



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
CAMPUS SANTA CRUZ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – SEHLA/G  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



**Compreendendo a criança com Altas Habilidades/Superdotação  
para poder atuar: experiências da Formação Continuada de  
Educadores Infantis em Guarapuava/PR**

**IOLETE RIBEIRO DOS SANTOS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Compreendendo a criança com Altas Habilidades/Superdotação  
para poder atuar: experiências da Formação Continuada de  
Educadores Infantis em Guarapuava/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum Vestena.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

**GUARAPUAVA/PR, 2017**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

S237c Santos, Iolete Ribeiro dos  
Compreendendo a criança com altas habilidades/superdotação para poder atuar: experiências da formação continuada de educadores infantis em Guarapuava-PR / Iolete Ribeiro dos Santos.– Guarapuava: Unicentro, 2017.  
xi, 163 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade; área de concentração: Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena;  
Coorientadora: Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira;  
Banca examinadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Dias, Profa. Dra. Rosângela Wolf.

Bibliografia

1. Educação. 2. Alunos Superdotados. 3. Altas Habilidades. 4. Educação Infantil. 5. Formação Continuada de Professores. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

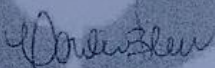
CDD 20. ed. 371.95



**TERMO DE APROVAÇÃO****IOLETE RIBEIRO DOS SANTOS**

**"COMPREENDENDO A CRIANÇA COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA PODER ATUAR: EXPERIÊNCIAS  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES INFANTIS EM  
GUARAPUAVA/PR"**


Dissertação aprovada em 28/09/2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Luciane Blum Vestena  
UNICENTRO – PRESIDENTE



Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Dias  
UNOESTE – MEMBRO TITULAR



Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Wolf  
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR  
2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum Vestena

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia Dias

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosangela Wolf

*A minha orientadora pela  
confiança, compreensão e grande  
auxílio em todas as etapas da  
pesquisa;  
Minha família, pelo amor,  
incentivo e carinho;  
Aos meus amigos pelo apoio, e  
orações.*

**Dedico**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela força que me concedeu em todos os momentos em que fraquejei e que em diversos momentos amparou-me pra continuar.

À minha orientadora, professora Carla Luciane Blum Vestena, por acreditar no meu potencial, demonstrados sempre em forma de incentivo e apoio, durante minha trajetória como pesquisadora.

À minha família, especialmente ao meu filho Eduardo Ribeiro Jara, pela tolerância, paciência e compreensão que demonstrou durante a realização da pesquisa.

À minha querida professora Cleonice Fernandes, professora de 1ª série, por ser minha referência como pessoa e como profissional de excelência.

À minha amiga, Eliana Klein, pelo apoio, incentivo e pela amizade nos momentos em que mais precisei.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Guarapuava-Pr por possibilitar a formação continuada dos educadores da Educação Infantil, sem os quais essa pesquisa não seria possível.

Aos educadores, participantes da pesquisa, pelo envolvimento e pela participação efetiva no processo, possibilitando a realização desta pesquisa.

Às crianças da Educação Infantil, as quais nos encantam com sua imaginação e criatividade, fomentando o desejo dos educadores e pesquisadores brasileiros na luta pela consolidação de uma educação de qualidade.

Agradeço imensamente as considerações e sugestões dos membros das bancas de qualificação e defesa, titulares e suplentes que gentilmente se dispuseram a prestar suas contribuições a este trabalho.



E a todos aqueles que de alguma forma dedicaram tempo, atenção, carinho e apoio durante o percurso desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa surgiu das inquietações acerca das dificuldades que as educadoras infantis possuem para compreender e atuar com as crianças talentosas que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) da cidade de Guarapuava-PR. Tal preocupação ocorreu mediante acompanhamento pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil, quando foi possível perceber que algumas práticas desenvolvidas pelos educadores não contemplavam as orientações advindas dos documentos educacionais e leis acerca da Educação Especial de modo a oportunizar o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) à escola comum desde a etapa da Educação Infantil, como assegura a Lei de Bases e Diretrizes Nacionais (LDB/9394/96). Assim, a presente pesquisa teve por objetivo geral averiguar se o estudo realizado na formação continuada contribuiu para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores participantes da pesquisa, de maneira a proporcionar-lhes saberes que os levem a compreender as crianças talentosas, refletindo sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa-ação realizada em 4 etapas: 1º etapa - elaboramos um projeto de formação continuada na perspectiva inclusiva, 2º etapa - envolvemos os educadores infantis dos Centros Municipais de Educação Infantil da região urbana de Guarapuava, 3º etapa - realizamos minicursos sobre os aspectos do desenvolvimento infantil e aprendizagem e as características gerais apresentadas pelos superdotados e talentosos. Nessa etapa também criamos um grupo no Facebook: “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil”. Na 4º etapa – realizamos encontros com os educadores com o objetivo de esclarecer questões referentes à compreensão do instrumento e devido preenchimento. Durante esses encontros, realizamos observações quanto ao interesse, expectativas e angústias desses profissionais quanto à inclusão da criança com indicativos de AH/SD e realizamos também uma entrevista com os educadores. Como caminho metodológico para discussão dos dados coletados privilegiou-se o discurso dos educadores infantis. Os resultados apontaram que a maioria dos educadores não compreendem sobre a psicologia da criança de 3 e 4 anos de idade. Todavia, o curso de formação continuada possibilitou a sensibilização desses educadores, porém poucos se motivaram a implementar o conhecimento elaborado para promover atividades criativas que visassem potencializar os talentos das crianças. Portanto, consideramos que compreender sobre a psicologia da criança talentosa na etapa de educação infantil é o primeiro passo para atuar na elaboração de atividades enriquecedoras que desenvolvam suas potencialidades.

**Palavras-chave:** altas habilidades; educação infantil; formação continuada de professores.

## ABSTRACT

This research was originated in concerns about preschool teachers' difficulties regarding to understand and to teach gifted children in Child Education Municipal Centers (CEMCs) in Guarapuava city, PR. This concern was based on pedagogical follow-up into these Child Education institutions when it was possible to realize some teachers' practices haven't contemplated educational guidelines and laws about Special Education to give opportunities to children with special educational necessities (EEN) go to school since Child Education as the Law of National Bases and Guidelines (LDB/9394/96) guarantees. Then, the objective of this research was to investigate if the study during continuing training helped to improve the teachers' pedagogical practice to provide them some knowledge to understand gifted children and to think about their pedagogical practice. This research was qualitative and characterized as action research. It was carried out in 4 moments: 1<sup>st</sup> step – we elaborated a project to continuing training based on inclusive education, 2<sup>nd</sup> step – we invited teachers from Child Education Municipal Centers on urban region in Guarapuava city, 3<sup>rd</sup> - we conducted courses about children's development characteristics and gifted children's general characteristics. In this step, we also started a group on Facebook called: "High Abilities/Giftedness in Child Education". The 4<sup>th</sup> step was to meet teachers to explain the instrument of research and how to fill it. During meetings we noted teachers' interest, expectancies and anguish regarding gifted children inclusion and we also interviewed them. Method to debate data was participants' discourse. Results were the most of teachers do not understand the third-four-old children psychology. But the continuing training helped teachers to become more aware about the subject and the most of them were motivated to elaborate creative activities based on learned knowledge to develop children's talents. So we consider the first step to elaborate enriching activities to develop potentials is to understand the gifted child psychology during Child Education.

**Key-words:** High Abilities; Child Education, Continuing Education to Teachers.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ADV- Assistência à Educação de bem Superdotados

AH/SD – Altas habilidades/superdotação

CNESP- Centro Nacional de Atendimento Especial

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho nacional de educação/Conselho pleno

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCEI - Formação Continuada de Educadores Infantis

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MDST- Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento

NAS - Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS</b> .....	27
<b>1.1 Políticas Públicas de atendimento à criança</b> .....	27
<b>1.2 Políticas Públicas e o atendimento da criança com Altas Habilidades/Superdotação</b> .....	39
<b>2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> ....	53
<b>2.1 Formação de educador infantil na perspectiva da inclusão</b> .....	67
<b>2.2 Metodologias e práticas pedagógicas para o atendimento à criança talentosa na Educação Infantil</b> .....	79
<b>3. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA</b> ...87	
<b>3.1 Dos primórdios das Inteligências e as Altas Habilidades à expansão na década de 1980</b> .....	87
3.1.1 Inteligências múltiplas de Howard Gardner.....	89
3.1.2 Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli.....	91
3.1.3 Modelo Multifactorial da Sobredotação de Monks.....	92
3.1.4 Teoria Triárquica da Inteligência de Sterberg.....	93
3.1.5 Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné .....	95
<b>3.2 A relação Inteligência e Criatividade</b> .....	97
<b>3.3 A inteligência na criança</b> .....	99
<b>3.4 Altas Habilidades/Superdotação: o que vem a ser, afinal?</b> .....	107
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>Apêndices</b> .....	123
<b>Anexos</b> .....	148



## APRESENTAÇÃO

Nascida no interior em família humilde e com pais separados morei na cidade com meu pai e minhas irmãs. Ouvi por muitas vezes dele que *“lugar de mulher não é na escola e sim em casa, cozinhando, lavando e cuidando dos filhos”*. Minha história com a educação começou aos dez anos de idade quando entrei na 1ª série, por meio de uma ordem judicial, após os vizinhos denunciarem que eu e minhas irmãs não estávamos matriculadas na escola. Durante a realização do ensino fundamental, ouvi das minhas professoras *“estude se quiser ser alguém na vida”* e *“a educação muda o mundo”*, de forma que foquei minhas escolhas no anseio de crescer pela educação. Hoje entendo a afirmação de Freire (1997) *“a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”*. Para tanto, meu anseio enquanto educadora tem sido colaborar para um mundo mais humano e, ainda que pareça pouco, creio que cada educador faz a diferença e, sobretudo, que cada educando vale a pena. Toda minha vida escolar se deu na escola pública, assim como o ensino superior e a maior parte de minha vida profissional, que juntas somam duas décadas.

Em 2001, comecei a tecer minha trajetória como educadora no estágio em uma instituição de educação infantil pública, no segundo ano do curso de pedagogia. Desde então, toda temática relacionada a esse segmento da educação sempre me despertou interesse. Todavia, quando adentrei na pós-graduação, na área de educação especial, refleti sobre a inclusão da criança desde a etapa da educação infantil em que muitas questões já me intrigavam naquela época. Tempos depois, em 2012, após assumir o concurso do Estado, iniciei meu trabalho como educadora na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, com alunos do ensino fundamental II e ensino médio público. Nessa ocasião, questionei-me sobre a identificação dessas crianças ter ocorrido somente a partir dos 10 anos de idade, ou seja, no a partir do 6º ano. Será que essas crianças apresentaram indicativos de Altas Habilidades/Superdotação na primeira infância? Será que os indicativos não foram percebidos na educação infantil?

Ter a maior parte da vida no ensino público me levou a tecer questionamentos, enxergar obstáculos que precisam ser transpostos e reconhecer que a formação do educador é contínua, bem como que a prática pedagógica precisa ser constantemente repensada diante das novas necessidades e metodologias que emergem diariamente. Ora, se não vivemos a dez anos atrás, porque a formação de educadores infantis permanece a mesma?

Foi nessa busca por pensar e, de alguma maneira, contribuir com o ensino público, que nasce a vontade de pesquisar sobre a contribuição da formação Continuada de Educadores Infantis para a Educação Especial dos CMEIS públicos e os rumos que esta tem tomado. De alguma forma contribuir, oferecer algo a esta que, na maioria das vezes, é a única opção daqueles a quem o sistema não privilegia.



## INTRODUÇÃO

A metodologia do curso de Formação de Educadores Infantis tem suas origens nas inquietações da pesquisadora diante do segmento educacional público da Educação Infantil. Esperamos por influenciar positivamente o espaço no qual se insere, que carece de novos rumos com vista da inclusão educacional e que tem potencial para prover em seus educadores um olhar aguçado sobre a diversidade dos educandos e suas potencialidades numa sociedade que exclui e segrega.

O conhecimento empírico adquirido pelas experiências na educação pública pela pesquisadora apontava para dificuldades, necessidades e potencialidades da Educação Infantil. Tais ideias foram aprimoradas nos últimos dois anos por pesquisas teóricas nas áreas da Educação Infantil, Formação de Educadores e Educação Especial, principalmente as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o que deu corpo à ideia de uma metodologia de curso para a Formação Continuada de Educadores Infantis (FCEI). Esta é voltada à discussão e compreensão das características das AH/SD e uso de um instrumento psicopedagógico com vistas à identificação de indicativos de talentosos e superdotados, bem como transformação das práticas, de modo a valorizar os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem que o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporciona. Esta proposta nasce no seio do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) público e almeja ocasionar contribuições para a mesma.

Este trabalho de pesquisa teve início voltado à possibilidade de adaptar a Formação Continuada de Educadores Infantis às reais necessidades e interesses dos educadores, torná-la significativa e atraente, ao proporcionar para o educador infantil um ambiente de troca e construção de saberes.

Nessa premissa, elaboramos um projeto de formação continuada na perspectiva inclusiva, a partir da articulação entre universidade, município e centros de educação infantil. Para tanto, envolvemos os educadores infantis, coparticipantes das investigações realizadas no contexto dos centros de educação infantil, a pensarem juntos sobre suas problemáticas, em busca de soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos acerca do objeto de análise do grupo. Tal proposta de formação continuada indica, a nosso ver, um caminho para revertermos o panorama ora apresentado.

Neste sentido, a pesquisa esteve voltada à realização de minicursos sobre os aspectos do desenvolvimento infantil e aprendizagem e as características gerais apresentadas pelos superdotados e talentosos como forma de atingir tais objetivos, uma vez que a experiência em sala de aula pela pesquisadora apontava para a impossibilidade de compreensão dos indicativos das AH/SD, o que dificultava, assim, a atuação de forma relevante com as crianças de 3 a 4 anos de idade a fim de potencializar seus talentos para além do brincar espontâneo e o trabalho com as datas comemorativas.

No entanto, em contato com a pesquisa e a linha de estudo da segunda pessoa desta proposta (orientadora), houve uma identificação com o tema abordado, no entendimento da necessidade de redesenhar a Educação Especial, principalmente a avaliação psicopedagógica de crianças com 3 e 4 anos de idade, vistas como talentosas pelos educadores dos CMEIS. Nasce, assim, um dilema quanto ao rumo da pesquisa e, nesta perspectiva, a decisão mais lógica foi aprofundar o conhecimento e ver o que tem sido pesquisado e publicado nas áreas pretendidas (Apêndice 1, p.123) e, assim, fazer a opção pelo tema de maior relevância.

Nessa premissa, optou-se pela pesquisa-ação. A escolha pela pesquisa-ação colaborativa se baseia na adequação dessa abordagem ao objetivo do presente projeto, pois, segundo Pereira (2002), ela representa uma estratégia de formação, de pesquisa e de transformação social. Além disso, representa uma possibilidade de contínua intervenção no CMEI/grupo pesquisado, do envolvimento dos participantes da pesquisa com a mesma e de realização de mudanças propiciadas pelo acompanhamento e supervisão sistemática dos trabalhos. De acordo com Elliott (2003), na pesquisa-ação, o lugar de trabalho das educadoras se configura em contexto de aprendizagem para especialistas (pesquisadores) e práticos (educadores). Sendo assim, a pesquisa foi realizada em quatro etapas, sendo a 1ª etapa - Consistiu em elaboramos um projeto de formação continuada na perspectiva inclusiva, a partir da articulação entre universidade, município e Centros de Educação Infantil.

2ª etapa - Envolvermos os educadores infantis, coparticipantes das investigações realizadas no contexto dos centros de educação infantil, a pensarem juntos sobre suas problemáticas, em busca de soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos acerca do objeto de análise do grupo.

Na 3<sup>o</sup> etapa a pesquisa esteve voltada à realização de minicursos sobre os aspectos do desenvolvimento infantil e aprendizagem e as características gerais apresentadas pelos superdotados e talentosos como forma de atingir tais objetivos, uma vez que a experiência em sala de aula pela pesquisadora apontava para a impossibilidade de compreensão dos indicativos das AH/SD, o que dificultava, assim, a atuação de forma relevante com as crianças de 3 a 4 anos de idade a fim de potencializar seus talentos para além do brincar espontâneo e o trabalho com as datas comemorativas. Apresentamos no curso de formação continuada, um instrumento psicopedagógico<sup>1</sup> (Apêndice 4, p. 133) que contém as áreas de habilidades das AH/SD. Este a ser preenchido pelas educadoras em horário previamente agendado com a equipe dos CMEIS e as pesquisadoras, sobre crianças que demonstravam algum talento específico.

Tal metodologia se justificou pela necessidade latente da reformulação do trabalho da Educação Infantil, em especial, ao que tange a temática das Altas Habilidades/Superdotação junto aos CMEIS públicos. Isto pela profunda relação destes com a formação continuada dos educadores e, principalmente, pela necessidade de se abordar o tema de forma envolvente e contínua, ao proporcionar aos educadores infantis mais que um curso ou um projeto de Formação Continuada em AH/SD na perspectiva inclusiva, mas expô-la a uma visão ampla. Tal visão a partir da compreensão de aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças talentosas e superdotadas, de forma dinâmica e atraente com recursos didáticos tecnológicos<sup>2</sup>, tão presentes em nosso cotidiano, mas pouco usados de forma a promover a conscientização acerca da educação para a diversidade.

O objetivo da metodologia do curso de formação de educadores infantis é também implementar uma parceria entre o Grupo Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (GIEDH), o Laboratório de Psicologia de Educacional (LAPE) e os educadores de Centros de Educação Infantil do município de Guarapuava. A parceria visa à

---

<sup>1</sup> O instrumento psicopedagógico não possui ainda manual de aplicação. A orientação dada é que ele seja preenchido pelo educador que atua com a criança de apresenta talento. A análise do instrumento deverá ser feita pela(o) Pedagoga(o) ou Psicóloga(o) com atenção para a somatória alcançada pela criança em cada quesito. A esse respeito, consultar o capítulo intitulado “Investigação de habilidades matemáticas, linguísticas e criativas em alunos com AH/SD”. In: Piske, F.; Vestena, C.B.; Machado, J. M.; Barby, A. A.de O.; Stoltz, T.; Bahia, S.; e de Freitas. Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

<sup>2</sup> Nesse contexto, considera-se como recurso didático tecnológico qualquer ferramenta tecnológica ou aplicativo que possa ser utilizado no processo de ensino aprendizagem para projetar, acessar, postar e visualizar conteúdos pertinentes à aula (Sousa, Moita e Carvalho, 2011)

formação de professores através da pesquisa-ação Thiollent (1994), identificada como pesquisa-ação colaborativa por Zeichner (1993), que é, de acordo com esse autor, empreendedora de amplos estudos e rica metodologicamente.

Na 4<sup>o</sup> etapa da pesquisa-ação realizamos encontros com os educadores, com o objetivo de esclarecer questões referentes à compreensão do instrumento e devido preenchimento. Ainda durante esses encontros, realizamos uma entrevista (Anexo 1, p. 148) com esses profissionais, a fim de verificar os saberes apresentados nos minicursos por nós realizados. As entrevistas foram agendadas em concordância com a direção dos CMEIS e ocorreram nesses locais.

Ao realizar as conversas com os educadores (Apêndice 5, p. 136), procuramos saber: no processo de construção e desenvolvimento da formação continuada, as temáticas trabalhadas vêm ao encontro da realidade educacional? Quais instituições têm sido parceiras no desenvolvimento dos cursos de formação continuada? Há participação das educadoras na elaboração do projeto de formação continuada? A carga horária designada na formação é suficiente para entendimento e compreensão da temática trabalhada? A instituição educativa tem reservado momentos para que as educadoras possam refletir sobre sua prática entre seus pares? As educadoras têm demonstrado interesse em participar da formação continuada? As educadoras desenvolvem em sua prática o que é estudado na formação continuada?

O projeto de formação continuada foi amadurecido, no decorrer da caminhada, pelas experiências e referencial teórico consultado, sendo convertida na metodologia de curso de formação continuada de educadores infantis, intitulado “*Ação consciente e transformadora do Educador na identificação das Altas Habilidades*”<sup>3</sup>. No grupo junto à rede social do *Facebook*, utilizamos o nome “Altas habilidades/superdotação na Educação Infantil”. Essa troca de nomenclatura se baseia nas abordagens freirianas, nas quais a educação é o caminho para a justiça social e transformação. Neste sentido, no curso de formação continuada “Ação consciente e transformadora do Educador na identificação de Altas Habilidades,” mais que a sensibilização, buscou-se a conscientização do educador em prol de um mundo de justiça e equidade por meio da educação.

---

<sup>3</sup> Metodologia criada pelas autoras que visa a Formação Continuada de Educadores Infantis por meio do ensino reflexivo dos aspectos gerais e específicos do desenvolvimento das crianças com Altas Habilidades/Superdotação, dando ênfase as variáveis bases epistemológicas das AH/SD e suas respectivas nomenclaturas. Foi orientado o uso de um instrumento psicopedagógico para a identificação das características e talentos de crianças com 3 e 4 anos de idade aliado ao uso das novas tecnologias como recurso didático na formação de educadores.

Em Freire (1994), vemos uma pedagogia que inspira práticas inovadoras na luta pela emancipação, em que podemos tirar as seguintes lições:

- Não existe saber completo.
- A necessidade de reconstruir os saberes.
- A educação deve conduzir o educando a uma consciência crítica.
- A prática pedagógica precisa basear-se na reflexão-ação<sup>4</sup>.
- Respeitar os saberes dos educandos.

Na metodologia do curso “Ação consciente e transformadora do Educador na identificação das Altas Habilidades”, fator este que justifica a mudança da nomenclatura desta metodologia, uma vez que esta se identifica profundamente com as abordagens freiriana.

A organização da metodologia do curso de formação de educadores infantis partiu dos temas emergentes da realidade educacional dos CMEIS e das escutas realizadas com os educadores infantis, as quais mencionaram sobre terem em sala de aula crianças talentosas e até mesmo precoces em diferentes habilidades: leem livros antes dos 4 anos de idade, manifestam habilidades corporais e artísticas, tocam instrumentos, têm habilidades lógico-matemáticas, fazem uso da linguagem formal com bastante facilidade e demonstram criatividade em diversas situações. Ponderamos, ainda, a necessidade de organizar o curso, tendo em vista a participação de todos os educadores infantis da cidade de Guarapuava-PR. Para isso, realizamos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a qual proveu a liberação e intensificou a participação e envolvimento de um número significativo de educadores nos minicursos e reuniões realizadas entre os pares.

Desse modo, o curso de formação continuada “*Ação consciente e transformadora do Educador na identificação das Altas Habilidades*” vem ao encontro desta realidade e propõe uma reflexão sobre quem é a criança talentosa e superdotada. Isto a partir da abordagem epistemológica da inteligência e criatividade e seus respectivos autores sob um olhar amplo da questão, o que não fere de forma alguma a importância de se trabalhar na Educação Infantil sob outros aspectos, nem deixa de lado a concepção de criança vista de forma integral da proposta original. Aponta-se para a possibilidade de se promover a inclusão e o trabalho com os indicativos de AH/SD no segmento da

---

<sup>4</sup> Ação-reflexão é “o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (Kronbauer apud Zitzkoski, Redin e Streck, 2008, p.27). Ou seja, fora desta perspectiva, a prática pedagógica se torna mecânica.

Educação infantil, por meio da utilização de um instrumento de sondagem das habilidades das crianças talentosas ao dar prioridade ao desenvolvimento da criatividade de todas as crianças, sem distinção de habilidades que possuam ou não, com ajuda dos recursos didáticos tecnológicos.

As pesquisas teóricas apontaram para a necessidade da formação continuada dos educadores infantis, com vistas à área da educação especial, conforme Victor Mendes (2006; 2009), Biaggio (2007), Drago (2011), dentre outros. Esses nos mostram que, apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da educação infantil.

É fato que apesar do avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas. Isto para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação Básica (Apêndice 2, p. 128).

Os focos da política pública integrada devem ser: o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Com ênfase ao eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática (GARCIA, 2006).

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001a), determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão. No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

Estudos realizados por Guimarães (2004), Martins (2012) e Pedrosa (2013) apontaram para a necessidade da formação continuada de educadores infantis e a

potencialidade, em grande parte, da transformação da prática docente na perspectiva inclusiva. Porém, no caso das Altas Habilidades/Superdotação pouco se tem em pesquisas científicas sobre a formação do educador da Educação Infantil na perspectiva inclusiva (Apêndice 3, p.131).

A despeito de toda esta produção científica acerca da formação contínua de educadores que tenta dar um status científico e epistemológico a esta formação, a realidade educacional brasileira se recente ainda de ações formativas mais consistentes e qualitativas. Pelo menos é o que o MEC (1999, p. 43-4) constata ao arrolar as principais características “negativas” desta formação, que nos impõem o desafio de definir prioridades formativas para atenuar o problema em foco. São elas:

- cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;

- não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;

- é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação - supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;

- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;

- destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;

- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;

- organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;

- realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;

- é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;

- utilizam dispositivos de motivação “externa” - pontuação, progressão na carreira, certificados – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no

lugar” do compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino e a própria aprendizagem e dos educandos.

Em outra frente, pesquisas realizadas por Vestena (2011), Torales (2006) e Meneguzzo e Meneguzzo (2013) revelam a importância da Educação Especial e enfatizam a trajetória, desafios e barreiras da implementação efetiva e contínua do atendimento às necessidades educacionais das crianças superdotadas e talentosas. Parece que há pouca proximidade entre a Educação Infantil e as Altas Habilidades/superdotação, como revelam os estudos de Nunes e Silva (2011) e Oliveira (2007). Diante desse cenário da problemática de pesquisa, pudemos sintetizar algumas reflexões teóricas no decorrer dos nossos estudos que resultaram em dois trabalhos publicados em eventos: A inclusão da criança com altas habilidades na educação infantil (SANTOS e VESTENA, 2015a; 2015b).

Como pano de fundo, temos Santos e Vestena (2015) ao expor que, apesar do avanço significativo da formação continuada das educadoras infantis, é possível observar que os projetos desenvolvidos nos CMEIS públicos, de um lado, não têm atendido aos fins propostos pela LDBN 9.394/1996 que preconiza “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos **físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da sociedade” (p. 22). [Negrito nosso]. Por outro lado, as práticas realizadas nesse segmento têm priorizado os cuidados e a tutela, em detrimento do desenvolvimento integral da criança. Tais fatos demonstram a existência de uma lacuna entre as atividades educativas realizadas nos centros de educação infantil e a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ao revelar que a prática pedagógica adotada na maioria das instituições de educação infantil pública é de cunho reducionista e fragmentado, o que carece de uma reformulação. Assim, é necessário refletir se a prática pedagógica dos educadores realmente estaria a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento pleno da criança, conforme assegura a LDBN 9.394/1996; visto que as orientações estabelecidas em documentos oficiais e leis<sup>5</sup> referentes à Educação Infantil asseguram o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim é necessário que o trabalho

---

<sup>5</sup> O parecer da CEB nº 22/1998, por exemplo, alerta para que as instituições de Educação Infantil articulem em suas propostas o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças de maneira intencional e com qualidade num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, com brincadeiras, jogos, danças e cantos. Destaca as múltiplas formas de diálogo e interação como eixo de todo trabalho pedagógico.



pedagógico realizado nos CMEIS contemple o foco da Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

Diante desse contexto, esta pesquisa parte de uma problemática peculiar que envolve três eixos: a política da educação inclusiva na educação infantil, a formação inclusiva do educador infantil para as AH/SD e os saberes e práticas pedagógicas elaboradas pelo educador a partir da formação continuada que visam sanar dois pontos sensíveis da educação infantil. O primeiro ponto trata da necessidade da implementação de forma efetiva e contínua de um instrumento de sondagem das habilidades das crianças talentosas. O segundo aponta para o potencial do uso da tecnologia como recurso didático. Nesta metodologia, esperamos que ambos sejam contemplados na formação continuada dos educadores infantis.

Tais necessidades expostas me conduziram ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Oportunidade em que foi possível dar início a construção deste estudo, sendo definida como temática “A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente com crianças talentosas”. Para a problematização deste estudo, a pergunta que me acompanhou nesta investigação foi:

**Quais as transformações percebidas pelos educadores infantis em sua prática docente frente ao curso de formação continuada em educação infantil, com ênfase em Altas Habilidades /Superdotação?**

A aplicação da proposta aos educadores infantis teve por objetivo geral averiguar se o estudo realizado na formação continuada contribuiu para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores participantes da pesquisa, de maneira a proporcioná-los saberes que os levam a compreender as crianças talentosas, refletindo sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a forma como os educadores infantis avaliam o impacto do curso de formação continuada de educadores infantis sobre sua prática.
- Compreender/descrever as dinâmicas que se desenvolvem no curso de formação continuada de educadores infantis.
- Destacar/compreender/analisar os fatores que influenciam diretamente a prática dos educadores infantis com crianças talentosas.

Para atender tais objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa<sup>6</sup>, com delineamento metodológico baseado na análise do discurso, na qual a linguagem foi analisada enquanto forma material da ideologia do sujeito da pesquisa. O público alvo foram educadores que atuam nos CMEIS públicos da cidade de Guarapuava-PR. O número de profissionais que participaram do minicurso foi de 89. No entanto, o grupo de educadores selecionados para a aplicação da proposta dos minicursos, entrevistas e conversas informais foi o que demonstraram ter crianças talentosas em suas salas de aula. Foi um grupo heterogêneo composto por 28 educadoras e 1 educador dos CMEIS da cidade de Guarapuava-PR, sem formação na área da educação especial, com exceção apenas duas educadoras com formação em Educação Especial.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de ética, obtendo a aprovação. (Anexo 2, p. 149).

Quanto à metodologia utilizada para conceber o curso, primeiramente foi realizado levantamento e pesquisa bibliográfica referente a política de inclusão no Brasil e a educação infantil, a formação continuada de educadores no Brasil e a formação para educadores infantis para a inclusão, as concepções epistemológicas de altas habilidades/superdotação e suas respectivas terminologias e as abordagens Freirianas. O percurso da pesquisa-ação teve a duração de seis meses, do mês de junho a dezembro do ano de 2016, sendo assim utilizou-se de vários procedimentos e critérios elencados a seguir, entre a teoria, a aplicação da metodologia do curso junto ao grupo de educadores e a avaliação:

1° - *No mês de junho de 2016 foi feito levantamento dos recursos didáticos tecnológicos disponíveis para a aplicação da proposta:* os materiais utilizados para aplicação da proposta foram os recursos didáticos tecnológicos disponíveis, como projetor, notebook e *Facebook*.

2°- *No mesmo mês, ou seja, junho foi realizada escolha dos conteúdos:* a escolha foi estabelecida a partir de Pérez (2009). Definiram-se dois módulos de conteúdo, sendo o primeiro composto por conceitos de AH/SD, leis que garantem a inclusão de crianças com AH/SD no ensino regular, características da criança com AH/SD: o prodígio, o precoce e o gênio; as inteligências múltiplas e os mitos sobre

---

<sup>6</sup> Visto que se enquadra nas seguintes características apontadas por (Bogdan apud Trivínos, 1987), onde o pesquisador é tido como instrumento chave, este está mais preocupado com o processo do que com o resultado, tem o ambiente natural como fonte direta da pesquisa, que é descritiva, os dados são analisados predominantemente de forma indutiva e o significado é a preocupação primordial desta abordagem.

