue andar para trás	15 a 18	15	16	24	24	17	18	NO	13	13	NO	15	14	15	14
Consegue tirar a própria roupa	18 a 24	18	AN	24	30	20	18	NO	16	18	24	18	15	24	18
Ergue uma torre com 3 blocos ou cubos	18 a 24	NO	NO	24	24	18	18	NO	18	16	NO	NO	15	18	15
Indica 2 figuras distintas	18 a 24	22	20	24	24	24	AN	NO	19	19	24	22	16	24	15
Consegue chutar a bola	18 a 24	15	16	18	18	19	18	NO	15	16	16	15	16	24	18
Consegue vestir-se com apoio	24 a 30	24	NO	30	24	AN	22	NO	24	21	20	24	20	30	18
Ergue uma torre com 6 blocos ou cubos	24 a 30	36	NO	30	24	AN	AN	NO	24	21	NO	35	20	24	24
Produz frases com 2 palavras	24 a 30	30	21	24	24	AN	22	NO	22	21	22	30	18	24	20
Consegue pular com os 2 pés	24 a 30	22	21	24	24	22	24	NO	20	21	21	22	17	24	24
Brinca em grupo com outras crianças	30 a 36	35	21	24	24	NO	24	NO	24	21	24	35	16	30	18
Já desenha no papel uma linha vertical	30 a 36	35	NO	AN	AN	NO	AN	NO	AN	21	24	35	AN	30	NO
Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)	30 a 36	30	NO	30	30	NO	24	NO	24	21	24	30	21	36	30
Consegue lançar a bola com as mãos	30 a 36	28	21	30	30	NO	AN	NO	24	21	24	26	25	36	32

A partir das Fichas de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos preenchidas, foram gerados gráficos representativos do desenvolvimento das crianças avaliadas. Os gráficos dos

Marcos do Desenvolvimento foram separados em 8 categorias, agrupados conforme seguem abaixo.

A motricidade grossa ou ampla diz respeito ao equilíbrio da criança. O domínio de seu corpo, de suas funções. No início da vida, os bebês executam reflexos que são inatos, sobre os quais não têm controle, mas com seu crescimento e desenvolvimento, passam a ter domínio sobre suas ações, escolhem o que fazer. Eles passam a coordenar seus movimentos para alcançar as suas metas e objetivos traçados. “Todos esses desenvolvimentos levam à principal realização da infância: andar” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.161).



Gráficos 5.a, 5.b, 5.c, 5.d, 5.e, 5.f: Desenvolvimento da Motricidade Grossa<sup>36</sup> a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos do tronco da criança de 0 a 3 anos.

A primeira Categoria, formada pelo grupamento dos Gráficos 5, mostra o desenvolvimento do equilíbrio do tronco do bebê, desde a capacidade de girar a cabeça e sustentar sua coluna até o ponto de ser capaz de se sentar sem apoio.

<sup>36</sup> Habilidades físicas que envolvem os grandes músculos (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 250).

Esse controle é de suma importância para o desenvolvimento da capacidade de locomoção do bebê.

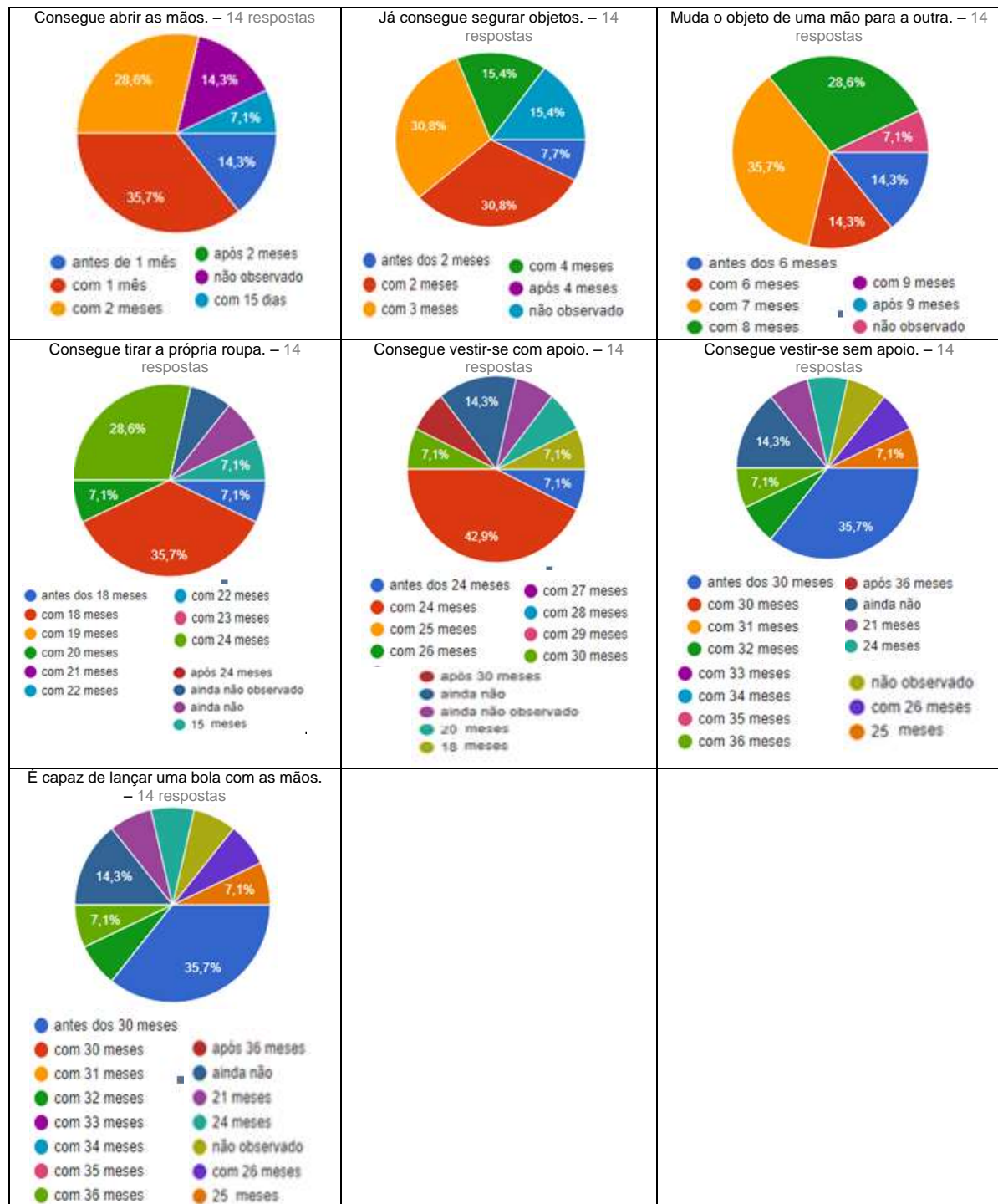
A teoria dos sistemas de Thelen sustenta que os bebês desenvolvem habilidades motoras não somente devido à maturação, mas também pela coordenação ativa de múltiplos sistemas de ação dentro de um ambiente em transformação (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.167).

Dentre os Marcos selecionados para compor o desenvolvimento dos movimentos de tronco do bebê, observa-se que:

- O Marco: “Quando de barriga para cima, as pernas e os braços ficam flexionados e a cabeça vira para o lado” tem idade esperada com 1 mês. Os dados mostram que 7,1% (n=1) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 1 mês e com 10 dias. Isso dá um total de 14,2% (n=2) de crianças com indicativo de precocidade nesse Marco.
- O Marco: “Levanta a cabeça” tem idade esperada com 1 mês. Os dados da pesquisa mostram que 7,1% (n=1) das crianças avaliadas atingiram o Marco antes de 1 mês, com 22 dias e com 22 dias. Isso dá um total de 21,3% (n=3) de crianças com indicativo de precocidade nesse Marco.
- O Marco: “Produce movimentos ávidos dos membros” tem idade esperada entre 1 e 2 meses. Os dados da pesquisa mostram que 14,3% (n=3) das crianças avaliadas atingiram o Marco antes tempo esperado.
- O Marco: “Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços” tem idade esperada entre 2 e 4 meses.
- O Marco: “Já rola e troca de posição por vontade própria” tem idade esperada entre 4 e 6 meses. Os dados mostram que 14,3% (n=2) das crianças avaliadas atingiram o Marco antes dos 4 meses e 7,1 % (n=1) com 3 meses, totalizando 21,4% (n=3) de crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Consegue sentar sem apoio” tem idade esperada entre 6 e 9 meses. Os dados revelam que 28,6% (n=4) das crianças avaliadas atingiram o Marco antes dos 6 meses e 14,3% (n=2) com 5 meses, totalizando 42,9% (n=6) de crianças com indicativo de precocidade para esse Marco.



Os movimentos grandes de braços vão se desenvolvendo pouco a pouco. O bebê vai ajustando os movimentos de seus membros superiores para colaborar no equilíbrio do corpo e responder aos seus objetivos e atingir às suas metas.



Gráficos 6.a, 6.b, 6.c, 6.d, 6.e, 6.f, 6.g: Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do desenvolvimento relativos aos movimentos de braços da criança de 0 a 3 anos.

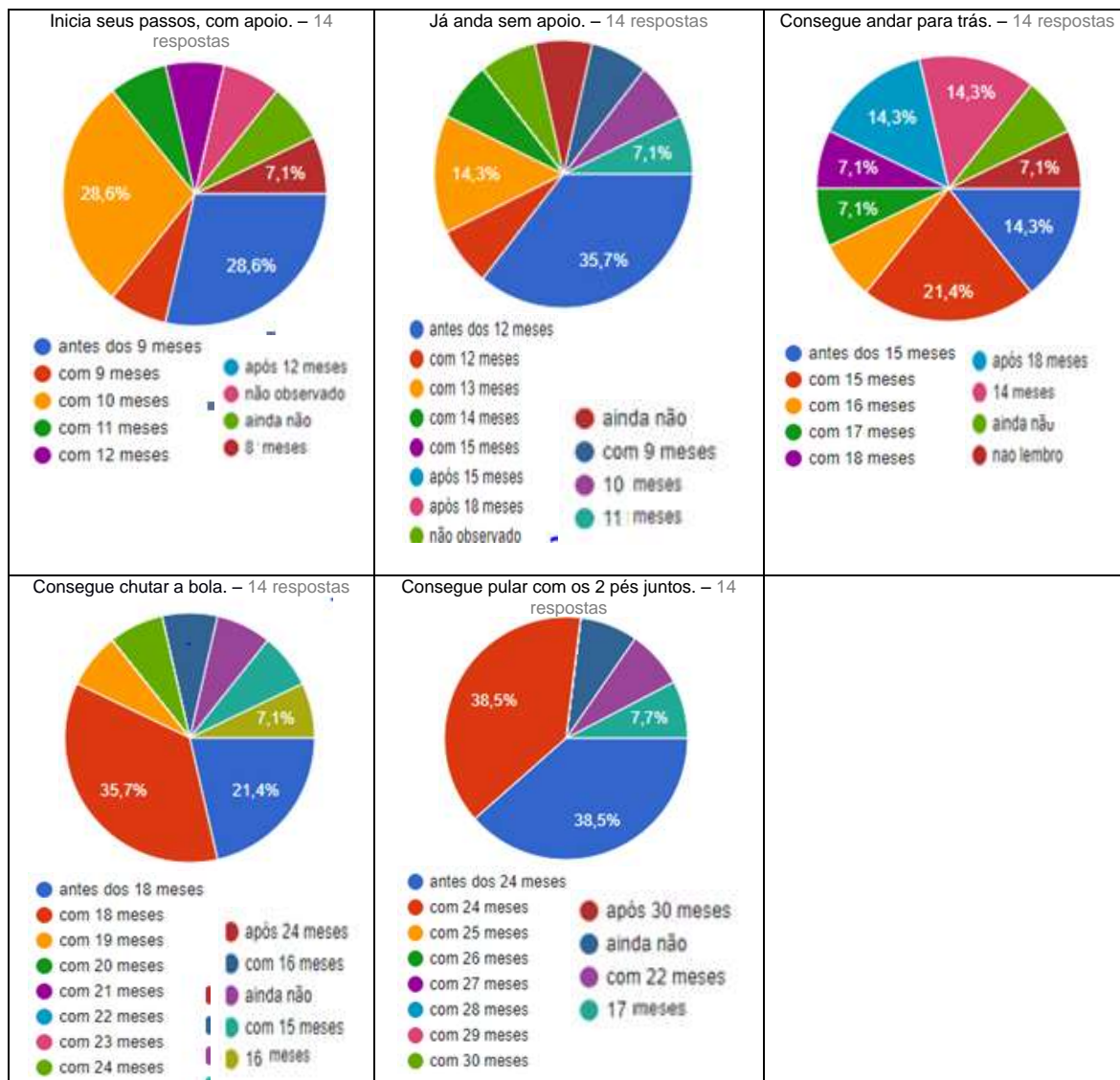
Entre os Marcos selecionados para compor a Categoria 2, do grupamento dos Gráficos 6, que colaboram no desenvolvimento dos movimentos grandes de braço, observa-se que:

