MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEANNY MONTEIRO URQUIZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Corumbá (MS)
2020

JEANNY MONTEIRO URQUIZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Bárbara Amaral Martins.

Corumbá (MS)

2020

JEANNY MONTEIRO URQUIZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS –, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Bárbara Amaral Martins.

Data: 30 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Bárbara Amaral Martins (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

_____

Profª Drª Andressa Santos Rebelo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

_____

Profª Drª Rosemeire de Araújo Rangni (Membro Titular)
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

_____

Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

_____

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Suplente)
(Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD)

Corumbá (MS), 30 de novembro de 2020.

Dedico este trabalho à mulher mais importante de minha vida: minha amada avó Carmem N. Monteiro (in memoriam), a maior inspiradora desta produção. Se cheguei até aqui, grande parte de minha força veio de seu amor!

AGRADECIMENTOS

"Há muros que só a paciência derruba. E há pontes que só o carinho constrói."
(Cora Coralina)

Nos caminhos que constituem a nossa existência, nunca só estamos. A vida é permeada por pessoas que enobrecem e conferem *poesia* à nossa caminhada. Nestas singelas palavras, registrarei a minha gratidão aqueles (as) que, por meio do carinho, *constituíram-se como as pontes para que eu pudesse chegar até aqui*...

A Deus, inteligência Onipresente que dirige a tudo e a todos. Gratidão por sustentar-me nos momentos mais difíceis e angustiantes dessa caminhada e por dotar-me de *forças* para que eu continuasse a trilhar...

À minha amada família: minha mãe, Jocilene e meu pai, Jubiracy. Gratidão pelo imensurável amor e por propiciarem todas as condições para que eu aqui chegasse. Meus pais, meu esteio, minha força! Eu nada seria se não fossem vocês... Essa vitória é nossa!

À minha amada tia Jonilce, que muito me ensina que o amor se revela através dos atos... Obrigada pelos bolos, cafés e, principalmente, palavras de coragem! À minha tia Jocimara, que me incentivou durante esta jornada. Sua alegria foi-me importante nos momentos de angústia.

À minha avó Carmen, cuja partida se deu em concomitância com o desenvolvimento deste estudo. Obrigada por tudo, meu amor! Eu nada seria se não fosse a sua ternura. Foi inspirando-me na sua força e na sua coragem que eu optei pela luta de continuar. Dedico este trabalho inteiramente a ti! Aos meus avós paternos Hilda e Jubiracy (*in memoriam*), que também constituíram as pontes para o desenvolvimento da minha história...

À minha orientadora, Profª Drª Bárbara Amaral Martins, por ensinar-me valiosas lições sobre a importância de ser *resiliente*. Gratidão por caminhar comigo nesta estrada tão dolorida e por *viabilizar* este estudo. Obrigada por não desistir e por perseverar comigo até o fim. A ti, expresso meu sincero respeito e admiração!

Às professoras Andressa S. Rebelo e Rosemeire A. Rangni, pelas contribuições valiosas à pesquisa. Gratidão pela conduta respeitosa e por atribuírem importância a este estudo. Aos professores Washington C. S. Nozu e Mônica C. M. Kassar, pelas colaborações na composição desta banca.

À minha amada amiga e grande incentivadora de toda a minha *história acadêmica:* Dora! Aquela que, com muito carinho, apresentou-me respeitosamente aos caminhos da Ciência e me fez enxergar que, se constituir professor (a), é muito mais que atuar no processo de ensino-aprendizagem; é enriquecer, motivar e inspirar pessoas! Dora, essa vitória é nossa!

À Mirian, minha querida "Miroca", cujo incentivo me fez ingressar neste Programa. Obrigada por estar sempre presente na minha trajetória e por ajudar-me a chegar até aqui. Esta vitória também é sua!

Ao meu companheiro, Celso Júnior, pelo carinho, compreensão e apoio durante toda essa trajetória: gratidão por, ativamente, fazer parte desta pesquisa, auxiliando-me ternamente nos detalhes técnicos. Você foi fundamental para que eu chegasse até aqui e muito me auxiliou a ter *força e coragem*. Obrigada por tudo, meu amor!

À grande e querida amiga Jucilene, pela motivação e carinho, incondicionais! À amiga Fernanda Câmara, pessoa com quem aprendi o verdadeiro significado da palavra *empatia*. Fer, eu lhe sou grata por tudo! Às minhas gestoras Vera Lúcia e Edelmira Zanella e à minha coordenadora Carol Mônaco, obrigada por cada palavra de motivação. Eu muito cresci com vocês!

À segunda turma de Mestrado inteiramente feminina do PPGE/CPAN/UFMS! Obrigada pelas aprendizagens e momentos deliciosos de descontração. Às queridas: Charyze, Débora, Ana, Ailine, Nicole, Maria, Mayara, Luciana, Sandra, Simeia, Cândida e Kauani. De modo muito especial, à Nathalia Claro, cujo carinho e incentivo me fizeram acreditar que este sonho seria possível. Obrigada, meninas, por tudo!

À minha amiga Áquila Ribeiro, que me apoiou incondicionalmente nessa caminhada e incentivou a realização deste estudo. Obrigada pelos diálogos filosófico-científicos e por toda a amizade. Vencemos!

Ao Centro Espírita André Luiz, *lócus* de onde aspirei forças para seguir essa trajetória, por proporcionar-me *a ponte da fé...*

Aos professores participantes desta investigação, que me possibilitaram a constituição da *ponte do conhecimento.* Gratidão por aceitarem participar deste estudo!

Às crianças que vivenciam a etapa de Educação Infantil, especialmente aquelas que *não têm as suas capacidades elevadas reconhecidas*. Este estudo se desenvolveu com o propósito de que uma educação mais compromissada com a *identificação* e o *estímulo* de potencialidades, possa surgir! Por fim, gratidão a todos (as) os (as) que participaram direta e indiretamente desta investigação!

“Na educação especial para alunos dotados o problema não está em ‘receber’ *o aluno com diferenças visíveis*, mas em integrar à ação educativa o ***‘aluno invisível’***, que parece igualzinho aos outros, mas não é... Essa situação não acontece com alunos deficientes, mas com os mais capazes, dotados e talentosos.”

(Zenita C. Guenther)

RESUMO

Este estudo tece discussões sobre uma temática ainda pouco reflexionada pelas instituições escolares: as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), fenômeno caracterizado pelos indivíduos que apresentam habilidades superiores, grande envolvimento com a tarefa e criatividade. Trata-se de uma parcela populacional que, geralmente, não é contemplada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) por não ser reconhecida nos contextos educacionais, ainda que neles esteja presente. Soma-se a esse quadro o despreparo dos professores da Educação Básica brasileira quanto à sua identificação e ao seu atendimento, vez que a educação desses estudantes ainda é circundada por concepções estereotipadas e inverídicas. As mazelas de uma educação insuficiente são sentidas ainda nos prelúdios da vida escolar, quando, na verdade, os processos iniciais de educação deveriam incentivar os seus potenciais e enriquecer as suas habilidades precoces. Para que mitos e visões distorcidas a despeito desse alunado possam ser extirpados do imaginário escolar, esta investigação adotou o objetivo de investigar as representações sociais docentes sobre Altas Habilidades/Superdotação em contextos de Educação Infantil das redes de ensino dos municípios de Corumbá (MS) e Ladário (MS). O método envolveu abordagem qualitativa e contemplou a entrevista semiestruturada como procedimento de estudo. Participaram da pesquisa onze professores. Os dados foram analisados segundo a proposta metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e ainda organizados em seis categorias: conceitos; concepções mitológicas sobre AH/SD; representações sobre a criança precoce e AH/SD; identificação e atendimento para as AH/SD; concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e representações sobre a Educação Infantil. Os resultados indicam a existência de concepções mitológicas sobre precocidade, AH/SD e seus respectivos públicos; os professores acreditam que crianças precoces e/ou com indicadores de AH/SD necessitam de identificação, AEE e de estímulos às suas capacidades por pertencerem à Educação Especial, mas nunca as encaminharam; embora os discursos tenham sido destoantes, destacou-se, entre os educadores, o entendimento de que a identificação deve ser realizada por equipe multiprofissional e o atendimento, por sua vez, consolidado no ensino regular. Finalmente, a Educação Infantil foi apontada, pelas representações docentes, como área substancial à potencialização de habilidades precoces, ainda que requeira conhecimentos de como estimular corretamente. Diante desse cenário, consideramos que os temas de AH/SD e precocidade devem ser mais explorados nos âmbitos de formação inicial e continuada, para que os professores sejam capazes de desconstruir pré-conceitos e de estimular, adequadamente, as potencialidades manifestadas ainda na infância.

Palavras-chave: Concepções Docentes. Precocidade. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study discusses a subject that is still poorly reflected by school institutions: giftedness, a phenomenon characterized by individuals with superior abilities, great involvement with the task and creativity. This is a part of the population that, generally, is not covered by the Specialized Educational Assistance (SEA) because it is not recognized in the educational contexts; even though, it is present in them. It adds to that picture the unpreparedness of the Brazilian teachers in basic education regarding their identification and service, especially since the education of these students is still surrounded by stereotyped and untrue conceptions. The effects of a lack of education are still felt at the beginning of school life, when in fact the initial processes of education should encourage their potentials and enrich their early abilities. In order to extirpate myths and distorted visions from the school imaginary about this group of students, this research aims to investigate the social representations of teachers about giftedness in early childhood education contexts of the educational networks from Corumbá (MS) and Ladário (MS) cities. The method involved a qualitative approach and contemplated the semi-structured interview as a study procedure. Eleven teachers participated in the research. The data were analyzed according to the methodological proposal of the Discourse of the Collective Subject (DCS) and further organized into six categories: concepts; mythological conceptions about giftedness; representations about the precocious child and giftedness; identification and service for giftedness; conceptions about Specialized Educational Assistance (SEA) and representations about Early Childhood Education. The results indicate the existence of mythological conceptions about precocity, giftedness and their respective audiences; teachers believe that precocious children and/or with indicators of giftedness need identification, SEA and stimuli to their abilities because they belong to special education, but they never directed them; although the speeches were dissonant, it was highlighted among educators the understanding that the identification must be carried out by a multiprofessional healthcare team and the educational service, in turn, consolidated in regular education. Finally, early childhood education was pointed out, by the teaching representations, as a substantial area to potentiate early abilities, even if it requires knowledge of how to stimulate correctly. Based on this scenario, we consider that the themes of giftedness and precocity should be more explored in the areas of initial and continuing education, so that teachers are able to deconstruct pre-concepts and stimulate the potentialities manifested in childhood properly.

Keywords: Teaching Conceptions. Precocity. Giftedness. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Teoria dos Três Anéis 61
Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas 63
Figura 3: Gradações do fenômeno altas habilidades 75
Figura 4: Representações sociais docentes sobre o objeto de estudo 105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Concepções sobre a raridade do fenômeno AH/SD 142
Gráfico 2: Concepções sobre a possibilidade de dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD 147
Gráfico 3: Representações sobre as crianças pertencentes ao público com AH/SD com QI excepcional 156
Gráfico 4: Crianças superdotadas se tornarão adultos eminentes 176
Gráfico 5: Suspeita de precocidade 182
Gráfico 6: Suspeita de AH/SD 183
Gráfico 7: Representações docentes sobre o profissional mais capacitado para atuar na identificação de pessoas com AH/SD 198
Gráfico 8: Possibilidades de identificação na Educação Infantil 209
Gráfico 9: Concepções docentes sobre a instituição de ensino que deve se responsabilizar pela educação da pessoa com AH/SD 222
Gráfico 10: Incumbência pelo AEE 232
Gráfico 11: Estudo da temática AH/SD na formação inicial e na formação continuada do (a) professor (a) de Educação Infantil 255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologias e principais características de alunos com AH/SD 69
Quadro 2: Características da superdotação em crianças segundo Winner (1998) 79
Quadro 3: Perfil identitário docente 112
Quadro 4: Categorias e subcategorias elencadas 118
Quadro 5: Subcategoria "Altas Habilidades/Superdotação" e suas Ideias Centrais 122
Quadro 6: Subcategoria "Inteligência" e suas Ideias Centrais 127
Quadro 7: Subcategoria "Precocidade" e suas Ideias Centrais 129
Quadro 8: Subcategoria "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)" e suas Ideias Centrais 133
Quadro 9: Subcategoria "Conhecimento superficial" e suas Ideias Centrais..... 136
Quadro 10: Subcategoria "Caracterização da pessoa com AH/SD" e suas Ideias Centrais..... 138
Quadro 11: Subcategoria "Fontes de informação" e suas Ideias Centrais 140
Quadro 12: Subcategoria "Raridade do fenômeno AH/SD" e suas Ideias Centrais 142
Quadro 13: Subcategoria "Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD" e suas Ideias Centrais 147
Quadro 14: Subcategoria "Mito de autossuficiência" e suas Ideias Centrais 150
Quadro 15: Subcategoria "Mito da superdotação global" e suas Ideias Centrais 153
Quadro 16: Subcategoria "Mito do QI excepcional" e suas Ideias Centrais 156
Quadro 17: Subcategoria "Mito da visão biológica preponderante" e suas Ideias Centrais..... 160
Quadro 18: Subcategoria "Mito da visão social preponderante" e suas Ideias Centrais..... 163
Quadro 19: Subcategoria "Mito da superdotação em todas as crianças" e suas Ideias Centrais..... 165
Quadro 20: Subcategoria "Mito da família condutora" e suas Ideias Centrais 168
Quadro 21: Subcategoria "Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada" e suas Ideias Centrais 170
Quadro 22: Subcategoria "Mito de origem das AH/SD" e suas Ideias Centrais..... 174