AH/SD. O segundo compreendeu o papel da instituição de Educação Infantil frente às crianças talentosas, identificação de crianças com AH/SD na Educação Infantil e o instrumento para identificar de indicativos de AH/SD de crianças.

3°- *No mês de julho foi elaborado do plano dos minicursos para o grupo de educadores*: esse plano de trabalho está disponível no (Apêndice 6, p.140-141), com o cronograma de realização. Este documento contemplou os conteúdos a serem abordados nos encontros, os recursos didáticos tecnológicos a serem empregados, bem como as estratégias de abordagem do instrumento de sondagem das habilidades das crianças talentosas. Para elaborar cada minicurso, foram pesquisados livros, artigos e vídeos de crianças talentosas disponíveis no *Youtube* que pudessem enriquecer o minicurso e promover o interesse dos educadores pelo assunto.

4°- *No mês de agosto, nos dias 10 e 22 aconteceram os encontros de formação continuada*. A meta dos encontros foi de explicar o projeto de mestrado e abordar os conteúdos previamente estabelecidos. (Apêndice 6, p.140-141).

5°- Ainda no mês de agosto, houve a *Criação de um grupo no Facebook*: “Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil”. O grupo foi criado com o objetivo de ampliar o contato com os educadores, aumentar o interesse dos mesmos pelos assuntos discutidos nos minicursos e encontros, estender tais discussões e assuntos para além do curso e do CMEI e possibilitar mais uma ferramenta de avaliação da aplicação da proposta junto ao grupo.

6° - *Realização de postagens com materiais (vídeos, charges e esquemas) referentes às discussões dos minicursos e encontros*: o objetivo foi comentar, responder comentários e propor reflexões aos educadores no grupo do *Facebook* durante todo o processo de aplicação do curso de formação continuada desses profissionais.

7° - *Redação de um diário da aplicação do curso*: com o fim de conter os pormenores dos minicursos e encontros, a partir do plano de execução e das anotações manuscritas da pesquisadora em campo (todos os nomes no diário de aplicação, bem como nas falas neste trabalho são fictícios, com vistas a atender o acordado no item 5 do TCLE para garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa). Nesta etapa houve a entrevista com os educadores que identificaram crianças com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em sua sala de aula,

bem como observação das instituições que estes profissionais atuavam para averiguar possíveis adequações às inteligências manifestadas pelas crianças.

8º - *Captação de imagens fotográficas da aplicação da proposta: instantâneos*<sup>7</sup> dos grupos nas redes sociais.

9º- *Avaliação da aplicação da metodologia de curso*: esta se deu por meio da participação dos educadores (questionamentos, contribuições, exemplos...) nos minicursos, encontros e nas redes sociais (*Facebook*) por meio de postagens, comentários, visualizações, compartilhamentos e curtidas nos *posts* dos grupos criados com esse fim específico, utilizando-se da análise do discurso. (Apêndice 7, p. 142-143-144)

10º- *Disponibilização de estratégias alternativas*: isto aconteceu para as educadoras que não tinham acesso às redes sociais ou se sentiam constrangidas em realizar postagens e comentários nestas. As mesmas puderam ser avaliadas e também fornecer elementos para a avaliação desta metodologia de curso.

Após a exposição da problemática da pesquisa, o objetivo e a metodologia, apresentamos a organização da estrutura do trabalho. Como a pesquisa está pautada no curso de formação de educadoras infantis, as altas habilidades/superdotação e os recursos didáticos tecnológicos, cada um dos capítulos aborda teoricamente um eixo da proposta e liga-o aos demais pelos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Capítulo I – Políticas Públicas de atendimento à criança no Brasil: implicações às práticas inclusivas, visa abordar algumas das políticas públicas que contribuíram para reconhecimento e validação dos direitos da criança, em especial, à educação infantil, bem como o item 1.1, os documentos elaborados com vista à inclusão da criança com Altas Habilidades/Superdotação na etapa da Educação Infantil com ênfase ao atendimento.

Capítulo II – A formação docente no Brasil na perspectiva inclusiva: faz uma discussão da inclusão como aparato legal no Brasil e a perspectiva de uma escola inclusiva. O item 2.1, - Formação de educador infantil na perspectiva da inclusão reflete sobre a formação continuada de educadores infantis e articula os dados coletados junto aos participantes desta pesquisa. Já o item 2.2, - Metodologias e práticas pedagógicas para o atendimento a criança talentosa na Educação Infantil,

---

<sup>7</sup> Também conhecido como captura de tela ou "*printscreen*", é uma espécie de fotografia da tela do computador, smartphone ou *tablet*, armazenando o que está exposto na tela do aparelho naquele momento.

apresenta uma análise teórico-reflexiva referente às falas dos educadores quanto a proposta de implementar os conteúdos vivenciados no curso de formação sobre AH/SD.

Capítulo III – Concepções epistemológicas e saberes dos educadores infantis acerca das Altas Habilidades/Superdotação: buscamos apresentar algumas concepções epistemológicas no que concernem o conceito e terminologia de altas habilidades/superdotação e a definição de inteligência a partir de diferentes epistemologias, bem como as mudanças ocorridas quanto às terminologias de AH/SD.

# **1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS**

No âmbito das políticas públicas voltadas para a infância nem sempre as crianças tiveram seus direitos previstos e garantidos. Nesse sentido, ao discutir sobre os marcos legais referentes à infância, é relativamente um campo novo de direitos. Desse modo, almeja-se, nesse capítulo, debater o reconhecimento dos direitos da criança, em especial, à educação infantil a partir de políticas públicas voltadas para a criança com saliência a alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) direcionados ao segmento da Educação Infantil, bem como documentos elaborados com vista à inclusão da criança com Altas Habilidades/Superdotada na etapa da Educação Infantil.

## **1.1 Políticas Públicas de atendimento à criança**

O processo de legitimação dos direitos da criança e da infância no Brasil é relativamente recente. No final das décadas de 1980 e 1990, muitos foram os documentos oficiais que objetivaram regulamentar, propor diretrizes curriculares e também definir critérios de atendimento à criança. Nesse contexto, o direito à Educação Infantil fica evidente com o advento da Constituição Federal promulgada em 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, prevê: “os direitos da criança ao atendimento em creche e pré-escola do nascimento aos seis anos de idade”.

Anteriormente à Constituição:

A história do atendimento a infância, que antecede a Constituição de 1988, demonstrou o predomínio da ação da assistência social à infância, desenvolvida por várias instituições, como os asilos infantis (século XIX), as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância (ANDRADE, 2009, p.91).

Percebe-se mudanças de foco na educação infantil, durante um grande período essa etapa de educação tinha um cunho apenas assistencialista, porém, posteriormente à Constituição e com o advento de outras leis como a LDB, passou a se configurar como direito também à educação. Desse modo, a educação na

infância deixa de se restringir ao amparo e à assistência e passa a direito ao cuidado e aprendizagem da criança nas instituições de Educação Infantil.

Como foi a primeira lei brasileira que institui a educação da criança com menos de sete anos, enfatiza-se a constituição como referência de políticas sociais e contemporâneas, já que a partir dessa constituição se originaram outras políticas públicas referentes às diferentes modalidades de ensino.

Após sua promulgação, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, inclusive das políticas educacionais que ordenam, entre outros níveis e etapas de ensino, a educação infantil. (BENTO, 2006, p.18).

Quanto à promulgação da Constituição Federal de 1988, Andrade ressalta que:

Representou grandes avanços no que se refere aos direitos sociais e as possibilidades de concretização do Estado do Bem-Estar Social; ressaltou a necessidade de descentralizar a política administrativa com ênfase no papel do município e, principalmente, na garantia de participação da sociedade civil na implementação das políticas sociais (2009, p.89).

A autora ainda destaca que “em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã, sujeito de direito” (2009, p.23). Tomando por base a Constituição Federal de 1988, é necessário enfatizar sobre a referência aos direitos também da criança com necessidades educacionais especiais,

[...] a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, **os/as portadores/as de necessidades especiais**, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como plurirracial e multilíngüístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional (BENTO, 2012, p.18). [Negrito nosso]

Diante desse contexto, ficam evidentes os direitos à diversidade humana e o estabelecimento do reconhecimento e respeito às especificidades da criança enquanto sujeito de direitos. Sendo assim, a Constituição Federal se constitui em avanços e desafios da educação, especialmente à educação infantil, ao prever esse segmento educacional como um importante espaço de promoção do desenvolvimento da criança. Todavia, estabelece um longo caminho a percorrer para

que as instituições de educação infantil possam se articular nesse trabalho de cuidado e educação da criança de forma indissociável.

Já referente ao atendimento da criança com necessidades educacionais especiais, a constituição prescreve no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.117).

A Constituição Brasileira também prescreve, no Art. 206, que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Com relação ao compromisso de órgãos públicos, no Art. 208. Estabelece o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, p.117, 1988).

Percebe-se que a garantia de atendimento às crianças da etapa da Educação Infantil fica clara, mas referente ao atendimento de crianças com AH/SD não fica explícito na Constituição de 1988. Todavia, fica evidente a garantia de atendimento diferenciado aos educandos com deficiência. No caso, nota-se ausência das terminologias utilizadas em documentos legais mais tarde elaborados a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Bento (2006, p.19) enfatiza que

As esperanças trazidas pela nova constituição foram frustradas, em parte, na meta de construir um país que, além de garantir as liberdades democráticas (o que vem ocorrendo no plano político), oferecesse igualdade de oportunidades a todos (as) os (as) cidadãos (ãs), o que tem sido mais difícil e moroso.

Nesse contexto, fica claro o desafio às instituições escolares de atender a diversidade humana em suas especificidades.

Outro documento legal que foi promulgado dois anos depois da Constituição Federal, em 1990, Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa



lei reafirma o direito constitucional da criança ao propor mudanças na maneira de pensar a infância no país. No capítulo IV, Art. 53, inciso IV, diz que “é dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”, em repetição quanto ao que a Constituição Federal instituiu em 1988. Todavia,

A promulgação do ECA não se constitui em excesso de direitos às crianças e adolescentes, como algumas pessoas e setores pensam e divulgam. Na verdade, no momento de sua elaboração, em muitos aspectos nossas crianças e adolescentes contavam com menos direitos do que a população adulta. Além disso, o ECA veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (FERREIRA, 2006, p.184).

Diante do advento dessa lei, a criança e o adolescente ganham novos direitos, reafirmando e ampliando aqueles já adquiridos com a promulgação da Constituição Federal. Desse modo, o documento explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento a esses sujeitos. Destaca-se o direito de ser respeitado enquanto criança, ressaltando que o seu desenvolvimento é peculiar, diferente do adulto e, desse modo, necessita de um olhar diferenciado.

No que concerne à Educação Especial no capítulo I, do direito à vida e à saúde, o Art. 11, § 1º descreve que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. No capítulo IV, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o artigo 54, o inciso III prevê “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.33). Nesse documento legal, percebe-se a garantia de acesso ao ensino comum dos sujeitos com deficiência, porém, novamente há ausência da terminologia necessidades educacionais especiais. Reforça-se, assim, o que é previsto na Constituição Federal a respeito do atendimento especializado aos portadores de deficiência.

É necessário enfatizar que a terminologia, *portadores de deficiência*, aqueles com necessidades educacionais especiais, passou por alteração,

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de

identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em fase final de elaboração pelo Comitê Especial da ONU (SASSAKI, 2003, p.07).

O conceito Necessidades Educacionais Especiais foi adotado em 1994 na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994) e redefinido como abrangente a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências, mas também crianças com altas habilidades/superdotação, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p.6). É interessante ressaltar que a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais tem como objetivo deslocar as adaptações da instituição frente às necessidades do educando e não mais o aluno ter que se adaptar à escola e, desse modo, busca contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Dentre as mudanças significativas que influenciaram a Educação Infantil, é possível citar as propagadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a qual define as instituições de educação infantil como espaços coletivos, ao reconhecer e garantir o direito da criança ao acesso à educação e à integração desse sistema de ensino aos demais. Desse modo, a etapa da Educação Infantil constituiria um segmento da Educação Básica sem o caráter meramente assistencialista, compensatório ou preparatório. Assim sendo, a Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996 (LDB), define as finalidades da Educação Infantil e destaca que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.12).

Desse modo, fica evidente que a educação infantil é parte integrante do sistema de ensino. Ao reconhecer que a creche e a pré-escola têm como objetivo o desenvolvimento integral da criança em articulação entre o cuidar e o educar, o segmento de educação infantil tem, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido. Nesse sentido,

Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente *cuidar* e *educar* vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos) (BUJES, 2001, p.12). [Itálico da autora]

Assim, prevê-se que o segmento da educação infantil se integre com a família e com a comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento pleno.

Com a LDB, os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformam-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Com isso, pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e pré-escolas, ressaltando a integração do cuidado com a educação (BENTO, 2006, p.185).

As leis que regem o segmento da Educação Infantil anteriores a LDB não previam a obrigatoriedade da matrícula da criança na pré-escola, ou seja, desde a promulgação da Constituição em 1988, é a primeira lei que regulamenta esse segmento que até 2013 não havia essa obrigatoriedade. No entanto, o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, em 2012, fez a emissão de uma nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. Estabeleceu como prazo o ano de 2016, para que os Municípios e os Estados possam garantir a inclusão dessas crianças na escola pública.

De acordo com as normas constitucionais para a Educação Infantil, Emenda Constitucional nº 14/96, que alterou o § 2º do art. 211 da Constituição Federal, prescreve-se que, os “Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (p.185). Conforme a Emenda constitucional nº 53/2006, que alterou o inciso IV do art. 208, é dever do Estado brasileiro garantir a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade”.

Já a Emenda Constitucional nº 59//2009, ao alterar o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, define que é dever do Estado “garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada” (p.1). Inclusive, sua “oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (p.1). Essa nova redação dada ao art. 208, ampliou significativamente o âmbito do “direito

público subjetivo” (p.), em termos de “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (p.1-2) definido no § 1º do referido art. 208.

Desse modo, há obrigatoriedade do poder público em oferecer o atendimento educacional a essas crianças, bem como a nova orientação é a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade e introduziu um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos que deve ter início na educação infantil (BRASIL, 2006). No que concerne à Educação Especial, a LDB, no inciso II, destaca a:

Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade e no III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, p.1).

Percebe-se que, com essa lei, além da garantia do direito da criança à educação infantil, prevê-se o atendimento especializado não apenas aos alunos com deficiência e dos educandos com transtornos globais de desenvolvimento, mas também das crianças com altas habilidades/superdotação. Há ainda, no capítulo V, referência a Educação Especial, em que se destaca no artigo 58º, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.19).

A referida lei ainda enfatiza que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p.19).

Nessa perspectiva, segundo Carneiro (2012), “emerge o entendimento de que a educação especial deverá iniciar-se na etapa da educação infantil, assegurando o direito da criança ao atendimento especializado, respeitando as peculiaridades dos sujeitos” (p.6.). A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança, o que provoca desafios aos sistemas de ensino para promover o seu processo de desenvolvimento integral e contribuir, dessa forma, com o processo de inclusão de todos os educandos desde a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil.

Diante desse contexto legal, houve a preocupação com a qualidade dos atendimentos às crianças na Educação Infantil, previsto por meio do Ministério da Educação (MEC), o estabelecimento dos parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância. Nesse intuito, esse Ministério elaborou ao longo dos anos, de 1990 a 2000, diversos documentos, como exemplo, o Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental, o Departamento de Política da Educação Fundamental e a coordenação-geral de Educação Infantil elaboraram e publicaram o documento referente aos subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, em 1998. Tal documento teve como finalidade colaborar para a elaboração de diretrizes e normas para as instituições de educação infantil. Nesse sentido, as orientações do referido documento para a fase de transição das instituições de educação infantil para o sistema de ensino recomendam que:

O Poder Público municipal deve identificar todos os estabelecimentos de creches, pré-escolas ou instituições similares que oferecem atendimento sistemático em espaços coletivos a crianças na faixa de zero a seis anos de idade, visando orientá-los para credenciamento junto ao sistema de ensino (BRASIL, 1998, p.9).

O mesmo documento ainda descreve que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão integrar-se ao respectivo sistema de ensino até dezembro de 1999” (Brasil, 1998, p.09). O documento evidencia o credenciamento das instituições ao sistema de ensino já existentes, bem como as instituições que sejam criadas, destacando que “as instituições de Educação Infantil integram o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica” (BRASIL, 1998, p. 6).

É possível notar que esse documento também oferece subsídios quanto aos aspectos legais para esse segmento como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também quanto à proposta pedagógica para as crianças, prevendo que

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento (tempo integral ou parcial) (BRASIL, 1998, p.6)

Outra questão que o documento enfatiza é quanto à formação do professor dessa etapa, destacando o que prevê a LDB no Art. 62, “Os docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal)” (BRASIL, 1996, p.22).

Desse modo, percebe-se a valorização da formação inicial e também a formação continuada do professor do segmento da educação infantil. Ainda a esse respeito, o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, de 1998” enfatiza o que prevê os Artigos 67, 69 e 70, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), destacam que “sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no que diz respeito à formação profissional, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração condigna” (BRASIL, 1998, p.11). Referente à forma de avaliar as crianças nesse contexto escolar, o Art. 31 da LDB, prevê que

A avaliação, na Educação Infantil, realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.12).

Em respeito às especificidades da faixa etária de zero a cinco anos, a avaliação deverá ser diferenciada dos demais segmentos da educação básica, tendo como pressuposto o processo de desenvolvimento da criança. Quanto às crianças com necessidades educacionais especiais, o Art. 58 da LDB prevê que:

As crianças com necessidades especiais, sempre que possível, em função de suas condições específicas, devem ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas respeitado o direito a atendimento especializado inclusive por órgão próprio do sistema quando for o caso (BRASIL, 1996, p.21).

A importância dessa Lei é referente à garantia dos direitos de todas as crianças em respeito à diversidade e especificidade que estas apresentam, bem como descreve princípios e orientações expressas às quais deverão ser seguidas pelas instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Diante desse contexto, é necessário clarificar que o documento intitulado de Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, no ano de 1998, influenciou na elaboração de Políticas Públicas para a Educação Infantil e constituiu-se em importantes orientações para a prática de atendimento às crianças da etapa da educação infantil.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), implantados em 1998, consideram as creches e pré-escolas, como espaços de construção da cidadania da criança.

Nesse ano também, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), revisadas em 2009. Este documento tem por objetivo orientar e estabelecer normas quanto às políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Essas Diretrizes apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas dessa etapa. Importante clarificar que as propostas realizadas, nesse segmento, devem ter como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído no ano de 2014, em conformidade com a LDB, Art. 9º, prescreve como responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação com colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência (BRASIL, 2014, p.5).

Desse modo, no PNE são estabelecidas “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014). Esse documento prevê como primeira meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9)

Investir na ampliação de atendimento da criança de 0 a 5 anos, considerar as especificidades desse sujeito, conferir centralidade no atendimento é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, bem como projetar o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Todavia,

Com 90,5% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 9,5% restantes significam cerca de 500 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino. Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento. (BRASIL, 2014)

O PNE reconhece a importância da educação infantil para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança. Desse modo, estabelece metas para



que todas as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos tenha acesso à pré-escola e que as de 0 a 3, no mínimo 50%. Porém,

Ainda há muito a avançar para garantir o acesso de todas as crianças e de todos os adolescentes à Educação Básica no país. Em todas as dimensões do estudo global, os indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações, negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda (UNICEF, 2012, p. 6).

A trajetória das leis e dos documentos oficiais que regulamentam a educação infantil brasileira demonstra que muitos avanços foram conquistados para que esse segmento receba o merecido reconhecimento e fizesse parte do quadro das políticas públicas como primeira etapa da educação básica, todavia, apesar das metas estabelecidas pelo PNE, percebe-se que no quadro atual de atendimento da educação infantil há muito ainda a se fazer quanto ao oferecimento de creches e pré-escolas para atender às crianças da faixa etária de zero a cinco anos.

Segundo Andrade (2009), “o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira assim como em outros países do mundo” (p.70). Segundo a autora nota-se, assim, que “a história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto o reconhecimento da necessidade do direito e os entraves para sua efetivação” (ANDRADE, 2010, p.72).

[...] a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. Por tais razões, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade (ANDRADE, 2010, p.87).

Os espaços que atendem as crianças necessitam ser acolhedores, desafiadores, lugar de se instigar a curiosidade, de vivenciar experiências, de interagir com seus pares, espaços de brincar e aprender e de conviver e respeitar a diversidade. Todavia, muitos desafios ainda se fazem presentes para que seja oferecida uma educação infantil de qualidade às crianças brasileiras.

Nesse contexto, percebe-se que a educação, o cuidado e o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida da criança é um direito universal

e tem sido tratado como assunto prioritário do governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil por um número crescente de países em todo o mundo. Reforça-se, assim, a ideia de que uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida beneficia a criança, a família e a sociedade.

## **1.2 Políticas Públicas e o atendimento da criança com Altas Habilidades/Superdotação**

As políticas públicas para a educação e atendimento de crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil estão incluídas no conjunto das políticas públicas em Educação Especial. No enfoque da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, vale ressaltar alguns dispositivos legais de amparo à categoria, em geral, e no tocante à área da Educação Especial. O atendimento especial aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, garantido pela legislação, surge respaldado na educação especial. Segundo Kassir (2002), na LDB (Lei 4.024/1961), pela primeira vez a educação especial é tratada pela legislação brasileira e passa a regulamentar as funções do setor público e privado no que se refere ao atendimento educacional aos alunos especiais. Nesse sentido, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, nº 4.024, que define:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade;

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15).

Percebe-se, através da referida lei, a regulamentação do compromisso com a educação dos alunos com deficiências. Nesses artigos, o termo altas habilidades/superdotação não é utilizado e sim a terminologia *excepcional*. Segundo Sasaki (2003), excepcional foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. No entanto, com o surgimento de estudos e práticas educacionais, nas décadas de 80 e 90, a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo *excepcional* passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou

com altas habilidades e gênios) quanto às pessoas com a inteligência lógica abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual).

Segundo Alencar (1986), antes da década de 1970, temos muito pouco a contar sobre o atendimento ao superdotado no Brasil. “Poucos autores fizeram referências à necessidade de programas especiais para este grupo” (p. 87). Desse modo, o movimento no Brasil referente ao atendimento dos alunos com AH/SD cresceu de forma bastante acentuada a partir de dois fatos importantes. O primeiro deles ocorreu em 1971, quando foi proposta a Lei 5.692 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus onde seu artigo 9º especifica que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

Segundo Alencar (1986), somente em 1971, pela primeira vez, se encontra referência ao superdotado nas leis, o que torna obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado. Dessa forma, fica evidente a preocupação com o atendimento especial não apenas de alunos com deficiências, mas também a necessidade de um atendimento especial àqueles que apresentam habilidades superiores.

Para Alencar (1986), o segundo acontecimento importante se deu ainda no ano de 1971, quando ocorreu o primeiro seminário sobre o superdotado no País, congregando os principais educadores interessados no tema. A autora destaca o trabalho realizado pela professora Helena Antipoff, junto ao Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945. Esta reunia pequenos grupos de alunos com potencial superior à média e realizava junto aos mesmos estudos sobre literatura, teatro e música. A professora Helena Antipoff deu início, em 1962, no município de Ibirité em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana. Após sua morte, o programa passou a ser dirigido pelo seu filho, o também professor Daniel Antipoff, o qual o faz até a presente data. Importante clarificar que entre as metas propostas pela experiência de Helena Antipoff,

Além do problema educação que a toda nação se impõe, para conduzir sua juventude de acordo com os padrões mais adequados de felicidade social, existe ainda o problema de educação do superdotado, como investimento de ordem econômica (NOVAES, 1979, p. 91).

Nesse sentido, fica evidente a contribuição que o sujeito com AH/SD poderá trazer à sociedade quando há um compromisso ao atendimento adequado com o objetivo desde a identificação à participação de programas que potencializem suas habilidades, o que beneficia também a sociedade. Vale destacar que, neste seminário, foram várias as recomendações propostas pelos participantes, como:

Um diagnóstico precoce do superdotado; Organização de um sistema de educação para o superdotado; Preparação de pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo; A adoção de um conceito operativo de superdotado (ALENCAR, 1986, p.87).

Desse modo, percebe-se o quanto o atendimento adequado às necessidades de aluno superdotado é importante, para potencializar suas habilidades e não sufocar suas capacidades.

Vale ressaltar que em relação à primeira experiência, ela aconteceu em 1972, conduzida pela professora Helena Antipoff, a qual, segundo Novaes (1979), lançou o Projeto Circula, Civilização Rural, Cultural e Lazer, organizando logo depois uma entidade, a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência à Vocação de Bem-dotados (ADV). Ainda segundo a autora, essa experiência atingiu cerca de 200 indivíduos de ambos os sexos, examinados em três grupos etários: de oito a dez anos, de doze a treze anos e de quatorze a dezesseis anos. Portanto, “esses indivíduos foram examinados por meio de exames psicológicos e, ao mesmo tempo, identificados na escola por seus professores como sujeitos acima da média” (NOVAES, 1979, p.90).

A preocupação com o atendimento do sujeito com AH/SD fica bastante evidente nas ações realizadas neste período. No entanto, percebe-se a inexistência no que concerne à educação da criança com idade inferior a 7 anos com AH/SD, mais especificamente, a criança do segmento da Educação Infantil. Pode-se ainda enfatizar a urgência em se focalizar o atendimento à criança com AH/SD. Questão essa discutida por autores como Alencar (2003), Guimarães (2004), Fleith (2006), Sabatella (2005), Virgolim (2007), Marques (2013), dentre outros, comprovando que essa é uma preocupação não somente nacional, em busca de que se faça o atendimento apropriado a estes sujeitos para que suas habilidades sejam potencializadas. Guimarães (2004) ressalta que “é necessário o atendimento

adequado, no entanto, sempre com cuidado para que esse indivíduo não seja categorizado ou excluído” (p.68).

Alencar (1986) descreve que, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CNESE), que passou a dar um apoio maior a todas as iniciativas de educação do superdotado em nosso País e que tem patrocinado vários encontros de especialistas sobre o tema, como o “Seminário de Educação do Bem-dotado”, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados, em 1974; a “Semana de Estudos sobre Educação Especial de Superdotados” na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975 e o “Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados”, em Belo Horizonte, em 1975.

Essa autora destaca, ainda, que em 1977, foi realizado o “II Seminário sobre o Superdotado no Rio de Janeiro” e, por recomendação deste seminário, foi criada, em 1978, a Associação Brasileira para Superdotados. Desde então, de dois em dois anos, novos seminários foram realizados sob o patrocínio desta Associação, o último tendo ocorrido em outubro de 1985, em Belo Horizonte. Nestes seminários, foram apresentados diversos programas de atendimento aos superdotados em vigor no País, bem como palestras dos grandes especialistas da área. Todavia, Alencar ressalta que “Entretanto, o que se percebe é que os recursos são ainda muito poucos, predomina um conceito limitado de superdotado, e o número de alunos que tem se beneficiando com estes programas é ainda muitíssimo reduzido”. (1986, p.37)

Mesmo com os movimentos referentes ao atendimento do aluno com AH/SD, segundo Martins (2012), durante esse período se demonstrou insuficiente diante do número pequeno de educandos que foram atendidos.

Outro marco legal para a construção de práticas inclusivas foi a Constituição Federal de 1988, que em seu Título III, no artigo 208, determina que deve haver “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.118). Desse modo, percebe-se a importância dessa lei quanto à inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum. Todavia, acredita-se que essa mesma lei é bastante limitada, já que se refere ao atendimento especializado dos educandos com alguma deficiência ao deixar à margem o que se refere ao atendimento de todos os alunos com

necessidades educacionais especiais com (NEE), inclusive os alunos com AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação).

Já no documento que garante o direito à educação do aluno com deficiência a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Percebe-se, nesse documento, que se repete no artigo 54, inciso III, exatamente o que se prevê na Constituição Federal de 1988, ou seja, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.13). Trata-se de leis que garantem a educação dos alunos com deficiência no ensino comum, porém, percebe-se a ausência do atendimento as demais necessidades educacionais especiais (NEE) que os alunos podem ter.

Um documento que provocou uma mudança bastante significativa quanto a uma atenção maior referente à inclusão dos alunos com NEE foi a Declaração de Salamanca do ano de 1994. Esta em conformidade com a Declaração Universal de Direitos Humanos e com a Declaração Mundial sobre Educação para todos em que se estabelece a estrutura de ação em educação especial: “[...] o princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO,1994). Diante dessa premissa, crianças com necessidades educacionais especiais têm seus direitos assegurados a um atendimento especializado perante toda e qualquer necessidade educacional especial apresentada por ela e, desse modo, contribuindo para com a inclusão de forma efetiva.

Ao partir da perspectiva da escola inclusiva, pontua-se a educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas individualidades. Destacando-se, ainda, a necessidade de prover assistência e apoios necessários aos alunos que assim necessitarem. Outro fator de extrema importância é referente à formação dos professores do ensino comum, os quais deverão receber assistência oferecida por professores especializados quanto ao atendimento das crianças com NEE. Destaca-se que no documento Saberes e Práticas da Inclusão definem como portadores de Altas Habilidades/Superdotação os educandos que:

[...] apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006, p.12).

Conforme o exposto fica evidente que os educandos com AH/SD compõem um grupo heterogêneo e apresentam também perfis heterogêneos, inclusive se comparados entre eles mesmos. Dessa forma, necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas, já que apresentam habilidades diferenciadas e avançadas em diversas áreas do conhecimento.

Na perspectiva de políticas públicas que favorecem o movimento da inclusão, buscamos descobrir junto aos profissionais participantes da pesquisa a existência de políticas públicas que contemplam o atendimento de crianças com indicativos de AH/SD nas instituições públicas de educação infantil do município de Guarapuava. Desse modo, questionamos os educadores: na instituição em que atua há programas ou atividades para potencializar as habilidades apresentadas pelas crianças? E quais seriam esses programas – questão 1. Dos 29 educadores que participaram da entrevista, 4 profissionais, ou seja, as educadoras Manuela, Rita, Juliana e Vanessa relataram haver programas para potencializar as habilidades das crianças:

*“Como este estudo foi feito recentemente, não havia um olhar sobre o potencial desses alunos, pensando como Altas Habilidades. Agora com este conhecimento, no momento da elaboração das atividades e planejamento, sempre terá essa iniciativa para os alunos com possibilidades. Todas as atividades são pensadas e elaboradas para explorar o máximo de possibilidades usando de interdisciplinaridade em comunhão com o tema em desenvolvimento em todas as áreas” (Manuela, 2017).*

No caso dessa educadora, percebe-se que apenas a partir do minicurso ao qual participou é que foi possível a realização de planejamento e atividades com vistas a potencializar as habilidades da criança. Todavia, não ficou evidente de que forma são realizados os planejamentos e as atividades. Já as educadoras Rita e Juliana, além de afirmarem que existem políticas quanto ao atendimento da criança com AH/SD, também descreveram as atividades realizadas para estimular as habilidades da criança,

*“Sim, temos várias atividades de música e contação de histórias, projetos com vários temas” (Rita, 2017).*

*“Sim. A criança participa de teatro, de brincadeiras, trabalhos livres, desenvolvendo sua criatividade” (Juliana, 2017).*

Percebe-se que “[...] são poucas as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação para desenvolver de forma mais plena as suas habilidades” (FLEITH, 2006, p.13), situação reveladora que também fica evidente da resposta do Vanessa que descreveu também que existem políticas de atendimento à criança com AH/SD. No entanto, não explicou de que forma isso acontece. Isto pode ser observado na fala: *“Parceria do CMEI juntas sim”* (Vanessa, 2017).