- O Marco: “Consegue abrir as mãos” tem idade esperada entre 1 e 2 meses. A pesquisa demonstrou que 14,3% (n=2) das crianças atingiram o Marco antes de 1 mês e 7,1% (n=1) atingiram com 15 dias, totalizando 21,4% (n=3) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Já consegue segurar objetos” tem idade esperada entre 2 e 4 meses.
- O Marco: “Muda o objeto de uma mão para a outra” tem idade esperada entre 6 e 9 meses.
- O Marco: “Consegue tirar a própria roupa” tem idade esperada entre 18 e 24 meses.
- O Marco: “Consegue vestir-se com apoio” tem idade esperada entre 24 e 30 meses. A pesquisa mostrou que dentre as crianças pesquisadas, 7,1% (n=1) atingiu Marco antes dos 24 meses; 7,1% (n=1) atingiu com 20 meses e 7,1% (n=1) atingiu o Marco com 18 meses, totalizando 21,3% (n=3) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Consegue vestir-se com apoio” tem idade esperada entre 30 e 36 meses. Os dados da pesquisa mostram que 35,7% (n=5) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes dos 30 meses; 7,1% (n=1) atingiram com 21 meses, 24 meses, 25 meses e 26 meses. Isso dá um total de 64,1% (n=9) das crianças pesquisadas com indicativo de precocidade nesse marco do desenvolvimento.
- O Marco: “É capaz de lançar uma bola com as mãos” tem idade esperada entre 30 e 36 meses. A pesquisa mostrou que 35,7% (n=5) as crianças pesquisadas atingiram o Marco antes dos 30 meses; 7,1% (n=1) atingiram com 21 meses, 24 meses, 25 meses e 26 meses. Totalizando 64,1% (n=9) das crianças avaliadas demonstrando sinais de precocidade nesse Marco.

O desenvolvimento dos movimentos de perna forma a Categoria 3, composta pelo grupamento de gráficos 7. Constitui-se em um importante



processo para a criança, pois é o fortalecimento da capacidade da mesma para andar.



Gráficos 7.a, 7.b, 7.c, 7.d, 7.e: Desenvolvimento da Motricidade Grossa a partir dos Marcos do Desenvolvimento relativos aos movimentos de pernas da criança de 0 a 3 anos.

Dentre os Marcos do Desenvolvimento dessa Categoria, a pesquisa obteve os seguintes resultados:

- O Marco: “Inicia seus passos, com apoio” tem idade esperada entre 9 e 12 meses. A pesquisa realizada apontou que 28,6% (n=4) das crianças atingiram o Marco antes dos 9 meses e 7,1% (n=1) aos 8 meses. Totalizando 35,7% (n=5) das crianças pesquisadas com indicativo de precocidade nesse Marco.

- O Marco: “Já anda sem apoio” tem idade esperada entre 12 e 15 meses. A pesquisa mostrou que 35,7% (n=5) das crianças atingiram o Marco antes dos 12 meses, 7,1% (n=1) atingiram com 9 meses, 10 meses e 11 meses. Totalizando 57% das crianças pesquisadas (n=8) com sinais de precocidade nesse Marco.
- O Marco: “Consegue andar para trás” tem idade esperada entre 15 e 18 meses. A pesquisa mostrou que 14,3% (n=2) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes dos 15 meses e 14,3% (n=2) atingiram aos 14 meses, totalizando 28,7% (n=4) dos pesquisados com indicativo de precocidade nesse Marco.
- O Marco: “Consegue chutar a bola” tem idade esperada entre 18 e 24 meses. Os dados apontam que 21,4% (n=3) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes dos 18 meses; 7,1% (n=1) atingiram o Marco aos 15 meses e aos 16 meses, totalizando 35,6% (n=5) dos pesquisados com indicativo de precocidade nesse Marco.
- O Marco: “Consegue pular com os 2 pés juntos” tem idade esperada entre 24 e 30 meses. O Gráfico mostra que 38,5% (n=5) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes dos 24 meses; 7,7% (n=1) atingiram aos 17 meses e aos 22 meses, totalizando 53,9% (n=7) das crianças com indicativo de precocidade para esse Marco.

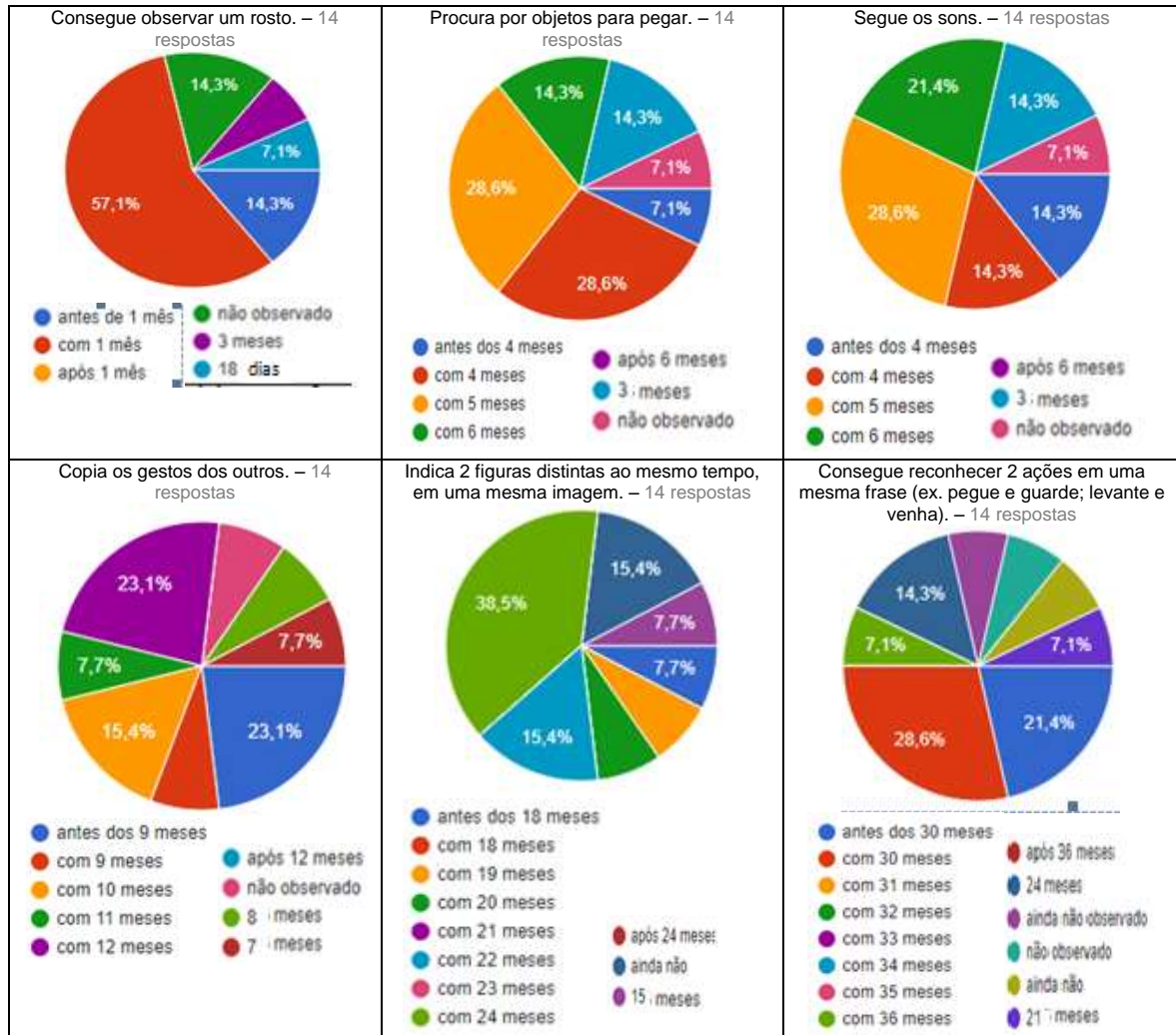
A interpretação desses avanços na maturação motora entre essas crianças requer a integração de vários fatores: a própria motivação da criança, seu desejo de fazer movimentos corporais, movimentar-se, adquirir autonomia ou adquirir poder sobre seu ambiente; existe também o ambiente da criança em si, que pode encorajar e incentivar, ou, inversamente, colocar restrições na criança (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 4. tradução nossa).<sup>37</sup>

Além do domínio do corpo, o bebê em desenvolvimento começa a se mostrar interessado no ambiente ao seu redor. Buscam com o olhar objetos que deseja ou que emitem sons, tenta pegar objetos coloridos e agradáveis para si.

---

<sup>37</sup>The interpretation of these advances in motor maturation among these children requires integration of several factors: the child's own motivation, his desire to make body movements, move about, acquire autonomy, or acquire power over his environment; there is also the child's environment in itself, which can encourage and provide incentive, or conversely put constraints on the child (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 4).

Observa as pessoas e imita seus gestos. “As crianças demonstram curiosidade e experimentação; [...] exploram ativamente seu mundo para determinar o que é novidade sobre um objeto, evento ou situação” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.177).



Gráficos 8.a, 8.b, 8.c, 8.d, 8.d, 8.e, 8.f: Marcos do Desenvolvimento relativos à construção da Memória e da Atenção da criança de 0 a 3 anos.

A elaboração da memória e da atenção do bebê é um importante processo. Durante seu crescimento, vai desenvolvendo sua capacidade de pensar e de recordar os fatos aprendidos, as relações estabelecidas com o mundo ao seu redor e os objetos que agora compõem seu arcabouço de conhecimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Na Categoria 4, formada pelo grupamento dos Gráficos 8, cujos Marcos do desenvolvimento estão envolvidos na construção da memória e da atenção da criança, a pesquisa observou que:

- O Marco: “Consegue observar um rosto” tem idade esperada com 1 mês. Os dados revelaram que 14, 3% (n=2) das crianças atingiram o Marco antes de 1 mês e 7,1% (n=1) com 18 dias, totalizando 21,4% (n=3) crianças apresentando sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Procura por objetos para pegar” tem idade esperada entre 4 e 6 meses. Dentre as crianças pesquisadas, 7,1% (n=1) atingiram o Marco antes dos 4 meses e 14,3 % (n=2) com 3 meses, totalizando 21,4% (n=3) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Segue os sons” tem idade esperada entre 4 e 6 meses. Dentre as crianças pesquisadas, 14,3% (n=2) atingiram o Marco antes dos 4 meses e 14,3 % (n=2) com 3 meses, totalizando 28,6% (n=4) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Copia os gestos dos outros” tem idade esperada entre 9 e 12 meses. Dentre as crianças pesquisadas, 23,1% (n=3) atingiram o Marco antes dos 9 meses e 7,7 % (n=1) com 7 meses e 8 meses, totalizando 38,5% (n=5) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Indica 2 figuras distintas ao mesmo tempo, em uma mesma imagem” tem idade esperada entre 18 e 24 meses. Dentre as crianças pesquisadas, 15,4% (n=2) atingiram o Marco antes dos 18 meses e 7,7 % (n=1) com 15 meses, totalizando 23,1% (n=3) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)” tem idade esperada entre 30 e 36 meses. Dentre as crianças pesquisadas, 21,4% (n=3) atingiram o Marco antes dos 30 meses, 14,3 % (n=2) com 24 meses e 7,1% (n=1) com 21 meses, totalizando 42,8% (n=6) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.