Quadro 23: Subcategoria “Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes” e suas Ideias Centrais 176
Quadros 24: Subcategoria “Atributos da criança precoce” e suas Ideias Centrais 184
Quadro 25: Subcategoria “Características de estudantes com AH/SD” e suas Ideias Centrais..... 186
Quadro 26: Subcategoria “Domínios das AH/SD” e suas Ideias Centrais 191
Quadro 27: Subcategoria “Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade” e suas Ideias Centrais 194
Quadro 28: Subcategoria “Processo de Identificação de AH/SD” e suas Ideias Centrais..... 199
Quadro 29: Subcategoria “Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD” e suas Ideias Centrais 204
Quadro 30: Subcategoria “Possibilidades de identificação e de atendimento na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais 210
Quadro 31: Subcategoria “Atuação docente às AH/SD” e suas Ideias Centrais 217
Quadro 32: Subcategoria “Instituições de ensino responsáveis pela educação do público com AH/SD” e suas Ideias Centrais 223
Quadro 33: Subcategoria “Implantação do AEE nas escolas regulares” e suas Ideias Centrais..... 227
Quadro 34: Subcategoria “Incumbência pelo AEE” e suas Ideias Centrais 232
Quadro 35: Subcategoria “O AEE e a contemplação do público com AH/SD” e suas Ideias Centrais 235
Quadro 36: Subcategoria “Representações sobre a Educação Infantil” e suas Ideias Centrais..... 239
Quadro 37: Subcategoria “Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais 245
Quadro 38: Subcategoria “Concepções sobre a atuação da Educação Especial na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais 250

LISTA DE SIGLAS

AC – Ancoragens

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades / Superdotação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIJ – Centro de Apoio Infanto-Juvenil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDF – "Crânio De Ferro"

CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

CPAN – Campus do Pantanal

CRIPAM – Casa de Recuperação Infantil Padre Antônio Müller

DNA – Ácido Desoxirribonucleico

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

EC – Expressões-Chave

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ideias Centrais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA – *Master in Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

QI – Quociente de Inteligência

RS – Representações Sociais

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (MS)

SMEL – Secretaria Municipal de Educação de Ladário (MS)

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDA/H – Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

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

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**
1 INTRODUÇÃO **23**
2 REFERENCIAL TEÓRICO **32**
2.1 O desenvolvimento cultural do ser humano: análises à luz da Teoria Histórico-Cultural **32**
2.1.1 Tramas do desenvolvimento infantil: uma abordagem dialética a partir da matriz teórica Histórico-Cultural 37
2.2 A trajetória de construção social da Educação Infantil e o protagonismo à infância: aspectos históricos, culturais e pedagógicos **44**
2.2.1 A infância como categoria social: algumas notas sobre a sua constituição 49
2.2.2 Educação Lúdica na Educação Infantil: brincar, experenciar e aprender! 55
2.3 Altas Habilidades/Superdotação: caracterizando o fenômeno **59**
2.3.1 A manifestação da precocidade na Educação Infantil: reflexões sobre capacidades elevadas 75
2.4 Teoria das Representações Sociais: a dinamicidade dos fenômenos cotidianos sob o ponto de vista social e cultural **93**
2.4.1 *Representações sociais docentes: uma abordagem teórico-metodológica possível?*...103
3 OBJETIVOS **108**
4 CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA **109**
4.1 Método e primeiros procedimentos **109**
4.2 Locais de Pesquisa **110**
4.3 Participantes da Pesquisa **111**
4.4 Procedimentos para a coleta de dados **113**
4.4.1 *O roteiro de entrevistas* 115
4.5 Procedimentos para a análise de dados **117**
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES **122**
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **260**
REFERÊNCIAS **264**
APÊNDICE A **278**
APÊNDICE B **281**

APRESENTAÇÃO

Em minhas convicções, reflexiono que cada sujeito possui uma trajetória particular; substancialmente marcada por fatos, momentos, emoções, histórias... que, de modo irrefutável, compõem o transcurso da vida. Logo, depreendo que somos produtos de todas essas *experiências*, que interferem em nossa forma de *"ver o mundo..."*.

É por isso que enfatizo a função que as relações socialmente instituídas exercem em nossa vida: elas constituem *as tramas* de nosso destino e marcam o nosso desenvolvimento, cada vez mais tornando a nossa caminhada singularizada. Incontestavelmente, essas configurações nos permitem a tessitura de um universo peculiar, subjetivo. Compactuo com as conjecturas de Clarice Lispector[1], quando a poetisa adverte que: *"Cada pessoa é um mundo; cada pessoa tem a sua própria chave e a dos outros nada resolve..."*

Por conseguinte, compreendo que "cada mundo individual" é requerente de *sensibilidade e intervenções respeitosas*, vez que nos situamos num mútuo processo de trocas e, da mesma maneira como outrem nos afeta, diametralmente somos capazes de afetar o (a) outro (a). Entender a essencialidade dessa relação se perfaz como uma necessidade iminente para que refinemos a qualidade das interações sociais que constituímos.

Todas essas reflexões me direcionam ao pressuposto de que o processo de constituição do ser humano é um itinerário ininterrupto, posto que sempre estamos em constantes transmutações de olhares e percepções; o que demarca fundamentalmente a maneira como nos *posicionamos*...

Neste prisma, buscarei evidenciar, até o presente momento, as tramas que entrelaçam a minha própria constituição pessoal e acadêmica: são elas que delineiam o modo como interpreto o entorno e a forma como atuo enquanto pessoa, profissional e personagem de inúmeros papéis sociais. Isto quer dizer, em outras palavras, que as experiências socialmente vivenciadas em minha trajetória influenciam a maneira como me *posiciono* e *encaro o mundo*.

A partir dessas enunciações, cumpre salientar a história particular da autora que escreve estas linhas, cuja infância a marcou significativamente: filha única, nascida num ambiente familiar e social composto por educadores – pais, tias, tio... – que lhe dirigiram inúmeros esforços para uma educação salutar e lhe propuseram a oferta de condições

---

[1] Clarice Lispector: escritora e jornalista ucraniana naturalizada brasileira. Tornou-se notavelmente reconhecida no século XX, período em que viveu. Suas obras variam entre contos, ensaios, romances que lhe possibilitaram destacar-se no cenário literário, fazendo-a, ainda, ganhar diversas premiações.

adequadas ao seu desenvolvimento, o que nutriu as potencialidades que estavam prestes a emergir...

A vivência de uma infância enriquecedora mudaria *drasticamente* a transcursão de todo o meu desenvolvimento, sobremaneira, aquele de natureza essencialmente *escolar:* a aquisição dos processos de leitura e de escrita, ainda nos prelúdios da fase infantil, possibilitou-me a apropriação de saberes específicos de outros níveis de ensino. Como decorrência, ainda quando cursava a série atinente ao 1º Ano do Ensino Fundamental I (cuja nomenclatura à época era "1ª Série"), meus pais receberam a proposta, por parte da instituição educativa, de ***aceleração escolar***; que, numa "coincidência da vida", vem a se configurar como campo de debate acadêmico que integra este estudo.

Rememoro detalhadamente os motivos que confluíram para essa proposição: terminava minhas atividades escolares em *menor tempo* que as outras crianças, de maneira a permanecer, em todo ambiente escolar, *ociosa*; encantavam-me as áreas acadêmicas de linguagem (com suas respectivas práticas de leitura e de escrita) e de matemática, o que me *motivava* a realizar as atividades com afinco; procurava livros com conhecimentos de naturezas diversificadas para o meu próprio entretenimento e, todas essas condições, *eram causas de preocupação.*

Vale destacar que estas ocorrências se faziam evidentes desde o contexto de Educação Infantil, despontando-se, inevitavelmente, na ambiência relativa ao Ensino Fundamental I. As professoras, de ambas as etapas educacionais, frequentemente argumentavam: "*O que fazer com essa menina?* Oferto-lhe atividades em que ela termina rapidamente, enquanto que as outras crianças ainda não estão aptas a fazerem com a mesma autonomia... Nossa preocupação basal é a de que, em algum momento, *ela possa se desmotivar,* ao ponto de não desejar mais estar presente no contexto escolar. Já não sabemos mais o que fazer...".

Essas delineações de uma criança possivelmente *precoce* foram as definidoras para a proposta de aceleração escolar, comentada anteriormente. Há que se destacar que isso trouxera mudanças demasiadas nos contextos educacionais que vivenciei: recordo-me de que as crianças da turma da qual participara não compreendiam as causalidades que me fizeram progredir de série, o que ocasionou *estranhamentos* e certo desdém para este grupo. Paralelamente, quando ingressei na turma da série subsequente, tive de me *adaptar* a afazeres escolares ainda incomuns, com os quais não tinha muita familiaridade...

O tempo foi transcorrendo e eu sempre estive adiantada quanto aos contextos escolares de educação. A pouca idade para uma determinada etapa de ensino era razão de *curiosidade*

para outros sujeitos: professores, colegas, amigos... E o fato de eu nunca ter reprovado escolarmente foi outro marco importante em minhas vivências. A descrição de estudante compromissada era uma caracterização que constantemente escutava do meio social ao qual pertenci e a dedicação aos estudos sempre se configurou como um propósito *basilar* para a vida.

A aceleração escolar refletiu todos os seus efeitos quando ingressei no *mundo acadêmico*, ainda aos meus *dezesseis anos* de idade. Escolho a graduação em Pedagogia no Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de vivenciar experiências ímpares; que pudesse duplamente me enriquecer como pessoa e intervir em minha notável timidez. Cumpre mencionar que esta época se tornara bastante difícil: não me sentia amadurecida perante o universo acadêmico e, adentrar a universidade com tão pouca idade era motivo de mais estranhamentos para meus colegas de curso e, até mesmo, ocasionava certa depreciação...

Todavia, essas causalidades só engrandeceram o meu trajeto de vida, vez que me proporcionaram inúmeras reflexões, que, indubitavelmente, constituem a pessoa que *me tornei*. Logo próximo à conclusão da graduação, tinha que concentrar todos os meus esforços para a definição temática do Trabalho de Conclusão de Curso. A sensibilidade demasiadamente aflorada, a necessidade de explorar campos de elevada expressividade e a convicção de que as relações tecidas socialmente podem se tornar mais fruitivas desde que uma formação mais completa e sensível se direcione as necessidades dos sujeitos, despertaram-me o interesse em um campo epistêmico repleto de sensibilizações: a Ludicidade.

Destarte, vivenciar práticas lúdicas de educação por meio de oficinas se tornou fundamental para que eu gerasse uma nova postura *frente ao mundo*. Em razão disso, proponho à ilustríssima Professora Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery (carinhosamente chamada de "Dora" pelo meio discente) o estudo de práticas lúdicas em contextos de alfabetização, primeiro *lócus* de meu interesse acadêmico. Neste cenário, desenvolvo a pesquisa intitulada: *"O dialogismo entre ludicidade e alfabetização: o desenvolvimento de capacidades e potencialidades infantis"*, a qual me faz enxergar que me tornaria uma possível educadora da infância... À Dora, agradeço a sensibilidade de atuar, significativamente, em toda a minha formação!

Isto posto, outras aquisições se tornaram importantes em minha trajetória pessoal: a primeira atuação profissional como educadora social no Centro de Apoio Infanto-Juvenil

(CAIJ/CRIPAM); o ingresso na carreira docente, no âmbito da Educação Infantil, de modo a compor o quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Educação do município de Ladário (MS), aos fins de meus dezenove anos e, atualmente, o ingresso na carreira docente, também na referida etapa de ensino, na Rede Municipal de Educação do município de Corumbá (MS), que, surpreendentemente, ocorreu em concomitância com o meu ingresso no curso de Mestrado em Educação – área de concentração em Educação Social – do PPGE/CPAN/UFMS.

Vale ressaltar que essas novas circunstâncias permitiram-me a construção de outras inferências e conjecturas sobre a vida; propondo-me novas *ressignificações.* Logo, pretendo ilustrar a importância de duas condições: o trabalho pedagógico-educativo junto às crianças pequenas aumentou ainda mais a minha sensibilidade, de sorte que eu tive de aprender a *"ver"* e a *"ouvir"* as suas vozes, pensamentos, olhares, percepções, posturas... Ainda com a finalidade de ofertar a mesma natureza educativa sensível, afetiva e respeitosa que recebi durante a minha formação. Deste modo, as crianças se tornaram personagens importantes que muito me ensinaram (e ensinam) a repensar as minhas práticas cotidianas enquanto profissional. Expresso muita gratidão aos meus pequenos que conferem à minha vida imenso significado!