Todavia, 25 educadores afirmaram que na instituição de educação infantil onde trabalham não existem programas direcionados às crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Notou-se que, embora a inclusão da criança com altas habilidades/superdotação seja amparada legalmente, o fato é que não tem sido efetivada:

*“Não”* (Rosenilda, 2017).

*“Não. Na verdade existe falta desses programas”* (Simone, 2017).

*“Não há programas, mas são desenvolvidas atividades com a participação da família que ajuda a incentivar, projetos, materiais diversos, cursos para melhorar o conhecimento do professor”* (Carmen, 2017)

*“Não, o trabalho é realizado para o grupo e não em específico”* (Joana, 2017).

*“Não tem”* (Cândida, 2017).

*“Não, infelizmente”* (Caroline, 2017).

*“Não há e faz muita falta”* (Luana, 2017).

Percebe-se, nos relatos das educadoras, a ausência de efetivação das políticas públicas de inclusão, caracterizando-se como empecilho do trabalho educativo, como se pode observar:

*“Não há nenhum programa, além do mais, os materiais são precários ou não existem e também se percebem iniciativas solitárias desses profissionais”* (Mirela, 2017).



*“Não há programas específicos. As atividades e/ou trabalhos desenvolvidos com essa finalidade são iniciativas individuais do educador para atender um ou outro aluno, mas que não acontece com regularidade”* (Eliana, 2017).

*“Não. Somente são feitas atividades desafiadoras e criativas e através da linguagem oral”* (Natália, 2017).

Em concordância com Guimarães (2004), explicitamente os educadores demonstram em suas falas o distanciamento que há entre as condições reais de ensino nos CMEIS e o que a lei prevê quanto ao atendimento das crianças com NEE no ensino regular.

[...] no momento de implementação dessas políticas, o que se vê é que, em geral, há uma acentuada distância entre as propostas de reforma e o dia-a-dia das escolas, especialmente das escolas públicas, com os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano (GUIMARÃES, 2004, p.23).

Relatos esses demonstram a preocupação com estratégias diferenciadas como situações desafiadoras e criativas que estimulem e potencializem as habilidades da criança, além de que os profissionais descrevem que em suas instituições de ensino não existem programas para potencializar as habilidades. As próprias educadoras procuram realizar atividades com esse propósito, porém, não ficou clara de que forma realizam as atividades mencionadas, como se vê no seguinte extrato:

*“Não. Somente elaboradas atividades através da comunicação e desafio”* (Letícia, 2017).

*“Não. “É feito atividade que estimule as crianças sendo desafiadoras para elas”* (Vanda, 2017).

A esse respeito, Martins (2012) salienta que:

Desta forma, podemos afirmar que a falta de formação docente constitui um grande obstáculo para o atendimento à diversidade, visto que em situações práticas, o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva (p.7).

A formação continuada poderá favorecer a prática inclusiva do educador para que este ofereça a todas as crianças, segundo Martins (2012), *“oportunidades de encontro com os diversos campos do saber desde cedo a fim de que ocorram mais*

*experiências cristalizadoras e mais crianças superdotadas sejam identificadas”* (p.7). [Itálico nosso]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, dispõe, em seu artigo 58º, que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 43). A referida Lei garante, em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

Nesse contexto, inquiriu-se os profissionais sobre se em sua sala de aula o educador promove o desenvolvimento de talentos ou procura potencializar as habilidades demonstradas pelas crianças. Se sim, como faz? Se não, por quê? - questão 2.

Obtivemos os seguintes resultados: dos 29 educadores participantes, 22 afirmaram que sim, que procuram potencializar as habilidades das crianças e oferecem atividades e materiais diversificados de acordo com o interesse dessas. 3 profissionais responderam que favorecem o desenvolvimento das habilidades da criança, todavia, parcialmente. Por fim, 4 relataram que não promovem o desenvolvimento das potencialidades da criança. Quanto a essas respostas afirmativas, optou-se por analisá-las no capítulo 2 da dissertação, referente às metodologias.

A seguir, têm-se exemplos de respostas dadas de caráter desfavorável a potencialização das habilidades das crianças:

*“Não”* (Laura, 2017).

*“Não por falta de conhecimento e incentivo”* (Mônica, 2017).

*“Não, devido ao número de alunos e falta de recurso”* (Suzana, 2017).

*“Não, devido ao número de alunos e falta de recursos”* (Tereza, 2017).

Diante desses relatos, fica evidente que há uma lacuna no se refere ao trabalho realizado nas instituições com as práticas inclusivas, pois essas se distanciam sobremaneira dos aspectos legais relacionados ao delineamento da legislação brasileira. Apenas conhecer/identificar a criança com AH/SD, nesse segmento, não se caracteriza como inclusão. As crianças identificadas com Altas

Habilidades/Superdotação amparadas, portanto, pela legislação brasileira, necessitam de ações diferenciadas a fim de garantir o desenvolvimento de suas habilidades. Para tanto, a LDB, nº 9.394/96, estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional, a qual descreve questões da Educação Especial em um capítulo próprio, o Capítulo V, e estabelece: artigo 4º, III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

No referido artigo, é importante destacar que dependendo da interpretação, a inclusão poderá ser negligenciada, já que a própria lei descreve que o atendimento especializado dos educandos com necessidades educativas especiais se dá **preferencialmente** na rede regular de ensino [grifo nosso]. Termo esse que abre precedentes para que esses educandos recebam uma educação segregacionista e não inclusiva. O artigo 58 adverte que: entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais (LDB, 1996, p.25).

Nota-se, mais uma vez, o termo preferencialmente, o que leva a entender que a educação de alunos com NEE poderá acontecer num espaço de segregação, o qual não contribui com a inclusão efetiva desses indivíduos. Um fator importante a se ressaltar aqui é que a terminologia portadora de necessidades educativas especiais foi substituída por alunos com necessidades educacionais especiais. Sujeitos esses, público alvo da Educação Especial. Desse modo, a referida lei prevê no § 1º que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, pra atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 1996, p.25). Isto evidencia a garantia de apoio de profissionais especializados aos professores do ensino comum para que esses possam conhecer estratégias pedagógicas apropriadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais que seus alunos apresentarem.

Já o artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, no art. 24, inciso V, dentre as normas para a

organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (LDB, 1996, p.25). Ainda conforme o mesmo documento no art. 59, quando se refere ao atendimento dos alunos com AH/SD, prevê:

- Currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos (I);
- Aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar (II);
- Professores especializados (III);
- Educação especial para o trabalho (IV) e
- Acesso igualitário aos programas sociais (V). (BRASIL, 1996, p.21-22).

Nota-se que a lei se difere de muitos outros documentos legais quando prevê para a educação básica novas modalidades de organização escolar (Art. 23) e classificação em série ou etapa independentemente da escolarização anterior ou avanço de séries, conforme art. 24, II c; V c (LDB, 1996, p.14).

Diante do exposto, percebe-se que, nas últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC) passou a apresentar vários documentos referentes à educação e atendimento dos alunos com AH/SD, documentos como: a) A Hora do Superdotado (Brasil,1987), b) Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (Brasil,1995), c) Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Altas Habilidades (Brasil,1995), d) Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação (2006) e e) quatro volumes de livros didático-pedagógicos com orientações para professores e familiares (2007). Compreende-se, assim, um olhar diferenciado aos alunos com NEE, especificamente ao educando com AH/SD em que se busca respeitar suas peculiaridades com o objetivo de identificar e potencializar suas habilidades.

Dessa forma, tendo como parâmetro as diretrizes e os dispositivos legais referentes à educação dos alunos com AH/SD, é possível perceber que esses documentos asseguram o atendimento diferenciado as suas necessidades educacionais especiais. Esses dispositivos legais contemplam ações pedagógicas adequadas à educação dos alunos que apresentam habilidade superior. Desse modo, o direito ao atendimento e apoio especializado é assegurado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Percebem-se também nesses documentos as adaptações necessárias, as quais visam contribuir com uma educação na perspectiva inclusiva. Destaca-se, portanto, alguns dos documentos

legais recentes que também visam assegurar o direito da criança com NEE a uma educação de qualidade e orientar as práticas pedagógicas do professor, a favor de uma escola inclusiva de fato, nos quais se busca ressaltar a educação e atendimento da criança com altas habilidades/superdotação.

Conforme a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, elaborada para estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em seu Artigo 1º, a educação especial deve ser oferecida desde a educação infantil. Desse modo, refletir e buscar ações em prol do atendimento da criança com AH/SD desde o segmento da educação infantil, torna-se fator primordial com vista à escola inclusiva, para detectar precocemente as crianças dessa primeira etapa de escolarização. Conforme a Resolução CNE/CEB, nº. 02/2001, artigo 3º, a educação especial, modalidade da educação escolar, é compreendida como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda no artigo 5º, inciso III, a resolução considera que alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) são aqueles que apresentam durante seu processo educacional, “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2).

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio do documento “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2003, p.30), apresenta diferentes alternativas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo este documento, os alunos com altas habilidades/superdotação devem cursar, como os demais alunos, a escola regular comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento a suas necessidades, bem como sua inclusão escolar. Observado esse critério e de acordo com suas potencialidades,

esses educandos podem também ser atendidos na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) se fundamenta nos preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades. Em sinalização de um novo conceito de educação especial, o documento enseja novas práticas de ensino com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos.

Após o destaque destes dispositivos, bem como de Leis, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/MEC, da LDB e do PNE, que tratam explicitamente a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, nota-se que foi assegurada a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), na tentativa de garantir a igualdade de direitos, bem como assegurar uma educação de qualidade às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No que concerne aos maiores avanços na área da educação para superdotados, acredita-se que ocorreram com a promulgação da nova Lei de Bases e Diretrizes, nº 9.394/96 (LDB), com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo CNE em setembro de 2001 e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001), em janeiro de 2001. Dispositivos esses que buscam assegurar e garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos os educandos, inclusive àqueles que não fazem parte do público alvo da Educação Especial.

Nesse contexto histórico, é importante enfatizar sobre a necessidade de esforços conjuntos entre toda sociedade brasileira, especialmente por parte das autoridades educacionais, no sentido de prover condições favoráveis à educação dos alunos que apresentam um potencial superior. Condições essas que não beneficiarão apenas os educandos com potencialidades superiores, mas todas as crianças, já que práticas adequadas aos educandos com AH/SD favorecem também a aprendizagem e o estímulo das habilidades daqueles que não possuem o indicativo de superdotados.

Abordar a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na escolarização comum, especificamente na Educação Infantil, requer aprofundar a discussão das práticas pedagógicas. Esta articulação deverá permitir a identificação

desse aluno, bem como promover condições necessárias para que este desenvolva e potencialize suas habilidades. Diante dessa premissa, trataremos no capítulo seguinte sobre a formação docente com vistas às práticas que contribuem para o processo de inclusão da criança com AH/SD.

## 2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, discutiremos sobre a formação dos professores no Brasil. Adentraremos na questão da qualificação inicial e continuada desses profissionais para a inclusão e daremos ênfase às emergências e urgências do debate destas temáticas às crianças com necessidades educacionais especiais, cada vez mais presentes no ensino regular desde a Educação Infantil. Também retrataremos e analisaremos dados referentes às práticas dos educadores no que tange a inclusão de crianças com AH/SD no ensino regular.

Muito embora o movimento pela escola inclusiva<sup>8</sup> ser um tema discutido em todo o mundo, no Brasil, o tema teve início a partir da sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, Tailândia 1990. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o Brasil, dentre outros países, aderiu a esse movimento após a clarificação dos princípios da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca prescreve que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular ao promover o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, p.4).

Assim, a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação

---

<sup>8</sup> O conceito de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais.



continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Desse modo, a discussão sobre a formação de profissionais a favor da educação democrática, com vistas à inclusão e a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, impulsionou também a discussão referentes às habilidades e competências dos educadores, que ao atender esses sujeitos, deveriam dominar conhecimentos e aptidões, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos, de trabalhar em conjunto com professores especialistas em Educação Especial e também com os pais desses educandos. A esse respeito:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (MILITÃO apud FREIRE, 2003, p. 28).

Com base nessa perspectiva, no que tange à formação do professor, a Resolução CNE/CP, nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, primeiramente define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Esse documento também prevê a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, com vistas a formar centros de referência na área das AH/SD ao atendimento educacional especializado dos superdotados da rede pública de ensino, orientação às famílias e formação continuada dos professores.

Neste contexto de expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente a partir da última década do século XX, encontramos, a princípio, os educadores infantis que atuam na classe comum de ensino público dos Centros Municipais de Educação Infantil, participantes desta pesquisa. Sob outro ponto de vista, nos defrontamos com os depoimentos desses educadores sobre a falta de formação acerca da inclusão e

observações por nós realizadas durante o curso de formação continuada, com vistas às AH/SD realizado no mês de agosto de 2016 e o suporte *online*, ambiente de diálogo e debate oportunizado de agosto a dezembro do mesmo ano.

Com base na premissa de que a educação infantil é um espaço privilegiado de interações e aprendizagem, são imprescindíveis ações voltadas para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Reis (2013) pontua o papel do professor nesse contexto:

*O locus da docência é a sala de aula, é neste espaço que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, são necessárias algumas ações para que a aprendizagem aconteça e a principal delas é compreensão dos saberes docentes, é por meio do conhecimento que o professor tem, obtido de suas vivências e experiências, que este conseguirá atingir os objetivos pedagógicos (p.2).*

Sendo assim, passemos agora à análise de alguns relatos dos educadores acerca do conhecimento alcançado ao participarem do minicurso. Quando indagados sobre a questão 3 - O minicurso sobre Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil do qual você participou a auxiliou na sua compreensão sobre as habilidades de seus alunos? Se sim, de que forma? Se não, por quê? Ressaltamos que os educadores foram unânimes em afirmar que o minicurso favoreceu a compreensão desses acerca das AH/SD. Segue alguns exemplos:

*“Sim. Esclarecendo que há diferenças entre a criança que é precoce e estimulada daquela que apresenta uma inteligência diferenciada, com interesses” (Eliana, 2017).*

*“Sim, reconhecendo características peculiares nos alunos que se destacam” (Carlos, 2017).*

*“Sim, mostrando que muitas vezes crianças que são inquietas, são aquelas que mais se destacam, mostrando habilidades diferenciadas da sua faixa etária, essas podem ser portadoras de altas habilidades” (Noeli, 2017).*

*“Sim, com o curso conseguimos perceber certas atitudes que os alunos tinham que antes passavam despercebidas” (Jocemara, 2017).*

*“Sim, pude compreender comportamentos relacionados às AH que antes desconhecia” (Helen, 2017).*

Percebe-se, nos relatos acima, que a formação continuada se constitui em um importante fator para a inclusão, pois oferece subsídios ao profissional da educação

em reconhecer as crianças que se destacam e como trabalhar frente à diversidade. Nesse contexto, Freire (apud Militão, 2012) ressalta que “[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor” (p.4).

Os Educadores, além de afirmarem que o minicurso contribuiu para a compreensão de AH/SD no segmento da educação infantil, ressaltaram o que muitos pesquisadores revelam, ou seja, a discussão de que Altas Habilidades/Superdotação na educação infantil ainda é uma área pouco explorada. Outro fator relevante é referente à preocupação dos profissionais em conhecer mais sobre AH/SD. Nos relatos das educadoras Rita e Carla ficou evidente que o minicurso também favoreceu a compreensão quanto à observação, identificação, intervenção, bem como as suas inquietações acerca de propiciar atividades diferenciadas e desafiadoras para essas crianças.

*“Sim, trouxe muitos esclarecimentos, é uma área pouco explorada” (Mônica, 2017).*

*“Sim e através do minicurso busquei mais sobre o assunto” (Vanessa, 2017).*

*“Sim, trouxe maior conhecimento sobre o assunto, auxiliando no sentido de identificar alguns casos, e possíveis casos” (Manuela, 2017).*

*“O curso nos mostrou como fazer as intervenções com nossos alunos que necessitam de olhares especiais, fez com que se tornasse mais fácil a observação e identificação em sala de aula” (Rita, 2017).*

*“Na observação dos alunos que se destacam em sala e estimular esses aprendizados” (Carla, 2017).*

*“Sim, foi um minicurso que trouxe conhecimento de avaliar melhor nossos alunos desafiando eles através de atividades mais desafiadoras” (Carmen, 2017).*

*“Sim, a entender melhor e também saber trabalhar melhor com a criança que apresenta esse aspecto” (Ane, 2017).*

Desta forma, parece ser vital refletir sobre o processo de identificação e, sobretudo, o papel que o educador exerce neste processo, o que incumbe ponderar sobre determinados aspectos concernentes à identificação, antes de planejar a intervenção.

Questionados se os minicursos auxiliaram na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças; se sim, de que forma? Se não, por quê? – questão 4, os educadores Carlos e Juliana afirmaram positivamente, mas expuseram ter encontrado o limitante tempo ao implementar os conhecimentos adquiridos na formação continuada no contexto do CMEI, como se pode ver: “[...] *“Sim, porém não foi possível a aplicação de qualquer atividade em sala, pois a partir da identificação houve pouco tempo hábil”* (Carlos, 2017), *“Sim, o tempo do curso foi pequeno para elaboração de atividades, mas abriu minha mente para essa busca”* (Juliana, 2017).

Apesar de avaliarem o curso de maneira positiva, as educadoras Noeli e Suzana consideraram a estrutura do CMEI um aspecto que limitou a execução dos conhecimentos oportunizados na formação continuada. Mencionaram que: [...] *“sim, porém nossa realidade é outra, turmas lotadas e escassez de materiais e brinquedos”* (Suzana, 2017). *“Sim, o minicurso nos apresentou várias ideias, porém, devido a nossa realidade é difícil de desenvolvê-las”* (Noeli, 2017).

A inclusão educacional compreende investimentos de diversas naturezas para assegurar a sua implementação, no sentido de garantir ao educando acesso e permanência compreendidos como aprendizagem e desenvolvimento. Os espaços externos são equivocadamente pouco considerados na maioria das escolas de Educação Infantil. Assim, o que deveria ser uma extensão do espaço interno, acaba não sendo valorizado como deveria. Em se tratando da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, Zabalza apud Matos (2015) considera que,

A organização dos espaços na Educação Infantil possui características muito particulares. Este particular aponta que estas instituições precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Em se falando do espaço físico, não se deve pensar em modelos arquitetônicos únicos, pois estes devem se adaptar à cultura e aos usuários do espaço. (p.5)

As instituições de educação infantil e as escolas que acolhem essa modalidade precisam tornar seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas. Sendo assim,

As escolas que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção especial dos governantes, dos gestores, professores, pais, funcionários da escola, enfim de todos aqueles que estão de alguma forma contribuindo para o processo educacional. Os professores, sobretudo,

devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil (ZABALZA apud MATOS, 2015, p. 2).

Com base nisto, pensar a formação continuada do educador, segundo Mantoan (apud Lima, 2010), deve ser um compromisso dos sistemas de ensino:

Comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que os profissionais da educação sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus educandos, incluindo aquelas evidenciadas pelos educandos com necessidades educacionais especiais (p.11).

Os educandos com necessidades educacionais especiais, segundo o artigo 5º da Resolução nº 2, de setembro de 2001 apresentam:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:  
a) aquela não vinculada, a uma causa orgânica específica;  
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;  
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;  
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.5)

Mantoan (apud Glat e Nogueira, 2002) enfatiza que se a pretensão é “garantir educação para todos independente de suas especificidades (p.25)”, em que se deve assegurar

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (MANTOAN apud GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.25).

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos educandos e suas implicações pedagógicas. Isto como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem condizentes e responsivas às suas características. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. “O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola

para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é o espaço de aprendizagem para todos!” (MANTOAN, 2006, p.60).

Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação poderá favorecer a percepção e um olhar diferenciado para a criança, com vistas a propiciar um espaço nesse segmento de aprendizagem e desenvolvimento. Tal fato ficou evidente no discurso das educadoras, Eliana, Letícia e Rita referente ao olhar diferenciado e à realização de práticas que atendam aos interesses e habilidades das mesmas.

Quanto à questão 2 - O minicurso auxiliou na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças com que você trabalha? De que forma?

*“O minicurso permitiu saber olhar/observar com mais critério para cada criança sabendo que o encaminhamento para elas pode e deve ser diferenciado procurando atender as necessidades e as áreas de interesse das mesmas, numa tentativa de potencializar suas habilidades” (Eliana, 2017).*

*“A partir da observação minuciosa de cada criança, é que podemos iniciar atividades mais estimuladoras e desafiadoras para este aluno, despertando assim o seu interesse” (Rita, 2017).*

*“Após o curso tivemos um novo olhar para elaborar e pesquisar atividades diferenciadas” (Letícia, 2017).*

Em acordo com Mantoan (apud Xavier, 2002), a construção da competência do educador para o atendimento as necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva perpassa pela

[...] mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (p.19).

Assim, refletir acerca da formação dos profissionais que atuam na educação especial e inclusiva no modelo vigente implica em pensar as tendências de formação nos diferentes segmentos. Nesse interim, a questão do preparo do profissional para o exercício da docência ocupa um lugar de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos no que concerne à inclusão escolar de educandos com necessidades especiais. Pesquisas realizadas por Jesus (2012), Militão (2012), Pimentel (2012), Reis (2013) e Prais (2017) ressaltam que a formação de

professores para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido apontada pela literatura na área de Educação Especial e da Educação como uma necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva.

A esse respeito, observarmos durante a realização do curso de formação continuada, a preocupação notória de alguns educadores quanto à busca por mais conhecimento acerca das Altas Habilidades/Superdotação no segmento da educação infantil. No que tange à formação do educador, Freire (apud Militão, 2012) destaca que:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (p.11).

Ao serem indagados se o curso de formação continuada poderia contribuir na atuação docente, os 29 participantes responderam positivamente e complementaram suas respostas ao expor suas reais necessidades de maior embasamento sobre o tema, como se pode observar em Joana, Manuela Juliana e Vanessa:

*“Sim. Porém eu sinto um pouco de necessidade e creio que devo buscar no sentido de saber ao certo qual atividade para qual habilidade” (Joana, 2017).*

*“O minicurso despertou uma reflexão sobre a prática pedagógica, uma volta ao estudo e pesquisa na busca de como atingir um maior desenvolvimento desse aluno” (Manuela, 2017).*

*“O tempo do minicurso foi pequeno para a elaboração de atividades, mas abriu minha mente para essa busca. (Juliana, 2017)*

*“Li mais textos no grupo do minicurso e busquei mais sobre isso” (Vanessa, 2017).*

De acordo com os achados de Lima e Cavalcante (2010), a questão da implantação da educação inclusiva tem se defrontado com limites e dificuldades.

No momento em que a orientação inclusiva vem tratar de um ensino adequado às diferenças e às necessidades individuais, a implantação da educação inclusiva tem se deparado a limites e dificuldades, em decorrência da falta de formação dos professores para atender às necessidades educacionais dos alunos (p.3).

Segundo as autoras, a orientação inclusiva “tem colocado em discussão a ausência de formação dos educadores para trabalhar com a inclusão e isso se torna um sério problema na implantação de políticas desse tipo” (LIMA e CAVALCANTE, 2010, p.3), embora a educação para inclusão esteja assegurada e prevista há mais de duas décadas por meio da promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como uma política fundamental para a mudança em direção às escolas inclusivas.

Tal questão também fica evidente no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o qual destaca que a formação de recursos humanos se refere à capacidade de oferecer o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade. O documento também enfatiza que não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000). Desse modo, evidencia-se a emergência e urgência da formação dos profissionais da área da educação para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, essenciais para a efetivação da inclusão.

Para a atuação com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, o Artigo 59, inciso III da LDBEN (1996) prescreve dois perfis de professores, sendo esses: o professor da classe *comum capacitado* e o *professor especializado* em educação especial [grifos nossos]. O documento ainda ressalta que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos os conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 34).



Conforme a Resolução nº 2/2001 - CNE/CEB, dois tipos de professores atuarão na escola regular com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo esses o professor capacitado e o especializado em educação especial. Os considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deverão estar aptos a perceber as suas necessidades, a flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, a avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e a atuar em equipe, inclusive, com professores especializados em educação especial. Para aqueles considerados especializados, as competências se referem à identificação das necessidades educacionais especiais, ao apoio para o professor da classe comum, a atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização; a adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (Resolução CNE/CEB nº 17, 2001).

Quanto à formação exigida para tais profissionais atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, prescreve-se que seja:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental e
- b) complementação de estudos, ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 34).

A LDBEN ainda infere para os professores em exercício do magistério a oferta de formação continuada em nível de especialização nas modalidades presencial ou à distância, oportunizadas pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1996).

Ao se referir à formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação ressalta a importância dessa modalidade de formação, em virtude das novas tecnologias e avanços científicos vivenciados na atualidade, em que:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p.98).

Diante desse contexto de políticas públicas, fica evidente a atenção à formação dos profissionais da educação especial. Todavia, o tipo de formação oportunizada a esses profissionais que atuam junto à educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação, prevista por lei, nem sempre está condizente com a realidade das instituições escolares brasileiras. Foi possível constatar esse fato nas respostas dadas pelos educadores infantis, quando indagadas sobre a questão 2 - O curso de formação continuada auxiliou na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças com que você trabalha? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

*“Sim. A partir dessa pesquisa tivemos um olhar especial para criança, destacando assim sua dificuldade” (Caroline, 2017).*

*“Bastante, sabendo identificar o problema fica mais fácil elaborar as atividades” (Mônica, 2017).*

Notamos que apesar de Mônica ter consideração relevante a formação continuada da qual participou por essa facilitar a elaboração das atividades, ainda fez referência às características das AH/SD como um “problema” a ser identificado. Aspecto esse que poderá caracterizar-se como um empecilho no quanto à proposta de atividades que potencializem as habilidades da criança, pois essas formam um grupo heterogêneo, com interesses diferenciados. Conforme a literatura, as características apresentadas pelas crianças com AH/SD são habilidades que elas possuem em determinadas áreas do conhecimento, no caso dos produtivos criativos ou em ambas as áreas, ou seja, em alguma área específica, bem como se destacando na criatividade quando se trata de superdotados com perfil acadêmico.

As características de AH/SD marcantes em crianças entre 3 a 5 anos de idade são:

[...] amplo vocabulário e uso do mesmo; capacidade para pensamento e raciocínio complexo, simbólico, conceitos abstratos, relações entre coisas, situações ou fatos diferentes; desenvolvimento físico e social precoce; grande sensibilidade; elevada criatividade; agudo sentido de humor; espontaneidade; independência e tenacidade e competitividade (ALVINO e COLS apud MARTINS e CHACON, 2012, p.5-6).

Ao que tange a complexidade do pensamento da criança com AH/SD discutiremos no capítulo 3 desta pesquisa. Em retomada da incompreensão sobre as características de AH/SD demonstrada pelo Mônica, concordamos com Guimarães

(2004) quando se refere à necessidade do educador infantil obter conhecimento sobre o que vem a ser AH/SD.

O contexto escolar e o seu agente mediador-professor-devem ter em sua história um processo de formação para construir um ambiente que acolha também esse indivíduo ao ser identificado, sem, no entanto, encarar como um problema o indivíduo que não sabem reconhecer como portador de altas habilidade/superdotado (p.85).

Para tanto, o educador necessita elaborar conceitos e noções complexas que o levarão à tomada de consciência (ver capítulo 3) do conceito de AH/SD, a fim de ultrapassar a visão dicotomizante e o julgamento de valor acerca da criança com AH/SD, como se pode ver na fala do Mônica - quando esse se refere às características das crianças AH/SD, julgando-as como *um problema a ser identificado*.

A formação inicial do educador, no Brasil, na perspectiva inclusiva é uma questão emergente e urgente a ser discutida, pois os “moldes atuais geralmente não consideram as necessidades emergentes do sistema de ensino” (DIAZ, 2009, p.348). De fato, segundo as observações realizadas em salas de aula na educação infantil, percebemos que os educadores infantis têm encontrado dificuldades em olhar de forma compreensiva as características das crianças com AH/SD, o que os têm impossibilitado diversificar as práticas pedagógicas para torná-las instigantes e desafiadoras. Acerca do processo formativo, Jesus (2012) destaca que:

Há, também, o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente (p.37).

Sendo assim, percebe-se que a formação não se esgota ao terminar uma graduação ou pós-graduação e que a formação continuada se constitui num aspecto relevante para o atendimento frente à diversidade. Segundo os educadores investigados na pesquisa, a participação em cursos de formação continuada os possibilita rever suas práticas pedagógicas. Notamos, a esse respeito, nos relatos que seguem:

[...] “Com o curso sendo oferecido, comecei a trazer livros e jogos para estimular o aluno” (Vanda, 2017).

*“[...] Tivemos maior facilidade de elaborar as atividades visando descobrir algumas habilidades, ou algum aluno (a) que se destaque em determinada área” (Denise, 2017).*

Observamos nos relatos concordância com os preceitos de Freire (apud Militão, 2012) de que “a formação do professor não é um processo que se restringe à formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade” (p.3). A formação continuada oportunizada por esta pesquisa denotou favorecer a reflexão dos participantes a buscarem mais conhecimento em prol da educação inclusiva.

Para Bueno (2001), a educação inclusiva coloca à formação de professores o desafio de conjugar quatro tipos de necessidades, quais sejam:

- a) Oferecer formação como docente do ensino fundamental, quer seja no que tange a uma formação teórica sólida ou a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o "saber" como o "saber fazer".
- b) Oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais.
- c) Oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais; como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias e
- d) oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o entendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular (p. 23).

Esses parecem ser os grandes desafios colocados para aqueles que, preocupados com a formação de professores na perspectiva inclusiva, tem refletido sobre a efetivação desde a Educação infantil, o que é nosso caso. Do exposto, pode-se inferir que uma educação para todos precisa valorizar a heterogeneidade, que dinamiza os grupos, que lhes oferece funcionalidade e propicia resultados bem sucedidos e de qualidade. Assim, a escola e o Centro de Educação Infantil passam a ser lugares privilegiados de encontro com o outro, onde há respeito por pessoas diferentes.