Papalia e Feldman (2013) trazem algumas teorias diferentes para tratar dos Marcos do Desenvolvimento, contrapondo as descobertas mais antigas com as

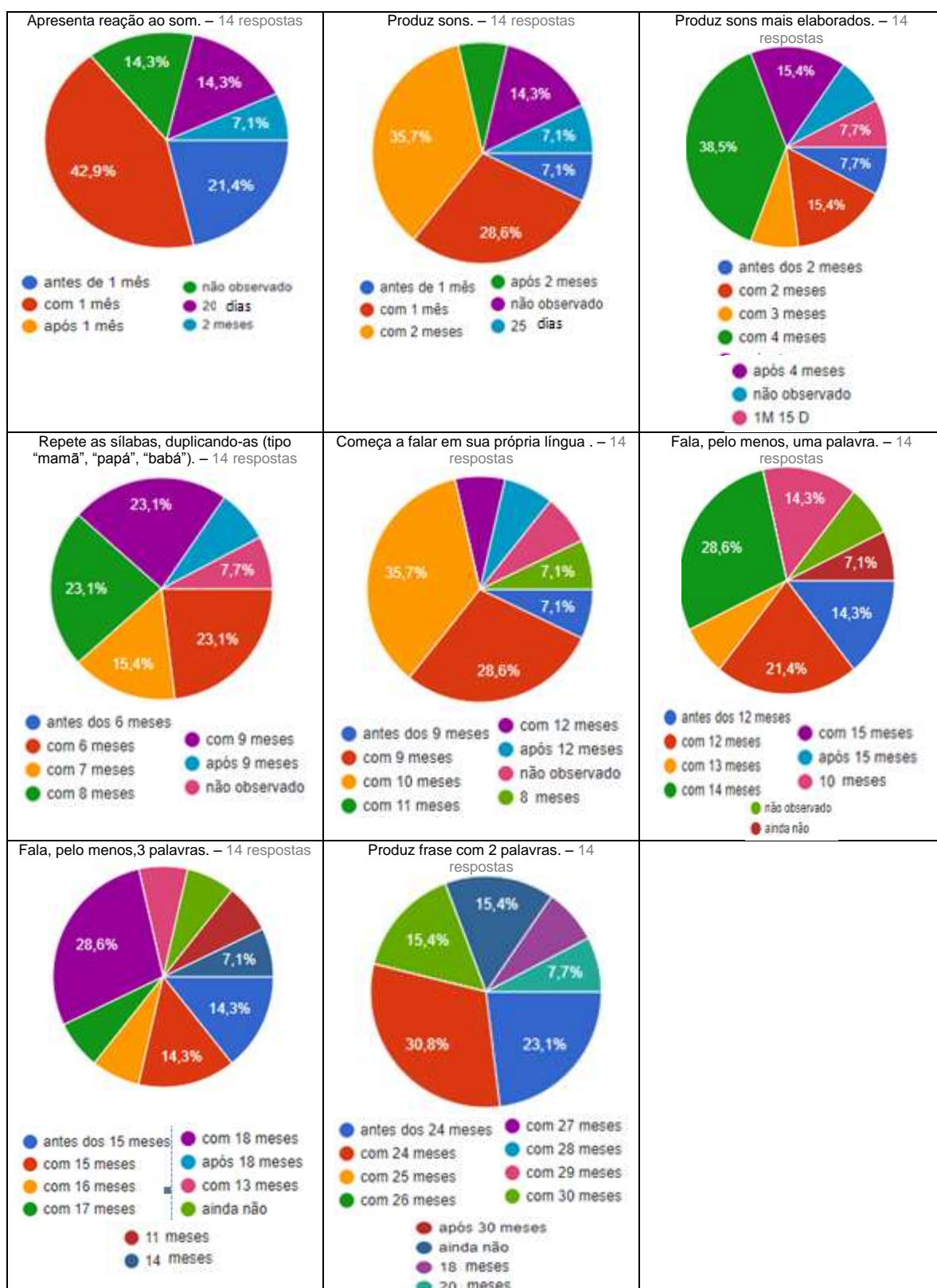
mais recentes. Um quadro bem interessante, sobre os pontos tratados acima (Figura 18), contrapondo a visão de Piaget sobre alguns conceitos e suas idades esperadas com descobertas mais recentes e idades mais adiantadas.

CONCEITO OU HABILIDADE	VISÃO DE PIAGET	DESCOBERTAS MAIS RECENTES
<b>Imitação</b>	A imitação invisível desenvolve-se por volta dos 9 meses; a imitação diferida começa após o desenvolvimento de representações mentais no sexto subestágio (18 a 24 meses).	Estudos controversos constataram a imitação invisível em recém-nascidos e a imitação diferida já na sexta semana. A imitação diferida de atividades complexas parece existir já aos 6 meses.
<b>Permanência do objeto</b>	Desenvolve-se gradualmente entre o terceiro e o sexto subestágios.	Bebês ainda com 3,5 meses (segundo subestágios) parecem demonstrar conhecimento do objeto, embora a interpretação seja controversa.
<b>Desenvolvimento simbólico</b>	Depende do pensamento de representativo, que se desenvolve durante o sexto subestágios (18-24 meses).	O entendimento de que as imagens representam outra coisa ocorre por volta dos 19 meses. Crianças com menos de 3 anos tendem a ter dificuldades em interpretar modelos de escalas.
<b>Categorização</b>	Depende do pensamento de representativo, que se desenvolve durante o sexto subestágios (18-24 meses).	Bebês de 3 meses parecem reconhecer categorias perceptuais; no final do primeiro ano sabem categorizar por função.
<b>Causalidade</b>	Desenvolve-se lentamente entre 4 -6 meses e 1 ano, com base nas descobertas do bebê, primeiro dos efeitos de suas próprias ações, e depois dos efeitos das forças externas.	Algumas evidências sugerem consciência de eventos causais específicos no mundo físico nos primeiros meses, mas a compreensão geral de causalidade talvez se desenvolva mais lentamente.
<b>Número</b>	Depende do uso de símbolos, que começa no sexto subestágios (18-24 meses).	Bebês de 5 meses podem reconhecer e manipular mentalmente números pequenos, mas a interpretação desses dados ainda é controversa.

Figura 18: Desenvolvimentos fundamentais do Estágio Sensório-Motor. (Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 180).

Nesse processo de crescimento, o bebê aprende a se comunicar através da linguagem. Antes de se emitir sons para se comunicar, o bebê usa gestos como forma de linguagem. A aquisição da linguagem é um importante aspecto do desenvolvimento cognitivo, tendo a maturação cerebral e a interação social importante papel sobre tal desenvolvimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013).





Gráficos 9.a, 9.b, 9.c, 9.d, 9.e, 9.f, 9.g, 9.h: Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento da Linguagem em crianças de 0 a 3 anos.

A Teoria Sociocultural, que tem Vygotsky (1998) como teórico principal, baseia-se na influência da cultura e do contexto sociocultural na aprendizagem da

criança, e tem na linguagem o ponto central do desenvolvimento da aprendizagem.

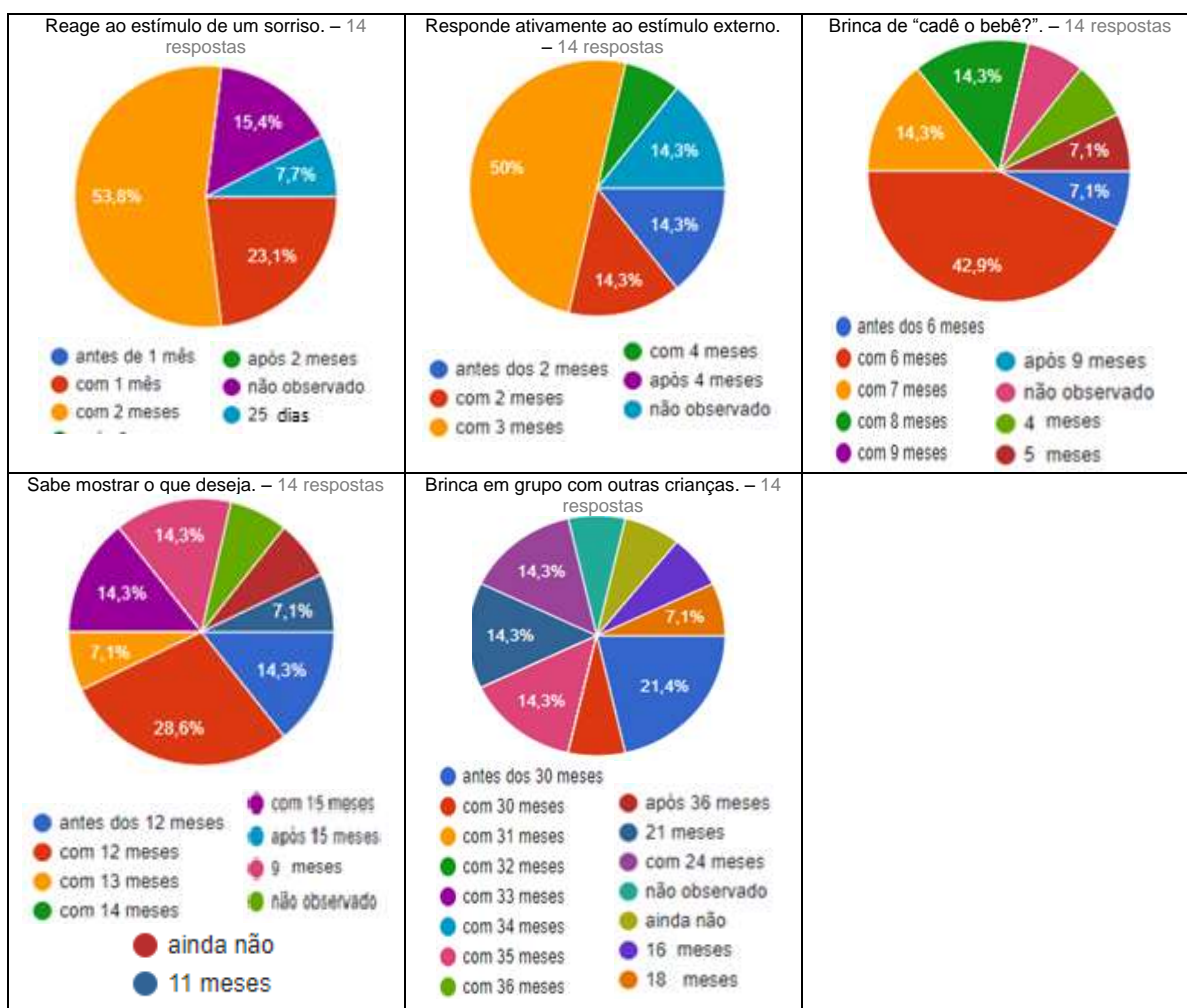
A Categoria 5, formada pelo grupamento de gráficos 9, é composta pelos Marcos do Desenvolvimento responsáveis pelo desenvolvimento da Linguagem. A partir da observação desses marcos, nas crianças observadas, a pesquisa concluiu que:

- O Marco: “Apresenta reação ao som” tem idade esperada com 1 mês. A pesquisa mostra que 21,4% (n=3) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 1 mês e 14,3% (n=2) atingiram com 20 dias, totalizando 35,7% (n=5) com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Produce sons” tem idade esperada entre 1 e 2 meses. A pesquisa mostra que 7,1% (n=1) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 1 mês e com 25 dias, totalizando 14,2% (n=2) com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Produce sons mais elaborados” tem idade esperada entre 2 e 4 meses. A pesquisa mostra que 7,1% (n=1) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 2 meses e com 1 mês e 15 dias, totalizando 14,2% (n=2) com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Repete as sílabas, duplicando-as (tipo “mamã”, “papá”, “babá”)” tem idade esperada entre 6 e 9 meses. A pesquisa mostra que não houve sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Começa a falar em sua própria língua” tem idade esperada entre 9 e 12 meses. A pesquisa mostra que 7,1% (n=1) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 9 meses e com 8 meses, totalizando 14,2% (n=2) com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Fala, pelo menos, uma palavra” tem idade esperada entre 12 e 15 meses. A pesquisa mostra que 14,3% (n=2) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 12 meses e 14,3% (n=2) com 10 meses, totalizando 28,6% (n=4) com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Fala, pelo menos, 3 palavras” tem idade esperada entre 15 e 18 meses. A pesquisa mostra que 14,3% (n=2) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 15 meses e 7,1% (n=1) com 13 meses, 11

meses e 14 meses, totalizando 35,6% (n=5) com sinais de precocidade para esse Marco.