A segunda circunstância que se constitui como campo fecundo às minhas reflexões é o momento em que me torno discente do curso de Mestrado em Educação PPGE/CPAN/UFMS. Neste prisma, vale ressaltar que ingresso no referido curso com a proposta de aprofundar meus estudos concernentes ao campo epistemológico da Ludicidade, proposição que foi aceita pelo mencionado Programa. Contudo, algumas intercorrências relativas ao curso, direcionaram-me para o campo científico de *Altas Habilidades/Superdotação*[2] (AH/SD), cuja pesquisadora representante em nossa localidade é a Professora Drª Bárbara Amaral Martins. Cumpre esclarecer, ao (à) leitor (a) que dedica a sua atenção a esse relato memorialístico, que eu detinha concepções mitológicas sobre a mencionada área, sobre a qual tive poucas oportunidades para refletir durante a graduação. Nesse sentido, *mudar a minha lente* foi uma

[2] Optamos por adotar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que utiliza a nomenclatura "altas habilidades/superdotação", ainda que o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, adote a terminologia "altas habilidades ou superdotação". Cumpre registrar que, no momento de finalização deste estudo, o documento mais recente foi suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, que proferiu, em decisão liminar, ação de inconstitucionalidade. Neste cenário, a Política Nacional de Educação Especial (2020) será submetida, ainda, a referendo do Plenário.

tarefa árdua, mas repleta de muitas desconstruções e aprendizados; tão necessários ainda para o meu processo de amadurecimento acadêmico.

Questiona-se o (a) leitor (a) neste momento: Qual a importância, bem como a necessidade, de evocar essas memórias tão repletas de singularidades? Respondo-lhe que a bagagem sociocultural de nossas vivências influencia consideravelmente a nossa *visão de mundo*, isto é, a maneira como interpretamos os distintos contextos a que pertencemos e, ainda, a nossa consequente forma de neles atuar. De modo irrevogável, o conjunto dessas vivências incide em nossas práticas pessoais, sobremaneira em nossa própria atuação profissional docente (tão carregada de valores, olhares, simbolismos, particularidades...). Compartilho das reflexões de Nery[3] (2020, p.33), que aduz: *"É crucial considerar a construção social, histórica, cultural e afetiva que envolve a existência do professor e influencia a filosofia de educação que concebe e transfere para as suas práticas pedagógicas..."*

Consequentemente, além de comprovar a atuação que a bagagem sociocultural exerce nas práticas didático-pedagógicas docentes, influenciando-as, a realização deste estudo ainda me propiciou o *entendimento acadêmico-reflexivo* sobre a minha própria trajetória pessoal vivida durante a infância. Isto é, possibilitou-me a compreensão sobre as vivências inerentes ao processo de *aceleração escolar e os seus reflexos*, cuja extensão repercute indiscutivelmente sobre toda a vida. Logo, esta pesquisa configura-se como uma ***resposta*** a todas as minhas indagações que ainda não estavam sanadas, vez que eu não detinha *insumos teóricos* para compreender o que significou a vivência do referido processo. Hoje, torno-me capaz de analisar, questionar e até debater, cientificamente, as condições que a proposta de aceleração escolar proporciona à fase infantil e à vida adulta, pois, além de refleti-las em âmbito pessoal, sou capaz de *entendê-las teoricamente*, o que inaugura um novo modo de *olhar a vida*.

Diante de tudo que foi exposto, sinalizo ao (à) caro (a) leitor (a) que este estudo representa a tentativa desta pesquisadora de compreender as especificidades da área de AH/SD. Por conseguinte, a escolha por investigar as concepções docentes sobre o referido fenômeno explica-se em razão de dois aspectos: a) devido à minha atuação profissional na docência enquanto educadora da infância, e, b) em virtude de pertencer a um movimento teórico que acredita nas potencialidades da Educação Infantil e em seu protagonismo no

[3] Professora Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e autora de inúmeras produções textuais na área educacional.

processo de formação das crianças, podendo-lhes ofertar intervenções educativas enriquecedoras, profícuas, sensíveis e, ainda, repletas de significados.

Pauto-me na crença de que a Educação Infantil é capaz de outorgar às crianças a condição de sujeitos competentes e autônomos, que investigam, tecem reflexões, hipóteses e são coautoras de seu próprio processo de desenvolvimento.

Portanto, esta investigação é produto de minhas reflexões teóricas sobre os campos de conhecimento que integram o fenômeno AH/SD (além da manifestação da precocidade) e o contexto formativo de Educação Infantil, em uma busca de convergir-lhes sentidos e significados, revelando a indispensabilidade que esta etapa de ensino assume para o enriquecimento de capacidades infantis prematuramente desenvolvidas, as quais são requerentes de diversos estímulos.

Refletir sobre alguns dos processos que vivenciei me motivam a enunciar que, mesmo perante as contrariedades vividas, encontro-me no caminho certo e muito tenho ainda que *aprender* para enriquecer a minha caminhada pessoal. Há muito que *estudar, produzir e conhecer*. Como já dizia a poetisa[4]: *"Enquanto tiver perguntas e não houver respostas... continuarei a escrever."*

[4] Reflexão da poetisa Clarice Lispector (1920 – 1977).

1 INTRODUÇÃO

Em todos os setores que compõem o Estado brasileiro – sejam eles de natureza educacional, política, ou social – a Educação é consensualmente concebida como um importante pilar para a sociedade. Esta afirmação que apresentamos se materializa por meio da literatura científica de nosso país, que corrobora, pelo vasto número de publicações, o quanto essa instância apresenta grandes potencialidades para atuar, com proficiência, no processo de formação do ser humano; de modo a nutri-lo com valores centrados em dimensões como a ética, a cidadania e a equidade (justiça social).

Desta maneira, parte-se do pressuposto de que os processos educativos podem consubstanciar a edificação de uma sociedade mais crítica, conscienciosa e respeitadora de todos os direitos (principalmente os de essência humana), ainda assentada em princípios de diversidade, respeito às singularidades e inclusão, com vistas à eliminação de práticas sociais excludentes, que ainda se configuram como as principais promotoras de preconceitos e desigualdades na nossa atualidade.

Barreto (2008) também compartilha deste raciocínio ao afirmar que são muitos os estudos que focalizam a Educação sob os seus diversos matizes, pois a consideram como atividade responsável pelo desenvolvimento da humanidade. Neste âmbito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) ilustram o pensamento de que a educação é o principal alicerce da vida social, que é capaz de ampliar a cultura e a própria cidadania; desde que as proposições didático-pedagógicas adotem, como compromisso de natureza ética e política, a solidariedade e a emancipação.

Para ratificar e reforçar a importância da educação para a esfera social, sobretudo, com base em uma perspectiva que valoriza a heterogeneidade humana, o referido documento deixa claro que:

> No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz (BRASIL, 2001a, p.5).

À luz do paradigma da diversidade humana, os processos educativos projetam a constituição de uma sociedade inclusiva, para que esta se torne capaz de valorizar as diferenças e as singularidades que marcam cada sujeito. Sob a ótica do Parecer nº 17/2001 (BRASIL, 2001b), a consolidação de uma sociedade inclusiva exerce fundamental vitalidade para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático de Direito. Por esta razão,

a inclusão é registrada, pelo mencionado documento, como a garantia do acesso contínuo ao espaço da vida em sociedade para todos os indivíduos (sem distinção de suas características). Complementa este conceito o pesquisador David Rodrigues (2017, p.291), que explicita o seguinte entendimento:

> A inclusão é um direito humano emergente e que, mais do que isso, é um direito que contribui decisivamente para 'densificar' todos os outros direitos. Para isso precisamos que a inclusão seja um valor transversal da escola, seja um valor educativo de primeira linha, seja sobretudo um valor a que todos têm acesso.

Nesta direção, quando analisada no âmbito educacional, a inclusão se insere em linhas estratégicas que compõe um campo dotado de especificidades: a Educação Inclusiva, que, segundo o documento adotado por este estudo – a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica advinda da defesa do direito de todos os alunos estarem juntos – tendo necessidades especiais ou não, sem qualquer prática discriminatória. Deste modo, os espaços da escola são centrais na luta para a implantação de direitos sociais, vez que "o convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa e solidária têm grandes chances de aí serem seguidas" (BRASIL, 2001b, p. 11).

Todavia, é interessante ressaltar que esse entendimento sobre a Educação Inclusiva advém de discussões mais recentes. Isto porque as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) deixam transparecer o cenário de inclusão que outrora se consolidava nos contextos escolares brasileiros: uma inclusão que se restringia, quase que exclusivamente, à inserção física de alunos público da Educação Especial nas escolas de nosso país, de maneira a se fundamentar numa perspectiva de integração[5].

Convém esclarecer que esta inserção comumente desconsiderava as necessidades (de cunho educacional e adaptativo) dos estudantes, vez que os currículos escolares não se flexibilizavam frente a essas condições. Deste modo, a escola perpetuava a reprodução de suas práticas de ensino homogeneizadoras, tal como tende a reproduzir essas mesmas práticas na atualidade, como apontam os estudos de Martins e Chacon (2018).

Sobre esse panorama, o Parecer nº 17/2001 complementa que:

> O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais

[5] De acordo com Reynaud e Rangni (2017, p. 73), "a integração tinha como princípio que os alunos público-alvo da Educação Especial deveriam se adaptar às instituições e não o contrário".

> alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional. (BRASIL, 2001b, p.8)

Com base no exposto, é importante elucidar que, na atualidade, em que as discussões político-acadêmicas convergem para um maior entendimento sobre os direitos, cultiva-se uma compreensão distinta acerca das necessidades educacionais desse alunado (público de Educação Especial), de modo a cada vez mais romper-se com as lógicas da integração e exclusão nos espaços escolares e a implantar-se, desta forma, uma política orientada pela perspectiva de educação inclusiva, que vem amplamente sendo debatida e implementada em muitos países, como o nosso.

Nesse sentido, Vieira (2003) deixa exposto que a finalidade da educação inclusiva é a de que sejam oferecidas, aos alunos públicos da Educação Especial, as mesmas oportunidades educacionais que são acessadas por qualquer estudante. Ademais, a autora também reflete que essa igualdade de oportunidades não pode ser compreendida como se os estudantes as vivenciassem da mesma forma, com as mesmas impressões, percepções e necessidades. Aplica-se, neste âmbito, o princípio de equidade, que, de acordo com as argumentações de David Rodrigues, pode ser compreendido como a definição de justiça social:

> [...] quer dizer que não podemos mais olhar a ‘igualdade de oportunidades’ como se olhava há anos atrás, isto é, dar o mesmo a todos. Hoje sabemos que a equidade, a justiça social, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe [...] ele não substitui o termo inclusão [...] a inclusão serve à equidade e certamente não pode existir uma sem a outra... (RODRIGUES, 2017, p.293).

Esta reflexão apresentada pelo pesquisador converge para as considerações de Martins e Chacon (2018) que, ao refletirem sobre a educação de qualidade para todos sob o prisma da igualdade social, advertem que esta mesma educação não pode ser compreendida como sinônimo de um ensino idêntico a todos os estudantes, pois este deve ser condizente às necessidades, características e potencialidades de cada sujeito.

Neste âmbito, Laplane (2013, p.5) sugere cautela ao reflexionarmos sobre o paradigma de educação para todos, vez que essa “não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”. Ainda de acordo com a autora, esse paradigma redimensiona sua amplitude ao se apresentar como uma tendência na educação, cuja elaboração ocorre fora dos sistemas escolares, numa dada conjuntura histórica e política que é responsável, ainda, por disseminar ideias, políticas e formas de organização

educacionais. Nas últimas décadas, isso vem corroborando à promoção de um ensino mais inclusivo (LAPLANE, 2013).

Neste contexto, Freitas e Pérez (2010) ponderam que a perspectiva de educação para todos se constitui como um grande desafio, vez que a realidade brasileira indica que há uma significativa parcela de excluídos do sistema educacional. Logo, urge a necessidade de efetivarmos práticas educativas que respeitem as condições educacionais dos estudantes e as analisem sob o viés da diversidade (que é inerente à natureza humana), de modo a considerar que todos os alunos possuem o direito de aprender juntos em todos os contextos referentes à educação formal, independe de suas características.

Segundo o Parecer nº 17/2001 (BRASIL, 2001b), é com base nessa premissa que a legislação brasileira versa sobre o atendimento aos alunos com necessidades especiais, de modo a evidenciar que o mesmo deve se consolidar preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com vistas a efetivar o princípio de inclusão.

Ainda em conformidade com esse documento, a política de inclusão desse alunado no ensino regular brasileiro não se refere à permanência física desses estudantes junto com seus pares, mas se relaciona ao processo de reanalisar paradigmas e concepções, com a finalidade de desenvolver o potencial desses indivíduos – tal como se faz com os demais alunos –, de modo a respeitar e atender às suas diferenças e necessidades (BRASIL, 2001b).

Vale destacar que tal política se orienta por meio de preceitos advindos de acordos internacionais, isto é, deriva-se de documentos dos quais o Brasil é signatário, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) – realizada em Jomtien, na Tailândia; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, em 1994 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – realizada na Guatemala, em 1999. Esses documentos assumem o compromisso de fomentar uma educação de caráter mais equitativo, de maneira com que todas as pessoas possam ter a oportunidade de alcançar um padrão de qualidade na aprendizagem (UNESCO, 1990), além de assumirem a finalidade de suprimir práticas discriminatórias e excludentes.

Mas, com base no exposto que Góes e Laplane (2013) retomam a discussão de que a prática inclusiva não pode ser compreendida como um fenômeno exclusivamente escolar, circunscrito à efetivação de uma série de medidas e prescrições, e sim, deve ser situado no contexto social e político atual, vez que as dificuldades e desafios impostos pela inclusão são

qualitativamente diversificados e ligados à organização da nossa sociedade e também a outros aspectos, como:

> [...] aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES; LAPLANE, 2013, p.2)

Embora sejam muitos os desafios (e empecilhos) que dificultem a efetivação de práticas includentes, é importante registrar que todas as representações conceituais sobre a educação e a inclusão (fixadas no campo legal que temos hoje), advieram de muitos esforços, lutas, reflexões e pesquisas de vários atores sociais, sendo legitimadas, ao longo dos vários contextos históricos, pelas produções científicas. Neste prisma, convém esclarecer que a inter-relação entre educação e educação inclusiva é resultante de estudos que consideram a indissociabilidade entre educação e direitos humanos.