De todos os educadores que participaram das entrevistas, apenas Laura respondeu que o minicurso não a auxiliou na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças. Em conversa informal com a referida educadora, esta acreditou que o tempo entre a realização do minicurso e a entrevista não foi hábil para a elaboração de atividades que pudessem potencializar as habilidades das crianças.

Entretanto, verificamos que a formação continuada pode favorecer práticas pedagógicas que ampliam o universo cultural da criança, potencializem suas habilidades e áreas de seus interesses. Pudemos constatar isto ao analisarmos as falas das educadoras Rosenilda, Simone, Eliana, Carmen e Cândida sobre a possibilidade de realizarem atividades diferenciadas, a partir da identificação das características de habilidades das crianças talentosas em sala de aula.

A respeito da Questão 2 - Se o minicurso auxiliou na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças com que você trabalha? De que forma? Obtivemos as seguintes respostas:

*“Sim. Trabalhando de uma forma que não seja rotineira, utilizando de estratégias diferentes para potencializar ainda mais as habilidades de cada criança” (Rosenilda, 2017).*

*“Sim. Depois do minicurso procuramos desenvolver atividades mais desafiadoras e da preferência do aluno” (Simone, 2017).*

*“Sim. Ao elaborar as atividades procuro elaborar de acordo com o potencial de cada um, com atividades desafiadoras” (Jocemara, 2017).*

*“Sim. Auxiliando essas crianças, nas áreas em que se destacam desafiando seu potencial” (Carmen, 2017).*

*“Sim. Aprendi a realizar atividades diferenciadas respeitando a individualidade de cada criança e ao mesmo tempo potencializar as que têm habilidades” (Cândida, 2017).*

Todavia, não ficou clara nas respostas dessas profissionais a forma que elas elaboraram as atividades criativas e desafiadoras como pontuaram. Tais atividades somente podem ser oportunizadas na sala regular de ensino, pois a rede municipal de Educação de Guarapuava não possui salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especial das crianças superdotadas. Sendo assim, abordaremos a seguir a formação do educador com vistas à inclusão, partindo da premissa que a formação desses profissionais possibilita acesso ao conhecimento

o que lhes permite o exercício da reflexão e ressignificação da prática pedagógica com base na proposta da educação inclusiva.

## **2.1 Formação do educador infantil na perspectiva da inclusão**

A trajetória da educação, das crianças de 0 a 5 anos, assumiu e assume ainda hoje no âmbito da atuação do Estado diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. Nesse contexto, o trabalho realizado com crianças pequenas durante muito tempo não exigia formação adequada do profissional da educação infantil, já que para essa faixa etária, durante um longo período, o trabalho destinado era de cuidados às necessidades básicas. Todavia, houve mudanças bastante significativas a partir de legislações que vieram garantir os direitos das crianças à Educação Infantil. No que tange a trajetória dos profissionais da Educação infantil, Andrade (2009) destaca que

[...] A trajetória histórica dos profissionais da infância revela que o papel social destes profissionais, nas creches e pré-escolas, sempre esteve atrelado ao projeto institucional destas instituições. Várias denominações já foram empregadas para identificarem o papel destes profissionais, dentre elas: babá, pajem, berçarista, recreacionista, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitor e, atualmente, professor de educação infantil (p.87).

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias.

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc. (BRASIL, 1998, p.39).

Observa-se que tal variedade de profissionais que atuam na EI (Educação Infantil) e suas diferentes formações, ou mesmo a ausência de uma formação específica, tem consequências sobre o atendimento educacional oferecido às

crianças com necessidades especiais. Sendo assim, a formação adequada dos professores da Educação Infantil que não se exigia até a promulgação da LDB, agora é necessária aos profissionais nesse segmento. Nessa perspectiva, a LDB 9.394/96, no art. 62, prescreve que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.2).

Vale enfatizar a necessidade da formação do profissional da Educação Infantil para que essa possa atingir o objetivo dessa etapa, ou seja, o desenvolvimento integral da criança. Importante clarificar que a legislação garante o direito da criança à Educação Infantil e com isso favorece o acesso da diversidade à escola. Dessa forma, o ingresso da criança com necessidades educacionais especiais faz com que a educação caminhe para a perspectiva da Escola Inclusiva.

O Brasil intensifica suas ações na construção da educação inclusiva ao aderir à Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e ser signatário da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial, em 1994. Além de criar a Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando-lhes proteção integral, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394, em 1996, que traz um capítulo destinado à Educação Especial como modalidade de ensino ao perpassar os diferentes níveis de ensino. Prossegue com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), fundamentada nas premissas dos documentos internacionais.

No Brasil, ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva se objetiva oportunizar a educação para todos de forma democrática ao apontar para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais. Nesse sentido, a Resolução supracitada institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual prevê em seu parágrafo único:

O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p.1)

Já no Art. 8, ressalta-se acerca da formação dos profissionais na perspectiva inclusiva e têm-se os seguintes objetivos:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especiais capacitados e especializados, respectivamente, para os atendimentos às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001, p.2)

No que tange à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais - Altas Habilidades/Superdotação, discutir sobre a formação continuada do professor é um fator relevante, pois a inclusão da criança na etapa da Educação Infantil é uma realidade perante o sistema educacional brasileiro, organizado na perspectiva inclusiva.

Conforme o previsto pela LDBEN, artigo 59, inciso III, dois perfis de professores para atuar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são definidos, sendo esses respectivamente: a) “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (p. 27), como já mencionado anteriormente.

Desse modo, fica claro que o professor que atua com crianças do segmento da Educação Infantil deve estar apto a perceber as NEE da criança, promover ações condizentes com as necessidades apresentadas, avaliar esse processo e refletir sobre os ajustes necessários para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

A preocupação com o atendimento aos educandos com NEE nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já para a importância que a formação ganhou ao longo da década de 1990 no país. Em relação ao conceito de educação especial, no início da década se compreende por uma modalidade da educação escolar em que



Entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p.5)

A partir desta pesquisa, a percepção dos educadores acerca dos indicativos de AH/SD apresentados pelas crianças na educação infantil pode ser exposta e analisada. Caracteriza-se como uma reconstrução significativa do olhar no sentido de ultrapassar barreiras atitudinais e materiais dos CMEIS em que se buscou instigá-los procurar por atividades que estimulem e potencializem as habilidades das crianças talentosas. Pudemos constatar isso em Paola:

*“Sim. Me auxiliou, procurei atividades mais prazerosas, brincadeiras, músicas com gestos, e atividades de arte com massinha de modelar” (Paola, 2017).*

Há, por conseguinte, a introdução de um novo sentido à educação infantil, a de escola inclusiva. A educadora participante faz menção à necessidade que sentiu de buscar recursos diferenciados e atrativos que atendessem as expectativas do educando. Isto vem ao encontro da compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais, já mencionado anteriormente.

Nesse contexto, por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 5).

No entanto, embora a legislação assegure o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e determine a formação adequada do professor e dos profissionais que atuam no âmbito educacional, pesquisas como as de Drago (2009), Vitaliano (2002), Garcia

(2013), Beyer (2003) e Hummel (2007) constatam que são poucas as iniciativas voltadas à garantia de tal direito.

Fato semelhante foi verificado por Victor Mendes (2006; 2009), Biaggio (2007) e Drago (2011). Apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da educação infantil.

No caso da formação inicial do educador, é imprescindível, diante da limitação dos educadores infantis em conhecer e verificar as características, as áreas de habilidades e os tipos de talentos, a inserção desta temática nos cursos de graduação. Pesquisas realizadas por Pedroso (2013) e Cruz e Glat (2014) têm comprovado tal fragilidade na formação acadêmica dos professores na perspectiva da educação inclusiva.

Para Pedroso (2013), embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 1/02, estabeleçam que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais,

[...] a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (PEDROSO, 2013, p.1).

Fato semelhante foi constatado durante a formação continuada dos educadores e durante a realização das entrevistas. Os educadores foram unânimes em relatar que, durante a graduação do curso de pedagogia, os conteúdos acerca da educação especial foram abordados de forma bastante superficial. O que mais recordavam era sobre crianças com deficiências e que altas habilidades na educação infantil é uma temática que desconheciam, pois não recordaram de ter sido abordada. Quanto à necessidade de reformulação dos cursos de licenciaturas, Pedroso (2013) diz que “[...] a reorganização da escola coloca em destaque a formação dos professores e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura” (p.43).

Outros educadores que fizeram outras licenciaturas que não pedagogia se mostraram surpresos também sobre AH/SD em crianças tão pequenas, pois durante a graduação não tiveram disciplinas específicas sobre crianças com Altas Habilidades/Superdotação, como podemos constatar nos seguintes relatos durante a realização do curso de formação continuada:

*“O que sabia sobre criança “gênio” foi o que passa na TV, criança tocando violino, cantando, dançando, falando outras línguas” (Carlos, 2017).*

*“Na televisão vi o caso de uma criança de 3 anos que tocava violão e canta diversas músicas de adultos” (Letícia, 2017).*

*“No programa de TV passou sobre um caso de uma criança que lia aos 3 anos de idade e que era superdotada” (Caroline, 2017).*

A esse respeito, Cruz e Glat (2014) ressaltam que “nos cursos de formação de professores em nível de Licenciatura acumulam-se críticas, de todas as ordens, à consistência da preparação oferecida para a intervenção profissional na educação básica” (2014, p.2). Diante do exposto, percebe-se que as informações que esses profissionais possuem acerca da criança com AH/SD são fragmentadas. Trataremos especificamente a respeito da confusão de terminologias no capítulo 3.

Estudo realizado por Pedro-Silva e Marquezini (2008) analisou as concepções de educadores sobre o brincar e as possíveis relações com o desenvolvimento da criança. Os autores concluíram que os educadores infantis “[...] não possuem clareza sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil [...] e suas concepções de brincar não possuem embasamento teórico definido, embora destaquem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil” (p.35). Concordamos com as contribuições de Wallon trazidas por Silva (2002) quando afirma que

*“[...] a escolar comete erros porque **desconhece as características do funcionamento da mente humana em suas fases de desenvolvimento**, erra por não conhecer conteúdos culturais que podem contextualizar concomitantemente os alunos”, erra, ainda, por desconhecer as histórias de vida de cada um (p.57). [Grifos nossos]*

Diante da fragilidade da formação propiciada aos profissionais da educação na perspectiva inclusiva, Victor (2009) salienta que

A solução apontada por muitos pesquisadores tem sido investir em proposta teórico-metodológica que promovam a relação escola-universidade no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (p.15).

A autora ainda enfatiza que, dessa forma,

Pensar a formação desses profissionais considerando-os co-participantes das investigações realizadas no contexto da escola, pensando junto as suas problemáticas e procurando soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos sobre o objeto de análise do grupo, nos indicam, a nosso ver, um caminho para revertermos o panorama que ora apresenta (VICTOR, 2009, p.15).

A inserção da temática das Altas Habilidades/Superdotação no currículo do curso de formação do educador infantil permitiria a muitas crianças talentosas serem vistas neste segmento e superar a realidade de invisibilidade que tem ocasionado o desperdício de talentos e o inexistente trabalho com as potencialidades da criança. O estudo realizado por Guimarães (2004) discute uma possibilidade viável para amenizar tal problemática da formação.

O trabalho com a criança com altas habilidades/superdotação por parte dos professores poderia ser mais proveitoso, se ele tivesse **noções básicas**, em seu curso inicial de formação como docente, sobre as potencialidades reais que poderiam ser reforçadas e as potencialidades proximais que poderiam ser estimuladas (p.44). [Grifo nosso].

A autora ainda ressalta que o trabalho efetivo com as potencialidades da criança beneficiaria a todos os alunos da sala e não apenas aqueles com altas habilidades, sendo que ambos não ficariam sem o atendimento escolar de que necessitam. Acrescentamos ainda que “tal enfoque avançaria no processo de inclusão escolar, a partir do momento que o trabalho pedagógico passar a compreender atividades na perspectiva de um currículo criativo” (COSTA-LOBO, 2017).

Uma segunda possibilidade seria a formação continuada sobre aspectos do desenvolvimento da criança. A esse respeito, Macedo (1992) nos alerta que “a teoria de Piaget tem um valor de compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, pode instrumentalizar o professor a fundamentar sua prática e compreender a importância dela no cotidiano da sala de aula” (p.50). Para Lima e

Cavalcante (2010), “a formação na inclusão não fornece respostas prontas, pois não é uma múltipla habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula” (p.8) e proporciona:

[...] uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as particularidades de cada aluno e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo (LIMA e CAVALCANTE, 2010, p.8).

Desse modo, investir na formação dos profissionais da Educação Infantil se faz necessário para que se possa *proporcionar a eles os instrumentos que facilitem a compreensão referente a quem são as crianças com Altas Habilidade/Superdotação*, em como a forma de realizar a identificação precoce a partir dos indicadores e, assim, potencializar suas habilidades, questão essa que é assegurada pela LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 8, inciso IX, já mencionada anteriormente.

O MEC apoia a realização de programas de formação continuada de professores e disponibiliza aos sistemas de ensino a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* que traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento, Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla, Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Física, Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial, Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez, Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação.

Em especial, no volume 8, intitulado - *Altas Habilidades/Superdotação*, observamos a defesa de uma educação democrática para justificar a indicação de estratégias diferenciadas às crianças com altas habilidades conforme seu potencial, habilidades e interesses, a fim de enriquecer o currículo escolar destes sujeitos. Assim, veicula a intenção de ser instrumento para o professor do aluno superdotado na educação infantil. O documento mencionado propõe:

Uma educação democrática deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos. Nessa perspectiva, justifica-se a apresentação de sugestões relativas a aprofundar e enriquecer os conteúdos curriculares para a educação de alunos com altas habilidades/ superdotados em idade pré-escolar, visando fornecer ao professor uma orientação de como reconhecer esse aluno em sala de aula, bem como implementar estratégias que atendam às necessidades dessas crianças. Para isso, é apresentado um referencial teórico, a fundamentação legal e, principalmente, metodologia e estratégias pedagógicas visando ao desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotados. O objetivo desse documento é, também, desmistificar várias idéias acerca do aluno superdotado, como também sensibilizar e instrumentar o professor para o uso de estratégias educacionais inclusivas que propiciem a esse aluno oportunidades de desenvolvimento e autorrealização de seu potencial criativo e superior (BRASIL, 2006, p.9).

No que tange à responsabilidade dos órgãos públicos acerca da formação profissional e valorização de uma educação de qualidade, Freire (apud Militão, 2012) afirma que

Se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor (p.6).

Desse modo, fica evidente a responsabilidade dos órgãos públicos quanto ao compromisso e à responsabilidade do oferecimento da formação continuada aos professores da Educação Básica se o objetivo da educação brasileira é com o ensino democrático e de qualidade na perspectiva inclusiva. Sendo assim, é importante abordar a questão referente à percepção das crianças com AH/SD por seus professores, bem como a identificação e o atendimento das necessidades desses sujeitos. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no segmento da Educação Infantil requer profissionais capazes de promover sua aprendizagem, participação e desenvolvimento da criança.

Partindo dessa premissa, ou seja, profissionais que contribuem com o processo de inclusão desde a etapa da educação infantil, levantamos a questão 8 aos educadores - Você pretende acompanhar o desenvolvimento das crianças que percebeu indicativos de Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, por quê? Se não, por quê? Cinco educadoras afirmaram que não pretendem acompanhar as crianças

talentosas em outros segmentos da escolaridade devido ao fato de ingressarem no ensino fundamental e, assim, ter menos contato com as mesmas:

*“Não. **Essa criança estará indo para outra escola no próximo ano**” (Juliana, 2017).*

*“Não” (Mônica, 2017).*

*“Gostaria de acompanhar, porém, aos alunos **estarão indo pra escola**” (Jocemara, 2017).*

*“**A turma que observei irá para a escola**, então provavelmente não terei contato com os mesmos” (Helen, 2017).*

*“Será difícil, **é o último ano da nossa turma no CMEI**” (Rita, 2017).*

A educadora Paola ressalta que mesmo não podendo acompanhar o desenvolvimento das crianças talentosas, devido ao fato de ingressarem no ensino fundamental, pretende continuar com o trabalho e potencializar as habilidades das crianças que receberá no próximo ano letivo:

*“Até gostaria, mas **meus alunos irão para a escola**, mas darei sequência com outros alunos da série anterior que virão pra mim” (Paola, 2017).*

A fala da educadora evidencia a contribuição da formação continuada quanto ao olhar da profissional na perspectiva inclusiva quando afirma que dará continuidade ao seu trabalho com as demais crianças desse segmento. A contribuição quanto à formação dos educadores também é evidenciada nos demais relatos:

*“Sim. **Para saber se o que observamos nas habilidades de cada um persistiu durante uma nova etapa da escolaridade**” (Cândida, 2017).*

*“Sim, para que fiquemos informadas se **o aluno ainda continua** com altas habilidades identificadas por nós na avaliação” (Fátima, 2017).*

*“Sim. Interessante as educadoras **continuar informadas sobre o progresso** que irão apresentar nas áreas que foram diagnosticadas” (Denise, 2017).*

Na fala desses profissionais existe a preocupação em saber se a criança continua a demonstrar as habilidades identificadas por eles.

Percebemos ao longo das falas dos educadores o maior contributo de Freire, que é a percepção em relação ao ser histórico, o sujeito do processo e o educando. Este, dentro da Educação, precisa se conscientizar de que é ele o agente transformador da realidade, capaz de refletir criticamente sobre seu papel nos espaços sociais. Nas suas palavras:

Os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero 'slogan'. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem, são porque estão sendo (FREIRE, 1978, p.23).

As falas seguintes expõem as inquietações de alguns educadores acerca do trabalho com as crianças que apresentam talentos para que suas habilidades sejam potencializadas.

*“Sim, para saber de minha visão com relação a essa criança é de fato correto e **saber se estão trabalhando essas habilidades, para que não “atrofie”**” (Rosenilda, 2017).*

*“Sim, porque são crianças que são talentosas, precisamos ajudar essas altas habilidades para que não se percam e **sim incentivá-las a desenvolver ainda** mais o que realizam que tem um avanço nas áreas que se destacam” (Carmen, 2017).*

*“**Seria interessante saber**, pois validaria a observação e indicativo dado por nós. Assim um primeiro passo dado com sucesso onde a observação criteriosa com um olhar diferenciado tenha valido a pena para encaminhamentos futuros, **onde essas crianças tenham a possibilidade de serem atendidas em suas especificidades**” (Eliana, 2017).*

*“Sim, gostaria de saber se o aluno apresenta o mesmo interesse e **se continua sendo estimulado em seu desenvolvimento**” (Noeli, 2017).*

*“Sim, para poder **auxiliar no desenvolvimento** das habilidades” (Carlos, 2017).*

*“Sim, pois devemos **pensar em estímulos da criança** em todas as fases do seu desenvolvimento” (Letícia, 2017).*

*“Sim. Porque devemos pensar na criança **para que ela seja estimulada e desenvolvida da melhor forma possível**” (Natália, 2017).*

*“Sim, Porque gostaria de saber **se está tendo o mesmo interesse e se está sendo incentivada para se desenvolver cada vez mais**” (Mirela, 2017).*



Outro elemento observado foi que a formação continuada oferece condições para os educadores contribuírem no processo de educação das crianças, o que ficou notório na fala de Ane e Luana:

*“De certa forma sim, pois eles permanecerão no CMEI” (Ane, 2017).*

*“Pretendo é auxiliar as outras professoras no convívio com eles” (Luana, 2017).*

As educadoras Simone e Manuela demonstram suas inquietudes por ser o último ano da criança identificada com características de AH/SD. Todavia, retratam que mesmo a criança vá para outro segmento, pretendem acompanhar o seu desenvolvimento.

*“Sim. Na verdade sinto por esse ser o último ano do aluno em que percebemos, pois no próximo ano o aluno ingressa no ensino fundamental, mas **se possível pretendo acompanhar muito ele, pois me encantei com o tema**” (Simone, 2017).*

*“Sim, **sempre que possível**, no caso da aluna em questão será o último ano nesta escola, mas tenho o interesse de manter contato com a família e posteriormente na escola que vai estudar” (Manuela, 2017).*

Os apontamentos das educadoras nos permitem reafirmar que “as práticas constroem a competência do educador” (FREIRE, 2001). Dentre elas, podem-se citar as seguintes:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria (FREIRE, 2001, p. 205).

Portanto, notamos que, primeiramente, abordar a questão referente à percepção das crianças com AH/SD por educadores, bem como a identificação e o atendimento as necessidades educacionais especiais (NEE) dos educandos no segmento da Educação Infantil requer formação continuada para promoção de aprendizagem, participação e desenvolvimento das crianças. E ainda, que discutir

sobre a formação continuada do professor é primordial, pois a inclusão da criança com Altas Habilidades/Superdotação na etapa da Educação Infantil é uma realidade no sistema educacional brasileiro.

## **2.2 Metodologias e práticas de educação infantil com crianças talentosas**

Ao partir da compreensão de que a Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança de 0 a 5 anos e que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais deverá acontecer desde essa etapa, Fleith afirma que (2006):

É na educação infantil que se aponta para a possibilidade de realização de novas interações sociais por meio dos reagrupamentos escolares, conforme preconizam os artigos 23 e 24 da nova LDBEN e que buscam, em última instância, não que o aluno se amolde ou se adapte à escola, mas que a escola se coloque à disposição do aluno, como um espaço inclusivo (p. 14).

Desse modo, a instituição de educação infantil é um espaço importante de inclusão e que favorece a convivência e o respeito às diferenças. Propiciar o contato, a convivência com a diversidade humana desde esse segmento é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária que, conviva e respeite a diversidade. Nessa perspectiva, é fundamental que a instituição de educação infantil oportunize experiências estimuladoras/desafiadoras que possibilitem à criança se desenvolver integralmente, haja vista que esse segmento é a base inicial do seu processo educativo.

Ao falarmos da inclusão da criança com AH/SD nessa importante etapa da educação, faz-se necessário considerar que as crianças fazem parte de um grupo heterogêneo, o que implica, assim, uma educação baseada em condições de aprendizagem que as respeite como pessoas singulares. No que se refere à etapa da educação infantil,

Nesse período, as influências do ambiente desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do potencial de cada criança. Propiciar condições que permitam a ela expressar seus interesses e desenvolver possíveis talentos deveria ser o ponto de partida de uma educação diferenciada (BRASIL, 2006, p.14).

Todavia, para poder promover situações de estímulo e desenvolvimento das habilidades da criança, é imprescindível que o educador saiba reconhecer as crianças com AH/SD para propiciar metodologias adequadas às inteligências manifestadas pela criança. Indagamos aos educadores participantes da pesquisa sobre o instrumento que eles preencheram a questão 7 - O instrumento que você preencheu lhe auxiliou na compreensão dos indicativos da criança com altas habilidades/superdotação? Se sim, de que forma? Se não, por quê? Dos 29 educadores, apenas Joana não respondeu a questão. Os demais foram unânimes em afirmar que o instrumento favoreceu a sua compreensão acerca das características da criança com AH/SD:

*“Sim, pois ajudou a trabalhar uma forma diferenciada” (Ane, 2017).*

*“Sim. Pois a partir desse ponto nos informou mais sobre criança explorando assim áreas manifestadas” (Caroline, 2017).*

*“Sim, comecei a olhar diferente “ofertando” livros e jogos, e brincadeiras interativas” (Vanda, 2017).*

*“Com certeza auxiliou, a partir do curso comecei a olhar com mais atenção, voltada a essas características” (Luana, 2017).*

*“Sim, pois deixou claro quais são as manifestações por parte da criança que as tornam mais avançadas que as outras” (Helen, 2017).*

*“Sim, com informações adequadas, podemos identificar alunos superdotados ou com altas habilidades, e assim fazer adaptações curriculares que permitam ao aluno aprendizagens significativas” (Rita, 2017).*

*“Me auxiliou muito, tinha uma noção muito limitada a esse respeito, não tinha parado para observar atentamente” (Paola, 2017).*

*“Sim, os itens descritos esclareceram, fazendo destacar as áreas em que as crianças manifestam seus talentos” (Carmen, 2017).*

*“Sim, esclarecendo dúvidas” (Mônica, 2017).*

Notamos, nos relatos das profissionais, que o instrumento favoreceu o olhar diferenciado à criança que apresenta indicativos de AH/SD, pois oportunizou a expressão das primeiras iniciativas de se pensar propostas de adaptação curricular e atividades que visem potencializar as habilidades dessa criança. Em consonância à concepção de Guimarães e Ourofino (2007), “a simples rotulação de um indivíduo

com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional” (p. 55). Isto porque,

A identificação de cada estudante objetiva possibilitar melhores condições pedagógicas individuais de aprendizagem, ao considerar os diversos interesses, ritmos e habilidades de todos os estudantes, vislumbrando suplantar os padrões rígidos da escola homogeneizadora, reconhecendo e valorizando, assim, a diferença como essência da humanidade (BRASIL, 2015, p.1).

Além do ritmo da criança e suas habilidades, existe a necessidade também de se respeitar as diferentes posturas profissionais dos outros educadores e a necessidade constante de busca de conhecimentos e atualização, isto é, a formação científica. Freire (2003) nos lembra que “a esperança e o otimismo são necessários para mudanças dentro deste contexto” (p.17) ao se referir à educação tradicional. Por isso, salienta ainda que “o educador não pode nunca se acomodar”, pois “somos seres condicionados, mas não determinados” (p.17).

Sinalizamos que o curso de formação continuada de educadores infantis foi uma primeira ação dentre outras que virão. Esta possibilitou, segundo os relatos dos educadores, uma sensibilização inicial da problemática do atendimento às necessidades educacionais das crianças talentosas no segmento da educação infantil.

Nesse contexto, de formação na perspectiva inclusiva, indagamos na questão 6 - Em sua sala de aula você promove o desenvolvimento de talentos ou procura potencializar as habilidades demonstradas pelas crianças? Se sim, conte-nos como você faz? Se não, por quê? Constatamos que a maioria dos educadores relatou realizar alguma atividade com as crianças, sendo essas relacionadas a teatro, jogos ou brincadeiras. Segue alguns relatos que exemplificam os tipos de atividades realizadas:

*“Procuro potencializar através de teatrinhos com base em livros de história e atividades elaboradas” (Rosenilda, 2017).*

*“Sim, através de teatros ou contação de história” (Ane, 2017).*

*“Sim. Através de jogos e procurando sempre trazer novidades para esse tipo de criança” (Cândida, 2017).*

*“Utilizando jogos e brincadeiras que lhes propiciem desafios” (Denise, 2017).*

*“Sim. Estimulando e procurando sempre por atividades, jogos e brincadeiras criativas e desafiadoras” (Natália, 2017).*

*“Com livros, jogos de estimulação” (Vanda, 2017).*

*“Sim, sempre trazendo brinquedos/instrumentos variados de acordo com o interesse de cada um” (Carlos, 2017).*

*“Fazemos teatros, desfiles, concurso de musiquinhas, etc” (Luana, 2017).*

*“Em forma de brincadeiras dirigidas, livres, com materiais pedagógicos disponíveis no CMEI desenvolvendo **atividades desafiadoras**” (Jocemara, 2017).*

*“Sim, com estímulos na rodinha, com músicas, histórias infantis, fazendo com que a criança interprete após ouvir” (Caroline, 2017).*

*“Sim, na educação infantil trabalhamos continuamente desenvolvendo a autoestima do aluno, trabalhamos muito com músicas, teatros, **damos espaço para a criança se manifestar**, procuramos desenvolver seu vocabulário e outras habilidades” (Noeli, 2017).*

*“Depois de observado o talento de cada aluno, desenvolvemos atividades conforme os projetos, focando as habilidades de cada um, exemplo, atividades de música, onde os alunos são levados a criar novos meios para desenvolver ritmos, letra de músicas e até mesmo conhecimento de novos instrumentos. Dentro disso, nas outras áreas também, linguística, matemática, etc. **Trabalhando assim com todos os alunos**” (Rita, 2017).*

Entretanto, ao observarmos as salas de aulas, não verificamos tais atividades relatadas pelos educadores. Percebe-se, há um distanciamento entre o discurso e a prática das mesmas. A esse respeito, Freire (2003) afirma que o bom senso do educador diz para “sermos coerentes, diminuindo a distância entre o discurso e a prática. Ele é quem pautará se a sua autoridade na sala de aula não é autoritarismo e também deixa claro a ele que há algo que precisa ser sabido frente a algum problema” (p.61).

Por isso, a prática educativa em si compreende um testemunho rigoroso de docência e de pureza, já que nela há uma característica fundamentalmente humana: o **caráter formador**. Para isso, “o educador necessita fazer uso da **corporeificação**”, ou seja, das palavras como exemplo (FREIRE, 2003, p.29) [grifos nossos]. Toda a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo e influenciador de seus educandos:

[...] não seria convincente falar para os alunos que o alcoolismo faz mal à saúde e tomar bebidas alcoólicas, deve-se ter 'raiva' da bebida, pois a emoção é o que move as atitudes dos cidadãos e estas partem do conhecimento, do respeito aos outros e a si mesmo, ressaltando que na verdadeira formação docente devem estar presentes o exercício da criticidade ao lado do reconhecimento das emoções- um aprendizado próximo, sem a frieza e mecanicismo do simples fato de aprender e receber conhecimentos (FREIRE, 2003, p.33).

O mesmo autor salienta sobre a necessidade dos educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos educandos(as), num processo em que o educador e o educando não se reduzem à condição de objeto um do outro. Insiste que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p.47) e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Uma possibilidade do educador infantil que visa a própria produção e construção do conhecimento dos educandos é a utilização dos jogos. Os jogos na Educação Infantil não servem apenas para divertimento, mas também para que a criança se torne um adulto criativo, com boa coordenação motora que saiba respeitar regras e relacionar-se com o mundo, entre outras finalidades. Assim, os jogos bem organizados permitem à criança novas descobertas, desenvolver e enriquecer sua personalidade e aprender a extrair da vida o que a vida tem de essencial (ANTUNES, 2003).

Para Piaget (1975), o jogo tem um significado essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança porque, em geral, é a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação.

Logo que a criança gradualmente se socializa, o jogo adquire regras ou a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade. Assim, o símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRINE, 1994). Barbosa e Botelho, em "Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil" afirmam que, de acordo com Piaget, as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência, uma vez que se vinculam aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a assimilação e acomodação são levadas ao equilíbrio no ato da inteligência e é

cabível dizer que, ao jogar na atividade lúdica infantil, a criança assimila novas informações, bem como as acomoda nas suas estruturas mentais.

O jogo se constitui quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação. Ao considerar a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e, a partir desses estágios, define três grandes tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, a regra, o símbolo (PIAGET, 1975).

Os jogos de exercício podem ser tanto jogos de exercício de pensamento quanto jogos sensório-motores, sendo que ambos estão relacionados ao prazer funcional ou à tomada de consciência. Nos jogos de exercício não há necessidade de pensamento nem estrutura representativa especialmente lúdica, diferentemente do jogo simbólico que requer a representação simbólica de um objeto ausente (NEGRINE, 1994).