- O Marco: “Produz frase com 2 palavras” tem idade esperada entre 24 e 30 meses. A pesquisa mostra que 23,1% (n=3) das crianças pesquisadas atingiram o Marco antes de 24 meses e 7,7% (n=1) com 18 meses e 20 meses, totalizando 38,5% (n=5) com sinais de precocidade para esse Marco.

De modo geral, o cérebro do bebê se desenvolve par e passo ao seu desenvolvimento psicossocial. Em geral, a socialização, que ocorre baseada na incorporação de comportamentos padronizados aceitos socialmente, surge a partir da autorregulação (PAPALIA; FELDMAN, 2013).



Gráficos 10.a, 10.b, 10.c, 10.d, 10.e: Marcos do Desenvolvimento relacionados à Socialização / Comunicação Social / Interação Social das crianças entre 0 e 3 anos.



A Categoria 6, composta pelo grupamento de Gráficos 10, está relacionada ao desenvolvimento da socialização / comunicação social / interação social e possui cinco Marcos do desenvolvimento:

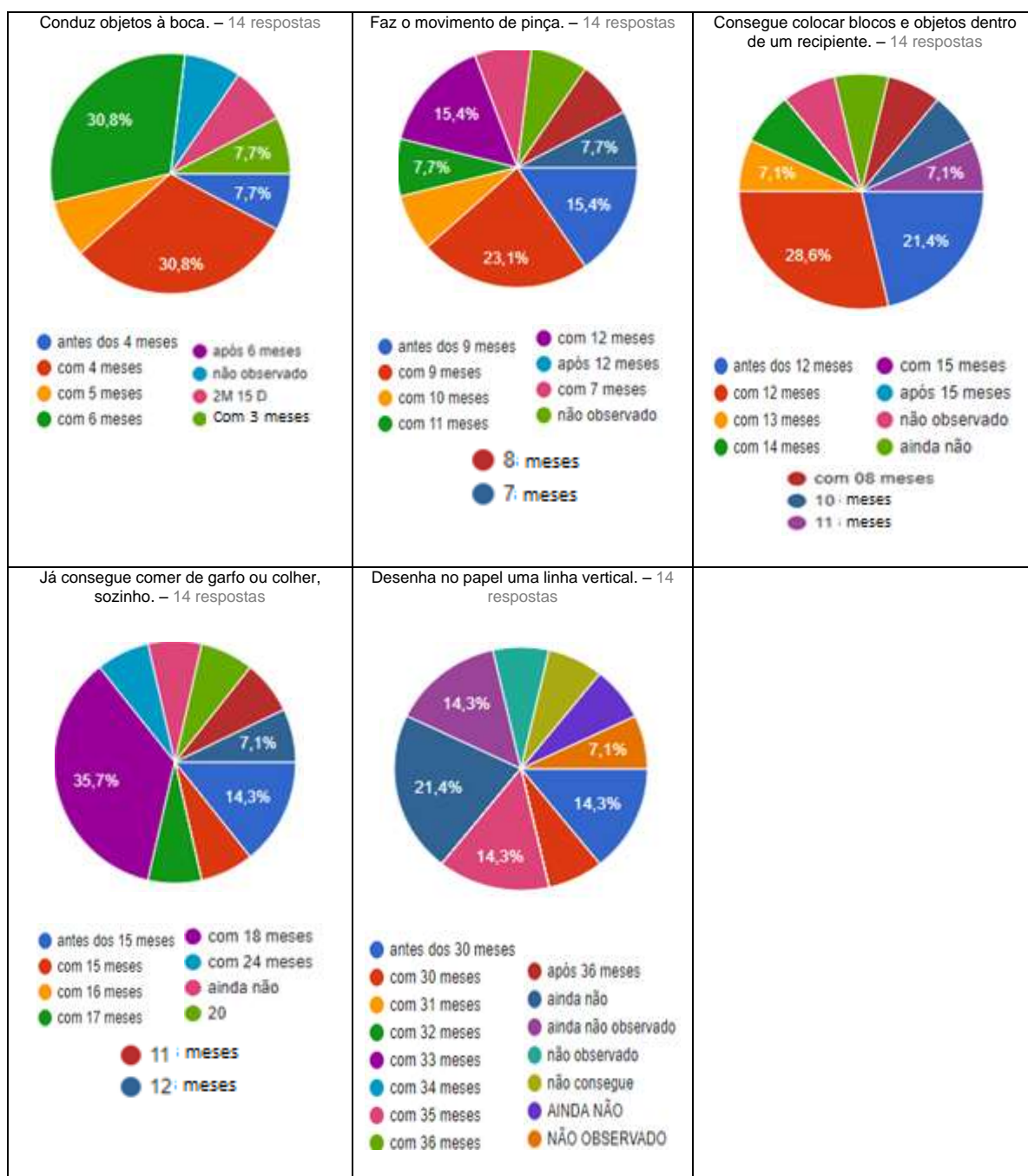
- O Marco: “Reage ao estímulo de um sorriso” tem idade esperada entre 1 e 2 meses. A pesquisa revela que 7,7% (n=1) das crianças pesquisadas alcançou o Marco antes do tempo previsto.
- O Marco: “Responde ativamente ao estímulo externo” tem idade esperada entre 2 e 4 meses. A pesquisa revela que 14,3% (n=2) das crianças pesquisadas alcançou o Marco antes do tempo previsto.
- O Marco: “Brinca de ‘cadê o bebê?’” tem idade esperada entre 6 e 9 meses. A pesquisa revela que 7,1% (n=1) das crianças pesquisadas alcançou o Marco antes dos 6 meses, com 4 meses e com 5 meses, totalizando 21,3% (n=3) crianças com indicativos de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Sabe mostrar o que deseja” tem idade esperada entre 12 e 15 meses. A pesquisa revela que 14,3% (n=2) das crianças pesquisadas alcançou o Marco antes dos 12 meses, 14,3% (n=3) com 9 meses e 7,1% (n=1) com 11 meses, totalizando 35,7% (n=5) crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Brinca em grupo com outras crianças” tem idade esperada entre 30 e 36 meses. A pesquisa revela que 21,4% (n=3) das crianças pesquisadas alcançou o Marco antes dos 30 meses, 14,3% (n=2) com 21 meses, 14,3% (n=2) com 24 meses, 7,1% (n=1) com 16 e 18 meses, totalizando 64,2% (n=9) crianças apresentando sinais de precocidade para esse Marco.

As habilidades motoras<sup>38</sup> finas são desenvolvidas num contínuo e são de suma importância para as atividades cognitivas da criança ao longo de toda a sua infância. Essas habilidades envolvem a relação entre movimentos coordenados de mãos e olhos, cuja atenção é mais requerida. Esses movimentos, também, darão à criança maior autonomia e responsabilidade nos cuidados pessoais,

---

<sup>38</sup> Habilidades físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olhos-mãos sociais (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 251).

como ser capaz de comer sozinha, com seu próprio talher, além de adquirir habilidade de segurar o lápis (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

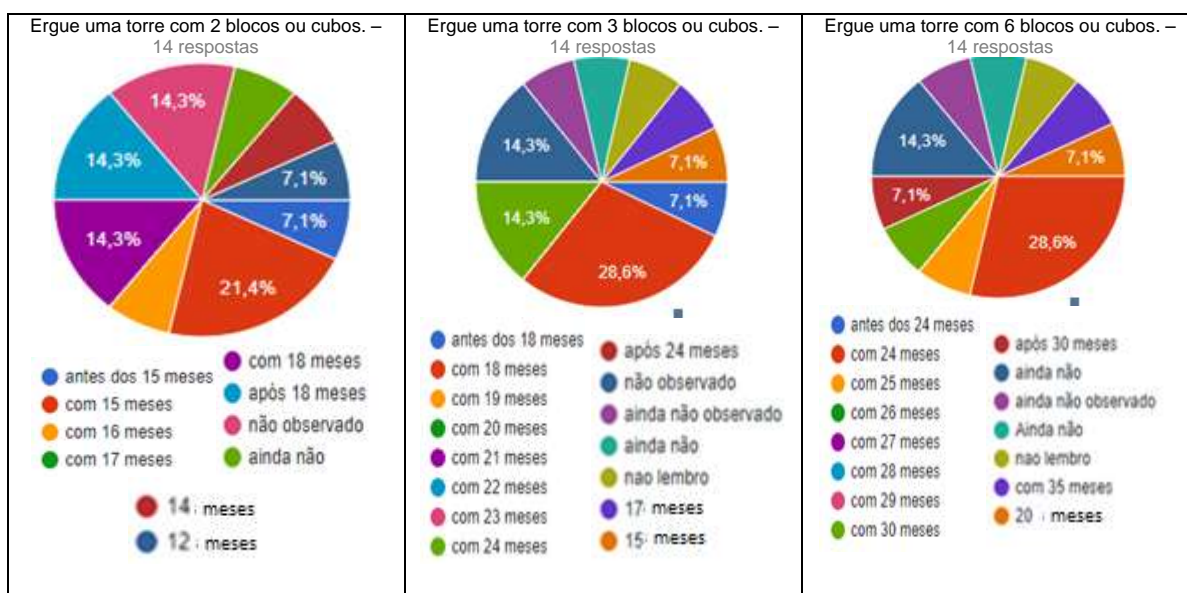


Gráficos 11.a, 11.b, 11.c, 11.d, 11.e: Marcos do Desenvolvimento relacionados com o desenvolvimento das habilidades de Motricidade Fina em crianças de 0 a 3 anos.

A Categoria 6, constituída pelo grupamento dos gráficos 11, possui cinco Marcos do Desenvolvimento ligados ao desenvolvimento da motricidade fina, os dentre os quais pode-se observar que:

- O Marco: “Conduz objetos à boca” tem idade esperada entre 4 e 6 meses. Os dados coletados mostram que 7,1% (n=1) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes dos 4 meses, com 2 meses e 15 dias e com 3 meses, totalizando 21,3% (n=3) de crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Faz o movimento de pinça” tem idade esperada entre 9 e 12 meses. Os dados coletados mostram que 15,4% (n=2) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes dos 9 meses, 15,4% (n=2) com 7 meses e 7,7% (n=1) com 8 meses, totalizando 38,5% (n=5) de crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente” tem idade esperada entre 12 e 15 meses. Os dados coletados mostram que 21,4% (n=3) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes dos 12 meses e 7,1% (n=1) 8 meses, 10 meses e 11 meses, totalizando 42,7% (n=6) de crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Já consegue comer de garfo ou colher, sozinho” tem idade esperada entre 15 e 18 meses. Os dados coletados mostram que 14,3% (n=2) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes dos 30 meses e 7,1% (n=1) com 11 meses e 12 meses, totalizando 28,5% (n=4) de crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Desenha no papel uma linha vertical” tem idade esperada entre 30 e 36 meses. Os dados coletados mostram que 14,3% (n=2) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes do tempo previsto.

Segundo os estudos de Vaivre-Douret (2011), as crianças precoces ou com altos potenciais apresentam uma capacidade de, muito cedo, elaborarem estratégias para entender e descobrir como agir em determinadas situações mais complexas devido à sua maior capacidade no processamento das informações, ou seja, na elaboração do pensamento lógico. Seu desenvolvimento psicomotor é mais rápido, passando pelos estágios de transição de coordenação com descobertas que faz por si mesmo, muitas vezes sem que os adultos ao redor percebam suas tentativas. (VAIVRE-DOURET, 2011).



Gráficos 12.a, 12.b, 12.c: Marcos do Desenvolvimento relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico em crianças de 0 a 3 anos.

O desenvolvimento do pensamento lógico é um processo longo na vida do ser humano. Embora os Marcos do Desenvolvimento que apresentados pelo grupamento de Gráficos 12, que formam a categoria 8, estejam ligados a esse processo, a Teoria da Psicogênese de Piaget (1996), por exemplo, acredita que a lógica no pensamento da criança só vai se manifestar no estágio operatório, por volta dos 7 anos. A pesquisa realizada, no entanto, observou que:

- O Marco: “Ergue uma torre com 2 blocos ou cubos” tem idade esperada entre 15 e 18 meses. A pesquisa mostra que 7,1% (n=1) das crianças avaliadas apresentou esse Marco antes dos 15 meses, aos 12 meses e aos 14 meses, totalizando 21,3% (n=3) das crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Ergue uma torre com 3 blocos ou cubos” tem idade esperada entre 18 e 24 meses. A pesquisa mostra que 7,1% (n=1) das crianças avaliadas apresentou esse Marco antes dos 18 meses, aos 15 meses e aos 17 meses, totalizando 21,3% (n=3) das crianças com sinais de precocidade para esse Marco.
- O Marco: “Ergue uma torre com 6 blocos ou cubos” tem idade esperada entre 24 e 30 meses. Os dados coletados mostram que 7,1% (n=1) das crianças avaliadas alcançaram o Marco antes do tempo previsto.