Por isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ratifica que esta última se caracteriza como um paradigma educacional assentada na perspectiva de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como atributos socialmente indissociáveis e que ainda reconhece a importância de refletir sobre práticas discriminatórias e de elaborar estratégias para superá-las.

É neste contexto que a educação inclusiva passa a adquirir centralidade nas discussões sobre a sociedade atual e a função da instituição escolar no tocante à superação de pensamentos e práticas excludentes. Isto fica claro quando o referido documento ainda afirma que: “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial” (BRASIL, 2008, s/p).

Nesta perspectiva, a educação passa a considerar o princípio que está fixado no Artigo I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 2009, p.4), o de que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Compartilha deste raciocínio o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) ao conceber que a dimensão educativa é uma instância privilegiada na promoção desses direitos, que além de ser um direito em si mesmo, ainda é um fator

indispensável para o acesso a outros. Este documento ainda complementa que “a educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos.” (BRASIL, 2007, p.25).

No tocante a esses últimos, é importante evidenciar a existência de um público dotado de singularidades que aí se encontra inserido: as pessoas que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que, embora pertencentes à Educação Especial, não recebem a devida atenção nos contextos escolares por causa de dois fatores: a dificuldade de sua identificação e o desconhecimento sobre as especificidades de sua educação.

Martins e Chacon (2016) denunciam o processo de negligência que esta população sofre, pois a não identificação desses sujeitos ocasiona a privação de um ensino que lhes desenvolvam o máximo de potencial que possuem. Martins, Pedro e Ogeda (2016) ampliam essa reflexão ao esclarecerem que os estudantes que apresentam esse fenômeno não recebem tanta atenção por parte dos meios midiáticos, das políticas governamentais voltadas para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica.

Por isso, as autoras citadas apontam que é necessário analisar as contribuições de estudos científicos na tentativa de encontrar caminhos passíveis de serem trilhados e, assim, avançar na produção de conhecimentos sobre o processo de identificação e, consequentemente, de atendimento.

Com vistas à desconstrução gradual deste cenário, esta pesquisa evidencia a sua importância ao se propor a investigar as representações sociais docentes sobre Altas Habilidades/Superdotação em contextos de Educação Infantil das redes de ensino dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS, de modo a conhecer as concepções que estes profissionais apresentam sobre o referido fenômeno e a contribuir, consequentemente, com os estudos que investigam as perspectivas dos professores, para que haja a desconstrução de mitos, crenças e inverdades ainda arraigados na educação que se consolida formalmente.

Manso (2012) salienta a importância de pesquisas como esta ao argumentar que, em nosso país, ainda são poucos os estudos que focalizam as concepções docentes sobre AH/SD, e isto se deve ao fato de este campo ser impregnado por representações sociais (e não somente por conhecimentos científicos e teóricos).

Esta autora ressalta que as investigações acadêmicas que se propõem a estudar o referido fenômeno sob a ótica docente são significativas em razão de proporcionarem uma compreensão mais aclarada sobre o cenário de AH/SD nos contextos escolares. Isto porque

“observa-se que mitos acerca da superdotação ainda permeiam o imaginário de professores e têm influenciado no baixo índice de indicação de alunos nos contextos estudados” (MANSO, 2012, p.18).

Desta forma, inspirando-se nas contribuições de Moscovici (1994), Winner (1998), Renzulli (2002; 2004), Vieira (2005), Forno (2011), Martins e Chacon (2016; 2018) e demais autores que também fundamentam as nossas reflexões, este estudo desvela a sua necessidade ao considerar que urge identificarmos as distintas acepções que circundam as AH/SD para que possamos discutir, nos âmbitos científicos e escolares, sobre dois fatores: a desconstrução de concepções erroneamente estabelecidas sobre as AH/SD e a necessidade de estimulação às capacidades de todas as crianças, especialmente aquelas que apresentam os indicadores de precocidade e de AH/SD, com vistas à nutrição de um posicionamento infantil mais expressivo, atuante e respeitador às diferenças; características que assinalam a todos os sujeitos e que marcam distintas especificidades em seu processo de desenvolvimento.

O respeito às diferenças se faz crucial para a construção de uma sociedade inclusiva, registrada pelo Parecer nº 17 (BRASIL, 2001b) como um processo fundamentalmente importante para o desenvolvimento e manutenção de um Estado Democrático. Este documento registra a inclusão como:

> [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001b, p.8).

Para tanto, esta investigação assume, como *lócus* de pesquisa, uma etapa educacional que exerce influência preponderante na vida das crianças: a Educação Infantil, esta assinalada por múltiplas linguagens oriundas do universo lúdico de educação, tais como a linguagem teatral, literária, musical, gestual e as artes visuais, que contemplam inúmeros aspectos de desenvolvimento (físico, psicomotor, criador, afetivo, social, intelectivo...) e suscitam a constituição de um posicionamento infantil mais expressivo, atuante, sensível e explorador de inúmeras possibilidades da realidade circundante.

Por esta razão, a referida etapa se constitui como campo altamente fecundo para o desenvolvimento de potencialidades, pois contempla muitas das dimensões acima citadas que permeiam o processo de formação infantil. É nesta conjuntura que esta investigação delimita o contexto pré-escolar como objeto de sua atuação, visto que o mesmo compreende a

educação de crianças com quatro a cinco anos, de forma a conceber tanto essas como seus respectivos docentes como atores que tornam o processo educativo dinâmico.

A predileção pela etapa de Educação Infantil, sobretudo, pelos contextos educativos pré-escolares, ocorre em razão de estes últimos se configurarem como ambientes de aprendizagem em que as características do fenômeno AH/SD podem ser notadas com mais nitidez, pois as crianças precoces (aquelas que apresentam uma ou mais habilidades que se destoam de seus pares etários) manifestam suas capacidades elevadas desde tenra idade – sejam nas áreas artísticas, acadêmicas, psicomotoras e de liderança – e isto comumente as distingue nestes contextos em que imperam as suas habilidades.

Paralelamente, a Educação Infantil, por se constituir como a primeira etapa da Educação Básica brasileira, pode atuar proficientemente na formação dessas crianças, consolidando-se, ainda, como primeiro *lócus* para a sua identificação.

Destarte, consideramos que a referida etapa educacional pode nutrir o processo formativo das crianças precoces com: a) estímulos qualitativamente diversificados; b) valorização de suas capacidades; c) proposição de atividades enriquecedoras; d) presença de interações saudáveis e fruitivas; e) esclarecimento das famílias sobre as particularidades que as crianças apresentam, e f) indicação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A efetivação de ações dessa natureza pode incentivar as potencialidades dessas crianças e minimizar a vivência de uma formação desestimulante. Cumpre registrar, também, outra face dessas propostas: desconstruir preconceitos e mitos nos próprios contextos de aprendizagem pré-escolares da Educação Infantil, de modo a estimular os educadores e as próprias crianças para a reflexão sobre esse tema, vez que eles são os protagonistas do processo educativo.

É pautando-se nessas discussões e principalmente partindo da premissa de que a educação de crianças precoces (com indicadores de AH/SD) deve voltar-se ao desenvolvimento de seus talentos e potencialidades, que esta pesquisa revela a problematização que a sustenta: Quais as representações sociais que educadores da rede regular de ensino dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS apresentam sobre o fenômeno AH/SD?

Discutir sobre essas concepções se torna indispensável para proporcionarmos contribuições ao próprio processo de identificação deste público ainda nos contextos de Educação Infantil, para que suas habilidades precoces não sejam tolhidas desde as mais tenras idades. Desta maneira, este estudo considera que investigar as representações constituídas

socialmente pode convergir para com a consolidação de uma formação sensível na Educação Infantil, esta centrada em princípios de inclusão e heterogeneidade.

Cabe destacar, neste contexto, *o ineditismo* que o estudo assume para o Programa de Pós-Graduação do Campus do Pantanal (CPAN/UFMS): esta é a primeira pesquisa, decorrente do referido Programa, que se propôs a investigar o tema AH/SD. Além disso, este estudo também pode ser importante para os demais sistemas de informação acadêmicos pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul, vez que se configura como *primeira* investigação científica a discutir *as concepções de professores (as) da Educação Infantil sobre o fenômeno AH/SD.* Esta afirmação se comprova por meio de uma pesquisa de revisão sistemática que realizamos (OLIVEIRA *et al.*, 2020), cujos objetivos foram os de identificar e analisar teses e dissertações que tiveram como foco a atenção educacional aos alunos da Educação Especial na Educação Infantil, ainda considerando, como recorte geográfico, o mencionado estado.

Os resultados que encontramos demonstraram a inexistência de estudos com enfoques direcionados às representações sociais docentes sobre AH/SD em ambientes de aprendizagens característicos da referida etapa de ensino, além de atestarem a ausência de investigações que se proponham a discutir a interface entre o fenômeno AH/SD e a Educação Infantil; o que nos permite argumentar que é indispensável a emergência de mais estudos que objetivem entender os aspectos que perpassam essa correlação, de maneira com que aprendamos a identificar e a reconhecer as manifestações que a precocidade exerce ainda na primeira etapa de educação que atende a infância.

Com base no exposto, cumpre evidenciar a estruturação desta pesquisa: temos inicialmente o referencial teórico, que aborda o desenvolvimento cultural do ser humano e o processo de constituição infantil, a partir da Teoria Histórico-Cultural; são apresentadas as teorizações sobre a construção social da Educação Infantil, a infância como categoria social e a indispensabilidade da educação lúdica para o desenvolvimento infantil; evidenciamos, também, o fenômeno AH/SD e a manifestação da precocidade; a última seção apresenta a Teoria das Representações Sociais (R.S.), além de sua configuração como abordagem teórico-metodológica. Posteriormente, vamos explicitar os objetivos; os caminhos estruturantes da pesquisa; os resultados e discussões que decorreram de nossas análises; as considerações finais e, por fim, as referências que foram utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O desenvolvimento cultural do ser humano: análises à luz da Teoria Histórico-Cultural

O processo de desenvolvimento do ser humano é objeto de estudo de inúmeras matrizes teóricas, que constituem uma forma idiossincrática de analisá-lo e explicá-lo. Trivialmente, trata-se de pressupostos que focalizam alguns aspectos desenvolvimentistas em detrimento de outros, o que para os estudos de Pino (2000; 2005) expressa certa incompletude dessas correntes teóricas em razão de não constituírem uma abordagem uníssona sobre a formação humana.

Outro fato destacável é o de que tais concepções de desenvolvimento tendem a concebê-lo num movimento de contraposição entre as funções biológicas (naturais) e as funções sociais (constituídas culturalmente), o que para alguns estudiosos em Psicologia, desfavorece uma compreensão mais aclarada sobre a relação entre tais dimensões e suas influências no processo de desenvolvimento do ser humano.

É neste contexto histórico marcado pela intensa produtividade científica, que Pino (2005) revela uma das mais importantes descobertas realizadas pelo homem: os caminhos para o entendimento da sua condição como um ser simbólico a partir do século XIX, oriundos de suas reflexões sobre si mesmo. É nesta conjuntura que o ser humano inicializa o processo de constatação sobre a natureza de sua própria dualidade: a condição de ser, simultaneamente, "espectador e espetáculo, observador e observado, pensador e objeto pensado, *sujeito* do saber e *objeto* da ciência" (PINO, 2005, p.24, grifo do autor).

Tal descoberta, longe de se configurar como catastrófica, revelou-se temporalmente profícua ao homem; vez que lhe permitiu descobrir-se como um ser que é objeto de representação, o que engendrou significativas mudanças no espectro de teorias que buscavam analisar e revelar as particularidades do desenvolvimento humano.

É com base nessas novas configurações e atribuindo ênfase às transformações científicas e societárias que assinalaram o limiar do século XX que esta pesquisa desvela uma das matrizes teóricas que lhe sustenta: a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, cujo principal expoente é Lev Semionovitch Vygotsky[6]. Sua proposição epistêmica

[6] Lev Semionovitch Vygotsky foi um importante psicólogo proponente da Teoria Histórico-cultural, que nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Impactado pela efervescência científica que assinalou a transcursão do século XIX para o século XX, propôs-se a discutir temáticas relativas ao processo de desenvolvimento humano, as suas possibilidades de criação, os efeitos da linguagem, a criação literária e a função poética, a consciência e o comportamento, o idealismo e o materialismo, a história e o desenvolvimento, as contradições e os sentidos da

denomina-se Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, por meio da qual o referido teórico inaugura um novo paradigma: a concepção de que o desenvolvimento do psiquismo humano consolida-se em meios culturais. Nesta esfera, seu ineditismo teórico ocasionou profundas efervescências na tradição psicológica já existente ao conceber as significações culturais como matéria-prima constitutiva da psique humana; "[...] entendendo por *significações* culturais aquelas atribuídas pelos homens às suas obras (obras técnicas, científicas, artísticas, instituições sociais, tradições e ideias em geral)" (PINO, 1997, p. 19, grifo do autor). Bock (2007) avança esta linha de raciocínio ao discorrer que esta concepção teórica de desenvolvimento interpreta a relação com o mundo material e social como campo basilar para a efetivação de todas as possibilidades humanas. Deste modo, essa perspectiva ocasionou rupturas com a concepção de desenvolvimento biologizante (até então tradicionalmente hegemônica) ao enunciar que a constituição humana se consolida em bases materiais vigorosas, tais como as relações sociais.