Por fim, os jogos de regra, de acordo com Piaget (1975), podem ser observados a partir dos 4 ou 5 anos de idade, quando a criança larga o jogo egocêntrico. No entanto, é somente próximo dos 7 anos que a criança consegue verdadeiramente se submeter a regras. É neste tipo de jogo que a criança começa a se adaptar com a vida em sociedade, sendo que as leis (regras do jogo) fazem com que o grupo se torne coeso e busque um objetivo em comum: jogar. Vale lembrar que as crianças, neste momento, não questionam as regras, apenas as cumprem.

Quanto aos jogos simbólicos, segundo Barbosa e Botelho (2008), são mais observados no final dos dois anos de idade, com o aparecimento da função simbólica (representação de um objeto ausente) quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, no jogo simbólico, a criança finge ser outrem, atribui novas funções a objetos ou se imagina em alguma situação. Para que aconteça essa forma de jogo é necessário que a criança tenha desenvolvido a representação simbólica, uma vez que ela reproduzirá a realidade, será uma cópia da mesma e em seu imaginário pretende viver e simular a realidade a modifica-la de acordo com seus interesses. “O jogo simbólico é a atualização do fantasma. Satisfação do desejo, o jogo, como o fantasma que ele expressa, tem por motivo um desejo insatisfeito buscando sua realização parcial” (LE BOULCH, 1982, p.97). No entanto, o jogo não é ilusão, pois ele faz parte do meio e do tempo em que a criança brinca.

Quando a realidade não permite às crianças experimentarem seus diferentes personagens, ela se refugia em seu imaginário ao criar um mundo mágico que não é completamente dissociado do mundo real, mas que mantém um lado fascinante. O jogo simbólico é uma atividade própria para a criança criar esse mundo imaginário no qual o real e a fantasia se misturam. Os estudos de Piaget sobre as manifestações da função simbólica tiveram ampla repercussão, visto que vários estudiosos se inspiraram em suas observações para reforçar as próprias concepções. Dessa forma, assim como Piaget, Rivière (1995), Huizinga (1980), Chateau (1987), Monteiro (1979), Oaklander (1980) e Pain (1992) ressaltam a importância do jogo simbólico como uma atividade lúdica que pode beneficiar a criança.

Alguns educadores, especificamente 6 do total de 29, Letícia, Mirela, Juliana, Vanessa, Carla e Helen, relataram realizar atividades com as crianças, mas não especificaram o tipo de atividade:

*“Sim. Sempre inovando e estimulando os alunos, buscando potencializar suas habilidades” (Letícia, 2017).*

*“Dou atividades interessantes para desenvolver ainda mais o interesse do aluno. Interação bastante com ele” (Mirela, 2017).*

*“Sim. Construindo caminhos e incentivando a desenvolver cada vez mais seu potencial” (Juliana, 2017).*

*“Sim, estímulo bastante as crianças” (Vanessa, 2017).*

*“Trazendo materiais diversificados” (Carla, 2017).*

*“Depois do curso, dei mais atenção a esses talentos, observando e propondo atividades que envolva a criança e suas habilidades” (Helen, 2017).*

Enquanto três educadores relataram que, nem sempre realizam atividades pedagógicas diferenciadas:

*“Nem sempre as atividades desenvolvidas atendem individualmente essas crianças. De modo geral, o trabalho é realizado na coletividade” (Eliana, 2017).*

*“Creio que parcialmente. Por exemplo, para o aluno que é mais desenvolvido na área de linguagens, já o desafio para me contar melhor, recontar uma*



*história que eu havia contado anteriormente, já questioneei com dos numerais em mão qual era referente a quantidade que procurava” (Joana, 2017).*

*“Nem sempre, em alguns momentos há disponibilidade de novidades em sala de aula, como imagens ilustradas, jogos da memória, quebra-cabeça” (Fátima, 2017).*

Não obstante que a legislação assegure o atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), com vistas a atividades pedagógicas diferenciadas, verificamos que são poucas as iniciativas voltadas à garantia desse direito. Muito embora a LDB, em seu artigo 8, inciso IX, enfatize que as escolas da rede regular de ensino devem organizar às classes comuns com atividades que favoreçam esses educandos, quase a metade dos 29 educadores, ou seja, 13 educadores não realizam tais atividades de aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares.

Este resultado se assemelha os achados de Maia-Pinto e Fleith (2004). Ao contrário do que acontece com educandos que apresentam rendimento escolar abaixo da média, os quais são rapidamente identificados, desfrutam da concepção amplamente divulgada no ambiente escolar e que necessitam de atendimento diferenciado voltado ao atendimento de suas peculiaridades, são oferecidas poucas oportunidades para os que se destacam por suas potencialidades se desenvolverem. No que tange à educação da criança com AH/SD, Cupertino ressalta que:

A educação desses alunos não pode ser deixada ao acaso, uma vez que deve ser condizente com suas características, além de exigir sistematização e coerência. Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio (CUPERTINO, 2008, p. 13).

Faz-se necessário, diante dos resultados, investimento em políticas permanentes de formação inicial e continuada de educadores infantis para que se garantam os direitos dos educandos com altas habilidades/superdotação à identificação, enriquecimento e adaptação curriculares, elaboração de práticas que promovam suas habilidades em sala regular, aceleração se necessário e participação em programas específicos que atendam às suas necessidades.

### **3. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA**

Neste capítulo apresentamos as concepções epistemológicas da inteligência da criança. Para tal, discorreremos sobre esses conceitos e suas possíveis relações com as AH/SD e a criatividade. Por fim, apresentaremos as análises dos conceitos de AH/SD expostos pelas educadoras participantes desta pesquisa.

Tal opção de trajetória teórica se justifica devido aos discursos extraídos das falas dos educadores *in loco*. Isso nos levou a duas tarefas. A de esclarecer alguns conceitos no que concerne à inteligência humana, com base em Sabatella (2005) em que, “o conceito de inteligência possui um vínculo direto com altas habilidade/superdotação” (p.23). O entendimento das características das AH/SD frequentemente apresentadas pelos indivíduos que apresentam um expressivo potencial implica em revisitar conceitos e requer uma breve passagem pelo universo das “novas tendências” (p.40) a respeito da inteligência. Além de considerar a relação entre Inteligência e criatividade exposto por Costa-Lobo, Vestena e Ponte (2017). Para essas autoras, “a inteligência é evidente como uma das características mais prestigiosas da sociedade” e, por isso, o conceito de criatividade, como traço psicológico, “adquiriu gradualmente uma importância significativa para o desenvolvimento humano” (p.2).

#### **3.1 Dos primórdios das Inteligências e as Altas Habilidades à expansão na década de 1980**

Ao longo da História, foram “vários os conceitos de inteligência que prevaleceram ou mesmo conviveram, convergiram e se contradisseram, alicerçando, também, diferentes concepções de altas habilidades/superdotação” (PEREZ,2004, p.33). Muito provavelmente, “tanto a história das Altas Habilidades/Superdotação, quanto à evolução histórica do conceito de inteligência, definirão também a evolução do conceito de Altas Habilidades/Superdotação” (PEREZ, 2004, p.48).

Segundo Sabatella (2004), ao longo do tempo, muitos conceitos foram propostos e evoluíram para ideias mais amplas que pudessem abranger os vários aspectos da nossa inteligência. Entretanto, não é o objetivo desta seção aprofundar as concepções de inteligência, visto que é um tema que demanda um tempo maior

de pesquisas e discussões, e sim compreender os conceitos para analisar os discursos sobre AH/SD apresentados pelos educadores pesquisados.

Dentre as primeiras conceituações acerca da inteligência humana, “a que ficou mais famosa, assim como desgastada, foi a de que a inteligência “é o que o teste testa.” (BORING APUD SABATELLA, 2004, p.41).

Tal conceituação deu origem ao uso de testes psicométricos. Nesse sentido, Gama (2006) destaca que

O instrumento criado por Binet e Simon no ano de 1904 testava a habilidade das crianças, sobretudo nas áreas verbal e lógica, já que os currículos acadêmicos dos liceus enfatizavam o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Este instrumento deu origem ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI) (p.28).

Assim, durante um período longo, a preocupação era em medir a inteligência, o que se dava através de testes de QI. Alencar (1986) explica que “O QI era um termo que se tornou popular e largamente difundido, acreditando-se que inteligência era uma dimensão fácil de ser medida e avaliada” (p. 32). É necessário clarificar que os testes realizados para medir o QI mediam apenas a inteligência linguística e matemática, com o objetivo de classificar e rotular as pessoas em mais capazes ou menos capazes. A ênfase se dava em potencializar as habilidades daqueles onde o score era alto nos testes e os que não obtinham êxito eram apenas rotulados como incapazes. Assim como ressalta Gama (2006), “Assim surgiu o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área da atuação humana” (p.28).

Surge o conceito de inteligência como algo inato, onde o sujeito nasce ou não inteligente, possuiu ou não determinadas habilidades passíveis de serem testadas ou medidas. Todavia, segundo Freeman e Guenther (2000), “o conceito de inteligência passou por significativa mudança. Uma visão mais ampla é o conceito de que inteligência é a maneira individual de organizar e usar conhecimento, a qual depende do ambiente físico e social onde se vive” (p.32). Concomitantemente a esse conceito,

Métodos convencionais de medida, notavelmente os testes de QI, que refletem as antigas ideias de capacidades relativamente fixas, vão sendo substituídos por outras formas de averiguação que procuram diferenciar os

muitos componentes como um perfil de capacidades, e não uma representação numérica geral (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.32).

Sabatella (2004) enfatiza que os conceitos de inteligência gradativamente têm sido aperfeiçoados e, entre eles, a autora destaca: “a habilidade de saber aplicar aquilo que foi aprendido; a habilidade de utilizar o que foi aprendido para resolver problemas; e a habilidade de julgar bem, compreender bem e argumentar bem” (p.42). Especificamente na década de 1980, o conceito de inteligência se expandiu e as contribuições mais fascinantes estão associadas aos psicólogos, Howard Gardner (1983) da Universidade de Harvard e Robert Sternberg (1984) da Universidade de Yale, que auxiliaram a criar um novo paradigma no entendimento da inteligência e da superdotação (SABATELLA, 2004).

A partir de então, diferentes modelos explicativos da inteligência são alvo de estudos, onde se dá destaque à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986), ao Modelo Multifactorial da Sobredotação (Monks, 1988), à Teoria Triárquica da Inteligência (Sterberg, 2000) e ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000). A seguir, apresentaremos alguns desses modelos, os quais serão utilizados posteriormente para a análise dos discursos das educadoras.

### 3.1.1 Inteligências múltiplas de Howard Gardner

A inteligência não pertence a um grupo específico de estudiosos, mas dentro de uma visão multidisciplinar, pertence a muitas áreas de interesse que participarão de sua aferição e de seu uso (GARDNER, 2001). O referido autor define inteligência como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2001, p. 47). Esta visão diferenciada de inteligência possibilita um reconhecimento das diferentes formas e estilos contrastantes que as pessoas têm/usam para conhecer as coisas ao seu redor e a si mesmas. Nesta concepção, as inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos de inteligências. Portanto, elas se inter-relacionam e complementam-se.

Até o momento, são oito as inteligências caracterizadas pelo autor e assim nomeadas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal. Estas oito inteligências são consideradas, por Gardner (2001), como aquelas que melhor atendem aos oito critérios estabelecidos como básicos para que uma faculdade fosse denominada "inteligência". Oliveira (2007), em paráfrase de Gardner, considera que "a identificação das habilidades deve ser realizada no período da infância, possibilitando um atendimento adequado o mais cedo possível" (p.24). Insatisfeito com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, Gardner focaliza, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar e propôs redefinir a inteligência à luz das origens biológicas de habilidades dos seres humanos na busca de soluções para seus problemas (GAMA, 2011).

Segundo Sabatella (2005), "Gardner para pluralizar a noção de inteligência demonstra que a inteligência humana não pode ser adequadamente medida apenas por respostas curtas contidas em testes convencionais" (p.27). Desse modo, Gardner expande suas ideias,

[...] apresentando a inteligência como "um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura" (SABATELLA, 2005, p.48 apud GARDNER, 1983).

Assim sendo, a Teoria de Gardner rompe com a psicometria clássica ou unitária, aquela que considera a inteligência como um fator geral. No entanto, não rompe com a psicometria fatorial que considera os diversos fatores componentes da inteligência humana, fatores estes considerados como altas habilidades em diversas áreas. Para o autor, denominadas de "inteligências múltiplas" (OLIVEIRA, 2007, p.40). No que tange à educação direcionada aos superdotados, a Teoria de Inteligências Múltiplas tem por objetivo "identificar que tipo de inteligência o estudante apresenta mais desenvolvida" (p.41). Por exemplo, se a inteligência é musical, matemática ou lingüística, para que ela possa ser estimulada e desenvolvida (OLIVEIRA, 2007).

A concepção de inteligência posta por Gardner se difere das concepções de inteligência como algo inato ou algo possível de ser medido, postuladas até meados de 1980, a ser compreendida como, a "habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais" (GARDNER,

2001, p.48). Assim, as pessoas são entendidas como possuidoras de um conjunto de inteligências relativamente independentes e as habilidades além das acadêmicas como linguagem e matemática passam a ser valorizadas.

### 3.1.2 Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli

A concepção de inteligência exposta por Renzulli (1984; 1986; 2001) e Renzulli, Reis e Smith (1981) compreende a superdotação como resultado da interação de três componentes: habilidade superior à média, compromisso com a tarefa e criatividade:

1) *Habilidade Superior à Média (geral)* - consiste em elevados níveis de abstração, adaptações para novas situações e rápida recuperação da informação e *Habilidade Superior à Média (específica)* se refere à aplicação de habilidades gerais em específicas áreas do conhecimento, capacidade de trabalhar a partir de informações irrelevantes e capacidade de adquirir e usar conhecimento avançado enquanto se resolve um problema;

2) *Compromisso na Tarefa* - envolve a capacidade para elevados níveis de interesse e entusiasmo, trabalho persistente e determinação em uma área em particular, confiança e direção para obter resultados, habilidade para identificar significativos problemas sem estudo da área e padrão para o trabalho e,

3) *Criatividade* - consiste na fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura para novas experiências e ideias, curiosidade, disposição para correr riscos e sensibilidade para características estéticas.

No que tange as habilidades que podem ser gerais ou mais específicas, por si só, nenhum dos componentes dispostos nas habilidades será suficiente para a expressão da superdotação, de acordo com Pocinho (2009). A esse respeito, esse autor explica que:

As habilidades podem ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstrato, relações espaciais) ou mais específicas (e.g. matemática, música, química, dança) e a este nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (e.g. artes plásticas, liderança, fotografia) (p.3).

A concepção desenvolvida por Renzulli (1984) descreve inclusive a ideia de que deve haver uma mudança de ênfase na concepção atual de “ser superdotado” ou “não ser superdotado” para um interesse em desenvolver comportamentos superdotados naqueles indivíduos que têm um potencial maior para se beneficiar de programas educacionais especiais. Segundo Alencar (1986), há autores que propõem, inclusive, que superdotação não é algo que o indivíduo tem ou não, considerando antes este conceito como relativo ou situacional. Desse modo, um determinado indivíduo poderia ser considerado superdotado numa determinada situação e não em numa outra.

A esse respeito, Vieira (2010) expõe o resultado da pesquisa de Renzulli (1986), realizado a partir da Concepção dos Três Anéis, em que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (p.10). Para Vieira (2010), com este pensamento, Renzulli faz uma declaração formal de que não há garantias de que uma concepção ou definição de AH/SD seja uma rotulação definitiva deste sujeito, pois são muitos os fatores que intervêm na sua manifestação.

### 3.1.3 Modelo Multifactorial da Sobredotação de Mönks

Na busca de integrar o modelo dos três anéis de Renzulli, Mönks (1988, 1992) infere que as diferentes dimensões são influenciadas pelos fatores das “educação” e “vida”. Por isso, quando não adequadas às necessidades dos educandos, podem ser desestimuladores. Tal concepção de desenvolvimento se baseia nos aspectos socioculturais e psicossociais pertinentes à sobredotação.

Mönks dá ênfase às inter-relações que a criança estabelece com o meio ao longo do seu desenvolvimento e a sobredotação. Nesta trajetória, destacam-se as características da personalidade (a habilidade superior, criatividade e motivação) e o contexto social, pois é na interação com o meio que a criança encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades. Neste contexto, o papel das instituições de educação e socialização é primordial para o desenvolvimento da criança, mais especificamente a família, a escola e os pares (colegas do grupo).

Para o Modelo Multi-factorial da Sobredotação, o comportamento sobredotado é exposto quando os seis fatores se inter-relacionam de forma adequada, o que ocasiona um desenvolvimento equilibrado, tendo como base as competências de relacionamento interpessoal do indivíduo. Assim, é acrescido o ambiente social às variáveis cognitivas e de personalidade. Tal afluência parece ser, sobretudo, importante quando se espera, ou se anseia, que as altas habilidades se tornem visíveis em alto rendimento (PARKE, 1989; WHITMORE, 1980).

As altas habilidades cognitivas e os altos níveis de desempenho numa ou em várias áreas aparecem como elemento comum às várias definições, tomando-se sobredotado todo aquele que apresenta uma habilidade significativamente superior quando comparado com a população geral em qualquer uma das áreas de desempenho, que não apenas em termos do QI (PASSOW, 1981).

#### 3.1.4 Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

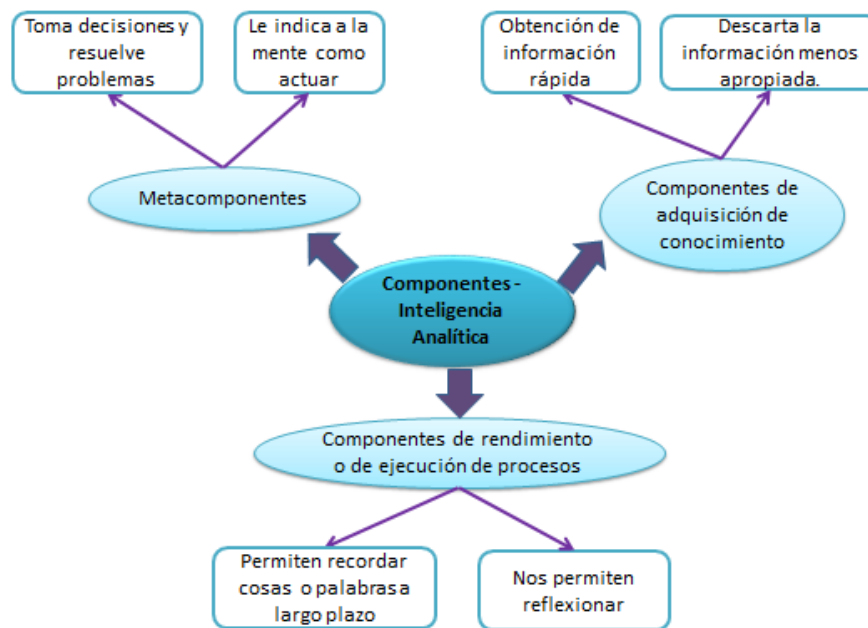
Gama (2006) parafraseia Sternberg e define a inteligência como atividade mental ou processo que pode ser aprendido, sem considerá-la como algo acabado que a pessoa possui ou não, a qual reflete essencialmente uma abordagem de processamento de informação do funcionamento intelectual humano, paradigma predominante durante as décadas de 70 e 80. Desse modo, Sternberg tece uma crítica às primeiras teorias da inteligência por essas não explicarem a interação entre o indivíduo e o seu mundo real. A esse respeito, Sabatella (2005) salienta que

As primeiras teorias da Inteligência não explicam a interação entre o indivíduo e o seu mundo real e crítica, também, as tentativas de acessar ou identificar o pensamento inteligente apenas pelas respostas de testes, cujas questões estão completamente desconectadas das reais experiências de vida do indivíduo (p.49).

Sabatella (2005) ainda enfatiza que, de acordo com os estudos de Sternberg (Figura 1), “a inteligência pode ser aumentada e, assim como outros autores, está convicto de que ainda não estamos próximos de alcançar nosso verdadeiro potencial” (p.50).



Figura 1. Componentes primordiais da inteligência analítica



**Fonte:** Adaptado de Sterbeng (1988) por Woolfolk (2010). Disponível em: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf> Acesso: 08/07/2015.

No que concerne à Teoria Triárquica de Sternberg:

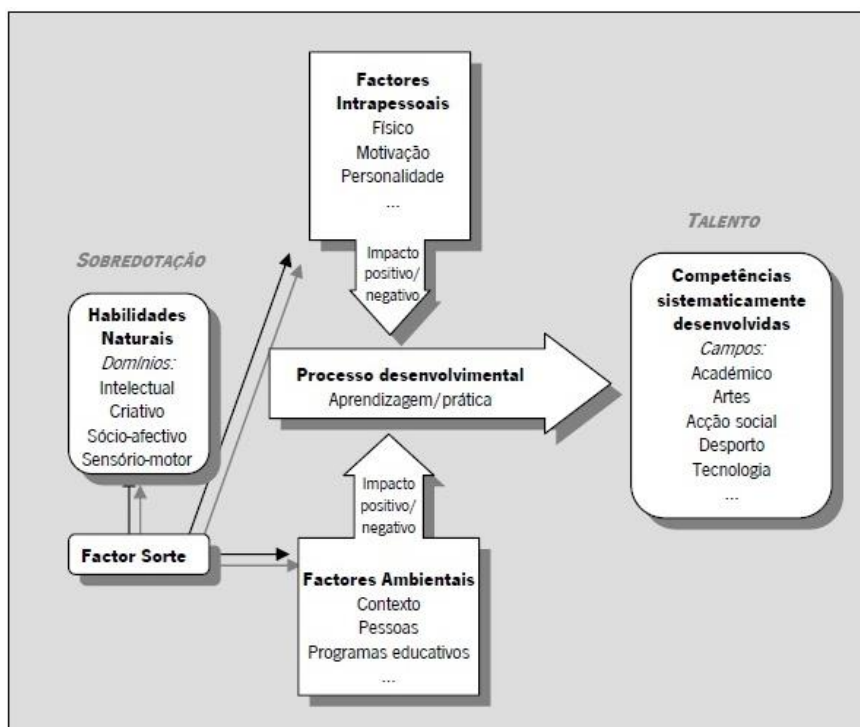
Existem múltiplas componentes da superdotação, mas também diversos tipos de superdotação, conferindo um caráter plural a este constructo. Mais concretamente, quando aplicada à superdotação, a Teoria Triárquica da Inteligência, distingue três tipos de superdotação intelectual: analítica, criativa e prática. O indivíduo superdotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três domínios em simultâneo (POCINHO, 2009, p.3).

Se partirmos dos conceitos postulados por Sternberg, o superdotado é um sujeito inteligente também. O que difere nessas correntes teóricas é que o número de superdotados será bem maior, já que será levado em consideração habilidades em diversas áreas do conhecimento e não apenas a inteligência na perspectiva psicométrica, onde o indivíduo considerado inteligente é aquele que apresenta aptidões nas áreas acadêmicas, ou seja, linguagem e raciocínio lógico. Neste caso, o número de sujeitos considerados inteligentes será restrito, já que contempla apenas duas áreas do conhecimento. Resumidamente, na Teoria Triárquica da Inteligência, a ênfase é dada aos processos implicados na tarefa realizada pelo indivíduo, na forma como este orienta o processo de resolução de problemas mediante a codificação, combinação e comparação seletiva da informação, em vez do produto final ou resultado em si.

### 3.1.5 Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

A sobredotação vai mais longe ao delinear a forma como talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais (Figura 2). A sobredotação é uma herança genética enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, a exemplo da família e a escola. (GAGNÉ, 1985, 1999, 2000, 2004).

**Figura 2.** Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento



**Fonte:** Adaptado de Gagné (2000). Disponível em: <http://portfoliopsicologia-vitorhugo.webnode.pt/contacte-nos/aula-23/> Acesso: 15/07/2017.

Para Gagné (1985, 1999, 2000, 2004) o desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática. Mais especificamente, Gagné (1985) propõe que a sobredotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões) propagadas de maneira espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana. Por outro lado, o termo talento designa a perfeição superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e domínio de conhecimento em pelo menos uma área da

atividade humana (acadêmica, artística, desportiva, social, entre outras). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte para a sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos com talento seriam os melhores 10% por comparação com os seus pares etários (GAGNÉ, 2000).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) especificam quatro domínios de aptidão (ou habilidades naturais): intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor. A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático destas aptidões permitem o desenvolvimento de competências, o que faz emergir, progressivamente, o talento numa determinada área de realização. Por esta razão, e de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (GAGNÉ, 2000).

O desenvolvimento do talento exposto por Gagné (2000) é facilitado por dois tipos de catalizadores: intrapessoais (fatores físicos e psicológicos) e ambientais (desde influências a um nível macroscópico, como fatores demográficos e sociológicos, até contextos mais microscópicos, como o agregado familiar e os estilos parentais, passando pelas pessoas que exercem influência sobre o indivíduo e que com ele interagem, como os professores e os pares). O fator “sorte” é introduzido neste modelo, não apenas como influência ambiental, mas também como um aspecto que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (GAGNÉ, 2000).

Em súpula, Gagné (1999, 2000) propõe, neste modelo, um processo de desenvolvimento de talentos que assenta na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência ou talento numa determinada área de realização. Ao longo deste processo de desenvolvimento, intervêm três tipos de catalizadores: intrapessoais, ambientais e sorte. Ao propor uma categorização subjacente em níveis diferenciados dentro da própria sobredotação, desde a mais ligeira a mais profunda, sugere-se que as respostas educativas se ajustem ao subgrupo específico em que se enquadrarem os alunos.

### 3.2 A relação Inteligência e Criatividade

Um aspecto fundamental a se considerar, ao se falar em inteligência e altas habilidades/superdotação, é a relação entre inteligência e criatividade. Segundo Faria (2007, apud Costa-Lobo, Vestena e Ponte, 2017):

Atualmente, a inteligência é evidente como uma das características mais prestigiosas da sociedade. Da mesma forma, o conceito de criatividade, como traço psicológico, adquiriu gradualmente uma importância significativa para o desenvolvimento humano (p.2).

Os estudos no campo da criatividade e do progresso na definição de certas características de processos criativos nos oferecem linhas interessantes do pensamento e ação para a construção de novas perspectivas educacionais que atendem possibilidades ilimitadas para as pessoas pensarem e criar novos conhecimentos. Nesse sentido, as pesquisas de Fleith (2007), Quintella (2013) e Costa-Lobo, Vestena e Ponte (2017) têm contribuído para a compreensão do desempenho criativo da criança com AH/SD, ao ampliar o olhar sobre o debate da criatividade na criança.

Tal como Stoltz (2016), a pesquisa de Costa-Lobo *et al* (2016) aponta para a pertinência do desenvolvimento de estratégias de intervenção em contexto educativo, centradas na preocupação de considerar o significado e a compreensão, alternar entre a aprendizagem de competências e tarefas complexas e inovadoras, proporcionar contextos de aprendizagem, desafiar atitudes e crenças, assim como competências e conhecimento e impedir a redundância e a repetição. Assim, em reforço da importância da promoção da criatividade, este estudo aponta para a utilidade de, com auxílio da intervenção psicológica, promover as capacidades cognitivas em contexto educativo, em que a escola deve ser percebida como um contexto facilitador da expressão criativa.

Aumentar as oportunidades educacionais abrange o desenvolvimento de experiências sobre a educação expandida (BERROCOSO, 2010; DIAZ e FREIRE, 2012 e GIL-JAURENA e DOMÍNGUEZ FIGAREDO, 2012). Os processos educativos não acontecem apenas nas salas de aula (ELISONDO, 2013; 2014; 2015), mas em múltiplos e diversos espaços, inclusive os virtuais que compreendem as tecnologias e processos possíveis de expansão do ensino. Isto caracteriza o modelo invertido de educação.

Tal modelo visa desenvolver processos educativos personalizados e focados em aprendizagem do aluno (BISHOP e VERLEGER, 2013; FULTON, 2012; MOK, 2014; ROEHL, 2013 e TUCKER, 2012). Uma vez que este modelo é sugerido para reverter a estrutura tradicional, representado por explicações em sala de aula e em tarefas domésticas, a um formato mais flexível que inclui o acesso aos conteúdos em casa e tarefas específicas destinadas à escola. O modelo pressupõe o uso ativo de tecnologias de acesso a materiais audiovisuais onde conteúdos educacionais são explicados. Para Elisondo (2014), cinco ideias centrais são necessárias para tornar possível o modelo invertido de educação:

**1. Expandir a educação:** envolve ampliar as possibilidades de participação dos atores educativos em instância de produção múltipla, distribuição e publicação de conhecimentos, linguagens e ferramentas de comunicação.

**2. Investir em educação:** desconstruir algumas estruturas e convenções de contextos educacionais. As classes invertidas são um exemplo de investir neste primeiro sentido. É necessário investir e assumir riscos para gerar inovações educacionais. Este investimento envolve esforços, dedicação e trabalho duro além de investir economicamente na educação para a construção de um futuro melhor.

**3. Investir educação:** a ideia de investimento está ligada à necessidade de gerar desejo de união de energia emocional e objetos educacionais. É necessário recuperar o valor de emoções e humor em reuniões educativas para promover a criatividade.

**4. Educação aberta:** abrir as portas de salas de aula e instituições de ensino aumentará oportunidades de aprendizagem, investir na educação e circular o desejo de aprender e interagir com os outros.

**5. Gerar indisciplina ideal:** romper com certas estruturas e regras que regem enquadramentos educacionais. A quinta ideia resume as pausas necessárias para desenvolver os quatro propostas anteriores. Para consolidar uma nova perspectiva educacional é necessária indisciplina ideal, algumas violações das disposições e campos disciplinares tradicionalmente definidos.

O modelo envolve aprender investido em híbrido, contextos mistos e hipertextuais (Ballestas e Rivera, 2009; BARON, 2009; GALINDO, 2015) e também

contribui para a descentralização dos processos de apropriação do conhecimento proposto Badilla (2007). No modelo invertido da educação, auxiliares de ensino e andaimos de educadores atendem os processos cognitivos e meta cognitivos dos alunos e suas necessidades e demandas em cada momento da aprendizagem. Além disso, o trabalho é reforçado por meio de projetos e grupos colaborativos.

O propósito dessa proposta de educação está centrado sobre as possibilidades de limitações de aprendizagem e não nas limitações percebidas das pessoas. Paralelamente, se a base da criatividade segundo Powell (1994) remete para a descoberta e a atribuição de um significado próprio das nossas experiências pessoais, considera-se que todas as pessoas têm a possibilidade de desenvolver o seu potencial criativo. Por isso, é fundamental que os programas de desenvolvimento da criatividade proporcionem condições para que impere a convicção de que todos os seres humanos são potencialmente criativos.

Desejo, alegria e paixão são palavras que estão intimamente associadas com criatividade. Estes devem também caracterizar contextos educacionais, em que reuniões produzidas lá e conhecimentos são construídos e reconstruídos (CSIKSENTMIHALYI, 1996 apud ALENCAR e FLEITH 2003).