A etapa final da Oficina Pedagógica, desenvolvida com os professores, foi a avaliação do curso e da Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos, utilizada por eles. Os professores participantes tiveram a oportunidade de se auto avaliarem, trazendo as Fichas preenchidas, relativas aos alunos de suas salas de aula, e trocarem ideias das observações feitas, refletindo se se tratavam de crianças precoces ou com desenvolvimento dentro da normalidade para a faixa etária.

*Prof. 25. Sobre a ficha que avaliação, achei bem interessante. Além disso, chamou atenção, para perceber o quanto o desenvolvimento sensorio-motor São fundamentais para o desenvolvimento da criança e como seu atraso pode atrapalhar o desenvolvimento de outras habilidades.*

*Na prática da sala de aula, por muitas vezes, deixamos de perceber, de acompanhar potencialidades de cada criança. Por uma série de fatores. Mas acredito que tanto as discussões quanto a ficha utilizada para observação. Evidenciou, o quão importante termos um acompanhamento constante do desenvolvimento de cada criança. Pois também, vi que tem crianças com atraso. (Isso preocupante né).*

*Sobre a criança que observei, ela é bem desenvolvida na parte motora, consegue fazer muitas coisas sozinha, como comer sozinha, calçar o chinelo, tirar a roupa, empilhar coisas. Neste período de observação, o aspecto que achei poderia ser mais desenvolvidos é parte da linguagem (comparei com outra criança) Apesar de falar algumas palavras w frases pequenas. Não é uma criança que já se expresse pela linguagem. Talvez por falta de estímulo.*

*Tenho desejo de continuar estudando sobre isso. Achei tema interessante. Além disso, considero importante que qualquer estudo tenha de fato a sua aplicabilidade! Assim, fazendo reflexão da nossa prática e que de fato fazemos a diferença :)*

*observando como deveríamos os marcos de desenvolvimento dos muito pequenos...*

Os dados coletados pelos professores, através das Fichas enviadas à pesquisadora via Oficina Pedagógica, geraram os gráficos analisados acima, onde se pode observar que, das 14 crianças avaliadas:

- Apenas 4 Marcos do Desenvolvimento não computaram nenhuma criança com sinais de precocidade: “Já consegue segurar objetos”; “Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços”; “Muda o objeto de uma mão para a outra” e “Consegue tirar a própria roupa”. Uma das razões poderia ser o fato das entrevistas dependerem da memória das



famílias, outras não foram preenchidas de fato, sendo respondidas com a opção “não foi observado”, por serem ações observadas em idade em que a criança ainda não está sob os cuidados dos professores, mas da família.

- Em 6 Marcos do Desenvolvimento, entre 30 e 50% das crianças avaliadas apresentaram sinais de precocidade. São eles: “Consegue sentar sem apoio” (42,9%); “Faz o movimento de pinça” (38,5%); “Inicia seus primeiros passos, com apoio” (35,7%); “Sabe mostrar o que deseja”(35,7%); “Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente”(42,7%); “Consegue chutar a bola”(35,6%); “Fala, pelo menos, 3 palavras”(35,6%); “Produce frases com 2 palavras”(38,5%); “Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)”(42,8%). Esse índice supera, em muito, o índice divulgado pela OMS. E pelos teóricos, que é de 3,5 a 5% da população.
- E ainda, em 5 Marcos do Desenvolvimento, entre 50 e 65% das crianças avaliadas apresentaram sinais de precocidades. São eles: “Já anda sem apoio”(57%); “Consegue vestir-se com apoio”(64,1%); “Consegue pular com os 2 pés juntos”(53,9%); “Brinca em grupo com outras crianças”64,2%) e “Consegue lançar a bola com as mãos”(64,1%).

A pesquisa aponta que as crianças precoces estão nas salas de aula de qualquer cidade, nível socioeconômico-cultural, basta que sejam vistas.

Garantir aos alunos precoces uma escola de qualidade, que atenda às suas demandas e necessidades, que dê suporte ao seu crescimento enquanto pessoa e ao desenvolvimento de suas habilidades é um desafio a ser superado. Grandes são as dificuldades e dívidas impostas pelo sistema educacional e a falta de formação de professores e gestores na definição das estratégias de trabalho a ser adotado com esse público, gerando um clima de incertezas nos professores e prejudicando cada vez mais os alunos, que ficam sem atendimento adequado e sofrem por não terem suas necessidades supridas adequadamente (MARQUES; RANGNI, 2014).

*Prof. 6. Como educadores, muitas vezes caímos no erro de ressaltar mais as deficiências do que as habilidades das crianças*

*que educamos. Precisamos mudar o nosso olhar e enxergar sempre o melhor que cada criança pode oferecer e quem sabe nessa prática reconhecer crianças com altas habilidades e poder assim orienta-las de maneira satisfatória.*

A escola é muito focada em estudantes intelectualmente desfavorecidos ou aqueles cuja aprendizagem foi perturbada por causa de um déficit sociocultural, para estar interessada nessas crianças, superdotadas ou favorecidas. Ignora que isso gera uma nova forma de dificuldade escolar (LUIS, 2004, p. 133. tradução nossa).<sup>39</sup>

*Prof. 5. O q percebo é que ainda não temos esse olhar qdo as crianças são muito pequenas... damos mais atenção e importância qdo elas são maiores. Lá pelos 6 / 7 anos. Geralmente na fase de alfabetização.*

*Contudo tb sinto a falta desse conhecimento ou "naturalização do normal ou q cada um tem seu tempo" tb por parte dos pediatras. Tanto no sentido de precocidade qto bo sentido de atraso.*

*Não sei se é impressão, mas se observamos algo diferente podemos escutar q somos ansiosas ou q é exagero.*

Se a família e / ou ambiente escolar, ou alguma pessoa externa, não for receptiva às necessidades e expectativas da criança - o que pode ser completamente fora de sintonia com as demandas "padrão" - a criança mostrará sua angústia ou ansiedade através de distúrbios comportamentais ou psicossomáticos e por falta de interesse pelo aprendizado, às vezes chegando até à inibição intelectual e à relutância em enfrentar desafios. Tudo isso leva ao sofrimento mental do tipo psicoafetivo, gerado pela incapacidade de alcançar a realização (VAIVRE-DOURET, 2011, p. 7. tradução nossa).<sup>40</sup>

O alto índice de crianças com sinais de agressividade ainda bem pequenas, que se entediam facilmente, que não se envolvem nas atividades e brincadeiras propostas pelos professores ou que querem fazer todas as atividades, suas e dos colegas, deixando seus professores sem saber o que fazer para contornar a

---

<sup>39</sup> La escuela está demasiado centrada em los alumnos intelectualmente desfavorecidos o en aquellos cuyos aprendizajes han sido perturbados a causa de um déficit sociocultural, como para poder interessarse por estos niños, dotados o favorecidos. Ignora que ello genera uma nueva forma de dificuldade escolar (LUIS, 2004, p. 133).

<sup>40</sup> If the family and/or school environment, or some outside person, is not receptive to the child's needs and expectations—which may be completely out of step with "standard" demands—the child will show his distress or anxiety through behavioural or psychosomatic disorders, and by a lack of interest for learning, sometimes going as far as intellectual inhibition and reluctance to meet challenges. All of this leads to mental suffering of the psychoaffective type, generated by the inability to achieve fulfilment. ((VAIVRE-DOURET, 2011, p. 7)

situação, mostra que há crianças desajustadas e precisando de um atendimento adequado.

#### 4.3. Após a Oficina Pedagógica, o que dizem os professores?

O formulário *google forms* foi enviado aos 30 participantes da Oficina Pedagógica ao final, retornando 9 respostas.

O questionário estava composto pelas mesmas perguntas do pré-teste, mas as respostas no pós-teste estavam um pouco diferentes do início, mostrando mais conhecimento e com uma linguagem mais acadêmica.

A pergunta número 1, por exemplo (Quadro 2), arguia sobre a definição de Altas Habilidades ou Superdotação.

Quadro 2: Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica no questionário a respeito da conceituação sobre altas habilidades ou superdotação

Uma característica que mostra um conhecimento e desenvolvimento muito apurado.
Pessoas que tem o QI acima da média.
Pessoa que possui alguma habilidade acima da média.
Um talento a cima da média em alguma área.
Pessoas com habilidades intelectuais superiores as demais.
Pessoas que tem comportamento/desenvolvimento / habilidades acima da media esperada pra idade
Pessoa com capacidades intelectuais fora do normal. Avançadas em relação a sua idade e pares.
É quando um indivíduo tem uma facilidade em dominar rapidamente um conhecimento em várias áreas ou uma das áreas do conhecimento .
Quando um individuo possui habilidades que pessoas de sua faixa etaria ou convívio social ainda não possui ainda. Pessoas com muita facilidade em compreender e aprender sobre tudo o que a cerca.

As definições dos professores são compatíveis, com algumas ressalvas, com a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais legislações vigentes:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008a).



Ainda há professores que não compreenderam o que são as AH/SD, e permanecem arraigados nos mitos da superdotação:

*E.5: Pessoas com habilidades intelectuais superiores as demais.*

*E.7: Pessoas com capacidades intelectuais fora do normal. Avançadas em relação a sua idade e pares.*

*E.9: Quando um individuo possui habilidades que pessoas de sua faixa etária ou convívio social ainda não possui ainda. Pessoas com muita facilidade em compreender e aprender sobre tudo o que a cerca.*

Nessas falas dos professores participantes da pesquisa ainda vemos a crença de que as AH/SD estão apenas ligadas às habilidades intelectuais e encontramos o mito da inteligência global (WINNER, 1998).

Quando falamos sobre AH/SD, o conceito é comumente associado à ideia de alunos com habilidades globais. No entanto, embora existam pessoas igualmente talentosas em todas as matérias escolares, este fato constitui uma exceção, visto que é mais provável encontrarmos alunos com habilidades muito menos equilibradas, ou até mesmo, com dificuldades de aprendizagem em alguma(s) área(s) (MARTINS; CHACON, 2012, p. 6).

A pergunta número 2 questionava seus conhecimentos a respeito da definição de precocidade (Quadro 3).

Quadro 3: Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica no questionário a respeito da conceituação sobre precocidade.

Crianças que apresentam um conhecimento muito apurado em determinada área do conhecimento.
Desenvolvimento antes do esperado em determinada área ou várias áreas.
Algo que acontece antes do previsto. Precocemente, antes do tempo.
Apresentar desenvolvimento superior ao esperado para a sua idade.
Uma criança é capaz de atingir um objetivo, realizar uma tarefa antes do tempo, da idade que as outras conseguem.
Desenvolver/ executar ações antes do que e esperado pela faixa etária ou pelo contexto social na qual esta inserida
Aquele que apresenta habilidades antes do tempo/ idade esperado.
Quando um individuo desenvolve ou realiza algo antes do tempo. As vezes por necessidade ou por ocasião.
Pessoas com habilidases adiantadas para a faixa etária.

De maneira geral, os professores conseguiram entender o conceito de precocidade. Segundo Virgolim (2007), as crianças precoces desenvolvem alguma competência particular antes do previsto para sua idade. Isso pode ocorrer em qualquer área do conhecimento: acadêmico, como leitura, linguagem, matemática ou outros; artístico – como música, pintura, interpretação etc; nos esportes – futebol, ginástica, natação, dentre outros.

Mais uma vez, os professores que participaram da Oficina pedagógica mostraram (Gráfico 13) que estão no magistério, em sua maioria (44,4% n=4), há mais de 10 anos.