As explanações de Pino (2000; 2005), Bock (2007), Vygotsky (2009) e Mendonça, Penitente e Miller (2017) oferecem substratos para refletir que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural desestabilizaram os princípios epistemológicos da Psicologia Tradicional, principalmente ao enfatizar a condição do ser humano como uma criatura eminentemente social (VYGOSTKY; LURIA, 1996), cujas condições socioculturais ensejam significativas mudanças em seu comportamento e desenvolvimento ao constituir a emergência de instrumentos simbólicos para o seu relacionamento em sociedade. Logo, os fundamentos epistêmicos propostos por Vygotsky (1991) vão à contrafluxo de todas as concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes à época – fundamentalmente mecanicistas e naturalistas – e que ainda concebiam o processo de desenvolvimento humano numa constante polarização entre as funções biológicas e as funções culturais, o que sinalizava certa insuficiência dessas teorias em suas premissas explicativas.

---

vida, além de outros campos epistemológicos. Demonstrava amplo interesse pela arte e pela literatura e, aos 19 anos, escreveu o seu primeiro estudo: "A Tragédia de Hamlet", em 1915, que condensa reflexões sobre o drama humano. Ao lado de Luria e Leontiev, compôs um grupo de estudos na Universidade de Moscou, de modo a dirigir um laboratório de defectologia (nomenclatura utilizada à época para se referir ao estudo de crianças que apresentavam algum tipo de deficiência). Seus estudos versam sobre a Psicologia, a Literatura, a Arte, a Pedagogia e a Pedologia (concebida como a ciência da infância). A exiguidade de suas obras atribui-se à brevidade de sua vida, que fora ceifada em decorrência de uma tuberculose. Vygotsky é um dos principais expoentes da Teoria Histórico-Cultural e revela a sua idiossincrasia ao conceber o desenvolvimento humano sob o enfoque dos meios culturais, estes responsáveis pela emergência de novas e mais complexas atividades simbólicas. O princípio de mediação é a marca epistemológica de seu legado (VYGOTSKY, 2009).

Deste modo, para ilustrarmos o *corpus* teórico da perspectiva vygotskyana, inspiramo-nos em suas próprias reflexões (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 2009) bem como nos estudos de Pino (1993; 1997; 2000; 2005), Bock (2007), Mendonça, Penitente e Miller (2017), Lima (2017) e Sforni (2017), pesquisadores que compõem a literatura especializada sobre a Teoria Histórico-Cultural em nosso país. Tais produções desvelam os princípios basilares da mencionada perspectiva teórica, os quais evidenciam a dinamicidade que permeia o processo de desenvolvimento do ser humano, que é capaz de se transmutar qualitativamente de um estágio elementar para um estágio mais requintado de expressão, comunicação e relacionamento, cujos aspectos propulsores desse refinamento são os signos culturais internalizados ao longo da vida por meio das relações sociais. Para esta teoria, a Cultura configura-se como uma categoria constitutiva substancial para o desenvolvimento humano e sua originalidade consiste em não tratá-la como mera componente do contexto social, assim como apontavam os estudos psicológicos clássicos predecessores (PINO, 2005). Nas argumentações de Bock (2007, p. 17-18) é possível verificar o dinamismo que assinala a Teoria Histórico-Cultural e a essencialidade de suas proposições:

> Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método [...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

Cabe-nos evidenciar, neste contexto, a importância que a perspectiva vygostkyana atribui à Cultura, compreendendo-a como uma multiplicidade de fenômenos, cujos denominadores são as obras humanas que, indiscutivelmente, são imbuídas de significações (PINO, 1997). Numa produção ulterior, Pino (2005) reflete que a Cultura constitui-se como terminologia polissêmica (tanto no senso comum como na literatura especializada) e ainda inconclusiva para a Teoria Histórico-Cultural, vez que Vygotsky não a explicitou suficientemente, apesar da importância que ela assume nas elucidações dessa abordagem teórica. Destarte, as discussões concernentes à Cultura devem ser compreendidas dialeticamente com o conceito de natureza, haja vista que este movimento possibilita o entendimento sobre "[...] a continuidade e a descontinuidade entre a História natural do homem e a sua história cultural" (PINO, 2005, p. 39). Por isso, a preocupação de Vygotsky (2009) era a de enfatizar o trabalho pedagógico como um instrumento fundamental para

suscitar condições e novas formas de participação da criança na Cultura, desde as mais tenras idades.

Ao refletir sobre o desenvolvimento humano numa produção anterior, Vygotsky (1991) assinala a existência de duas funções psicológicas correlatas neste processo: as elementares e as superiores. As primeiras são de natureza biológica (propagadas pela herança genética) e as últimas são de natureza cultural (difundidas por meio de práticas sociais) e ainda expressam os atos simbólicos como o pensamento, a linguagem, a consciência e demais atribuições eminentemente culturais, demarcando, assim a especificidade humana do homem (PINO, 2005). Segundo este último autor, ambas são indissociáveis e se integram no mesmo fluxo evolutivo e é por isso que a evolução cultural do homem é explicável na relação dialética que ele mantém com a natureza. Partindo dessas reflexões, Vygotsky (1991) considera que a história do desenvolvimento humano nasce do entrelaçamento entre essas duas funções, pois o autor argumenta que seria impossível para a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a ausência de suas bases biológicas, isto é, a privação de seu arranjo orgânico. Por isso, estudiosos como Pino (2005, p. 30) seguramente afirmam que "é nesta relação que a natureza adquire sua dimensão histórica, ao passar a fazer parte da história humana". Deste modo, o último autor ainda ressalta que o percurso evolutivo do ser humano não segue unicamente as leis da natureza, mas se concretiza, essencialmente, em leis histórico-culturais; produtos de sua própria atividade simbólica sobre o meio em que vive. É este raciocínio que o orienta a concluir que as funções biológicas estão circunscritas na estrutura genética da espécie, enquanto que as funções culturais se inscrevem na história social dos homens (PINO, 2005).

Todas as explanações evidenciadas anteriormente confluem para o entendimento de que há certa ambivalência no processo de desenvolvimento humano, que é expressa pela continuidade e rompimento entre as funções biológicas e as culturais, ainda sob a égide da Cultura. Segundo Pino (1997) o resultado da relação dialética entre esses dois planos é a emergência de uma nova dimensão: a dimensão simbólica, que assinala novas formas de existência. Mas, como são possíveis essas transformações? Questiona-se o leitor na atual conjuntura. Para elucidarmos essa questão emergente, sinalizamos como se processa o desenvolvimento humano sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural: através do processo de conversão de meios naturais (que anteriormente possibilitavam a ação) em meios simbólicos, que passaram a conferir à ação do homem novas significações, isto é, novos modos de subsistência (PINO, 1997). E é justamente a emergência da dimensão simbólica que revela o

ineditismo da perspectiva vygotskyana sobre a concepção do desenvolvimento do ser humano, considerando-o como fundamentalmente cultural (sem desconsiderar a atuação do plano biológico). Em razão disso, Pino (2000) elucida que o salto evolutivo da espécie humana é caracterizado pela sua capacidade de criar meios ou instrumentos que possibilitam ressignificar a sua ação na esfera social, de forma a criar suas próprias condições de existência.

A transformação de um ser biológico para um ser cultural é realizada pela principal marca epistemológica da teoria vygotskyana: o processo de mediação, o qual, segundo Vygotsky (1991) se perfaz quando o caminho do ser humano ao objeto e deste ao ser humano perpassa pela ação de outrem. É justamente este Outro que é o responsável por introduzir o sujeito no mundo cultural, apresentando-o aos meios simbólicos e aos signos, que, nas definições de Pino (2000, p. 54, grifo do autor) se tratam de alguma "[...] 'coisa' material (objeto, gesto, figura ou som) que serve para **representar para alguém** qualquer outra coisa (material e imaterial), sob algum aspecto". Destarte, é a mediação dos sistemas de signos que permite dinamicamente a produção e a apropriação da Cultura (PINO, 2000).

Consequentemente, Pino (1997) explicita que o processo de constituição cultural do ser humano se concretiza quando o indivíduo realiza a conversão dos significados culturais da sociedade em significados próprios, sendo estes últimos produtos de uma interpretação individual dos sujeitos, que lhes atribuem sentidos e contornos específicos durante a consolidação do processo de internalização: "[...] a reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 1991, p. 40). Podemos refletir, através do raciocínio de Pino (1997), que a conversão das significações culturais em significados pessoais definem a subjetividade e a identidade pessoal de cada indivíduo. Este autor prossegue refletindo que:

> [...] de um lado, os homens de todos os tempos têm em comum aquilo que define como *humana* sua natureza (ou, dito em outros termos, o que os define como seres *humanos*, ser obra do próprio Homem), de outro lado, são todos diferentes, não só em razão dos fatores genéticos, mas sobretudo em razão de ser cada um deles uma 'versão' singular da natureza cultural dos homens, pois a internalização das *significações* culturais passa pela interpretação que cada uma dessa 'versões' representa em relação a essas *significações* (PINO, 1997, p. 19-20, grifo do autor).

Diante de tudo que foi exposto, cabe-nos a seguinte reflexão: Como os processos de conversão e internalização são possíveis de se consolidar? Para este questionamento, advertimos que tais condições se processam devido à plasticidade do organismo, que exerce a ambivalente função de conservar e transformar as experiências vivenciadas (VYGOSTKY, 2009). É por conta dessa propriedade que as funções superiores (como, por exemplo, a fala, a

percepção, o pensamento e a emoção) foram antes relações sociais e estavam circunscritas a uma espécie de realidade externa; somente depois elas se transpuseram para o plano intrapessoal, por intermédio da mediação do Outro (PINO, 2005).

Em consonância com essas proposições, podemos refletir que a criança somente terá acesso à produção cultural historicamente acumulada através das ações mediadoras de outrem. Como decorrência dessa constatação, uma importante fase do desenvolvimento humano ganha centralidade na Teoria Histórico-Cultural: a infância, período que, de acordo com Vygotsky (1991), configura-se como *lócus* para a mediação e a aprendizagem do uso de instrumentos culturais por meio do processo de internalização. É nesta fase que a linguagem – a mais importante marca do desenvolvimento – surge, possibilitando o refinamento de outros meios simbólicos. Fundamentando-se nestas reflexões, esta pesquisa sinaliza a importância da abordagem do processo de desenvolvimento infantil sob o prisma dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, com vistas à discussão das bases constitutivas culturais que assinalam a infância. À vista disso, este estudo fomentará reflexões, na seção textual ulterior, sobre os aspectos do desenvolvimento infantil segundo os pressupostos da referida perspectiva.

2.1.1 *Tramas do desenvolvimento infantil: uma abordagem dialética a partir da matriz teórica Histórico-Cultural*

À luz de discussões concernentes à Teoria Histórico-Cultural, esta investigação buscou enfatizar os aspectos mais proeminentes que marcam a trajetória do desenvolvimento humano; perspectivas que assinalam, paulatinamente, a transmutação de um ser biológico para um ser cada vez mais cultural através das relações que o mesmo constitui com a ambiência social circundante, que lhe modifica o comportamento e o desenvolvimento ao longo de suas vivências e experiências. Sob a égide dos estudos clássicos de seu principal proponente (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 2009) e da literatura científica brasileira referente à abordagem Histórico-Cultural, ainda composta pelos estudos de Pino (1993; 1997; 2000; 2005), Bock (2007) e Mendonça, Penitente e Miller (2017), esta pesquisa ilustrou o percurso evolutivo da constituição cultural do ser humano, este fundamentalmente marcado pelo surgimento de dois substanciais processos: o de mediação – que denota os caminhos que um objeto cultural perfaz até o sujeito por intermédio da ação de outrem (VYGOTSKY, 1991) – e o de internalização – processo compreendido por Vygotsky (1991) como a capacidade de transformação de signos culturais externos em significações internas, isto é, em significados intrapessoais.

Cumpre registrar que todas essas modificações no desenvolvimento majoritariamente se processam em um importante período da vida humana: a infância, que, segundo as argumentações de Pino (2005), é a fase que se configura como o primórdio do nascimento cultural do homem, em que há a gradual transformação das funções biológicas em funções culturais sob a ação do meio social. Lima (2017) concorda com este raciocínio ao ilustrar que o período de infância é o momento em que a criança encontra-se apta para conhecer o contexto social através de práticas intencionais, cujas finalidades devem ser: a) a de permitir a criança de se apropriar de conhecimentos relativos aos vários campos epistêmicos, como as Ciências, a Linguagem, a Arte e a Filosofia e b) a de possibilitá-la uma participação ativa na Cultura, com vistas tanto à sua apropriação como à aquisição de habilidades sociais específicas, como o perceber, o sentir, o falar, o pensar e as formas de se relacionar com outrem. Segundo as explanações desta autora, esta é a fase propícia ao processo de humanização através do movimento de internalização "[...] em níveis superiores, de modos de pensamento, linguagem, percepção, atenção, memória e emoção [...]" (LIMA, 2017, p.114). Por conseguinte, é durante o período de infância que se inaugura a ingressão do ser humano no ambiente cultural e a este ingresso denominamos de desenvolvimento cultural infantil.