### **3.3 A inteligência na criança**

Investigar como se dá a construção do conhecimento da criança sobre o mundo foi o objetivo da epistemologia genética de Piaget, a partir da década de 1920. Para tanto, nas obras “O Nascimento da Inteligência” (1936) e “A Construção do Real na Criança”, Piaget busca descrever e compreender as primeiras bases psicológicas do desenvolvimento da racionalidade humana e de sua capacidade de produzir conhecimentos. Algumas teses orientaram seu trabalho, entre elas, Piaget defendia que existe uma inteligência genuína antes da linguagem e que essa inteligência existente, nesse período, não é resultante de montagens hereditárias, mas decorrente de processos ativos de adaptação ao meio. Outra tese defendida – talvez a mais polêmica de todas – diz que, a inteligência sensório motora é o fundamento da inteligência lógico-formal adulta, o que coloca, assim, tanto a linguagem quanto o pensamento como dependentes da estruturação dessa inteligência dos primeiros tempos do bebê. Assim, a elaboração do objeto é solidária

a do universo e que é apenas quando a criança consegue atingir a crença da permanência do objeto que ela se torna capaz de ordenar o tempo, o espaço e a causalidade.

A respeito da primeira tese, Piaget (1936) faz referência ao estágio sensório-motor compreendido entre o nascimento da criança até os 2 anos de vida e a elaboração das funções e estruturas preliminares para o desenvolvimento da inteligência da criança, a nível prático.

Em revisita a Piaget, Vestena, Dias e Colombo (2012) apontam as implicações das funções e estruturas preliminares para a educação com ênfase ao hábito e como esse constituirá em inteligência quando se coordena em meios e fins, a exemplo da ação que a criança faz ao tentar apanhar um objeto numa nova situação. Assim, por meio das investigações de Piaget, as autoras mostram que as operações intelectuais são preparadas pela ação sensório-motora até mesmo antes do aparecimento da linguagem.

A relação fundamental que envolve o desenvolvimento e a aprendizagem não é a relação de associação, e sim é assimilação. Isto requer três aspectos a serem conhecidos pelo educador infantil: “o conhecimento do sujeito epistemológico, as matérias a serem ensinadas e o processo de interação entre as crianças e as educadoras” (VESTENA, DIAS e COLOMBO, 2012, p. 215).

De acordo com a perspectiva construtivista, o “estímulo” proveniente do meio exterior só sensibiliza o sujeito e desencadeia uma resposta quando seus esquemas de ação podem interpretá-lo ou assimilá-lo. A resposta dada pelo sujeito é, pois, manifestação da ocorrência da assimilação. Em outras palavras, os estímulos somente são significativos quando o sujeito dispõe de “conceitos práticos” (esquemas de ação) ou estruturas mentais capazes de conferir-lhes significação (VESTENA, DIAS e COLOMBO, 2012, p. 217).

Portanto, a gênese constitutiva de todo conhecimento não é uma simples associação entre os objetos, mas sim a assimilação dos objetos aos esquemas deste sujeito. A assimilação “é ao mesmo tempo, construção de estruturas e incorporação das coisas a essas estruturas, [...] a experiência jamais é recepção passiva: é acomodação ativa, correlativa à assimilação” (BECKER, 1997, p. 21). O sujeito em geral e, por consequência, o sujeito epistêmico, é sujeito na medida em que ele se faz, na medida em que ele se constitui como um conjunto de relações e não na medida em que é dado: “a inteligência é construção de relações e não

apenas identificação” (BECKER, 1997, p. 23). Logo, a gênese constitutiva de todo conhecimento não é uma simples associação entre os objetos, mas a assimilação dos objetos aos esquemas deste sujeito.

[...] a assimilação cognitiva e a assimilação biológica constituem um mesmo processo de integração. Por outro lado, quando os objetos são assimilados aos esquemas de ação há necessidade de uma “acomodação”, isto é, de uma modificação, de um ajustamento desses esquemas às particularidades desses objetos para que possam ser assimilados. Esta “acomodação” é desencadeada pelos dados exteriores, resultando, portanto, da experiência. Isto significa que a experiência não provoca simplesmente o puro registro de impressões ou a cópia da realidade, mas desencadeia modificações, “ajustamentos” ativos [...]. Para Piaget é a assimilação que constitui o motor do “ato cognitivo”. Em outras palavras, o conhecimento se dá quando o objeto é assimilado (incorporado, integrado) aos esquemas ou estruturas mentais do sujeito (ASSIS, 2011, p. 6-7 apud VESTENA, DIAS e COLOMBO, 2012, p.215).

Para Piaget (1937), o hábito é ativo, a própria inteligência é a continuação do hábito. Seu caráter ativo se estabelece nas relações, ações, assimilação e acomodação, enquanto a inteligência é uma forma mais complexa do hábito. Os esquemas são movimentos e contêm formas e ações que têm finalidades, por exemplo, na sucção há uma estrutura complexa que se deflagra e sua função é alimentação. Embora seja um ciclo fechado, a partir do momento em que o esquema se amplia ao integrar um novo elemento exterior, ele se modifica, passa a se integrar com outro esquema, no caso, o esquema de sucção se integra com o de visão, o de visão com o de audição, etc., ou seja, ver para sugar, para ouvir.

Os esquemas se coordenam por integração e não por associação. Há, portanto, uma aprendizagem em função da experiência porque sempre parte de uma estrutura anterior para se ampliar e modificar-se. Assim, os conceitos se constroem por ampliação, diferenciação e integração de novos hábitos ao sistema já existente. O reflexo gera conhecimento, mas não aprendizagem. “Somente a partir do final da 4ª fase, na aquisição da apreensão, é que as primeiras formas de ação intencional acontecem”. Isto ocorre porque se propaga o hábito e este é a base para a formação do quarto estágio, do período sensório-motor (VESTENA, DIAS e COLOMBO, 2012, p.217).

O hábito se constituirá em inteligência quando se coordenar em meios e fins, ou seja, aprendizagem, inclusive novos elementos ao hábito. A vida é construtora de formas e o hábito é uma delas, já que “uma coisa é repetir indefinidamente uma manobra que teve êxito, e outra coisa é tentar apanhar um objeto numa nova



situação. A repetição do ciclo realmente adquirido ou em curso de aquisição é aquilo a que J. M. Baldwin chamou a ‘reação circular’” (PIAGET, 1975, p. 57). Isto é, reprodução e busca de novidade onde se incorpora o novo, ao acomodar e modificar o esquema já existente. Mas a que conhecimento ele estava a se referir? O conhecimento do mundo em que vivemos, do meio que nos circunda. Vivência não é sinônimo de conhecimento. Para Piaget (1975), não há conhecimento sem conceitos. Isso significa que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não adquire significação para o ser humano quando inserido em uma estrutura – isso é assimilação.

A respeito da segunda tese de Piaget, o período sensório-motor é marcado pelo desenvolvimento do conhecimento prático que constitui a subestrutura do conhecimento representacional posterior. Um exemplo é a construção do esquema de um objeto permanente. Para um bebê, durante os primeiros meses de vida, um objeto não possui permanência. Quando ele desaparece do campo perceptual, o mesmo não mais existe. Nenhuma tentativa é feita para encontrá-lo novamente. Mais tarde, o bebê tentará encontrá-lo e ele irá encontrá-lo quando localizá-lo espacialmente. Consequentemente, “juntamente com a construção do objeto permanente, também surge a construção do espaço prático ou sensório-motor. Há similarmente a causalidade sensório-motora elementar” (PIAGET e DUCKWORTH, 1973, p. 27).

Por isso, Vestena, Dias e Colombo (2012) ressaltam sobre a necessidade de expor o bebê, no período sensório-motor, a um meio rico de objetos de diferentes formas, tamanhos, espessuras, cores, com emissão de sons e luzes. O educador necessita entender a construção cognitiva do bebê para realizar intervenções significativas.

Em síntese, a inteligência institui formas de organização e de adaptação que têm um núcleo funcional dado a priori, mas que, do ponto de vista estrutural, são formadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo conforme ocorrem as solicitações do meio. Inicialmente, temos a inteligência sensório-motora, que é a inteligência prática, que coordena movimentos, percepções e ações e se desenvolve antes da linguagem, que tem um papel fundamental durante todo o desenvolvimento mental porque temos toda uma lógica da ação organizada neste período. Por isto, a inteligência sensório-motora é primordial para a passagem à fase subsequente, o pré-operatório (marcada pela construção de certas estruturas que permitem a

relação do sujeito com os objetos através de representações intuitivas, por exemplo, imagem, simbolismo da imaginação, desenho, etc.). Neste período, o sujeito tem que reconstruir em nível da representação (intuitiva ou simbólica) aquilo que fora conquistado em nível prático (sensório-motor) (PIAGET, 1975).

Piaget (2002) aponta que, ao longo do estágio pré-operatório, a criança transita entre duas formas extremas de pensamento: uma pertencente ao início desse estágio, a do pensamento por pura assimilação, cujo egocentrismo exclui toda objetividade; outra que é a do final do estágio, a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara o pensamento lógico. Piaget (2002) explica que, entre essas duas formas de pensamento, encontra-se a grande maioria dos atos da criança, a qual oscila entre estas duas direções opostas.

Na primeira forma de pensamento, pura assimilação - ao invés de se adaptar logo à realidade nova que descobre e que constrói pouco a pouco, a criança começa, por meio de uma assimilação egocêntrica, a incorporar todos os dados dessa realidade ao seu eu e à sua atividade. Quando a criança transforma a realidade em função de seu eu, ou seja, de acordo com suas próprias necessidades, Piaget (1937) explica que ocorre uma assimilação deformante. Neste viés social, a assimilação deformante consiste em: “[...] uma espécie de egocentrismo do pensamento tal que este, ainda insubmisso às normas da reciprocidade intelectual e da lógica, busca mais a satisfação do que a verdade e transforma o real em função da afetividade própria” (PIAGET, 1937, p.289).

Já na segunda forma de pensamento, adaptado ao real, a criança conhece o pensamento, que pode ser chamado de pensamento intuitivo. Esse “é a experiência e a coordenação senso motora, mas reconstituída e antecipada à representação” (PIAGET, 2002, p.29). Neste processo, a inteligência prática desempenha importante papel entre dois e sete anos, pois prolonga a inteligência sensório-motora do período pré-verbal e prepara as noções técnicas que se desenvolverão até a idade adulta. Ora, no início todo hábito é irreversível e a esse respeito, Piaget (2002) cita um exemplo, o da escrita: “escreve-se da esquerda para a direita e seria preciso toda uma nova aprendizagem para conseguir bons resultados da direita para a esquerda.” (p. 35) Para isso se concretizar, é necessário que as ações interiorizadas se prolonguem, no sentido de mobilidade reversível, para transformá-las em operação. Portanto, para se tornarem operatórias as intuições precisam prolongar a ação já conhecida do sujeito no sentido de torná-las intuições móveis e reversíveis.

A forma predominante de pensamento no estágio pré-operatório é o egocêntrico, que é representado sob uma forma mais pura por meio do jogo, a que Piaget (2002) chamou de jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação, que se manifesta através de um pensamento individual quase puro, com o mínimo de elementos coletivos, ou seja, o pensamento egocêntrico. Segundo Freitas (2010), é por meio do jogo simbólico ou brinquedo de faz-de-conta que o aspecto afetivo, ganha uma dimensão ainda maior:

[...] quando a criança consegue utilizar, com liberdade, os seus poderes individuais para reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros, ou para, diante de situações penosas ou desagradáveis, conseguir compensá-las ou aceitá-las após revivê-las mediante uma transposição simbólica (FREITAS, 2010, p.149).

Em decorrência da função simbólica, evidencia-se uma inteligência constituída por um pensamento representado por meio da linguagem (signos coletivos) e símbolos individuais (imitação diferida, imagem mental e jogo simbólico) (PIAGET, 1975). No caso de crianças com AH/SD, os esquemas complexos de linguagem poderão ser construídos logo no início do estágio pré-operatório. Nas crianças com altas habilidades na área linguística é possível verificar nelas um vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza na expressão verbal e fluência de ideias. Quanto a esse aspecto, Sabatella (2005) complementa:

Essas crianças estruturam um vocabulário diferente, apropriado e mais elaborado. Aprendem e aplicam as palavras no contexto, em um nível que não é o esperado para sua idade. Quase sempre, ao começarem a falar, já fazem concordância dos tempos verbais e utilizam o plural corretamente (p.94).

Outro fator importante é referente às condutas classificatórias deste estágio. Destaca-se que não constituem verdadeiras classificações, pois não há coordenação entre a compreensão e a extensão própria de uma classe de objetos. Entretanto, as crianças com AH/SD, devido ao desenvolvimento mais complexo de esquemas e estruturas, poderão demonstrar as capacidades de classificação, agrupamento e reversibilidade, características apresentadas por crianças de 7 a 11 anos de idade, no estágio operatório concreto, apesar da pouca idade cronológica (4 e 5 anos de idade). A criança que se encontra no estágio pré-operatório constantemente troca os amigos por outros colegas, devido à falta de liderança. Porém, a criança com

AH/SD, na maioria das vezes, demonstra um grau elevado de habilidade em liderar diferentes situações.

Em jogos com regras, percebe-se que as crianças no estágio pré-operatório não compreendem ainda as regras do jogo e cada uma segue suas próprias regras, sem se preocupar em regular as diferentes condutas a partir de uma referência única sem seguir regras coletivas. Esta fase é chamada de anomia, comum em crianças com até cinco anos de idade (SOUZA, apud LA TAILLE, 1992). Todavia, as crianças com AH/SD, na faixa etária dos 5 e 6 anos, já compreendem a questão das regras dos jogos. Inclusive, demonstram autonomia para criar novas regras para jogos e brincadeiras. Outra característica importante é referente ao seguir regras. Esses sujeitos poderão seguir as normas e regras devido ao senso de moral que já demonstram nessa faixa etária.

Os estágios significam, ainda, que existe uma determinada sequência no desenvolvimento cognitivo e que esse desenvolvimento, segundo Piaget (1975), passa inevitavelmente, por cada um desses estágios. “Assim sendo, podem variar de um sujeito para outro, de acordo com seu meio social e o grau de inteligência, mas a ordem dos estágios é a mesma para todos os indivíduos” (SOUZA, apud FERRACIOLLI, 1999, p 37.). Assim, em cada estágio de desenvolvimento, a criança amplia seus esquemas de operar a diferenciando-as umas das outras, devido aos fatores determinantes do desenvolvimento: a hereditariedade, a maturidade, os fatores externos e de ensino escolares, ambos regulados pela equilibração. Para Piaget (1975), o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. A esse respeito, Cavicchia (2010) complementa:

Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo (p. 1).

Conhecer o processo de construção do conhecimento da criança com indicativos de altas habilidades/superdotação no estágio pré-operatório é um fator importante para compreender suas características cognitivas, sociais e afetivas e, então, desenvolver atividades pedagógicas com intuito de favorecer o potencial criativo as mesmas. Segundo Piaget (1989), o desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e termina na idade adulta.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico. A vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. Ou seja, nesta concepção a inteligência é construída com a intervenção do meio sendo o resultado da interação do sujeito com o meio, portanto ela é a capacidade do sujeito adaptar-se ao meio (PIAGET, 1989, p.11).

Portanto, para compreender as funções cognitivas da criança, a teoria de Piaget contribui para o entendimento de como o ser humano se desenvolve. Para Cavicchia (2010), um termo relevante na teoria do desenvolvimento infantil piagetiano é a palavra “conhecer”, ou seja, organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos inclusive o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas e a cultura de um modo mais amplo a partir da experiência.

A Epistemologia Genética proposta por Piaget é notoriamente baseada no desenvolvimento da inteligência e na construção do conhecimento do ser humano e tem como finalidade descrever como esse processo acontece de forma isolada ou em grupo. Também visa responder à influência do meio no desenvolvimento da inteligência e no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, é necessário destacar a relevância dos estudos de Piaget para a educação. Conforme Souza:

A contribuição de Psicologia à Pedagogia é a de oferecer uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual, que se dá a partir de sucessivas construções da sociedade e da relação dialógica entre professor e aluno (PIAGET apud SOUZA, 2014, p. 45).

Percebe-se a contribuição significativa da teoria de Piaget para com a educação no que concerne à necessidade de conhecer sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e, assim, desenvolver desafios compatíveis aos estágios de desenvolvimento infantil ao criar condições adequadas que estimulem as crianças. Desse modo, a possibilidade de favorecer a qualidade de sua inteligência e contribuir, dessa forma, com a transição de um estágio para o outro. A esse respeito, é necessário pontuar que:

Todo o ensino deverá assumir formas diversas no discurso do desenvolvimento já que o “como” o aluno aprende depende da esquematização presente, do estágio atual, da forma de relacionamento atual com o meio, o ensino de ser adequado ao desenvolvimento do sujeito (PIAGET apud SOUZA 2014, p.48).

A instituição de ensino, especificamente a Educação Infantil que compreende a primeira etapa da Educação Básica, tem como compromisso propiciar formas variadas de favorecer o desenvolvimento do sujeito ao considerar o período de desenvolvimento que a criança se encontra, ao mesmo tempo em que poderá contribuir para a sua inserção no estágio posterior através da criação de estímulos ambientais adequados.

### 3.4 Altas habilidades/superdotação: o que vem a ser, afinal?

É notório que discutir os conceitos e a nomenclatura das Altas Habilidades/Superdotação não é uma tarefa simples, pois não existe um consenso entre os pesquisadores da área quanto à nomenclatura e aos conceitos referentes às AH/SD. “Sendo uma tarefa difícil ou mesmo impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente a seu respeito” (ALENCAR, 1986, p. 20-21).

Conforme Oliveira (2007),

A ideia milenar do indivíduo “bem dotado” ainda permeia na conceituação de Altas Habilidades/superdotação, pois se os filósofos nomeavam esses sujeitos como dotados de um dom incomum e inato, o qual os diferenciava os demais, ainda hoje, quando a literatura faz uso dos termos: “**superdotação**”, “**talento**”, “**bem-dotado**” ainda se considera a inteligência simplesmente pelo aspecto inato (p.43) [grifos nossos].

A autora ressalta que “basta buscar significado de tais palavras no dicionário” Oliveira (2007, p. 44), segundo Aurélio (2001): “**Superdotado** – indivíduo dotado de inteligência incomum. **Talento** – dom natural ou adquirido; Inteligência excepcional” (p.44) Ou seja, tais termos, ao considerar o significado das palavras, leva ao entendimento da dotação como algo inato, um dom dado por Deus a alguns indivíduos. Oliveira (2007) destaca que o “significado do termo “Altas Habilidades”” (p.44) no dicionário Aurélio é: “**Altas Habilidades** – notável desempenho e elevada potencialidade de capacidade intelectual, aptidão específica, capacidade de liderança, talento especial para artes, etc” (p.44). Dessa forma, conforme a autora,

O termo “**Altas Habilidades**” ou “**potencial elevado**” [grifos nossos], considerando o significado das palavras, é entendido como uma predisposição em habilidade ou potencial que o sujeito apresenta para

realização de determinadas atividades. Nessa perspectiva, esse termo é o mais adequado, uma vez que não há consenso entre os estudiosos da área ao definir altas habilidades (OLIVEIRA, 2007, p.44).

Ao considerar os aspectos mencionados acima, com vistas à contribuição do curso de formação em relação à compreensão de AH/SD, perguntamos aos educadores, questão 7 – O que você compreendeu sobre AH/SD após concluir o curso de formação? Obtivemos respostas em que as terminologias Altas Habilidades e potencialidades foram mencionadas:

*“Entendo que são crianças com potenciais elevados de aprendizagem”* (Tereza, 2017).

*“Habilidades acima da média”* (Juliana, 2017).

Diante desse contexto acerca da definição de altas habilidades/superdotação, é necessário enfatizar, segundo Gama (2006), que “deduz-se, pelo número de definições de inteligência apresentadas, que grande também seja o número de definições de superdotação” (p.32). Gama (2006) ressalta que o trabalho feito com Janet Davidson e Robert Sternberg publicado em 1986 apresentou uma panorâmica do estado da arte em termos de superdotação nos Estados Unidos. Sternberg, em seu livro, apresenta dezoito diferentes visões da superdotação. Nesse sentido, Sabatella (2004) afirma que “antes de conceituarmos superdotação, é importante o entendimento das diversas denominações encontradas, pois ao longo dos anos, essa nomenclatura tem sido fonte de polêmicas e ainda não há uniformidade entre autores e especialistas” (p. 58).

Os termos **bem-dotados**, **superdotado** e **talentoso** são, muitas vezes, usados para definir indivíduos com características acadêmicas ou artísticas em níveis superiores à média geral.

A referência, **bem-dotados** é usualmente encontrada para definir indivíduos que apresentem desempenho acima da média, nas diversas áreas de atividades; **superdotados**, para os que se colocam na zona superior de desempenho, devido as suas altas capacidades, destacando-se por resultados de nível excepcional; **talentoso**, para os de talento especial em diversos setores das atividades humanas (SABATELLA, 2004, p.58) [grifos nossos].

Nas falas das educadoras Eliana e Carmen ficou evidenciado o uso da terminologia “talento”, como também foi possível notar na resposta<sup>9</sup> dada por Rita à questão 3. Expomos ambas para exemplificar:

*“Compreendi que as AH/SD são em algumas áreas em que a criança demonstra maior interesse, habilidade/**talento**, que é diferenciada, com interesses específicos em diferentes áreas do conhecimento”* (Eliana, 2017).

*“É o desenvolvimento das crianças em se destacar em áreas cognitivas e não cognitivas em faixa etária não comum, manifestando seus **talentos**”* (Carmen, 2017).

Rita (2017) enfatizou que “[...] após observado **o talento** de cada aluno, desenvolvemos atividades conforme os projetos, focando as habilidades de cada um, exemplo, atividades de música, onde os alunos são levados a criar novos meios para desenvolver ritmos, letra de músicas e até mesmo conhecimento de novos instrumentos. Dentro disso nas outras áreas também, lingüística, matemática, etc. Trabalhando assim com todos os alunos.

A fala de Rita é representativa de que a ação docente contribui significativamente para práticas inclusivas, pois ao conhecer sobre Altas Habilidades/Superdotação na educação infantil, o profissional poderá propiciar práticas pedagógicas que estimulem as habilidades de todas as crianças, não apenas das que tem AH/SD. No que concerne à definição de superdotação e talento, Pérez (2003) faz referências sobre a concepção de alguns autores,

Também podemos acrescentar aqui a diferença que alguns autores, fundamentalmente norte-americanos e europeus, apresentam entre **superdotação** e **talento**, hierarquizando os saberes e associando ao primeiro termo apenas as altas habilidades nas áreas linguística e lógico-matemática, que são as que a escola privilegia. Estas visões que contemplam as altas habilidades em outras inteligências (como a musical, a interpessoal, a intrapessoal ou a corporal-cinestésica, por exemplo) como indicadores de “talento”, apenas, e não de “superdotação” são combatidas por autores como Gardner (2000), Renzulli et al. (1976); Renzulli (1986) e Winner (1998), entre outros, que enfatizam que a PAH geralmente se destaca em uma área ou num grupo delas e que suas características são equivalentes em qualquer área (p.2). [Grifos nossos].

Ao partir de que a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação apresenta inteligências em uma ou mais áreas do conhecimento, ou seja, se destaca de seus pares, podemos evidenciar os relatos das educadoras quanto à compreensão das AH/SD:

---

<sup>9</sup> Recorremos a essa resposta dada a questão 2 devido à riqueza de detalhes e o uso da terminologia talento.



*“É uma criança que vai além da sua faixa etária” (Cândida, 2017).*

*“É quando alguma criança se destaca em alguma área” (Fátima, 2017).*

*“Alunos que se destacam em determinada área do conhecimento” (Denise, 2017).*

*“São crianças que se destacam, precisam de atividades diferenciadas” (Suzana, 2017).*

É possível analisar, pelas respostas elencadas, o entendimento de que AH/SD está relacionada ao destaque do indivíduo em alguma área do conhecimento, o que possibilita a esse se sobressair sobre os demais da mesma faixa etária. Outro aspecto relevante é referente à terminologia “talento” que é comumente utilizada para definir a pessoa que se destaca. Guenther (2000) descreve que a palavra *talento* é,

Às vezes, associada ao desempenho superior em artes, tais como em pintura, teatro, música, escultura, mas o conceito de talento como capacidade elevada abrange todas as áreas de atributos e características humanas admiradas e valorizadas pela cultura e momento histórico em que a pessoa vive ou viveu (p.27).

Nesse contexto, segundo Gama (2006), o trabalho de François Gagné, publicado no ano de 1991, traz sua proposta pela distinção entre superdotação e talento:

**Superdotação** corresponde à competência evidentemente e acima da média em um ou mais domínios da aptidão humana. **Talento** corresponde a desempenho evidentemente acima da média em um ou mais campos da atividade humana. Gagné, subdivide as aptidões ou dotações humanas em quatro categorias: intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora; e os talentos em cinco categorias: acadêmico, técnico, artístico, interpessoal e atlético (GAMA, 2006, p.40). [Grifos nossos].

Já Guenther (2000) destaca que “talentosa é a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza” (p.27). Conforme essa a autora, “o talento implica na capacidade de desempenho elevado com um alto grau de qualidade, capacidade essa onde o indivíduo se destaca dos

demais, comparando-o com o grupo maior detentor de características semelhantes” (GUENTHER, 2000, p. 27).

Há divergências quanto à definição da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação ou talentosa. Essas definições variam conforme o momento histórico de cada cultura. Nos relatos dos educadores também evidenciamos que eles compreendem que a criança com AH/SD se destaca entre seus pares em alguma área do conhecimento. As falas seguintes exemplificam o que verificamos:

*“Uma criança que tem **um potencial maior em uma ou mais áreas do conhecimento**, que se destaca muito das de sua faixa etária”* (Manuela, 2017).

*“A criança que se sobressai, **se destaca em alguma área**”* (Mônica, 2017).

*“Crianças que **se destacam compradas com outras da mesma idade**”* (Carla, 2017).

*“São ações que as crianças apresentam que está **acima do normal comparada às outras crianças da mesma faixa etária**”* (Helen, 2017).

As educadoras não especificam quais seriam as áreas de conhecimento que as crianças com AH/SD teriam, sendo elas, “potencial maior”, “se destaca” ou seria “acima do normal”. No Brasil, a definição americana de AH/SD foi utilizada durante muito tempo, incluindo a habilidade psicomotora e excluindo artes visuais ou cênicas. Conforme Fleith (2006), no âmbito das políticas educacionais brasileiras, inicialmente, as diretrizes básicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995) consideravam superdotados (ou portadores de altas habilidades):

Aqueles alunos que apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica (por exemplo, aptidão matemática), pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (FLEITH, 2006, p.14).

Em retomada da discussão das políticas realizada no capítulo 1 desta pesquisa, o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que

instituiu as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001) institui que os educandos com Altas Habilidades/Superdotação, “são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p.42).

A esse respeito, notamos nas falas dos educadores, quando questionados sobre o que compreendem por AH/SD, também a compreensão de AH/SD proveniente dos aspectos legais, expostos pelas Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação Básica, como se pode visualizar a seguir:

*“Indivíduos que se destacam em uma ou mais áreas do conhecimento, que estão **avançados para a sua idade**”* (Carlos, 2017).

*“Que são crianças que tem **habilidades muito elevadas para sua idade, como linguagem, arte e liderança**”* (Paola, 2017).

*“É quando percebemos que o ser (criança) apresenta **um alto índice de aprendizagem**”* (Ane, 2017).

Em concordância com Alencar (2004), para os educadores acima, o que caracteriza o superdotado é a presença de um notável desempenho ou de habilidades ou aptidões superiores. Também verificamos uma coerência entre as falas dos educadores e a prescrição de uso de três terminologias: as nomenclaturas altas habilidades, superdotação e talentos, expostas no documento que institui as diretrizes para a educação especial e também dos documentos mais recentes, a exemplo do documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A terminologia altas habilidades/superdotação compreende crianças que apresentam:

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas e/ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. E ainda [...] elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.9).

Ao analisarmos os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação adotados por Winner (1998), Renzulli (2004), Gardner (1999), Perez (2004, 2008), Vieira (2005) dentre outros, percebe-se que várias são as terminologias e concepções para definir o sujeito com potencial elevado. Ao refletir sobre as terminologias e concepções referentes às AH/SD, é necessário pontuar algumas definições de autores que

pesquisam sobre a temática, os quais trazem grandes contribuições para a compreensão acerca das Altas Habilidades/Superdotação, especialmente em crianças. Nesse sentido, Winner (1998) esclarece o uso da terminologia *superdotado* para se referir a crianças com três características atípicas.

1) *Precocidade*. As crianças superdotadas são precoces. Começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Também progride mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas. Por área a autora refere-se “a uma esfera organizada de conhecimento como linguagem, matemática, música, artes, xadrez, bridge, balé, ginástica ou patinação” (WINNER, 1998, p. 12).

2) *Insistência em fazer as coisas a seu modo*. As crianças superdotadas não apenas aprendem mais rápido do que a média ou até mesmo do que crianças inteligentes, mas também aprendem de uma forma qualitativamente. Essas crianças necessitam de um mínimo de auxílio de adultos para dominar sua área, e possuem a habilidade de ensinar a si próprias. Outro aspecto importante a se destacar nessa característica é referente à criatividade. “As crianças superdotadas tipicamente são criativas no primeiro sentido: elas fazem descobertas por conta própria e resolvem problemas de formas novas” (WINNER, 1998, p. 12).

3) *Fúria por dominar*. As crianças superdotadas são intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstra precocidade. “Elas experimentam estado de “fluxo”, quando estão engajadas em aprendizagem no seu domínio – estados ideais nos quais elas focalizam concentradamente e perdem a noção do mundo externo” (WINNER, 1998, p. 13).

Destas três formas, as crianças superdotadas permanecem qualitativamente diferentes das demais ao se mostrarem motivadas a trabalhar duro. Com base em Winner (1998), podemos observar que Simone compreendeu as características da criança com AH/SD:

*“Que o aluno deve obter precocidade, **insistência** em fazer algo que gosta e **fúria em dominar**. O aluno esteja além em alguma área em relação aos demais” (Simone, 2017).*

Conhecer e identificar a criança com indicativos de AH/SD no segmento da educação infantil possibilita ao educador criar estímulos, atividades lúdicas e desafiadoras de acordo com os interesses da criança, para que esse alcance o seu

nível máximo de desenvolvimento. Já o Modelo dos Três Anéis considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de interligados de traços: “1 - Habilidade acima da média, mas não necessariamente superior; 2 - Um construto motivacional chamado por ele de dedicação à tarefa e 3 – Criatividade” (RENZULLI, apud GAMA, 2006, p. 38). Gama (2006) descreve que Renzulli “chama a atenção para o fato de que nenhum desses traços, isoladamente, é suficiente para definir a superdotação e apenas na interação dos três é que se vê a produção ou criação superior” (p. 41). Outro fator importante é que Renzulli acredita que a superdotação é um estado, talvez transitório, e não um traço específico de um indivíduo (GAMA, 2006).