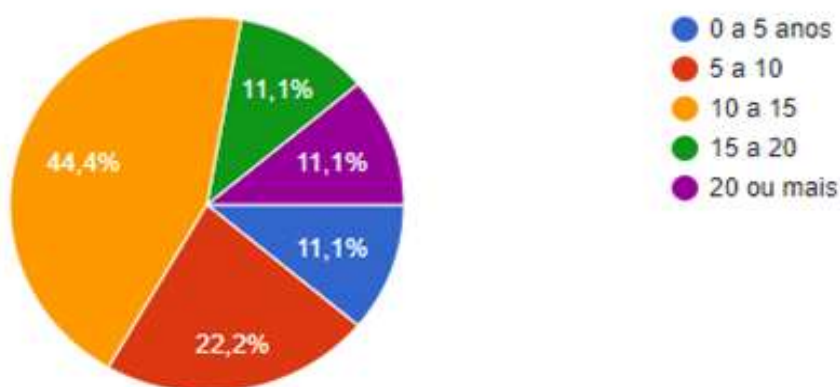


Gráfico 13: Tempo de magistério dos professores participantes da Oficina Pedagógica.

Todos os participantes da oficina eram professores da Educação Infantil, uma vez que ela foi pensada nesses profissionais.

Quando questionados, agora, após a Oficina Pedagógica, se já haviam identificado alunos com características de precocidade (Gráfico 14) em suas salas de aula, mais da metade, 55,6% (n=5) dos participantes da pesquisa, disse que sim, já identificou e disse suas características (Quadro 4).

Sobre esse empoderamento do professor, de saber identificar, é importante ter em mente o que diz Renzulli (2014):

[...] a forma como uma pessoa enxerga a superdotação será um fator primário, tanto na construção primária num plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes para as características que trazem alguns jovens a nossa atenção em primeiro lugar (RENZULLI, 2014, p. 222).

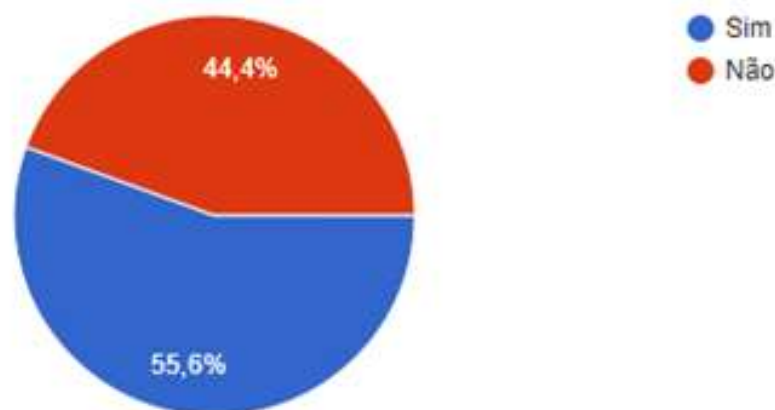


Gráfico 14: Porcentagem de professores participantes da Oficina Pedagógica que já identificou ou não característica de precocidade em seus alunos.

Considerando a relação de 3 a 5%<sup>41</sup> (APAHSD, 2015)<sup>42</sup> de pessoas com AH/SD na população, levando em conta a manifestação da precocidade (WINNER, 1998), em cada sala de aula deveria ser identificada pelo menos um criança. Sendo assim, a pesquisa corrobora o que dizem Martins e Chacon (2012), em relação à formação oferecida através da Oficina Pedagógica:

A importância da formação docente é inegável quando abordamos a atenção às necessidades desses educandos, contudo, diante da complexidade do fenômeno humano AH/SD, e da inexistência de receitas para identificar estes alunos, é provável que um curso de curta carga horária seja insuficiente para promover o abandono de estereótipos, resultando no reconhecimento daqueles que mais se aproximam da imagem estabelecida como padrão de superdotado e negando aqueles que não se encaixam no modelo de aluno ideal. (MARTINS; CHACON, 2012. p. 5)

<sup>41</sup> “quantitativamente, a OMS (Organização Mundial da Saúde) coloca a porcentagem dos Alto Habilidosos em 5% por cento de qualquer população. Ou seja, em uma empresa com 1.000 funcionários, 50 teriam Altas Habilidades. Em uma escola com 500 alunos, 25 teriam Altas Habilidades. Seguindo este raciocínio, temos 4 milhões de superdotados em São Paulo. Entretanto, o índice da OMS leva em conta somente pessoas com Altas Habilidades cognitivas, ou seja, não estão incluídos neste índice Habilidades Artísticas, Corporais, Musicais, etc.. A estimativa que se faz, segundo pesquisas da APAHSD, é de que a porcentagem de Altos Habilidosos em uma população seja de 10% (dez por cento), em média” (APAHSD, 2015).

<sup>42</sup> Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação.

Quadro 4: Razões dadas pelos professores participantes da Oficina Pedagógica para a identificação da precocidade em seus alunos.

nunca identifiquei.
Na verdade já identifiquei alunos que se destacam a frente dos outros, mas não cogitei a possibilidade de ser altas habilidades.
não
A comparação com outros alunos da mesma idade e de contexto social semelhantes.
Perceber que fazia coisas que os outros alunos da mesma turma ainda não tinham desenvolvido
Não tive.
A aluna dialogava como adulto e algumas brincadeiras dizia que era de criancinha. Como se ela não fosse uma criança
conversei com a família e pesquisei mais sobre o assunto. Busquei aprender com o meu aluno.

Segundo Martins e Chacon (2012),

No âmbito educacional, o saber acumulado pelo docente durante sua carreira profissional e seu contato diário com os alunos de uma mesma faixa etária e nível socioeconômico-cultural semelhante, o coloca em situação favorável para identificar tais alunos, uma vez que ele dispõe de toda uma classe como parâmetro de comparação, mas esta identificação fica condicionada ao conhecimento que o professor tem sobre AH/SD (MARTINS; CHACON, 2012, p. 4).

Mas identificar nem sempre significa saber o que fazer. As respostas dos professores ainda variam muito ao se depararem com a questão do quê fazer após identificar uma criança precoce em sua sala de aula (Quadro 5).

A identificação das diferenças no desenvolvimento de algumas crianças aponta para aquelas que se beneficiarão de um programa que propõe o desenvolvimento das características *únicas*, sem contudo comprometer o desenvolvimento de outras áreas (GAMA, 2006, p. 61).

Gama (2006) deixa bem claro em seu texto que a identificação dos alunos precoce tem o objetivo de selecionar dentre elas aquelas que realmente precisam de um atendimento educacional específico para suas necessidades e aquelas que estão adequadas ao sistema.

Implícita em qualquer tentativa de definir e identificar o potencial para comportamentos superdotados em pessoas jovens está a suposição de que “faremos alguma coisa” para oferecer várias opções de experiências de aprendizagem especializadas, que demonstrem possibilidade de promover o desenvolvimento das características implícitas na definição (RENZULLI, 2014, p. 222).

Quadro 5: Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica sobre o que o professor deve fazer quando identifica uma criança precoce.

Sinalizar aos pais essa característica e buscar maneiras de orientar e ajudar essa criança.
Dar atenção diferenciada e procurar ajudar dando atividades que estejam de acordo com seu nível.
Acredito que é necessário um trabalho conjunto com a equipe pedagógica. O trabalho individual da criança com altas habilidades e também o desenvolvimento dele em sala é de suma importância para que ele se desenvolva plenamente
Comunicar a Orientação Educacional da unidade escolar.
Fazer um encaminhamento para a equipe buscando investigar essas características e estimular seu desenvolvimento ao máximo na escola.
Estimular para que não percam o interesse. Pois o que para os outros é interessante pra ele pode ser entediante
Registrar todas as demonstrações que chamou a atenção e conversar com a equipe pedagógica da escola. Até para verificar a criança em outros momentos.
Deve chamar o responsável para conversar junto com a orientadora educacional da escola.
Ajudar da melhor forma possível. Tanto a criança quanto à família

As respostas dadas pelos professores, embora diversificadas em seu teor, encontram-se corretas em seu contexto. Todas as atitudes anunciadas devem ser tomadas, em favor do aluno precoce, desde comunicar à Orientação Educacional da escola, a fim de que seja feita uma conversa oficial da escola com a família, pois o aluno é da escola e não apenas daquele ou daquela professora, envolver a família na observação, indicar uma avaliação multidisciplinar e, sobretudo, oferecer oportunidades educativas diferenciadas no trabalho dentro da sala de aula, através de um programa determinado que contemple sua área ou domínio. (GAMA, 2006).

Por isso mesmo, essa não é uma tarefa apenas do professor. A família tem um papel fundamental e deve ser exercido em conjunto com a escola. Através do questionário, buscou-se saber o que os professores pensavam desse papel da família (Quadro 6).



Quadro 6: Respostas dos professores participantes da Oficina Pedagógica sobre o que a família deve fazer quando identifica uma criança precoce.

Buscar ajuda profissional com psicólogos ou professores.
Também procurar estimular e procurar ajuda de um especialista, para que a criança não se ache menor ,nem procure chamar atenção de outras formas e até mesmo entrar numa depressão.
Acredito que procura apoio especializado junto escola e também entender o que é esta condição. Assim ajuda no desenvolvimento dessa criança
Conversar com pediatra e pedir orientação sobre o especialista mais indicado.
Procurar a escola para conversar sobre o assunto e um profissional qualificado para fazer uma avaliação.
Procurar profissionais para acompanhar a criança nesse processo, pediatra, psicopedagogo, psicologo
Conversar com todos os envolvidosno seu cotidiano para apurar suas caracterisrísticas em diferentes espaços e buscar orientação medica e multidisciplinar para confirmar.
Deve procurar um especialista
Acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento.Busca acompanhamento psicológico e nunca tolir a crinça em seu apredizado.

Em geral, as famílias são surpreendidas pela precocidade da expressão e do domínio de habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático, ou competências diversas, esperadas apenas para o período em que a criança já estivesse matriculada na escola e vivenciando as experiências pedagógicas. Essas crianças precoces, autodidatas ou talentosas realizam atividades distintas, como ler ou desenhar, sem grande esforço, mostrando prazer e satisfação nas atividades de seu interesse particular (DELOU, 2007b, p.132-133).

Não é uma notícia fácil para a família também, apesar de ser o primeiro meio de observação da precocidade da criança. Havendo informações que possam levar a esse conhecimento, a própria família buscará orientação para suas observações. Caso não tenha observado nada fora do comum, ou tenha sido comunicada da observação pela escola, caberá à escola orientar essa família no que deve fazer, como sugerem algumas respostas dos professores participantes da pesquisa.

*P.3. Acredito que procura apoio especializado junto escola e também entender o que é esta condição. Assim ajuda no desenvolvimento dessa criança.*

*P.7. Conversar com todos os envolvidos no seu cotidiano para apurar suas características em diferentes espaços e buscar orientação medica e multidisciplinar para confirmar.*

*P.9. Acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento. Busca acompanhamento psicológico e nunca tirar a criança em seu aprendizado.*

A escola é o lugar separado, dentro da sociedade, para se aprimorar o conhecimento. Quando a família tem em seu meio uma criança ávida por conhecimento, ela precisa que sua maior parceira na formação dessa criança e na sacies de suas necessidades seja a escola. No entanto, quando essa família começa a buscar ajuda do sistema educacional, ajuda essa que está garantida pela Lei, se depara com muitas barreiras.

Diagnóstico não é rótulo. É o resultado de um trabalho técnico especializado, feito para construir um conjunto de orientações que visam o bem estar da pessoa avaliada. Identificar os alunos com altas habilidades/superdotação é um trabalho que visa encontrar meios desses alunos se sentirem mais felizes na escola, lugar de construção de conhecimento, onde eles deveriam encontrar recursos para aprofundar as áreas de talentos manifestados ou serem desenvolvidos. Identificar possibilidades que a escola oferece para que a aprendizagem gere o desenvolvimento e vice-versa (DELOU, 2014, p. 137).

Segundo Delou (2007b), a sociedade como um todo, ainda está arraigada a preconceitos relativos à criança precoce, uma vez que, se ela “sabe mais”, logo não precisa de ajuda ou auxílio pedagógico para expandir suas habilidades. Além disso, os profissionais que deveriam colaborar no desenvolvimento da criança contrapõem-se em aceitar suas características peculiares, fora do que é comum para sua idade.

O papel que a família, então, desempenha no desenvolvimento da criança precoce é de suma importância, uma vez que precisam, como disse o entrevistado P.9, “Acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento. Busca acompanhamento psicológico e nunca tirar a criança em seu aprendizado”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1. Conclusão

Identificar as crianças precoces nas salas de aula é um grande desafio para os professores da Educação Infantil. A Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos<sup>43</sup> foi elaborada com o intuito de colaborar com o professor nessa tarefa. O Manual para Observação<sup>44</sup> Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos é um recurso organizado com a finalidade de auxiliar o professor na execução dessa tarefa, trazendo sugestões de atividades que podem ser realizadas para observação dos Marcos do Desenvolvimento.