É com base nessas reflexões que Pino (2005) evidencia que o processo de desenvolvimento na infância é assinalado pela existência de um duplo nascimento para a perspectiva Histórico-Cultural: o biológico (do qual a criança já dispõe de equipamentos biogenéticos e neurológicos inerentes à espécie humana) e o cultural (pré-disposição da criança para a convivência social com seus respectivos pares humanos). Vale destacar que essas duas origens se inter-relacionam, dialeticamente, no desenvolvimento e não podem ser interpretadas como sinônimo, vez que o nascimento biológico se caracteriza como a condição de concretização para o nascimento cultural, mas não se enquadra como exclusiva justificativa para a sua existência (PINO, 2005). Essas elucidações nos direcionam para a reflexão de que o nascimento cultural é ulterior à origem biológica e somente se consolida através do acesso da criança ao universo simbólico das significações humanas. É por isso que o autor supracitado revela que a origem cultural emerge quando os atos naturais da criança adquirem inicialmente as significações para o Outro. Só num momento posterior, esses significados vão plasmando sentido à criança através da ação mediadora que este Outro efetua (PINO, 2005). Essas condições possibilitam-nos a afirmação de que a constituição cultural da criança se consolida duplamente: quando há a atividade mediadora do Outro (que lhe apresenta o mundo

cultural) e a dos signos (quando há a internalização, pela própria criança, desses portadores de significados culturais).

Em consonância com essas explanações, Vygotsky (2009) ao refletir sobre o desenvolvimento cultural infantil, argumenta que esse processo não é espontâneo, natural e linear como se presume. O autor apresenta-nos, ainda, a sua principal marca identitária: a dialética, expressa na correlação entre as funções elementares e as superiores. Nesta direção, Bock (2007) assegura-nos que essa trajetória do desenvolvimento infantil – marcada pela dialogicidade entre o aparato biológico e o cultural – somente pode ser constituída pela realização de atividades essencialmente humanas. É por esta razão que Pino (2005) estabelece que uma das premissas centrais para a compreensão do desenvolvimento da criança é o reconhecimento dela como um ser que se transforma culturalmente; o que corresponde ao pensamento de que a mesma não é um ser cultural desde os prelúdios de seu nascimento. Em outras palavras, isso significa que as funções culturais (que qualificam as particularidades da espécie humana) decorrem da inserção da criança nas práticas culturais de sua ambiência social, sendo a ação mediadora do Outro que a possibilita adquirir a natureza humana, "[...] à semelhança dos outros homens" (PINO, 2005, p. 32).

Neste prisma, Vygotsky e Luria (1996) explicitam que o processo de desenvolvimento cultural infantil é paulatino e pressupõe a aquisição de diversificadas habilidades como também de inúmeras novas formas de comportamento, que propiciam à criança o seu amadurecimento à medida que se transmuta em um ser cultural. Por isso, o ambiente social o qual a criança integra é extremamente importante para o seu salutar desenvolvimento, pois: "uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações [...] porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 180). Num estudo anterior, Vygotsky (1991) também reflete que as atividades da criança somente adquirem significados quando inseridas num sistema de comportamento social, tipicamente relativo ao seu meio. O autor prossegue afirmando que entre o nível inicial que a criança se encontra (característico de seu comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mais complexas e mediadas de comportamento) se fazem presentes vários sistemas psicológicos de transição, que expressam as bases "[...] entre o biologicamente dado e o culturalmente aprendido" (VYGOTSKY, 1991 p. 34).

Com base nessas premissas, Vygotsky e Luria (1996) compreendem que durante o processo de desenvolvimento cultural infantil, a criança deve transcender o estágio natural de

sua condição para um estágio mais complexo de comportamento, utilizando-se de instrumentos simbólicos para conquistar, assim, o estágio cultural. Nas palavras dos autores está expressa a dinamicidade que assinala toda a constituição cultural infantil:

> O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um 'processo cultural' complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

Na atual conjuntura, é indispensável o seguinte questionamento: qual é o elemento basilar que marca a transformação de um comportamento natural para um comportamento complexamente cultural? Para responder a esta questão, este estudo se ancora nas próprias elucidações de Vygotsky e Luria (1996), que revelam ser *a fala* a mais importante função psicológica para o desenvolvimento humano, vez que ela promove o alicerce para o desenvolvimento da consciência e estimula tanto o pensamento como a exteriorização do mundo interno que nos constitui. Em decorrência disso, a fala representa-se como a ferramenta cultural mais utilizada, que propicia mudanças qualitativas à criança e à sua relação com o mundo; o que marca a sua essencialidade no desenvolvimento cognitivo na infância (VYGOTSKY, 1991). A emergência desta nova dimensão igualmente possibilita à criança a manipulação de objetos como também a regulação de seu próprio comportamento. Com a consolidação da fala, o campo psicológico infantil inaugura novas formas de expressão e comunicação, tornando-se mais refinado (VYGOTSKY, 1991).

Por conseguinte, é a partir do surgimento desta dimensão que se desvela o ápice do desenvolvimento intelectual infantil: a convergência entre a fala e a atividade prática da criança, ambas protagonistas pelo aparecimento de formas essencialmente humanas. Isto significa, para a Teoria Histórico-Cultural, que a fala e a ação integram a mesma função psicológica e direcionam-se para a solução de problemáticas com as quais a criança se depara. Destarte, é por meio dessas duas atividades que os instrumentos culturais são internalizados e é "essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual [...]" (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Logo, é a partir da articulação entre a fala e a atividade prática que surgem formas substancialmente novas de um comportamento humano mais complexo e enriquecido, com a exata utilização de ferramentas simbólicas. Diante do exposto, Vygotsky e Luria (1996, p. 183) afirmam que:

> A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança.

Avançando em suas proposições, Vygotsky e Luria (1996) ainda complementam que o comportamento infantil apresenta diferenças qualitativas em distintas faixas etárias, o que pressupõe o entendimento de que a criança vivencia determinados estágios de desenvolvimento cultural, que expressam as inúmeras maneiras que ela se relaciona com o mundo exterior, com os objetos e com a invenção de diferentes técnicas culturais para internalizar o contexto social em que vive. No primeiro estágio, os objetos culturais são totalmente estranhos à criança pequena e gradativamente ela aprende a controlá-los, ainda utilizando-os funcionalmente. Nesse sentido, os novos comportamentos adquiridos "[...] se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e a movimentos adquiridos mais simples" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 184).

O segundo estágio de desenvolvimento cultural configura-se como um marco importante na vida da criança: ele suscita a emergência de processos mediados em seu comportamento. Estes, longe de apresentarem neutralidade, demarcam a construção de funções psicológicas básicas da criança, "[...] e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 184). O terceiro momento de periodização do desenvolvimento cultural infantil é caracterizado por Lima (2017, p. 121) e se refere ao "[...] período em que a criança, almejando realizar as mesmas ações dos adultos, mas não tendo condições para isso, se expressa a partir do faz de conta". Esta pesquisa atribuirá ênfase a este momento pela seguinte justificativa: esta fase assinala a idade pré-escolar. Nas palavras de Vygotsky[7] (1991, p. 62):

> No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência

[7] A fase pré-escolar enunciada por Vygotsky (1991), não se refere ao mesmo período etário (de 4 a 5 anos) que é referendado pela LDBEN (BRASIL, 1996). Facci (2004) esclarece que, para a perspectiva vygotskyana, a idade pré-escolar compreende os 3 aos 7 anos e é sempre marcada por uma "crise"; que assinala o fim de uma fase e o início de outra. Além disso, cada etapa ou idade são dependentes das condições histórico-culturais concretas nas quais se efetiva o desenvolvimento (FACCI, 2004).

> de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Vygotsky (2009) ainda esclarece que é durante este período que se intensificam duas atividades importantes para o desenvolvimento infantil: a imaginação (que sempre é construída de elementos hauridos da realidade) e a capacidade criadora (que irrompe-se gradativamente desde as formas elementares de expressão até as formas mais complexas. É dependente de outras formas de atividade para se manifestar, especialmente, do acúmulo de experiências). Para a perspectiva Histórico-Cultural, ambas assumem uma relação de interdependência, que é expressa do seguinte modo: a imaginação é o princípio para a realização da atividade criadora, que ainda torna viável a criação artística, científica e técnica. Em outras palavras, isso significa que o mundo cultural que temos na atualidade é resultante das capacidades imaginativas humanas e os processos criativos do ser humano, por sua vez, nelas se constituem (VYGOTSKY, 2009).

É por esta razão que podemos afirmar que o processo criativo baseia-se em situações pré-existentes da realidade, que acrescido da ação imaginária, ganham novos significados. Esta reflexão orienta o autor a advertir que quanto mais enriquecido for o arcabouço de experiências, mais rica será também a imaginação da criança. Isto porque a atividade imaginária nutre-se tanto de elementos primários presentes na realidade como de vivências historicamente acumuladas, como já foi exposto anteriormente (VYGOTSKY, 2009). Podemos ilustrar, como produtos desta relação entre imaginação e atividade criadora, as brincadeiras infantis; que refletem as experiências das crianças e de sua interação com o mundo exterior. Ainda em consonância com os estudos de Vygotsky (2009, p. 16-17), essa atividade tipicamente infantil, para a criança:

> [...] não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Partindo-se dessas reflexões, os estudos concernentes à matriz Histórico-Cultural defendem a ampliação do repertório cultural da criança por meio da oferta de experiências qualitativamente diversificadas, com vistas ao desenvolvimento da capacidade criadora ainda na infância. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VYGOTSKTY, 2009, p. 23).

É neste contexto que Lima (2017) discute que as experiências são imprescindíveis ao processo de interação, educação e comunicação das crianças com seus respectivos pares humanos; capazes de atuar na consolidação de seu caráter, de seus interesses e de suas aptidões individuais. É por isso que a educação de crianças pertencentes à etapa pré-escolar deve fomentar o desenvolvimento cultural infantil em termos significativos e qualitativos, possibilitando-as a apropriação de necessidades tipicamente humanas; bases para a formação e a ativação de modos cada vez mais sofisticados de refletir e agir (LIMA, 2017).

Por conseguinte, a Teoria Histórico-cultural aduz a principal função que a educação assume: a de promover o desenvolvimento do psiquismo humano desde os prelúdios de sua vida, que é a infância. Ao refletir sobre o processo de aprendizagem propriamente educacional, Vygotsky (1991, p. 60-61) ressalta que o mesmo é o responsável por despertar "[...] vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento [...]". Além disso, esta perspectiva ilustra que toda a aprendizagem é precedida por um conhecimento prévio sobre a sua própria natureza. Isto significa que as crianças já tiveram alguma experiência predecessora com aquele determinado saber, condição esta que não pode ser desconsiderada. Em função disso, o autor ilustra um conceito de excepcional importância para a elaboração das dimensões do aprendizado específico das instituições educativas: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que permite tanto a compreensão do curso interno do desenvolvimento infantil como o entendimento dos ciclos do processo de maturação – os que já foram completados e os que estão em estágio de formação. Segundo Vygotsky (1991) esse conceito ainda denota a distância existente entre o nível de desenvolvimento real (expresso pela condição da criança de resolver autonomamente os seus problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (caracterizado pela resolução, por parte da criança, de problemáticas sob a égide de um adulto ou de pares mais capazes). Na concepção do autor:

> [...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Deste modo, ressaltamos que a Zona de Desenvolvimento Proximal é importante por delinear as condições de futuro da criança e de seu ativo processo de desenvolvimento, de maneira a possibilitar o acesso tanto ao que já está internalizado por ela, como ao que está em processo de amadurecimento (VYGOTSKY, 1991). Este estudo ainda reflete que tal conceito se configura como extremamente indispensável a um contexto tipicamente voltado aos processos de educação que se consolidam na infância: a Educação Infantil, que sob o prisma da matriz teórica Histórico-Cultural, é o *lócus* onde a Zona de Desenvolvimento Proximal deve atuar incisiva e qualitativamente. É por isso que Vygotsky (2009) esclarece que a educação para a infância deve desenvolver todo o potencial humano existente na criança, de modo a orientar o seu processo de desenvolvimento; e não introduzir, artificialmente, ideais, sentimentos e ânimos estranhos a ela (como trivialmente se atesta nos ambientes de aprendizagem pertencentes à referida etapa educacional).

Diante dessa tessitura de informações, esta pesquisa considera a imprescindibilidade de discussão sobre os aspectos históricos, culturais e pedagógicos que assinalam as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil, de maneira a evidenciar essas categorias como construções históricas e sociais, além dos aspectos que as compõem.

2.2 A trajetória de construção social da Educação Infantil e o protagonismo à infância: aspectos históricos, culturais e pedagógicos

À luz de todos os pressupostos teóricos que fundamentaram as discussões tecidas anteriormente, esta pesquisa compreende que a educação de caráter formal se configura como uma potente instância capaz de enriquecer, qualitativamente, a formação humana, isso desde os prelúdios da vida. É nesta direção que Sforni (2017) argumenta que a principal finalidade dos processos educativos é a de promover o desenvolvimento humano em toda sua potencialidade, para que o sujeito seja capaz tanto de internalizar os instrumentos culturais que o cercam como de ser partícipe ativo do seu contexto social. Neste prisma, é importante evidenciar que um dos principais imperativos da educação de nosso país é a promoção de um ensino que contemple a totalidade do ser humano, corroborando a consolidação de uma formação mais integral. A partir dessas reflexões, Dallabona e Mendes (2004, p. 110) complementam que “[...] pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas”.