Acerca do relato dos educadores ao serem questionados se percebem crianças talentosas em sala de aula, a compreensão de Leticia, Suzana e Laura é condizente com a teoria postulada por Renzulli quando se referem ao comportamento, às atitudes e aos momentos que as crianças demonstram traços de Altas Habilidades/Superdotação.

Quando indagados na questão 4 - Na faixa etária em que atua você percebeu crianças talentosas? Se sim, em que momento, em quais áreas do desenvolvimento? Se não, por quê? Dos 29 participantes, a maioria, 28 perceberam crianças talentosas. As falas seguintes exemplificam isso:

*“Sim, na assembleia geral, nas brincadeiras e **em momentos** de interação com os colegas” (Suzana, 2017).*

*“Sim, **nos momentos** de estímulo em grupo (rodinha, realização de atividades) – vocabulário, escrita, raciocínio” (Carlos, 2017).*

*“Sim, **depende do momento** algumas se destacam” (Laura, 2017).*

Nos relatos desses profissionais fica claro que percebem as crianças com indicativos de HA/SD em diferentes momentos de interação na sala de aula. No que concerne à criança superdotada Renzulli (1978) afirma que “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de

desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (p.261). Segundo Gardner (apud Gama, 2006),

As 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 (p.23).

Assim, as crianças superdotadas são “crianças que prometem” (GARDNER apud GAMA, 2006, p.27), ou seja, “[...] aquelas que contêm em si a promessa de um desenvolvimento superior” (Ibid, 2006, p.27). Elas “[...] demonstram desde muito cedo, o potencial para desenvolver as habilidades ou capacidades de uma das inteligências identificadas” (Ibid, 2006, p.27). No que concerne à teoria de Gardner, podemos observar na descrição dos participantes algumas percepções sobre a manifestação dos talentos das crianças com quem atuam:

*“Sim. Arte, conhecimentos abrangentes, criativo, imaginativo (conversam como adultos)”* (Rosenilda, 2017).

*“Sim. Vocabulário, desenho, criatividade”* (Simone, 2017).

*“Sim. Na área de desenho, pintura, alfabetização, memorização”* (Carmen, 2017).

*“Sim, temos destaques na área de linguagens, vocabulário, memória, imaginação de um aluno; temos a criatividade, imaginação e liderança de outro aluno; bem como o raciocínio lógico e certa liderança de um terceiro aluno”* (Joana, 2017).

*“Sim, todas as crianças possuem um talento diferenciado, mas apenas algumas de se destacam das demais”* (Noeli, 2017).

*“Sim, na área comunicação/vocabulário. A criança se expressa em diversas áreas, ou seja, **cognitivas e não cognitivas**”* (Mirela, 2017).

*“Sim, alunos precoces, com leitura de mundo, vocabulário amplo, **dons artísticos**, liderança, sensibilidade moral e ética”* (Manuela, 2017).

Várias são as concepções que definem a pessoa com AH/SD. No entanto, é fundamental considerar as várias inteligências do sujeito, potencializar as habilidades, especificamente da criança, pois investir na educação da criança com

AH/SD é um fator crucial para a sociedade. Segundo Virgolim (2007), “na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto” (p.54). Contudo, em relação à definição do superdotado, os principais problemas encontrados são:

- a) Não há uma concordância entre diferentes autores em relação à definição do superdotado. Dessa forma, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual e o segundo termo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro;
- b) Outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial.
- c) Há ainda outros que não fazem qualquer distinção entre estes três grupos, considerando a superdotação como uma categoria geral, que incluiria tanto o indivíduo talentoso, como o criativo e aquele com uma habilidade intelectual superior (ALENCAR, 1986, p.76).

Importante ressaltar que, segundo Alencar (1986), há autores que propõem, inclusive, que superdotação não é algo que o indivíduo tem ou não, considerando este conceito como relativo ou situacional. Desse modo, um determinado indivíduo poderia ser considerado superdotado numa determinada situação e não em numa outra. Esta é a concepção desenvolvida por Renzulli (2004), que descreve a ideia de que deve haver uma mudança de ênfase na concepção atual de “ser superdotado” ou “não ser superdotado” para um interesse em desenvolver comportamentos superdotados naqueles indivíduos que têm um potencial maior para se beneficiar de programas educacionais especiais.

Há alguns autores que defendem o ponto de vista que a superdotação é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas, caso haja uma interação apropriada entre uma pessoa e seu ambiente e uma área particular de conhecimento ou desempenho. O termo “altas habilidades” ou “potencial elevado”, considerando o significado das palavras, é entendido como uma predisposição em habilidade ou potencial que o sujeito apresenta para realização de determinadas atividades. Verificamos isso nas respostas dadas pelas educadoras Jocemara e Joana:

*“São pessoas com **altas habilidades** em determinadas áreas, memória, raciocínio lógico, capacidade de liderança, comunicação, etc.” (Jocemara, 2017).*

*“O mais importante para mim, foi que aprendi que a criança com **altas habilidades** não precisa se destacar em todas as áreas” (Joana, 2017).*

Em resumo, os extratos dos relatos nos permitem verificar que poucos se referiram às áreas de habilidades das crianças que consideraram ser talentosas após refletirem sobre a sua prática cotidiana. Apenas a educadora Letícia expõe a área da linguagem, sem detalhar qual seria. “Sim, no momento da rodinha se destacam em suas conversas, em suas opiniões. Nas áreas da linguagem” (Letícia, 2017). Enquanto a educadora Mirela afirma que a criança se expressa em diferentes áreas cognitivas e não cognitivas, sem detalhes de qual especificamente. “Sim, na área comunicação/vocabulário. A criança se expressa em diversas áreas, ou seja, cognitivas e não cognitivas.” (Mirela, 2017).

Embora a maioria das educadoras relacionem as altas habilidades às características das capacidades cognitivas e não cognitivas do desenvolvimento humano como “memória”, “raciocínio lógico” e “liderança”, elas não explicam e demonstram compreensão sobre as áreas das habilidades: linguagem, lógica-matemática, viso-espacial e artística, embora mencionadas e trabalhadas no curso de formação continuada no coletivo de educadores e depois novamente individualmente quando no preenchimento do instrumento psicopedagógico. Uma vez que não há consenso entre os estudiosos da área a esse respeito, segundo Lustosa (apud Oliveira, 2004):

[...] evidencia-se uma ausência de concordância entre os especialistas da área, pois conforme afirma Merlock (1996), enquanto alguns defendem a supressão do termo superdotado, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista; outros segundo Davis e Rimm (1994), fazem uso deste de forma intercambiável com talento; outros ainda optam por denominar esses indivíduos como ‘aprendizes capazes’ ou se referem não ao indivíduo, mas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados, como é o caso de Renzulli e Treffinger (p. 46).

Desse modo, segundo Martins (2013), “a terminologia considerada mais adequada para se referir a alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a literatura aponta que ainda não se chegou a um consenso entre os pesquisadores” (p.34). Percebe-se que a terminologia referente às Altas Habilidades/Superdotação se constituiu, ao longo do tempo, em fonte de polêmica e controvérsia devido à



diversidade de pontos de vista de pesquisadores e especialistas. Diante do exposto, optou-se em utilizar a terminologia altas habilidades/superdotação, devido ao emprego dessa nomenclatura pelos documentos legais mais recentes. Todavia, foi mantida a fidelidade aos termos eleitos pelos autores utilizados na pesquisa.

Quanto à nomenclatura empregada pelos documentos legais, é importante elencar o documento intitulado de Política Nacional de Educação Especial de 1994 que:

Define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem *notável desempenho* e *elevada potencialidade* em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (MEC/SEESP, 1995, p. 25) [grifo nosso].

Outro aspecto importante ao descrever sobre a terminologia adotada é referente à Nota Técnica nº 40, emitida no ano de 2015 pelo MEC / SECADI / DPEE, a qual destaca que:

Estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; psicomotricidade e artes; também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008, p.1).

Referente à terminologia de AH/SD Oliveira destaca que:

Existem diversas tentativas de sistematizar o grande número de definições, as quais podem ser agrupadas nas seguintes categorias: centradas na capacidade intelectual excepcional – critérios psicométricos; centradas nas atitudes intelectuais múltiplas – produtividade; centradas na criatividade; centradas nos talentos múltiplos – mais ampla e complexa; conceitos baseados na definição oficial dos Estados Unidos – habilidade intelectual / aptidão acadêmica / pensamento criativo / liderança / capacidade artística e capacidade psicomotora (OLIVEIRA, 2007, p.3).

A autora ainda pontua que:

A partir dessas categorias, é possível considerar dois paradigmas referentes ao entendimento das altas habilidades/superdotação. Paradigma tradicional: superdotação = QI; identificação pelos testes; orientação elitista; com expressão sem intervenção especial (OLIVEIRA, 2007, p.3).

Ainda, “no paradigma atual a superdotação é multifacetada; teoria evolutiva – processo / contexto social determinante; identificação pelo rendimento; orientação

centrada na excelência; ênfase na diversidade” (OLIVEIRA, 2007, p.3). Diante desse contexto, constata-se que o conceito de superdotação não é universal. Mais importante que chegar a um consenso é fundamental identificar as crianças talentosas para potencializar suas habilidades.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O movimento em prol da Educação Inclusiva no Brasil teve início nos anos 1990 a partir da participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, Tailândia, e com a Declaração de Salamanca em 1994. O Brasil foi um dos países que firmaram acordo com vistas a garantir os direitos de todos a uma educação de qualidade.

Todavia, o acesso da criança com NEE não garante um atendimento adequado, aja visto que se fazem necessárias adaptações para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz dos educandos. Além de materiais e espaços físicos adequados, o preparo dos profissionais é fundamental para atender esses sujeitos com vista à educação inclusiva de qualidade.

Dessa forma, discutir o reconhecimento das crianças com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação desde o segmento da Educação infantil é uma questão crucial, com base em pesquisas de Fleith (2006) Guimarães (2004) Vieira (2005) e Victor (2009) que evidenciam que o público infantil, geralmente, é negligenciado pelas políticas públicas e pelo sistema de ensino por não reconhecer e não oferecer um acompanhamento educacional adequado para estimular e potencializar suas habilidades desde esta etapa. Nessa perspectiva, discorrer sobre o reconhecimento dos direitos da criança, em especial, à educação infantil a partir de políticas públicas voltadas para a criança, com vista à inclusão da criança com Altas Habilidades/Superdotada já na etapa da Educação Infantil é fundamental para que esses direitos sejam efetivados de fato.

No que tange às políticas públicas de atendimento ao educando com AH/SD no contexto brasileiro, acredita-se que os maiores avanços na área da educação desses ocorreram com a promulgação da nova Lei de Bases e Diretrizes, nº 9.394/96 (LDB), com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo CNE em setembro de 2001, e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001). Dispositivos esses que asseguram e garantem uma educação inclusiva e de qualidade a todos os educandos, desde o segmento da educação infantil. Embora esses dispositivos garantam os direitos dos educandos com AH/SD a uma educação diferenciada, de acordo com seus interesses, nos relatos dos

educadores participantes desta pesquisa, a maioria afirmou a ausência de programas com vistas a potencializar as habilidades demonstradas pela criança, aspecto esse que demanda uma reflexão referente à necessidade de políticas públicas que atendam às múltiplas inteligências demonstradas já na primeira infância.

Diante dessa realidade, percebe-se que poucas são as iniciativas de atendimento à criança da Educação Infantil. O atendimento ao público com AH/SD é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual a partir do 6º ano, ou seja, estudantes a partir 11 anos de idade. Isto evidencia uma lacuna no que prevê a lei e o que acontece de fato, ou seja, ausência de efetivação na íntegra das políticas públicas quanto ao atendimento adequado à criança da etapa da Educação Infantil com indicativos de AH/SD.

Assim, acredita-se que quanto mais cedo os profissionais desse segmento tiverem conhecimentos acerca das características e necessidades específicas das crianças com indicativos de AH/SD, mais precocemente poderão reconhecer esses sujeitos. Todavia, não basta somente identificar a criança, pois se faz necessário buscar alternativas de atendimento adequado com vistas aos interesses e necessidades específicas de cada um com o objetivo de potencializar suas habilidades.

Nisto, a formação continuada oferecida aos educadores infantis, coparticipantes das investigações realizadas no contexto dos centros municipais de Educação Infantil de Guarapuava, indicou uma direção para revertermos a lacuna existente e demonstrada em pesquisas sobre a falta de formação dos profissionais da Educação Infantil em reconhecer os educandos com indicativos de AH/SD e, assim, propiciar metodologias que atendam aos interesses dessas crianças. Fato esse que ficou evidente nos relatos dos educadores de que a formação continuada oportunizou a eles a reflexão sobre a busca de mais conhecimento em prol da educação inclusiva da criança com indicativos de AH/SD.

Em resposta aos objetivos propostos para essa pesquisa, verificou-se em relação às análises dos relatos dos educadores que esses compreenderam as características das crianças com indicativos de AH/S. Mesmo com a escassez de recursos materiais, o que dificulta a prática pedagógica, muitos tomaram iniciativa quanto a oportunizar metodologias adequadas às inteligências manifestadas pela criança ao oferecer práticas pedagógicas que

respeitam e oportunizam diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Abordar a questão referente à percepção das crianças com AH/SD por seus educadores, bem como a identificação e o atendimento das necessidades desses sujeitos, ou seja, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no segmento da Educação Infantil, requer profissionais capazes de promover sua aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Nessa premissa, ressalta-se a necessidade de novas pesquisas, estudos e discussões acerca da identificação, aprendizagem e prática pedagógica para com as crianças com AH/SD na etapa da Educação Infantil, pois, as produções encontradas nessa área apresentam um número bastante tímido, configurando essas crianças com certa invisibilidade no sistema educacional brasileiro, deixando de serem potencializadas as habilidades desses sujeitos. Diante disso, acreditamos que investigações que tragam o comprometimento em debater a formação de professores para a identificação e inclusão da criança com AH/SD na etapa da Educação Infantil, serão possíveis caminhos para revertermos o quadro da invisibilidade da criança com AH/SD no segmento da Educação Infantil.

Ao retratarmos e analisarmos dados referentes às concepções dos educadores quanto à inclusão de crianças com AH/SD na Educação Infantil, considerou-se que a formação continuada dos profissionais que atuam nessa área é um fator relevante, pois a inclusão da criança na etapa da Educação Infantil é uma realidade no sistema educacional brasileiro. É importante o preparo desses profissionais quanto à capacidade em reconhecer e identificar crianças com indicativos de AH/SD e, assim, propiciar metodologias correspondentes aos seus interesses, uma prática que caminha rumo à escola inclusiva.

## APÊNDICE 1

QUADRO 1 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2015, UTILIZANDO COM DESCRITOR O TERMO “ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”.

<b>Autor/Ano de Publicação Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Nível da Pesquisa/Área de conhecimento</b>	<b>Objeto de estudo</b>
ARAÚJO, Marisa Ribeiro de (2012) Universidade Federal do Ceará - CE	Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado.	Educação (Mestrado)	Desenvolver uma proposta de atuação para professores do Atendimento Educacional Especializado para a identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.
ARANTES, Denise Rocha Belfort (2012) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP	Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner	Psicologia (Mestrado)	Compreender a forma como cinco pessoas com altas habilidades/superdotação se posicionam no mundo, por meio do relato de experiências vivenciadas como significativas.
LIMA, Denise Maria de Matos Pereira (2012) Universidade Federal do Paraná-PR	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	Educação (Mestrado)	Investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional destes, na universidade.
MACIEL, Mirian de Oliveira (2012) Universidade Federal de Santa Maria - RS	Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o fenômeno Bullying habilidades/superdotação.	Educação (Mestrado)	Pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com AH/SD e os comportamentos Bullying no ambiente escolar, de forma a compreender se há

			influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola.
CORREIA, Gilka Borges (2012) Universidade Federal do Paraná-PR	O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	Educação (Doutorado)	Investigar e compreender o processo de construção do autoconceito, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico.
COSTA, Leandra Costa da (2012) Universidade Federal de Santa Maria - RS	Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?	Educação (Mestrado)	Discutir sobre a continuidade da aprendizagem do indivíduo idoso a partir da investigação de características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria-RS e, dessa forma, relacionar às questões de senso comum que envolvem esta faixa etária quanto a ideia de que a velhice está diretamente relacionada à desaceleração da vida em sociedade.
BATISTA, Sebastião Luiz Batista (2012) Universidade Federal do Espírito Santo -ES	Estudantes do ensino fundamental com indícios de altas habilidades/superdotação: interações e aprendizagens em uma oficina de tecnologia assistiva	Educação (Mestrado)	Acompanhar um grupo de 17 estudantes com indícios de Altas habilidades/ Superdotação do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, do Centro para o

			Desenvolvimento do Potencial e do Talento - CEDET de Vitória/ES, participantes de uma Oficina de Tecnologia Assistiva, criada como aporte prático para o ensino-aprendizagem de conteúdos teóricos escolares, em especial, de matemática, utilizando recursos computacionais
Tatiane, Negrine (2015) Universidade Federal de Santa Maria - RS	Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	Educação (Doutorado)	Investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais desses alunos, propondo, com base nisso, estratégias educacionais para estes.
SANT ANA, Luana de André (2012) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP	Permissão para ser o que se é: um estudo sobre altas habilidades/superdotação	Educação (Mestrado)	Elaborar um estudo sobre as condições necessárias para que uma pessoa com altas habilidades/superdotação tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente.
CHRISTOFOLETTI, Rui Alexandre (2012) Universidade Federal de São Carlos – SP	Proposta e aplicação do método das hélices na identificação de estudantes talentosos	Educação (Mestrado)	Desenvolver um método capaz de proporcionar uma interpretação probabilística para a identificação de alunos talentosos a partir do modelo dos três anéis de Renzulli.
TENTES, Vanessa Terezinha Alves (2012) Universidade de Brasília - DF	Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares	Psicologia (Doutorado)	Comparar dois grupos de alunos, superdotados e superdotados underachievers, de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdota



			ção, em relação às suas habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem.
LIMA, Denise Maria de Matos Pereira (2012) Universidade Federal do Paraná-PR	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação	Educação (Mestrado)	Investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional destes, na universidade.
SPERONI, Karine Sefrin (2012) Universidade Federal de Santa Maria - RS	Discursos e efeitos: problematizando a temática das altas habilidades/superdotação sob as tramas da inclusão educacional	Educação (Mestrado)	Investigar e problematizar a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sob tramas discursivas da Inclusão Educacional (IE), como também da acessibilidade.
OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de (2015) Universidade Federal do Espírito Santo - ES	Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES	Educação (Mestrado)	Discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES.
CIANCA, Fabiane Silva Chueire (2012)  Universidade Estadual de Londrina	A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação	Educação (Mestrado)	Investigar como a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem sido vislumbrada pelos docentes do ensino superior, buscando conhecer, mais especificamente, qual é a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) acerca da mesma.

<p>TRANCOSO, Bartira Santos (2012)</p> <p>Universidade Federal do Paraná-PR</p>	<p>Educação (Mestrado)</p>	<p>Educação (Mestrado)</p>	<p>Investiga as percepções de alunos superdotados acerca das relações entre Desenvolvimento socioemocional e Desempenho acadêmico</p>
<p>SANTOS, Silvio Carlos dos (2013)</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria - RS</p>	<p>A procura de si no espelho do outro: compreendendo o adolescente com características de altas habilidades/superdotação</p>	<p>Educação (Doutorado)</p>	<p>Investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como esse constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no outro</p>

Nota: Nesse primeiro grupo das 60 produções encontradas entre dissertações e teses selecionamos 17 para análise, tendo como parâmetro os aspectos educacionais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do Banco de teses da capes.

## APÊNDICE 2

QUADRO 2 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2015, UTILIZANDO COM DESCRITOR O TERMO “ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.”

Autor/Ano de Publicação Instituição	Título	Nível da Pesquisa/Área de conhecimento	Objeto de estudo
SOUZA, Patrícia Moreira de (2012)  Universidade de São Paulo - SP	Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.	Psicologia (Mestrado)	Identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, da rede pública estadual, em município do interior paulista. A meta foi verificar de 2005 a 2009, a ocorrência de matrículas (Ensino Fundamental e Médio), além da classificação dos alunos em categorias, sexo, idade, séries, etapas da educação básica e serviços de apoio pedagógico especializado recebido.
MAIA-PINTO, Renata Rodrigues (2012)  Universidade de Brasília - DF		Psicologia (Doutorado)	Caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, bem como examinar a percepção dos alunos, de suas mães e professores acerca dessa prática.
HERMES, Simoni Timm (2012)  Universidade Federal de Santa	O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva	Educação (Mestrado)	Compreender como, através do AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos

Maria - RS			multifuncionais.
AMARAL, Alessandra da Silva Souza Ávila (2013)  Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ	A formação de professor a partir do lúdico: um possível caminho para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação	Educação (Mestrado)	Discutir a formação de professores e o lúdico, a partir da análise das aulas observadas na disciplina SSE 000247 - Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que foi oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), durante o segundo semestre de 2011, para o curso de graduação de Pedagogia como optativa e como eletiva para as Licenciaturas.
RITTER Jelinek, Karin (2013)  Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação - RS	A produção do sujeito de altas habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo (Doutorado)	Educação (Doutorado)	Analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo.
ANTONIOLI, Camyla (2015)  Universidade Federal de Santa Maria - RS	Percepções dos profissionais de uma instituição de acolhimento sobre a criança com comportamento de altas habilidades/superdotação	Educação (Mestrado)	Conhecer as percepções que existem no cotidiano de trabalho dos profissionais de uma Instituição de Acolhimento sobre o comportamento de altas habilidades/superdotação de uma criança.
CRUZ, Carly (2014)  Universidade Federal do Espírito Santo - ES	Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?	Educação (Doutorado)	Analisar as concepções de altas habilidades/superdotação AH/SD sob a ótica dos professores de educação especial que atuam na referida área por meio de suas narrativas, bem como, a imbricação dessas concepções na identificação de estudantes com indícios dessa condição.
COSTA, Anelise dos Santos da (2013)  Universidade	Crianças índigo e com altas habilidades/superdotação: aproximações e distanciamentos no contexto	Educação (Mestrado)	Investigar quais as aproximações e distanciamentos no processo de escolarização dos

Federal de Santa Maria - RS	educativo		estudantes índigo e com altas habilidades/superdotação .
VALENTIM, Bernadete de Fátima Bastos (2015)  Universidade Estadual do Centro Oeste - PR	Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional	Educação (Mestrado)	Analisar o juízo moral de estudantes com altas habilidades/superdotação
SILVEIRA, Sheila Torma da (2014)  Universidade Federal de Santa Maria - RS	A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de asperger	Educação (Mestrado)	Investigar o processo de aprendizagem de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger associados, considerando a função executiva e a teoria da mente, contribuindo, assim, para a qualificação do atendimento educacional.
KLAGENBERG, Rosalina Moro (2014)  Centro Universitário La Salle – UNILASALLE - RS	Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?	Educação (Mestrado)	Investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, trabalham com o tema das Altas Habilidades/Superdotação.
NEGRINI, Tatiane (2015)  Universidade Federal de Santa Maria - RS	Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	Educação (Doutorado)	Investigar como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação , propondo, com base nisso, estratégias educacionais para estes.

Nota: Nesse segundo grupo selecionamos das 15 produções encontradas destacamos 12 para análise.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do Banco de teses da capes, 2015.

### APÊNDICE 3

QUADRO 3 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2012 A 2015, UTILIZANDO COM DESCRITOR O TERMO “ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.”

Autor/Ano de Publicação Instituição	Título	Nível da Pesquisa/Área de conhecimento	Objeto de estudo
MANSO, Renata Sayão Araújo (2012)  Universidade Católica de Brasília - DF	Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?	Educação (Mestrado)	Analisar as concepções de professoras de crianças de quatro a seis anos de idade concebem a superdotação e o quanto mitos referentes ao fenômeno fazem parte de suas crenças.
FORNO, Leticia Fleig Dal (2012)  Universidade Federal de Santa Maria - RS	Precocidade na educação infantil: e agora professoras?	Educação (Mestrado)	Investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização.

Nota: Neste terceiro e último grupo das 03 produções encontradas destacamos 02 para análise, haja vista que uma delas se encaixava no segundo descritor, ou seja, altas habilidades/superdotação na educação básica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do Banco de teses da capes, 2015.

O estudo das publicações, a partir dos dados do Banco de teses da capes, no período de 2012 a 2015, nos revelou uma ascensão de publicações na área das Altas Habilidades/Superdotação. Diante das publicações encontradas e dos dados analisados, observou-se que a produção do conhecimento acerca das AH/SD começa a se consolidar, muito embora em as pesquisas sobre AH/SD na Educação Infantil sejam escassas. Portanto, há escassez de pesquisas na área da Educação, assim como, na área da Psicologia.

As pesquisas e produções científicas realizadas nas universidades brasileiras corroboram para avanços e reflexões na área das AH/S no cenário brasileiro, bem como evidenciam uma necessidade de ampliação das pesquisas, sobretudo no que tange AH/SD no segmento da Educação Infantil, haja vista que, essa é uma etapa importante do desenvolvimento da criança,

sendo assim, o processo de inclusão, ou seja, a identificação e os possíveis encaminhamentos deverão acontecer desde esse segmento.

## APÊNDICE 4

<b><u>INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS</u></b>							
<b><u>HABILIDADE/SUPERDATAÇÃO EM</u></b>							
<b><u>INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR</u></b>							
Instituição: _____							
Nome do aluno: _____							
Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____							
Turma: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____							
<b>Critérios para preenchimento do instrumento</b>							
<b>1- Raramente</b>		<b>2- Ocasionalmente</b>		<b>3- Frequentemente</b>		<b>4- Continuamente</b>	
Fazer um <b>x</b> na coluna correspondente ao critério acima							
Nº	Itens	1	2	3	4		
1	Apresenta vocabulário e expressão verbal (elaboração e fluência de idéias) avançado para a sua idade cronológica?						
2	É questionador, extremamente curioso, está sempre questionando, procurando descobrir o com e o porquê das coisas?						
3	Possui informações a respeito de uma variedade de assuntos acima do interesse habitual dos colegas de sua idade?						
4	Faz uso de termos que normalmente as crianças na mesma faixa etária não utilizam?						
5	Faz tentativas de leitura através das figuras contidas nos livros ou de gêneros textuais?						
6	Realiza tentativa de escrita em diferentes situações?						
7	Demonstra elevado nível de atenção e concentração ao realizar atividades Visio espaciais?						
8	É um observador dinâmico e eficiente, demonstrando habilidade acentuada na percepção de detalhes referentes a diferentes contextos?						
9	É criativo e imaginativo, produz coisas novas e originais com diferentes tipos de materiais?						
10	Tem facilidade para perceber a beleza nas formas e cores?						
11	Estabelece relações lógicas (abstratas), sem fazer uso do concreto?						
12	Possui facilidade em quantificar, seriar e classificar?						



13	Faz uso dos símbolos numéricos com facilidade?				
14	Formula hipóteses e justifica os fatos utilizando seus próprios argumentos?				
15	Possui habilidade para quantificar e associar aos símbolos numéricos?				
16	É persistente nas atividades que realiza?				
17	Aprende rapidamente sobre diversos assuntos?				
18	Demonstra independência e autonomia em diversas situações?				
19	Demonstra iniciativa e liderança em atividades grupais?				
20	Apresenta habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas?				
21	Possui facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos?				
22	Demonstra originalidade e criatividade na resolução de problemas de conflitos em seu contexto social?				
23	É sensível a injustiças tanto em nível pessoal quanto social? Percebe-se essa característica em suas falas e comportamentos?				

*Instrumento adaptado de Machado e Vestena (2017) por Ribeiro e Vestena para fazer parte do projeto de pesquisa da Mestranda Iolete Ribeiro dos Santos PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação) UNICENTRO – PR, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Luciane Blum Vestena. 27/11/2015*

**Responsável pelo preenchimento:**

---

Nome, função e assinatura.

### CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO E TABULAÇÃO DOS DADOS

Somar os pontos por habilidade específica. **HABILIDADE LINGÜÍSTICA VERBAL:** itens 01, 02, 03, 04, 05 e 06. **HABILIDADE VISO ESPACIAL:** itens 07, 08, 09, 10,11 e 12 **HABILIDADE LÓGICO MATEMÁTICA:** itens: 13, 14, 15, 16,17 e 18. **HABILIDADE GERAL:** itens 19, 20, 21, 22 e 23. Em seguida transformar os pontos em porcentagem. Quanto maior a porcentagem de acertos, maior a habilidade intelectual específica do aluno. Deve-se dar ênfase aos comportamentos observáveis e na sua frequência, ou seja, em parâmetros que são relativamente objetivos e, conseqüentemente, menos sujeitos a diferenças de interpretação. Por outro lado, há uma limitação no sentido de se valorizar mais a manifestação do que o potencial das habilidades mentais.

Nº	TIPO DE INTELIGÊNCIA RELACIONADA AOS ITENS	RESULTADO
01	Habilidade Linguística Verbal	
02	Habilidade Linguística Verbal	
03	Habilidade Linguística Verbal.	
04	Habilidade Linguística Verbal	
05	Habilidade Linguística Verbal	
06	Habilidade Linguística Verbal	
07	Habilidade Viso Espacial	
08	Habilidade Viso Espacial	
09	Habilidade Viso Espacial	
10	Habilidade Viso Espacial	
11	Habilidade Viso Espacial	
12	Habilidade Viso Espacial	
13	Habilidade Lógico Matemática	
14	Habilidade Lógico Matemática	
15	Habilidade Lógico Matemática	
16	Habilidade Lógico Matemática	
17	Habilidade Lógico Matemática	
18	Habilidade Lógico Matemática	
19	Habilidade Geral	
20	Habilidade Geral	
21	Habilidade Geral	
22	Habilidade Geral	
23	Habilidade Geral	

TIPO DE INTELIGÊNCIA	TOTAL DOS PONTOS		
	Pontos Máximo	PA - Pontos Alcançado	% Porcentagem
❖ LINGÜÍSTICO VERBAL	24		
❖ LÓGICO MATEMÁTICO	24		
❖ VISO ESPACIAL	24		
❖ INTER E INTRAPESSOAL	20		

Tabela para transformação em porcentagem (%), dos pontos alcançados (PA) nas habilidades específicas.									
P A	%	PA	%	PA	%	PA	%	PA	%
6	25%	10	41,66%	14	58,33%	18	75%	22	91,66%
7	29,16%	11	45,83%	15	62,5%	19	79,16%	23	95,83%
8	33,33%	12	50%	16	66,66%	20	83,33%	24	100%
9	37,5%	13	54,16%	17	70,83%	21	87,5%		

## APÊNDICE 5

### REGISTROS DO CADERNO DE CAMPO – DECORRENTES DAS CONVERSAS COM AS EDUCADORAS DURANTE A REALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, A ENTREVISTA E O INSTRUMENTO PSICOPEDAGÓGICO

#### 1. Durante a participação no curso de Formação continuada

Os educadores ficaram surpresos ao conhecer as características da criança com AH/SD, pois muitos não sabiam que crianças tão pequenas podem ser talentosas desde a primeira infância e que existem documentos nacionais que falam sobre essa temática.