A pesquisa realizada inicialmente com os professores mostrou que ainda há muitos profissionais atuando nas escolas de educação básica sem nunca ter tido contato com o tema das altas habilidades ou superdotação ou que guardam muitas dúvidas sobre o tema, trazendo mais entraves à identificação e, conseqüentemente, ao atendimento aos alunos. Poucos conhecem pessoas com diagnóstico de AH/SD, sendo uma realidade muito distante para eles.

A pesquisa pré-teste mostrou, também, que grande parte dos professores confunde a questão da precocidade com algo que se deve tolir, afirmando já terem identificado casos de precocidade em suas salas de aula de educação infantil. E ainda, que os professores que trabalham na educação infantil, embora trabalhem com o desenvolvimento humano todos os dias, desconhecem os Marcos do Desenvolvimento, presentes nas Cadernetas de Saúde da Criança, distribuídas às famílias logo após o nascimento dos bebês, pelo Ministério da Saúde.

A Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos foi elaborada, por esse estudo, com base nos Marcos do Desenvolvimento, presentes na Caderneta de Saúde da Criança, publicada pelo Ministério da Saúde (2013). Através de sua utilização, viabilizada aos professores através da participação na Oficina Pedagógica oferecida pela pesquisa, os

---

<sup>43</sup> Apêndice 1.

<sup>44</sup> Apêndice 4.



professores puderam observar algumas características mais precisas do desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e psicossocial de seus alunos, identificando sinais de precocidade ou normalidade e, até mesmo, atrasos em suas turmas.

A partir da Oficina Pedagógica, os professores tiveram momentos de reflexão teórica, discussão sobre seu fazer, questionamentos e dúvidas e chegaram à conclusão de que o tempo, 40h, era muito pouco para tudo o que precisavam saber a respeito do assunto. Muitos solicitaram indicações de leituras para se aprofundarem mais sobre o tema. Outros concluíram que nunca olhariam determinadas questões em seus alunos se não fosse a Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos. Houve relatos de que algumas famílias se surpreenderam ao pensar sobre questões das conquistas do desenvolvimento de seus bebês.

O pós-teste mostrou certo amadurecimento nas respostas dos professores, mas, como dito, 40h é pouco tempo para mudar práticas e concepções. Ainda assim, alguns se disseram dispostos a atender seus alunos com mais qualidade.

Através dos gráficos apresentados, em quase todos o Marcos do Desenvolvimento houve crianças apresentando sinais de precocidade, alguns com um índice maior que 60%. Sendo a estimativa populacional de pessoas com AH/SD e precocidade na casa dos 3 a 5 %, tem-se uma porcentagem muito maior na população estudada.

Pelo exposto, urge a necessidade de capacitar os professores atuantes nas escolas de Educação Infantil para a sensibilização do olhar, tornando-o mais atento e observador das características de precocidade em seus alunos.

Essa necessidade se pauta na premissa de que a precocidade deve ser identificada na comparação entre os pares de idade, em contexto sociocultural semelhante, em atividades comuns. Como foi visto nesse estudo, os testes padronizados para avaliar a inteligência podem até ser utilizados com crianças precoces, mas o ideal é observar a criança em ação, interagindo com seus pares e com crianças mais velhas, propondo atividades mais desafiadoras e observando seu desempenho. Os professores precisam receber capacitação para esse tipo de observação e identificação.

## **5.2. Perspectivas**

Além de publicar o curso em plataforma on-line, oferecendo o mesmo para outros professores que desejarem acesso ao conhecimento compartilhado, publicar a Ficha de Acompanhamento Individual dos Marcos do Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 Anos.

Outra perspectiva é publicar o Manual Para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, juntamente com a Ficha de Acompanhamento, na forma de folheto, para que cheguem a mais professores da Educação Infantil, colaborando na observação e esclarecimento do fenômeno da precocidade.

Ainda, levar essa proposta para o Doutorado, aliando esse conhecimento entre Educação e Saúde, uma parceria fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-25.

ANDRADE, Karen. *Guia definitivo da educação 4.0*: Uma rede de conexões interligando pessoas e saberes. Planneta Educação E-book <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf> Acessado dia 29/03/2019.

ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In FLEITH, Denise de Souza (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL, Constituição Federal – República Federativa do Brasil 1988.

\_\_\_\_\_, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_, (2001a) Resolução Nº 2, de 11 De Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 12/01/2018.

\_\_\_\_\_, (2001b) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP. 2001.

\_\_\_\_\_, (2008a). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_, (2008b). Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em 09/01/2018.

\_\_\_\_\_, (2009). Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

\_\_\_\_\_, (2010). Nota Técnica SEESP/GAB/n.11/2010. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

BRASIL, (2011). Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 17/11/2011. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)> Acesso em 09/01/2018.

\_\_\_\_\_, (2013a). Nota Técnica Nº 046 / 2013. Altas Habilidades / Superdotação. MEC/SECADI/ Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2013. Disponível em <[http://internas.netname.com.br/inclusao/documentos/Nota%20T%C3%A9cnica%20SECADI%2046-2013%20\(altas%20habilidades\).pdf](http://internas.netname.com.br/inclusao/documentos/Nota%20T%C3%A9cnica%20SECADI%2046-2013%20(altas%20habilidades).pdf)> Acesso em 09/02/2018.

\_\_\_\_\_, (2013b). Caderneta de Saúde da Criança. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 8ª ed. <[www.saude.gov.br/bvs](http://www.saude.gov.br/bvs)>. Acesso em 12/10/2018.

\_\_\_\_\_, (2013c). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em 21/01/2018.

\_\_\_\_\_, (2015a). Lei nº 13.234. Altera a Lei nº 9.394, 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. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm#art2)> Acesso em 09/02/2018.

\_\_\_\_\_, (2015b). Nota Técnica nº 40. *In A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016*. MEC/SECADI/ Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2016. p. 74-76. Disponível em <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acessado em 09/02/2018.

\_\_\_\_\_, (2015c). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 25/01/2018.

\_\_\_\_\_, (2018a). Portal do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>>. Acesso em 03/03/2018.

\_\_\_\_\_, (2018b). Política Nacional de Educação Especial – Equitativa, Igualitária e ao Longo da Vida – MEC / SECADI. 2018 <<https://pnee.mec.gov.br/integra>> Acesso em 21/11/2018.

BRASÍLIA. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. *Documento Orientador Execução da Ação*. MEC/SEE. Brasília, DF: 2006.

BERMUDEZ, Beatriz. Crescimento da criança de 0 a 5 anos. Disponível em <<http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/0MAEPARANAENSE/crescimento.pdf>>. Acessado em 10/05/2019.

CHAUVIN, Rémy. *Les surdoués*. Editions Stock: Paris, 1975.

COSTA, Maria da Piedade Resende da Costa. MASSUDA, Mayra Berto. RANGNI, Rosemeire de Araujo (orgs). *Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho e BUENO, José Geraldo Silveira. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. *Revista de Educação PUC-Campinas*. n. 11. nov/ 2001. Campinas: 2001, p. 97-98.

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: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 26-39. (2007a)

\_\_\_\_\_. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (orgs). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 131-142. (2007b)

\_\_\_\_\_. O atendimento Educacional Especializado para alunos com altas Habilidades / superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios. In MOREIRA, Laura Ceretta. STOLTZ, Tania (coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DEWEY, John. *Como Pensamos como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a. *Atualidades Pedagógicas*, v. 2, 292 p.

\_\_\_\_\_. *Experiência y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

EXTREMIANA, Amparo Acereda. et al. Superdotación y Educación: qué se hace desde la escuela por los niños superdotados? *Revista Internacional sobre Diversidad y Identidad en la Educación*. vol. 1, num. 1, 2014. <<http://sobrelaeducacion.com>>. ISSN 2386-9135.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus Impactos no Século XXI. *Anais V CONEDU*. v. 1, 2018, ISSN 2358-8829. Disponível em <[www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php)> Acessado em 25/03/2019.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GAGNÉ, François e GUENTHER, Zenita C. Desenvolvimento de talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0. In MOREIRA, Laura Ceretta. STOLTZ, Tania (coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.

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

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUENTHER, Zenita C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In MOREIRA, Laura Ceretta. STOLTZ, Tania (coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-87.

GUENTHER, Zenita C.; BRAGA, André de Aguiar e CARVALHO, Josiane. Precocidade intelectual na fase pré-escolar: identificando sinais de talento acadêmico na educação infantil. *Revista Saber & Educar: Perspectivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*. v. 20, 2015. p. 72-83.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (org). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAASE, Vitor Geraldi. Efeito Pigmalhão: as expectativas da professora e o desempenho dos alunos. Julho, 2015./LNDUFMG. Disponível em <<https://lndufmg.wordpress.com/2015/07/05/efeito-pigmaliao-as-expectativas-da-professora-e-o-desempenho-dos-alunos/>>. Acessado em 18/03/2018.

I-TECH. Orientações para Pré e Pós-Teste: GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA #2. *University of Washington*, 2008. Disponível em <<http://disciplinas.famerp.br/fhIII/Ati/MED%202016%20FH%20I%20Gui%C3%A3o%20Sobre%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20PR%C3%89VIA%20e%20POSTERIOR.pdf>>. Acessado em 24/03/2018.

IVANI, Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. Disponível: <<http://books.google.com.br/books?id=IESxUJsjE9YC&lpg=PA9&ots=-8qTq8bmdJ&dq=interdisciplinaridade&lr&hl=pt-BR&pg=PA47#v=onepage&q&f=true>> Acesso em: 25/03/2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.



LOUIS, Jean-Marc. *Los niños precoces: su interacción social, familiar y escolar*. Madrid, España: Nardea, S. A. de Ediciones, 2004.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. *Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil*. (Dissertação Mestrado). UFSCAR. 2013.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Precocidade na Educação Infantil: interface com as altas habilidades? In: COSTA, Maria da Piedade Resende da.; RANGNI, Rosemeire de Araújo. *Educação Especial na Educação Infantil: reflexões, informações e sugestões a professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 149-169.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. e 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, janeiro a junho de 2015. p. 19-31.

MARTINS, Bárbara Amaral, CHACON, Miguel Claudio Moriel. A interação pesquisador-professor na identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação. In: V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2012. Disponível em <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/interacao\\_pesquisador-professor.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/interacao_pesquisador-professor.pdf)> Acessado em 23/03/2019.

\_\_\_\_\_. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, Abr.-Jun. 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de. KOGA, Fabiana Oliveira. CHACON, Miguel Claudio Moriel. A importância das famílias como rede de apoio no trabalho com crianças precoces: impactos de intervenção. *Encontro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial*. 8. Londrina. 2013. Disponível em <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo-elaine\\_fabiana\\_miguel.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo-elaine_fabiana_miguel.pdf)>. Acesso em 20/02/2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In VIRGOLIM, Ângela M., KONKIEWITZ.; Elisabete Castelon (orgs.) *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 373-388.



PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 2, n.22, 2003, p. 45-59.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. RODRIGUES, Sheila Torma. Pessoas com Altas Habilidades/superdotação: das confusões e outros enteveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2013. p. 21-30.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. *Rev. psicopedag.*, São Paulo , v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100011&lng=pt&nrm=iso) . Acessos em 31 jul. 2019.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In VIRGOLIM, Ângela M.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

TERRASSIER, Jean-Charles. Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 1979; 10: p. 445–450.

\_\_\_\_\_. *Les enfants surdoués ou “la précocité embarrassante”*. Les Éditions Paris: ESF Editeur, 1981.

TERRASSIER, Jean-Charles; GOUILLOU, Philippe. *Guide pratique de l'enfant surdoué*: Repérer et aider les enfants précoces. Paris: Esf Editeur, 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha, 1994. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 10/01/2018.