Consonante a este raciocínio, Angotti (2009) adverte sobre a necessidade de efetivação, nos contextos escolares, de práticas didático-pedagógicas que se direcionem cada vez mais para a intencionalidade formativa, com vistas ao enriquecimento de todo potencial humano e que ainda sejam comprometidas fundamentalmente com o processo de desenvolvimento integral dos indivíduos, tornando-os cada vez mais plenos. Tal formação mais integralizada ainda somente é possível de se concretizar por meio de ações educativas conscientes e politizadas, compromissadas reflexiva e ativamente com este mesmo processo de formação desde a infância (prelúdio da vida) à fase adulta. Neste prisma, convém complementar que toda perspectiva de educação (e suas respectivas práticas pedagógicas) se correlaciona a uma concepção de sociedade a qual se objetiva formar, seja sob a forma de manutenção social, seja com vistas às transformações societárias.

Desta forma, é oportuno elucidar que todo projeto de sociedade é imbuído de concepções de mundo, conceitos, valores e propósitos que perpassam a formação de sujeitos por meio das práticas educacionais. Logo, educar para a cidadania e para a edificação de uma sociedade mais respeitosa, consciente, sensível e crítica se perfaz como uma necessidade iminente desde os processos educativos iniciais de vida, ainda na infância. Isto porque, ao longo do tempo, a educação exerce funções influentes na vida social dos sujeitos, podendo tanto conscientizá-los sobre os fenômenos sociais circundantes como lhes permitir o exercício de seus direitos, estes assentados em princípios de cidadania (URQUIZA; MARTINS, 2018).

É fundamentando-se nessas reflexões que este estudo ilustra a importância de uma etapa de educação indispensável à formação de toda a potencialidade humana: a Educação Infantil, campo dinâmico dotado de especificidades e sensibilidades; cujo público de atendimento são as crianças de zero a cinco anos de idade. Em consonância com o exposto, Assis (2009, p. 38) argumenta que as instituições educacionais que se direcionam para a primeira infância, bem como as ações didático-pedagógicas que as representam, são constituídas por perspectivas sociopolíticas que “[...] personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado tempo, em uma determinada sociedade”. Isso significa que esta etapa educativa é objeto histórico, cultural e político que se vincula a um determinado projeto social (que se transmuta temporalmente) e que se correlaciona a concepções sobre a infância (e os direitos que lhes são característicos) e a criança (e sua forma peculiar de aprender, desenvolver-se e posicionar-se perante a sociedade).

Partindo do exposto, Vygotsky (2009) evidencia que uma das principais necessidades relativas ao trabalho pedagógico-educativo na Educação Infantil é o fomento à atividade

criadora nesse período da vida humana, visto que a capacidade de criação contribui para o processo de amadurecimento da criança. Nesta direção, Lima (2017) complementa que esse mesmo trabalho pedagógico-educativo deve transcender o atendimento às necessidades fisiológicas vitais da criança (alimentação, sono, higiene e a preservação da integridade) e encaminhar-se para proposições que possibilitem a ela à apropriação do amplo repertório referente à Cultura. Deste modo, os trabalhos de atendimento às funções vitais, "[...] embora sejam essenciais [...] não são suficientes para que a criança se desenvolva como um ser humano capaz de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais sofisticado" (LIMA, 2017, p. 114). É em razão disso que a autora supracitada defende que, para a consolidação de uma Educação Infantil potencialmente humanizadora, a interdependência entre as dimensões do cuidar e do educar devem se constituir como elementos fundamentais de um currículo dinâmico, que permita a participação ativa das crianças nas relações sociais (LIMA, 2017).

Por conseguinte, o âmago das atividades didático-pedagógicas relativas à referida etapa deve centrar-se no objetivo de tornar a criança partícipe de relações sociais intencionalmente planejadas, dando continuidade às ações iniciadas na ambiência familiar (LIMA, 2017). Vale destacar que a Educação Infantil também é assinalada por pluralismos, direitos e necessidades, de modo a estar sujeita às condições histórico-culturais de seu meio social. Logo, esta etapa educativa é capaz de acompanhar o dinamismo e as transformações da sociedade, de maneira a atender aos seus anseios e imperativos. Este raciocínio orienta Andrade (2010, p. 22) a afirmar que:

> Historicamente, as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação.

Neste contexto, estudos como o de Faria (2005) e o de Angotti (2009) comprovam-nos que os conceitos de infância e de Educação infantil, como campos epistemológicos, articularam-se a outras áreas científicas, tais como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Demografia, Arquitetura, etc., e buscaram novas interfaces e diálogos, dos quais se originaram (e ainda se originam) investigações acadêmicas de naturezas qualitativamente diversificadas, cujo objeto de estudo é a própria infância, seus tempos e espaços de vida. Destas abordagens, decorrem: "[...] inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em

ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos" (FARIA, 2005, p. 1019).

Kishimoto (1994) conflui para com essas explanações ao pontuar que cada cultura apresenta distintas maneiras de conceber a criança e de, respectivamente, tratá-la e educá-la. Por este motivo, a infância, a Educação Infantil e a criança (enquanto objetos de estudos) apresentam uma multiplicidade de conceitos e perspectivas, instaurados paulatina e historicamente no âmbito social. Este conjunto de ideias, valores e representações acerca desses elementos de investigação estão refletidos na cultura infantil que atualmente concebemos, de modo a orientar as práticas socioeducacionais e os sentimentos que atribuímos à infância, à criança e à sua educação. Deste modo, se na contemporaneidade apresentamos certo entendimento que atribui a esses objetos de estudos protagonismo, visibilidade e autonomia, devemos reflexionar que essas configurações conceituais são resultantes de inúmeros estudos, debates e pesquisas que visualizam a completude, cidadania e competência da infância como categoria social: etapa da vivência humana que é proficiente em seu modo de construir o conhecimento e de se relacionar com o mundo e as pessoas, sendo as crianças capazes de se posicionar ativa e criticamente. É com base nesse movimento científico que Faria (2005, p. 1016) clarifica que:

> Desde os anos de 1970, na França e na Itália, têm sido feitas investigações em que, olhando, observando, dando voz e ouvidos à criança – mesmo quando ela ainda não fala, anda ou escreve –, torna-se possível reconhecê-la como capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos.

Até chegarmos a este entendimento que atualmente cultivamos em âmbito educacional, sobremaneira, em âmbito normativo, percorremos uma longa e árdua trajetória configurada por lutas, avanços, embates e desafios; assinalada por um caráter paradoxal de discussões sobre as crianças, suas infâncias e suas formas de educação em situações contraditórias, tal como nos lembra Andrade (2010). Esta autora explana que a história dos direitos infantis se constitui paradoxalmente em virtude de ser marcada tanto pelo reconhecimento do imperativo do direito como pelos entraves quanto à sua efetivação (ANDRADE, 2010).

No que tange especificamente à realidade brasileira, muitos estudiosos como Kishimoto (2001), Corrêa (2003), Angotti (2009), Arantes (2009) e Andrade (2010) denunciam que, embora avanços legais tenham se legitimado historicamente, estabelecendo no plano ideológico certa consensualidade quanto à infância cidadã, protagonista e autônoma,

a conjuntura social e educacional de nosso país desvela a contrariedade entre as práticas discursivas e a concretude dos contextos relativos à infância, que denotam a pouca preocupação social em consolidar essa concepção de infância protagonista e de direitos, tal como a descrevemos anteriormente. “Fala-se da importância da infância, mas são poucos os projetos com sua participação. Os adultos falam pelas crianças, que não têm voz, não são ouvidas” (KISHIMOTO, 2001). É neste contexto que Angotti (2009, p. 133) argumenta que a sociedade brasileira ainda não revela a intencionalidade de investir e efetivar “[...] esforços e recursos financeiros para a elaboração de um projeto socioeducacional que poderá favorecer condições de melhorias de qualidade de educação e de vida de seus cidadãos”. Isto ocorre desde a infância, no período de Educação Infantil, que se delineia como uma temática de preocupação secundária (tendo em vista as outras etapas da Educação, como a exemplo, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

Esta secundarização ocorre, ainda, em razão de a sociedade desconsiderar os valores e as potencialidades da infância para o desenvolvimento do ser humano (ANGOTTI, 2009). O distanciamento entre as disposições instauradas no âmbito legal e a efetiva implementação dos direitos das crianças e da infância nos contextos sociais e educacionais, ainda deve ser concebido sob a ótica de enfrentamento dos elementos culturais que se encontram arraigados socialmente, estes responsáveis pela disseminação de um caráter social depreciativo à infância, considerando-a incompleta em face ao período de vida adulta. Deste modo, faz-se necessário transpor o enraizamento dessas concepções que limitam a infância, tal como nos advertem as explanações da autora supracitada.

Complementa este raciocínio Andrade (2010, p. 24) ao elucidar que, atualmente, corporifica-se um quadro normativo em defesa dos direitos da infância, mas que, este mesmo panorama legal, ainda não conseguiu efetivar-se plenamente, “[...] o que requer a intensificação das lutas pelos direitos das crianças em nossa sociedade”. Por isso, a pesquisadora em questão versa tanto sobre o reconhecimento da criança como sujeito histórico e social como sobre a necessidade de reconhecer, socialmente, a “[...] importância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano” (ANDRADE, 2010, p. 23). É neste aspecto que Kishimoto (2001) ressalta o imperativo de uma concepção sobre a criança que a entenda como indivíduo dotado de competências, saberes e direitos, que se situa em uma determinada conjuntura histórica, social e cultural. Isto é atribuir protagonismo à infância: compreender a criança como sujeito histórico que produz e internaliza a cultura, é um movimento que causa rupturas com a perspectiva que considera à

sua incompletude perante a vida e manifestações adultas. A infância e a criança são participantes competentes da vida social, que produzem conhecimentos e interpretações da realidade circundante, tendo a capacidade de participar ativamente desta.

Por esta razão, Arantes (2009) pondera sobre a necessidade de refletirmos a respeito da função social da educação que se destina à primeira infância, nomeadamente a Educação Infantil. Na perspectiva do autor, seus equipamentos educacionais (creches e pré-escolas) relacionam-se estritamente com a esfera social, o que requer que saibamos analisar cautelosamente esta relação, que de modo indubitável influencia o processo formativo das crianças e da própria organização societária. Portanto, urge discutirmos e redimensionarmos o papel social da Educação Infantil e sua influente atuação na sociedade brasileira, de modo à (re) aprendermos a conceber a infância como uma instância de vida dotada de cidadania e de participação social.

Partindo-se dessas discussões, este estudo salienta a importância de compreendermos o fenômeno da infância como categoria socialmente construída, cujas bases históricas e culturais revelam a existência de uma multiplicidade de infâncias que surgiram no decorrer dos contextos históricos. Considerar a infância como categoria social é uma perceptiva que tende a valorizar todas as suas distintas formas de expressão, corroborando o respeito à sua pluralidade.

2.2.1 A infância como categoria social: algumas notas sobre a sua constituição

A infância nem sempre foi concebida tal como se faz hoje. Há, indubitavelmente, toda uma trajetória paulatina de emergência de sentimentos e de prestígio social que a ela, as crianças e a sua educação foram atribuídas, de modo a confluir para as representações socioculturais que cultivamos atualmente. Isto porque essas categorias estiveram temporalmente sujeitas a inúmeras formas de entendimentos; os quais, por sua vez, são capazes de revelar a importância social que elas assumiram (e assumem) nos diferentes contextos históricos. Se, no âmbito atual, desvela-se educacional e socialmente, a necessidade de um investimento na criança de modo integral (cujo fundamento para tal ação se encontra na própria legislação), se a inserimos no mundo do conhecimento e reconhecimento de sua própria cultura e identidade e, se, ainda, a concebemos como “[...] produtora de cultura, transgressora de padrões consolidados para criar, produzir, modificar e constituir bases sociais mais humanas [...]” (ANGOTTI, 2009, p. 134), deparamo-nos com uma visão histórica sobre

a criança e sua infância, esta constituída ao longo dos mais variados tempos históricos e derivada, inclusive, de discussões e produções acadêmicas que fomentaram a sua construção.

Pino (2005) concorda com as reflexões acima ao admitir a existência de um complexo mosaico teórico que assinala a categoria da infância, este fundamentalmente composto por uma heterogeneidade de concepções compartimentadas a respeito dela: além do conhecimento sistematizado sobre o tema ser limitado ou até mesmo inexpressivo no que se refere a algumas especificidades do desenvolvimento infantil, essas informações não constituem um *corpus* teórico coeso, pois ainda se tratam de fundamentações parciais que comumente dão primazia a alguns aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros, não apresentando, assim, uma abordagem uníssona sobre a constituição infantil. Com efeito, o resultado dessa desarticulação teórica é refletido nas diferentes concepções que assinalam a infância e a criança, educando-as conforme arquétipos de mundo, sociedade e sujeitos a que se pretende formar. Essas condições ensejam a necessidade de tratá-las reflexiva e adequadamente, para que sejamos capazes de compreender as próprias contrariedades presentes na construção dessas categorias e de seus respectivos modos de ser.