Ao questioná-las sobre os cursos de formação continuada, relataram que são oferecidos curso esporadicamente com temas variados de trabalho na educação infantil, no entanto sobre educação inclusiva ainda não foi oferecido.

Vieram até mim para contar sobre várias crianças, comentando sobre as características dessas e como não haviam pensado que essa criança tão “agitada” e curiosa poderia ser AH/SD, características essas descritas no documento do MEC sobre Altas Habilidades na Educação Infantil.

Desconheciam que existiam leis e orientações específicas para crianças com AH/SD na educação infantil.

Associaram as características apresentadas por autores e pelo documento do MEC a muitas crianças que atendem no Cmei.

Relataram que muitas crianças parecem “hiperativas”, mas que ao conhecer as características da criança com AH/SD passaram a acreditar que essas ficavam entediadas com a rotina que existe na instituição, sendo essa uma das características da criança com AH/SD. Eliana.

Gostariam de saber mais sobre as formas de estimular as habilidades da criança que através do minicurso tiveram um olhar diferenciado. Cândida.

Verbalizaram sobre crianças talentosas na área da dança, música, da leitura e interpretação de texto, crianças com excelentes memórias, criativo, raciocínio lógico, independente, autônomas, linguagem de “adulto”, iniciativas, tomadas de decisões, questionadoras, curiosas. Noeli.

Recordaram também de algumas crianças que já eram precoces em anos anteriores, ou seja, estão com 3 anos, mas que quando tinha 1 ano e eram atendidas pela mesma educadora, já eram precoces, falaram muito cedo, engatinharam e andaram precocemente, independentes, não gostavam de ser

ajudas quando bebês durante as refeições, para tirar e colocar roupas, apresentavam interesse e atenção por tempo bem maior que as demais crianças no momento da contação de histórias, ou então participavam ativamente de brincadeiras dirigidas e também já conseguiam montar brinquedos com peças, situações atípicas para as demais crianças da mesma faixa etária. Carmen

Ficaram surpresas também ao saber que crianças com DI, autismo, ou qualquer outra deficiência também poderá ter AH/SD, inclusive duas crianças com autismo as educadoras acreditam que poderão ter AH/SD devido aos indicativos dessas. Mirela

Ficaram surpresos ao saber sobre o assincronismo, pois, acreditavam que uma criança de três anos que lia muito bem na sua sala não poderia ter AH/SD porque ainda não escrevia, e quando fui fazer a entrevista, tive a oportunidade de conhecer a criança e realmente a criança lê todos os tipos de letras e tem uma habilidade impressionante de interpretar o que lê, explicando o que acabou de ler, todavia, não adquiriu a habilidade de escrever. Educadora Jocemara

Ainda sobre assincronismo, uma educadora contou com base no que viu no minicurso se lembrou de uma criança de 3 anos que se destacava na área acadêmica, reconhecia todas as letras do alfabeto, os nomes dos colegas, escrevia seu nome e dos colegas, aprendia com bastante facilidade o que lhe era proposto, conhecia os números, quantificava com facilidade, montava brinquedos com extrema facilidade e criatividade, porém, ainda usava não controlava os esfíncteres, necessitava de auxílio durante a alimentação, sua linguagem ainda era bastante infantilizada, fazia “birra” toda hora. Educadora Jocemara

Um dos educadores relatou que percebeu que algumas crianças são extremamente criativas, todavia, “não imaginava que poderia ser uma criança com AH/SD” já essas crianças não reconhecem seus nomes, não escrevem, nem seus desenhos são definidos, mas são muito curiosas e buscam soluções criativas para diversas situações em sala de aula, como exemplo uma estagia que estava observando a turma, a criança perguntou: você ficará quantos dias na nossa sala sem fazer nada, aqui todo mundo trabalha, você não vê os nossos “trabalhinhos na sala”? Fátima

Ao término do curso de formação continuada, algumas educadoras relataram que a carga horária do minicurso foi “pouca” gostariam de saber mais sobre o assunto.

## **2. Observação durante a entrevista e preenchimento do instrumento psicopedagógico**

No primeiro momento relataram que não identificaram crianças, no entanto, ao explicar as características, identificaram uma criança. Educadoras - Luana e Letícia.

Já outra educadora, identificou três crianças, Marcos memória, letras, números, formas, questionador vocabulário, desenha muito bem; Lucas, é autista, já é alfabetizado, lê com fluência, conta história p os amigos, na socialização é tranquilo, o problema é a questão da alimentação e o uso do banheiro. Rejeita todo tipo de alimentos e recusa-se a usar o banheiro da instituição; Maria Clara se destaca na atenção, concentração, na representação de atividades no papel, consegue representar toda a sua aprendizagem, desenhos riquíssimos em detalhes, reconhece os nomes dos colegas, no entanto, não interage com os professores, apenas com as crianças. Educadora - Denise

Relatou que após o minicurso procurou realizar atividades que potencializassem as habilidades da criança que apresenta características de AH/SD, no entanto, os recursos da instituição onde trabalha não permite realizar muitas atividades desafiadoras. Educadora - Vanda

Tive oportunidade de conhecer essa criança, no dia da entrevista com as educadoras, a criança verbaliza as letras e números em português e em inglês, montava brinquedos com muita facilidade para uma criança de apenas três anos, demonstrando-se bastante precoce. Educadoras, Suzana.

Interessante que ao preencher o instrumento das crianças identificadas nesse Cmei, as educadoras trocavam informações sobre as crianças, lembrando de quando foram seus alunos em anos anteriores, como maternal e infantil I ou II essas crianças já de destacavam entre seus pares. Educadoras – Paola, Noeli, Tereza e Mirela.

Não encontraram crianças com indicativos de AH/SD. Mesmo explicando novamente as características, as educadoras ressaltaram que não havia crianças que se destacassem, salvo por um menino que gostava muito de cantar e tem interesse em instrumentos musicais, que inclusive relataram esse fato a mãe da criança, todavia, ela não demonstrou interesse em levá-lo a uma escola de música e no cmei não existem programas para estimular esse interesse, então, a educadora acredita que é uma questão de precocidade para a área musical. (Esses educadores não identificaram crianças com AH/SD)

– identificaram 4 crianças, na área de liderança, linguagem oral. Argumentação; linguagem oral, questionador; comportamento adulto, caprichoso, detalhista, seus desenhos são impecáveis, é extremamente

criativo. Essas educadoras Rosenilda e Denise não tiveram dúvidas sobre se as crianças apresentavam ou não características de AH/SD. Tinham convicção. Outro fator interessante é que relatavam certos trechos do minicurso, articulando as características das crianças com o que aprenderam no curso.

Identificou-se um menino bastante questionador vocabulário, desenha muito bem; Lucas, é autista, já é alfabetizado, lê com fluência, conta história p os amigos, na socialização é tranquilo, o problema é a questão da alimentação e o uso do banheiro. Rejeita todo tipo de alimentos e recusa-se a usar o banheiro da instituição; se destaca na atenção, concentração, na representação de atividades no papel, consegue representar toda a sua aprendizagem, desenhos riquíssimos em detalhes, reconhece os nomes dos colegas, no entanto, não interage com os professores, apenas com as crianças. Manuela

Observou que são precoces, porém, nada atípico. (Esse educador não identificou crianças com AH/SD).

Também acredita que são precoces e não apresentam demais características de AH/SD. (Esse educador não identificou crianças com AH/SD).

Helen estava no CMEI Boqueirão, lá não identificou nenhuma criança. Pediu transferência (24/set) e nesse identificou uma criança, o Arthur, lê fluentemente qualquer tipo de letra, interpreta o que lê, é o seu primeiro contato com a instituição de EI, a educadora conversou com os pais e esses relataram que desde os 2 anos de idade já reconhecia letras e cores. A educadora também relatou que faz apenas duas semanas que observou que Arthur lê, até então o vi lendo livros, porém, supunha que o mesmo estava realizando leitura de mundo, leitura de imagens, e ao se aproximar dele, pediu para que lesse para ela, e então percebeu que lê tudo, inclusive nome dos autores e ilustradores dos livros, também os bilhetes colados na agenda, e lê fluentemente até mesmo palavras com sílabas mais complexas, como por exemplo, “lh”.

## APÊNDICE 6

### Roteiro dos conteúdos trabalhos por minicursos:

#### Minicurso 1

DATA DA REALIZAÇÃO	CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS	ESTRATÉGIAS DE METODOLÓGICAS	RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS
10/08/2016	Conceitos acerca das Altas Habilidades/Superdotação Leis que garantem a inclusão de crianças com AH/SD Características da criança com AH/SD Prodígio, precoce, gênio e Altas Habilidades/Superdotação Inteligências múltiplas	<b>Questões para refletir:</b>  Quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação?  Quais as características da criança com AH/SD?  Quais as diferenças de prodígio, precoce ou gênio?  Vídeos de crianças precoces, prodígio e com AH/SD  Imagens de pessoas geniais	Data show  Imagens  Músicas

## Minicurso 2 -

DATA DA REALIZAÇÃO	CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS	ESTRATÉGIAS DE METODOLÓGICAS	RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS
22/08/2016	<p>Mitos acerca das altas habilidades/superdotação</p> <p>Papel da instituição de Educação Infantil frente às crianças talentosas</p> <p>Como identificar as crianças com AH/SD na Educação Infantil</p> <p>Instrumento para identificar crianças com indicativos de AH/SD na Educação Infantil</p>	<p><b>Questões para refletir:</b></p> <p>Quais os mitos acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação?</p> <p>Como identificar as crianças com AH/SD desde a Educação Infantil? Quais são os indicativos?</p> <p>Instrumento para identificação de crianças na Educação Infantil</p> <p>Vídeos de crianças com AH/SD</p> <p>Imagens de crianças com AH/SD</p>	<p>Data show</p> <p>Imagens</p> <p>Músicas</p> <p>Instrumento de identificação de crianças com indicativos de AH/SD</p>



## APÊNDICE 7

Figura 1 - Instantâneo do grupo Altas habilidades/superdotação na Educação Infantil no *Facebook*.





Fonte: Pesquisa de campo, 10/08/2016.

Figura 2 – Instantâneo de comentários dos educadores em postagem no grupo “Altas habilidades/superdotação” do *facebook*.




← Pesquisar em ALTAS HABILIDADE...



SOBRE **DISCUSSÃO** FOTOS EVENTOS ARQUIVOS


 **Iolete Ribeiro** carregou um arquivo. 10 de ago de 2016 • 



Segue um texto muito interessante sobre a identificação de crianças com AH/SD. Gostaria que fizessem a leitura para discutirmos questões importantes...

**IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO.pdf**  
PDF

  32 23 comentários Visualizado por  +76

 Curtir  Comentar



 **Elizabete Antonichen** 20 de 23  
Achei muito interessante e pode nos auxiliar na observação e talvez numa futura intervençã...  
Ver mais

 Escreva um comentário... 

Fonte: Pesquisa de campo, 10/08/2016.



← Pesquisar em ALTAS HABILIDADE...



SOBRE **DISCUSSÃO** FOTOS EVENTOS ARQUIVOS


 **Iolete Ribeiro** carregou um arquivo. 12 de set de 2016 • 

Olá, professores! Com base na avaliação que vocês fizeram do curso de formação, separei este material, nele além de fazer uma retomada do que vocês viram durante o minicurso, tem sugestões de como estimular as diferentes habilidades da criança. Abraço

**MANUAL DE IDENTIFICAÇÃO DO SUPERDOTADO.pdf**  
PDF

 36 4 comentários Visualizado por  +62

 Curtir  Comentar

 **Elizabete Antonichen**  
Ótimo. Se soubermos dar um direcionamento aos casos talvez seja o segredo para o caminho... Ver mais



 Escreva um comentário... 

Figura 3 – Instantâneo de trabalho de educandos postando no grupo “Altas habilidades na educação infantil” do facebook.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

## APÊNDICE 8

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Colaborador (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **o olhar do educador infantil na identificação de indicativos de superdotação em crianças da cidade de Guarapuava-Pr**, sob a responsabilidade de **Iolete Ribeiro dos Santos**, que irá investigar o processo de identificação de crianças com altas habilidades/superdotação na etapa de Educação Infantil;

A importância desta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos mais frequentes sobre altas habilidades/superdotação no segmento da educação infantil, reforçando a relevância de discussões do direito da criança como sujeitos público alvo da Educação Especial na educação básica. O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

### **DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO**

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: CAAE: 59033516.4.0000.0106

Data da relatoria: \_\_\_/\_\_\_/201\_\_\_

#### **1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:**

A pesquisa terá como foco crianças na faixa etária de 3 e 4 anos de idade dos Centros Municipais de Educação Infantil no Município de Guarapuava/PR. Os procedimentos metodológicos utilizados serão os seguintes:

1. Entrevista semiestruturada com educadores infantis, com o objetivo de verificar o que eles entendem por AH/SD e se percebem talentos nas crianças com que trabalham;
2. Oferecer formação continuada/minicurso aos educadores de crianças de 3 e 4 anos de idade referente às altas habilidades/superdotação.
4. Preenchimento pelos educadores infantis da ficha de identificação de indicativos de altas habilidades em crianças da Educação Infantil. Para isso será feita orientação aos educadores no ato do preenchimento pela pesquisadora, visando sanar dúvidas e esclarecer o instrumento.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de recusar participar da pesquisa, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista, o minicurso e o preenchimento da ficha de indicativos de altas habilidades/superdotação, sem nenhum prejuízo a você.

**2. RISCOS E DESCONFORTOS:** Os procedimentos utilizados, ou seja, a entrevista e o preenchimento da ficha de identificação de crianças com altas habilidades/superdotação poderão trazer algum desconforto como, insegurança no momento da entrevista e ao preencher a ficha de identificação de crianças com altas habilidades/superdotação. Porém, esse tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de desconforto, que será reduzido pela própria pesquisadora, ao prestar esclarecimento quanto à entrevista, deixando os participantes à vontade nesse momento, bem como se fará presente no momento do preenchimento da ficha de identificação da criança, para sanar possíveis dúvidas dos participantes. No entanto, se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita, da forma de esclarecer quaisquer dúvidas referentes à entrevista e/ou ao preenchimento da ficha de identificação das crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

**3. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de imediato e longo prazo. Imediato, que o participante da pesquisa receberá formação adequada quanto à identificação dessas crianças com Altas Habilidades/Superdotação e em longo prazo que essas crianças identificadas poderão receber um espaço de atendimento e estímulos às suas potencialidades.

**4. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que o (a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevistas e preenchimento das fichas de identificação das crianças com Altas Habilidades/Superdotação serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das fichas de identificação da criança, nem da entrevista, nem quando os resultados forem apresentados.

**5. ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Iolete Ribeiro dos Santos  
Endereço: Avenida Aragão de Matos Leão Filho, Aeroporto.  
Telefone para contato: (42) 88412409-Claro. (42) 99028828-Tim  
Horário de atendimento: Após às 17h30min.

**6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o (a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o (a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando

quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

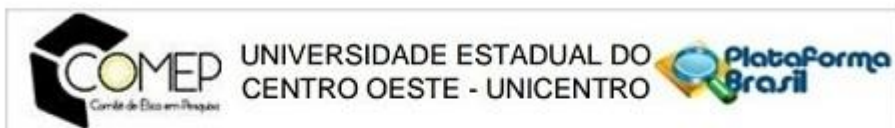
Assinatura do participante / Ou Representante legal

---

Assinatura do Pesquisador

**Entrevista com os educadores da Educação Infantil de Guarapuava referente ao projeto de altas habilidades/superdotação.**

- 1) Na sua instituição há programas ou atividades para potencializar as habilidades apresentadas pelas crianças? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 2) E em sua sala de aula você promove o desenvolvimento de talentos ou procura potencializar as habilidades demonstradas pelas crianças? Se sim, como você faz? Se não, por quê?
- 3) O minicurso sobre altas habilidades/superdotação na Educação Infantil do qual você participou a auxiliou na sua compreensão sobre as habilidades de seus alunos? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 4) O minicurso a auxiliou na elaboração de atividades para potencializar as habilidades das crianças com que trabalha? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 5) Você pretende acompanhar o desenvolvimento dos alunos que percebeu indicativos de altas habilidades/superdotação nos outros níveis da Educação Infantil? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 6) O instrumento que você preencheu lhe auxiliou na compreensão dos indicativos da criança com altas habilidades/superdotação? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 7) O que você compreender sobre altas habilidades/superdotação?
- 8) Na faixa etária em que atua você perceber crianças talentosas? Se sim, em que momento, em quais áreas? Se não, por quê?



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DO PROJETO DE IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA/PR

**Pesquisador:** IOLETE RIBEIRO DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59033516.4.0000.0106

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

**Patrocinador Principal:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.710.749

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

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**PROJETO APROVADO**

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GUARAPUAVA, 30 de Agosto de 2016

Assinado por:  
**Roberta Letícia Krüger**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)  
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080  
UF: PR Município: GUARAPUAVA  
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep\_unicentro@yahoo.com.br



## REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil.** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2880/3654.pdf?sequence=1> Tese de doutorado em educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Acesso em 20 de novembro de 2015.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir.** Petrópolis: Vozes, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para liderança da criatividade em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade.** Eunice M. L. Soriano de Alencar. Universidade Católica de Brasília Denise de Souza Fleith Universidade de Brasília. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008

\_\_\_\_\_, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento.** 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado.** São Paulo: EPU, 1986.

ANDRADE, L. B.P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003.

BENTO. M. A. & Silva B. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil.** São Paulo. Novembro, 2007, p. 19-24.

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** 2008. Monografia (Graduação em Normal Superior) - Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2008. disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/#ixzz4wbzwdMt2>. Acesso em 20/2/2016.

BECKER, F. 1997. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 5a ed., Petrópolis, Vozes, 344 p.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUJES, M. I. E. Escola infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001, p.06-19.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. **Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em. Acesso em 20/2/2016.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE 4/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000. Disponível em. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0619-0628\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf). Acesso em 20/2/2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em 08/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Série Diretrizes, 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

\_\_\_\_\_. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: ministério da educação, secretaria de educação especial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional Nº 59, DE 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao\\_emenda\\_constitucional\\_59\\_2009.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf). Acesso em 22 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 4.024/61. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dez.1961. Brasília: MEC/SEF, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez.1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 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. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:** fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D², 12 ago. 1971. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, vol. 3, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares Educação Especial.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001.** Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB. Legislação Educação Especial.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização do funcionamento de serviços de educação especial:** Área de Deficiência/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP. 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial.** MEC/ SEESP / UNESCO. Vol. 9 - Brasília, 1995.

BADILLA, E. Descentralizar el aprendizaje: nuevos retos para la educación. **Actualidades Investigativas en Educación**, 7 (Especial), 1-27, 2007.

BALLESTAS, N. Y RIVERA, P. La hibridación tecnológica. **Revista Panorama**, 3(7), 21-27, 2009.

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Lavras, 2008.

BARÓN, M. Hacia una sociedad hipertextual. **Revista Panorama**, 3(7), 38-45, 2009.

BERROCOSO, J. El movimiento de "educación abierta" y la "universidad expandida". **Tendencias pedagógicas**, (16), 157-180, 2010.

BISHOP, J. Y VERLEGER, M. **The flipped classroom:** A survey of the research. En ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 2013.

BRUNO, M.M.G. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARNEIRO R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CAVICCHIA D. C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida.** 2010. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>.

Artigo publicado no acervo digital da UNESP em dezembro de 2010. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** Educar em Revista (Impresso), v. 52, p. 257-273, 2014.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança** (Almeida, G. De, Trad). São Paulo: Summus, 1987, 139 p.

COSTA-LOBO, C.; SOUSA, M.; CAMPINA, A.; VESTENA, C. L.B.; CUEVAS, J.C. Potencial criativo e processos cognitivos em crianças: da identificação precoce às intervenções futuras. **Revista Diálogos Possíveis.** Salvador, n. 15 (2), p. 65-93, 2016.

COSTA-LOBO, C.; VESTENA, C. L.B.; FONTE, F. Inteligência e criatividade: conexões epistemológicas intelligence and creativity: epistemological connections. Revista Talinrea. Guatemala, 2017. (no prelo)

CRUZ, G. C.; GLAT, R. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** Educar em Revista. Curitiba, n. 52, abr./jun. 2014.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação.** São Paulo: FDE, 2008.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DIAS, C. L.; VESTENA, C L B; COLOMBO, T. F. S. Hábito sensório-motor: o preparo para a inteligência e suas implicações para a educação. In: **Anais. II Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: interlocuções e debates atuais, 2011, Marília-SP. II Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas.** Marília-SP: UNESP, 2011. v. 01. p. 01-15.

DÍAZ, F., BORDAS, M., GALVÃO, N. **Educação inclusiva, deficiência e contextos sociais: questões contemporâneas.** [Online]. EDUFBA, 2009, 394p.

DÍAZ, R. Y FREIRE, J. **Educación expandida.** Sevilla: Zemos98, 2012.

ELISONDO, R., DONOLO, D. Y RINAUDO, M. The Unexpected and Education: Curriculums for Creativity. **Creative Education**, 4(12b), 2013, p.11-15.

ELISONDO, R. Y DONOLO, D. Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad Aportes para una educación alternativa. **Revista Red**, (41), 2014, p. 1-19.

ELISONDO, R. C. La creatividad como perspectiva educativa: cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. **Revista**

**Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.** V. 15, n. 3, Año 2015, p. 1409-4703.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.137-152.

FALCO, F. de. & KOK, M. da G. P. **A importância do espaço na Educação Infantil.** 2011. Disponível em: [http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/8417.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/8417.pdf).

FERNANDES, T. L. G. VIANA, Tânia V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs):** avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em 16 de março de 2015.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Cad.Cat.Ens.Fís.**, v. 16, n. 2, 1999. p.180-194.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4 ed. Brasília, DF: MEC/SEE, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os Mais Capazes:** ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU - Ed. Pedagógica Universitária, 2000.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. L.de L. U. de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, 15 (3), p.145-163, 2010.

FULTON, K. Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. **Learning & Leading with Technology**, 39(8), 12–17, 2012.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. **Gifted Child Quarterly**, 29 (3), 103-112, 1985.

GAGNÉ, F. A proposal for subcategories within gifted or talented populations. **Gifted Child Quarterly**, 42 (2), 87-95, 1999.

GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. HELLER, F. J. MÖNKS, R. J. STERNBERG & R. F. SUBOTNIK (Eds.), **International handbook of giftedness and talent** (2nd ed., pp. 67-79). Oxford: Pergamon, 2000.

GAGNÉ, F. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies**, 15 (2), 119-147, 2004.

GALINDO, R. M. Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29, 2015.

GAMA, M. C. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em 10 de março de 2016.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_, H. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Ministério da educação, secretaria de educação à distância. Brasília, DF. N. 1, 1999.

\_\_\_\_\_, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIL-JAURENA, I. Y DOMÍNGUEZ F. D. **Open Social Learning y Education Superior: Oportunidades y Retos**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 191-203, 2012.

GLAT, R. NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, A. C. M. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada**. 2004. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

GUIMARÃES, T. G. & OUROFINO. V. T. A. T. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.de S. (Org.). **A**

**construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: V 1, orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura** (Monteiro, J.P., Trad.) São Paulo. Editora Perspectiva S.A., 1980, 242 p.

IMBERNÓN, F. et al. **La investigación educativa com herramienta de formación del profesorado.** Madrid: Grao, 2000.

JESUS, D. M. de & EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In. MIRANDA, T. G. F. & TEÓFILO, A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

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

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIMA, H. S. de. CAVALCANTE, T. C. F. **A formação continuada do professor para educação inclusiva na rede municipal do Recife.** Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Disponível em: [https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2010.1/a%20formao%20continuada%20do%20professor%20para%20educacao%20inclusiva%20n.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20formao%20continuada%20do%20professor%20para%20educacao%20inclusiva%20n.pdf). Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.S. de (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1992. p.119-140.

MACHADO, J.M. & STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e inclusão escolar: um olhar para a formação de professores.** Anais do XI ANPED Sul, 24 a 27 de julho de 2016, UFPR, Curitiba-Pr. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_cristiana-lopes-machado-tania-stoltz.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_cristiana-lopes-machado-tania-stoltz.pdf). Acesso em 03 de abril de 2017.

MACHADO, J.M.; VESTENA, C.L.B; BARBY, A.A. de O.M. Investigação de habilidades matemáticas, linguísticas e criativas em alunos com AH/SD. In: PISKE, F.; VESTENA, C.B.; MACHADO, J. M.; BARBY, A. A.DE O.; STOLTZ, T.; BAHIA, S.; E DE FREITAS. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos.** Curitiba: Editora Prismas, 2017.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. MIRANDA, T. G. FILHO, Teófilo A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, B. A. & CHACON, M.C.M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escola de ensino regular. **Anais** do IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias, 2012, p.12. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao\\_ah-sd.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah-sd.pdf). Acesso em 20 de abril de 2015.

MATOS, J. M. Organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação. **Anais** do EDUCERE. IX Encontro sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 2015. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037\\_10391.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf). Acesso em 28 março de 2017.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, vol. 9, n. Especial, 2012, p. 745-765.

MOK, H. Teaching tip: The flipped classroom. **Journal of Information Systems Education**, 25(1), 7-11, 2014.

MÖNKS, F. J. **De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegafde kind.** Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988.

MÖNKS, F. J. Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. MÖNKS & W. PETERS (Eds.), **Talent for the future** (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum, 1992.

MONTEIRO, R.F. **Jogos dramáticos.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOVAES. M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

NEWTON, L. Moods, emotions and creative thinking: A framework for teaching. **Thinking Skills and Creativity**, 8, 34– 44, 2013.

OAKLANDER, V. **Descobrimos crianças: aborgagens gestálticas com crianças e adolescentes** (Schlesinger, G., Trad.). São Paulo: Editora Summus, 1980, 362 p.

OLIVEIRA, C. G. **Altas habilidades na perspectiva da subjetividade**. Campo Grande, MS, 2007. Dissertação de mestrado em educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

OLIVEIRA, A.M.C. Altas habilidades/superdotação – identificação e estimulação sob a ótica da psicopedagogia. **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação. Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009, p.9089-9096. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2856\\_2098.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2856_2098.pdf). Acesso em 10 de julho de 2016.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem** (Machado, A.M.N., Trad.) 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, 86 p.

PARKE, B. N. **Gifted students in the regular classroom**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1989.

PASSOW, A. H. The nature of giftedness and talent. **Gifted Child Quarterly**, 25 (1), 1981, p.5-10.

PEDRO-SILVA, N. &, MARQUEZINI, C.P. **Concepções de professores de educação infantil sobre as relações entre brincar e desenvolvimento psicológico**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias genéticas. V. 1, n.2, 2008, p-113-147.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Revista Educação. São Leopoldo, 17(1), janeiro/abril 2013, p. 40-47.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ, S.G.P.B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 306 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

\_\_\_\_\_, **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento**. Artigo publicado em Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 2, n.22, p. 45 – 59, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

PIAGET, J. **A construção do real na criança** (Cabral, A., Trad.). 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1937, 392 p.

\_\_\_\_\_, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação** (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975, 370 p.

\_\_\_\_\_, J, **O Nascimento da Inteligência na Criança**, 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Florence. 2002, 136 p.

PIMENTEL, S. C. P. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In. MIRANDA, T. G. FILHO, Teófilo A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues & FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2009, vol.15, n.1, p.3-14.

PRAIS, L. S. ROSA, V. F. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017.

QUINTELLA, J, A, Criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise de práticas educacionais. **Anais** do VIII encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X 3040

REIS, D. S. **A inclusão e a formação docente**: novas competências para a prática educativa. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina- 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-005.pdf>. Acesso em 24 de março de 2017.

RENZULLI, J. S. **The Enrichment Triad Model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1977.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

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

RENZULLI, J. S., REIS, S. M. & SMITH, L. **The revolving door identification model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1981.

RIVIERE, A. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: Coll, C.; P. J.; M.A. (Ed) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** (Settineri, F.F.; Domingues, M.A.G., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROEHL, A. Bridging the field trip gap: Integrating webbased video as teaching and learning partner in interior design education. **Journal of Family & Consumer Sciences**, 105(1), 42-46, 2013.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2005.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/terminologia\\_sobre\\_deficiencia\\_na\\_era\\_da.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/terminologia_sobre_deficiencia_na_era_da.pdf?1473203540). Trabalho publicado no livro *Mídia e Deficiência*, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil (Brasília, 2003, p. 160-165). Acesso em 22 de março de 2016

SANTOS, R. I. & VESTENA, C.L.B. Processo de inclusão de crianças com altas/habilidades na educação infantil. **Anais do X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – CBPD.** Belém, 2015a, p. 239.

SANTOS, R. I. & VESTENA, C.L.B. **A inclusão da criança com altas habilidades na educação infantil.** In: **Anais do XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação I Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul PPE/UEM: 25 anos defendendo a educação**, Maringá, 2015b, p.24.

STOLTZ, T. **Imaginação e criatividade na educação: A necessidade de outro olhar.** In F. H. R. Piske et al. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: Identificação e atendimento [High Abilities/Giftedness and Creativity: Identification and Specialized Service]*. Curitiba: Juruá. (2016).

SILVA, M.R.P. da; SANTOS NETO, E. dos; & ALVES, M.L. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. 31 Reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4718--Res.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

SILVA, R.M.S., A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, M.G.B., COSTA, A.R.F., RIBEIRO, J.G.G. da C., SANTOS, R.M. da S, COSTA, C. de M. (Org.) **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** INEP. Maceió, 2002.

SOUSA, R. P. de, MOITA, F. da M. C da S. C., CARVALHO, A.B.G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011, 276 p.

SOUZA, N.M. de. & WESHSLER, A.M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 134-150, 2014.

STERNBERG, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). **Conceptions of gifted**. New York: Cambridge University Press, 1986.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind: A new theory of human intelligence**. New York: Penguin Books, 1988.

TUCKER, B. The flipped classroom. **Education Next**, 12(1), 82-83, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: 2012.

VEIGA, L. CASTELEINS, V. L. **A contribuição do jogo para o desenvolvimento motor da criança de educação infantil**. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação. Anais do EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2006. Disponível em <http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-060-TC.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

VICTOR, S. L. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. Artigo publicado no congresso pela Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/333.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf). Acesso em 14 de novembro de 2016.

VIEIRA, N.J.W. **Viagem a “MOJAVE-ÓKI!”** Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VIRGOLIM, A.M. R; KONKIEWITZ, E.C. (Org). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Ed. Papirus. Campinas. 2014.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

WHITMORE, J. **Giftedness, conflict, and underachievement**. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

ZEICHNER, K. M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEINECKER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZYCH, A. C. UJIE, N. T. **Costa o paradigma da inclusão na educação infantil: representações sociais de coordenadoras de CMEI**. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação. Anais do EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2920\\_2072.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2920_2072.pdf). Acesso em 12 de novembro de 2016.