VAIVRE-DOURET, Laurence. Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*. 2011. Published online, Oct 1. Acessado em 02 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*. 2003/1 (no18), pages 33 à 35. <<https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2003-1-page-33.htm>>. Acessado em 15 de janeiro de 2019.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). *Altas*

*Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas. SP: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. (org). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.* Curitiba: Juruá, 2018.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. FLEITH, Denise de Souza. PEREIRA, Mônica Souza Neves. *Toc, toc... plim, plim!:* Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Ilustrações: André de Pádua. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades.* trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## 7. APÊNDICES E ANEXOS

### 7.1. Apêndices

#### 7.1.1.

### FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano / 2019

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO	IDADE ESPERADA	IDADE OBSERVADA
Quando de barriga para cima, as pernas e os braços ficam flexionados e a cabeça vira para o lado	Até 1 mês	
Consegue observar um rosto	Até 1 mês	
Apresenta reação ao som	Até 1 mês	
Levanta a cabeça	Até 1 mês	
Reage ao estímulo de um sorriso	De 1 a 2 meses	
Consegue abrir as mãos	De 1 a 2 meses	
Produce sons	De 1 a 2 meses	
Produce movimentos ávidos dos membros	De 1 a 2 meses	
Responde ativamente ao estímulo externo	De 2 a 4 meses	
Já consegue segurar objetos	De 2 a 4 meses	
Produce sons mais elaborados	De 2 a 4 meses	
Quando de bruços, levanta a cabeça, sustentando-se nos braços	De 2 a 4 meses	
Procura por objetos para pegar	De 4 a 6 meses	
Conduz objetos à boca	De 4 a 6 meses	
Segue os sons	De 4 a 6 meses	
Já rola e troca de posição por vontade própria	De 4 a 6 meses	
Brinca de “cadê o bebê?”	De 6 a 9 meses	
Muda o objeto de uma mão para a outra	De 6 a 9 meses	
Repete as sílabas, duplicando-as (tipo “mamã”, “papá”, “babá”)	De 6 a 9 meses	
Consegue sentar sem apoio	De 6 a 9 meses	
Copia gestos dos outros	De 9 a 12 meses	
Faz o movimento de pinça	De 9 a 12 meses	
Começa a falar em sua própria “língua”	De 9 a 12 meses	
Inicia seus primeiros passos, com apoio	De 9 a 12 meses	
Sabe mostrar o que deseja	De 12 a 15 meses	
Consegue colocar blocos e objetos dentro de um recipiente	De 12 a 15 meses	
Fala, pelo menos, uma palavra	De 12 a 15 meses	
Já anda sem apoio	De 12 a 15 meses	
Já consegue comer com garfo ou colher, sozinho	De 15 a 18 meses	
Ergue uma torre com 2 blocos ou cubos	De 15 a 18 meses	
Fala, pelo menos, 3 palavras	De 15 a 18 meses	
Consegue andar para trás	De 15 a 18 meses	
Consegue tirar a própria roupa	De 18 a 24 meses	
Ergue uma torre com 3 blocos ou cubos	De 18 a 24 meses	
Indica 2 figuras distintas ao mesmo tempo, em uma mesma imagem	De 18 a 24 meses	
Consegue chutar a bola	De 18 a 24 meses	
Consegue vestir-se com apoio	De 24 a 30 meses	
Ergue uma torre com 6 blocos ou cubos	De 24 a 30 meses	
Produce frases com 2 palavras	De 24 a 30 meses	
Consegue pular com os 2 pés juntos	De 24 a 30 meses	
Brinca em grupo com outras crianças	De 30 a 36 meses	
Já desenha no papel uma linha vertical	De 30 a 36 meses	
Consegue reconhecer 2 ações em uma mesma frase (ex. pegue e guarde; levante e venha)	De 30 a 36 meses	
É capaz de lançar uma bola com as mãos	De 30 a 36 meses	

**7.1.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos professores participantes da Oficina Pedagógica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**INSTITUTO DE BIOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL  
EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**



**CMPDI – 2019**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “AVALIAÇÃO DA PRECOCIDADE A PARTIR DO ACOMPANHAMENTO DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO: MANUAL PARA OBSERVAÇÃO”, sob a responsabilidade da aluna Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano, regularmente matriculada no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Carvalho Delou.

O objetivo principal da referida pesquisa consiste em elaborar um Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos, matriculadas em creches, com base na Caderneta de Saúde da Criança, que sirva de auxílio aos professores que atuam na Educação Infantil na observação e identificação do fenômeno.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos, pois, a partir dos resultados, será possível elaborar o Manual para Observação para auxílio na observação do fenômeno da precocidade, bem como atuar de forma efetiva para que os direitos das crianças sejam observados, defendidos e garantidos.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais, caso não autorize a divulgação. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, sendo divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. As medidas de proteção, neste caso, são dadas pelo sigilo e anonimato.

A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Entendendo que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados, buscaremos nesta pesquisa considerar a Resolução 466/12 e oferecer ao participante esclarecimentos, tanto verbais, quanto documentais acerca dos riscos e medidas de proteção, durante a participação na pesquisa.

**Contatos da pesquisadora**

**JOSIANE AGUIAR CERQUEIRA FELICIANO**

**Pesquisadora responsável pelo projeto de Dissertação de Mestrado**

**Instituto de Biologia/ Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão–  
UFF**

**Telefones para contato do Pesquisador: (21) 98606-0831**

**Idade: 40 anos    RG: 11.488.988-4**

**E-mail: josiane.feliciano@gmail.com**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, após conhecer e  
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa,  
bem como estar ciente da relevância da minha participação, declaro ter sido informado e  
concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.  
AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora (Josiane Aguiar Cerqueira  
Feliciano) do projeto de pesquisa intitulado **AVALIAÇÃO DA PRECOCIDADE A PARTIR DO  
ACOMPANHAMENTO DOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO: MANUAL PARA  
OBSERVAÇÃO** a realizar as atividades que se façam necessárias, a colher meu  
depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo,  
libero a utilização destes depoimentos e atividades APENAS para fins científicos e de  
estudos (livros, artigos e slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima  
especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das  
crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei N.º 8.069/ 1990),  
dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência  
(Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

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

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

\_\_\_\_\_  
Testemunha

### 7.1.3. Pesquisa pré e pós-teste (formulário *googe forms*)

## PESQUISA SOBRE PRECOCIDADE

Esta pesquisa faz parte dos estudos para o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado em Diversidade e Inclusão, na Linha 1, "Altas Habilidades e Notório Saber", no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia da UFF. Agradeço imensamente sua participação, respondendo o mesmo.

## PESQUISA SOBRE PRECOCIDADE

\*Obrigatório

### Seção sem título

Endereço de e-mail \*

Sua resposta

1. O que você entende por: Altas Habilidades/Superdotação? \*

Sua resposta

2. O que você entende por: Precocidade? \*

Sua resposta

3. Você conhece alguém que seja superdotado (com laudo/parecer)? \*

☐ Sim

☐ Não

4. Há quanto tempo atua no magistério? \*

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 5 A 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

5. Você é ou já foi professor(a) da Educação Infantil? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Já identificou algum aluno com características de precocidade? \*

- ☒ Sim
- ☐ Não

7. Se sua resposta anterior foi sim, o que te fez ter essa desconfiança? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

8. Em sua opinião, o que professores, de maneira geral, devem fazer quando identificam alunos com características de precocidade em sua sala de aula? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

9. Em sua opinião, o que os pais devem fazer quando identificam características de precocidade em seus filhos? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



10. Você já teve contato com a nova Caderneta de Saúde da Criança, distribuída nos hospitais logo que os bebês nascem? \*

☐ Sim

☐ Não

11. Se sua resposta foi sim, já percebeu que os marcos de desenvolvimento são idênticos para meninos e meninas, diferente do que eram há algum tempo atrás? \*

☐ Sim

☐ Não

12. Você concorda que os marcos de desenvolvimento de crescimento e peso para bebês devem ser os mesmos para meninos e meninas? \*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

13. Você já teve contato com a teoria da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget? \*

☐ Sim

☐ Não

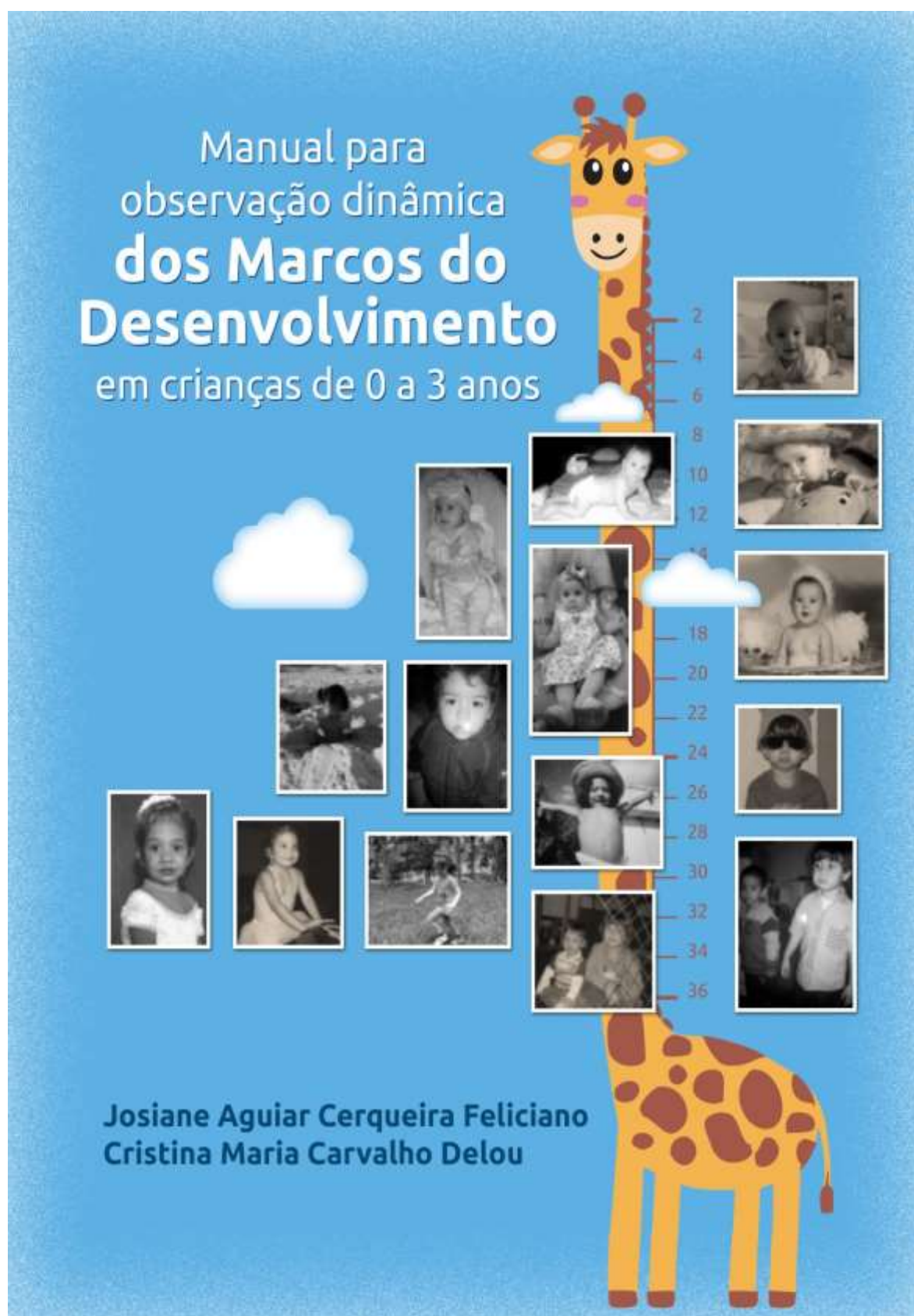
14. Concorda com os esquema de Estágios de Desenvolvimento elaborados pelo autor em sua teoria: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal? \*

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte

**7.1.4. Manual para Observação Dinâmica dos Marcos do Desenvolvimento em Crianças de 0 a 3 Anos**



Manual para observação dinâmica

Copyright by 2019 Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano e Cristina Maria Carvalho Delou

Preparação e Revisão: Ricardo Borges

Capa, projeto gráfico e diagramação: Luciana Perdigão

S586 Feliciano, Josiane Aguiar Cerqueira  
Manual para observação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos. / Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano; Cristina Maria Carvalho Delou. – Universidade Federal Fluminense ; Perse: Niterói, 2019.  
55 p. : Il.  
Ebook.  
  
ISBN: 978-85-69879-47-3  
  
1. Crianças - Desenvolvimento. 2. Psicologia Infantil. I. Delou, Cristina Maria Carvalho. II. Universidade Federal Fluminense. III. Título.  
  
CDD – 305.231

Elaborada pelo Bibliotecário Renan Wangler CRB 6805 com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