Diante do exposto, cabe-nos refletir, especialmente, sobre a multiplicidade de infâncias presentes na nossa atualidade, que estão afixadas em condições temporais, históricas e culturais; o que as tornam complexas e dinâmicas. É neste contexto que Pino (2005) expõe um dos principais erros que cometemos ao analisar esta categoria: o de considerarmos, exclusivamente, apenas uma representação sobre a infância, descaracterizando o seu caráter plural e heterogêneo. Isto faz com que algumas teorias de desenvolvimento infantil assumam um viés cristalizado, que, ao invés de se fundamentarem em informações fornecidas pela realidade histórico-cultural, respaldam-se em concepções engessadas de mundo, criança e escola; atribuindo à infância um sentido estanque e, ainda, descontextualizado dos aspectos temporais e culturais que lhes são constitutivos. Por isso, esta investigação sugere cautela no processo de reflexão sobre essas categorias culturais – infâncias e crianças –, que devem ser compreendidas em seu sentido mais dinâmico e multifacetado. A partir dessas discussões, torna-se crucial o seguinte questionamento: quais são as principais concepções que marcam o percurso histórico relativo à infância? Para elucidar essa pergunta, que este estudo apresentará, abaixo, os principais marcos temporais que abalizam a História da infância.

A historicidade da infância presente nos estudos de Wajskop (1995), Faria (2005), Pino (2005) e Andrade (2010) revela que os contextos sociais precedentes não apresentavam concepções delineadas sobre o desenvolvimento infantil, de modo a inexistir o sentimento de

infância e de criança que hoje cultivamos. Ademais, não se tinha uma preocupação com as especificidades e peculiaridades de sua educação, que, grosso modo, concretizava-se coletivamente. Neste prisma, a primeira autora elucida que, na Antiguidade, as crianças eram partícipes das mesmas atividades sociais que os adultos: festas, ritos e brincadeiras. "A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida" (WAJSKOP, 1995, p. 63).

De acordo com Ariès (1981), essas atividades vivenciadas coletivamente (como as brincadeiras e os jogos) tornaram-se alvo de uma visão dicotômica que marcou profundamente aquele período histórico: de um lado estava a maior parcela das pessoas que promoviam a existência dessas ações. E, em contrapartida, havia a forte influência das instituições religiosas e do moralismo, que recriminavam tais práticas por associá-las às satisfações profanas, condenando-as. Andrade (2010, p. 49) também nos apresenta o panorama deste contexto social, ao admitir que: "De modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos". Esta pesquisadora ainda alerta sobre a inexistência do sentimento de infância durante a Antiguidade e evidencia a condição da criança como um miniadulto:

> [...] os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura (ANDRADE, 2010, p. 48).

Durante a Idade Média, as taxas de mortalidade infantil eram elevadas e as crianças pequenas não possuíam uma função social antes de ingressar na esfera trabalhista (ANDRADE, 2010). Mas, é neste contexto que algumas intencionalidades começam a se desvelar: as crianças pertencentes às camadas populares cresciam imersas no mundo do trabalho, sem nenhuma distinção quanto as suas condições infantis e peculiaridades. Àquelas que pertenciam à nobreza e eram abastadas econômica e socialmente, também eram concebidas como adultos em miniatura, porém, que necessitavam ser educadas para a vivência em sua esfera social elitizada (ANDRADE, 2010).

Pino (2005) evidencia que, a partir desse momento, o desenvolvimento da concepção de infância está registrado na própria história da Arte bem como na iconografia religiosa ao longo dos séculos XV e XVI. No transcurso deste último século, começa-se a destinar certa

atenção às crianças, que se tornaram fontes de distração para os adultos. É a emergência do sentimento de "paparicação" pela infância, cuja concepção é a de entretenimento; relaxamento (ANDRADE, 2010). No tocante ao século XVII, tem-se a origem da Modernidade (período histórico que atingirá seu ápice no século subsequente, fomentando inúmeras mudanças para a vida social). As vivências familiares se consolidavam ainda coletivamente, não havendo distinções entre a esfera pública e a privada (que, até então, inexistia). Na sociedade deste período histórico, as vivências eram públicas:

> [...] não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. O grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas nesses grupos ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal (ANDRADE, 2010 p. 49).

De maneira a prosseguirmos historicamente, é fundamental salientar que algumas transformações assinalaram o século XVIII e a sociedade burguesa: o processo de industrialização, o advento do Iluminismo e emergência do sentimento de família, que operacionalizou mudanças no interior desta instituição social. Andrade (2010) clarifica que esta nova forma de conceber e sentir esta referida instância ocasionou o desejo pela privacidade, de forma a romper com a vivência familiar coletiva, tal como ocorria nas conjunturas sociais antecedentes. Neste prisma, a autora em questão explicita que novas relações foram configurando o contexto da família, que passou a ser constituída por uma série de fatores: as novas funções sociais de seus membros (com a definição de papéis sexuais relacionados às questões organizacionais do trabalho), a configuração de seu modelo hegemônico e o surgimento de outros valores sociais, principalmente direcionados à educação das crianças, (que definiram um novo sentimento de infância para a época, concebendo-a como objeto de estudo e escolarização). Wajskop (1995) complementa que as primeiras pedagogias científicas e o estudo sobre o desenvolvimento infantil a partir dos séculos XVIII e XIX, passaram a transformar, cada vez mais, as concepções relacionadas à infância. Segundo Andrade (2010, p. 50):

> A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais [...] a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização.

A partir dessas novas configurações sociais orientadas pelas transformações societárias decorrentes de ideários iluministas (cuja atenção centrava-se nos processos racionais), passou-se a entender, no âmbito social, que o projeto de educação deveria preparar as crianças para a vida adulta e para o mundo produtivo (ANDRADE, 2010). Pensar sob essa perspectiva engendrou possibilidades de surgimento de inúmeras teorias, as quais focalizavam as crianças como "tábulas rasas"; canais para a preparação do adulto e para um futuro exercício da vida pessoal. É inegável que esta construção social sobre a criança tem-na como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, posicionando-a como espectadora de sua própria vida. Por isso Andrade (2010, p. 58) deixa claro que:

> O interesse pela infância propagado pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação, porém o objetivo não era a criança em si, mas o adulto de amanhã. Reconhecida como fase da não razão, da imaturidade, as expectativas sobre a infância propagavam um discurso legitimando a infância como uma fase do desenvolvimento humano no qual a criança, ser frágil e dependente do adulto, deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades, inclusive da razão.

A transcursão do século XIX para o século XX foi assinalada por acentuadas transformações societárias e industriais, que ocasionaram a emergência de uma nova sensibilidade em relação à criança: esta passou a ganhar cada vez mais centralidade nas sociedades modernas. Pino (2005) argumenta que é no limiar do século XX, que a Psicologia começou a manifestar intenso interesse pelo estudo da criança, ainda que as primeiras publicações fossem biográficas e repletas de um viés ideológico preconceituoso a respeito da criança e de seu desenvolvimento. É na segunda metade do século XX, que se intensifica a difusão de pesquisas psicológicas, cujo principal objeto de investigação é a criança, os prelúdios de sua vida, bem como as dimensões físicas, orgânicas e ambientais do seu desenvolvimento (PINO, 2005).

Wajskop (1995) e Andrade (2010) prosseguem refletindo sobre a efervescência científica que marcou os séculos XIX e XX: há o reconhecimento da infância como fase do desenvolvimento humano devido à intensa disseminação de conhecimentos decorrentes de distintas áreas acadêmicas. Dentre elas, destaca-se a influência da Psicologia do Desenvolvimento, área que se debruça a estudar a criança e a infância, de modo a compreender essa última categoria como etapa primordial do desenvolvimento humano que é repleta de especificidades (WAJSKOP, 1995). Neste mesmo período, "são divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância" (ANDRADE, 2010, p.

60). No tocante a essas últimas instituições, é importante explicitar que elas se direcionavam para as crianças de classes economicamente abastadas; enquanto as primeiras voltavam-se historicamente para o atendimento de crianças pertencentes a estratos sociais menos favorecidos, o que abalizou o surgimento de uma concepção dicotômica quanto à educação dessas crianças (mentalidade que permanece ainda atuante na esfera educacional). Todavia, todas as transformações consolidadas durante os séculos XIX e XX, possibilitaram "[...] a criança será reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção [...]" (ANDRADE, 2010, p. 81).

Nesta direção, com a institucionalização da escola pública, a infância adquire *lócus* para a sua socialização e para a aquisição de saberes, normatizações e valores que fundamentam a sociedade (ANDRADE, 2010). Esses conjuntos de transformações atribuem novos aspectos (e sentidos) quanto à educação que se direciona a infância, inserindo-a em ambientes formais destinados a aprendizagem. De acordo com Andrade (2010), a partir do século XX, tem-se o processo de transição entre o período Moderno e o Pós-moderno, cujo projeto de sociedade deste último questiona os ideais iluministas pautados na concepção de conhecimento absoluto, proclamado na Modernidade. Neste contexto, a conjuntura social apresenta a intensificação do processo de globalização, a presença de culturas inter-relacionadas e o desenvolvimento de meios tecnológicos, que começam a atribuir novos efeitos à infância: a pluralização de suas identidades. Isto significa que a sociedade passa a apresentar inúmeras categorias de infâncias, marcadas por características e especificidades que variam conforme o contexto, o tempo histórico, a cultura que se insere e tantas outras condições que assinalam a sua existência.

É em razão disso que estudos acadêmicos oriundos da Sociologia da Infância compreendem este período da vida humana como objeto sociológico que é circundado por distintas e complexas representações sociais, que se modificam temporalmente conforme a esfera social e cultural. É importante elucidar que o referido campo de conhecimento assume o protagonismo da infância nas investigações científicas, colocando-a em foco. Por esta razão, Rego (2013) elucida-nos que emergem, dessas abordagens teóricas, novas produções acadêmicas pautadas numa ótica que tende a analisar a criança, bem como, o universo infantil com outro viés: parte-se do pressuposto de que ela é autora social ativa de seu processo de desenvolvimento.

Neste contexto, é necessário também refletirmos sobre as atuações da Sociologia da Infância para tentar subverter o entendimento histórico que havia sobre as crianças, até então

consideradas como sujeitos de caráter eminentemente biológicos e psíquicos, meros coadjuvantes da vida social. Neste prisma, houve o surgimento de uma nova mentalidade sobre as crianças, que passaram a ser concebidas como atores de sua história e protagonistas sociais dotadas de plenitude. Conceber as crianças nessa perspectiva foi uma questão que decorreu de discussões acerca de aspectos da socialização no campo da Sociologia. Assim, a infância deixou de ser entendida exclusivamente pelo viés biológico, isto é, deixou de ser encarada como uma condição natural do desenvolvimento humano. É nesta conjuntura que a Sociologia da Infância foi a responsável por promover um movimento conceitual que compreende as crianças como produtoras de conhecimentos sobre as vivências das quais participam. São, ainda, investigadoras proficientes e tecem relações sociais complexas em seu universo de interação e nas instituições que frequentam (REGO, 2013).

Deste modo, as investigações concernentes à Sociologia da Infância são proficientes ao demonstrar que a categoria social infância se constitui como um projeto inacabado, sujeito às variações sociais, culturais e históricas (ANDRADE, 2010). Todavia, há certa consensualidade ao se afirmar que as crianças são reconhecidas como sujeitos potencialmente capazes e ativos, construtoras de conhecimento e de reflexões; entendimento que é reflexo de debates e produções do referido campo epistêmico. É por este motivo que o século XXI é assinalado pelo surgimento da representação social da criança cidadã, sujeito de direitos, "[...] o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação [...]" (ANDRADE, 2010, p. 85).

Em outras palavras, esta última conjuntura de direitos significa considerar o processo de aceitabilidade de sua voz; sua participação na vida social. Mais que refletirmos sobre os direitos da infância, da criança e de sua educação, urge aprendamos a (re) olhar um grande desafio: o de proporcionar à criança uma efetiva participação nos contextos sociais que lhe circunda, para que genuinamente saibamos garantir a sua cidadania e expressão. Isto posto, cabe-nos reflexionar sobre as propostas educativas que se relacionam à Educação Infantil; de modo a eleger aquela que constitui bases para uma infância cidadã.

2.2.2 Educação Lúdica na Educação Infantil: brincar, experenciar e aprender!

A preocupação com a Educação Infantil e, principalmente, com a qualidade que ela é oferecida nos ambientes de aprendizagens é crescente. Busca-se, por meio dela, oferecer uma formação mais sensível, crítica e criativa para as crianças. É nesta conjuntura que um campo dotado de potencialidades pode contribuir no conjunto de práticas, relações e valores que

pertencem à referida etapa de educação: a Ludicidade. Nesse sentido, aspectos da educação lúdica como as brincadeiras, as manifestações artísticas, a teatralidade, a dança, a música e os jogos se constituem como a própria linguagem da infância por se configurarem como elementos repletos de encantamento e dinamicidade. Ferrari, Trevisol e Savenhago (2014) concordam com este raciocínio ao estabelecerem que:

> [...] a ludicidade é essencial para a construção de conceitos, saberes e valores na primeira infância. As brincadeiras reproduzem experiências já vividas, estimulam a imaginação, mas também ajudam na construção mental da diferença entre o real e o imaginário. Durante o brincar, aprende-se também a conviver, a relacionar-se com o outro.

Negrine (2008) redimensiona o caráter da Ludicidade ao pontuar que ela se configura como uma importante estratégia para a vivência de uma vida mais plena e humanizada, posto que seus aspectos formativos podem proporcionar a completude e realização do ser. Desta maneira, princípios de formação educativa dinâmicos, inovadores e prazerosos conferem cada vez mais ênfase no processo de constituição dos indivíduos, sobretudo, na educação de crianças pequenas. Por esta razão, dimensões lúdicas como o brincar, a afetividade, bem como, as relações prazerosas também conferem de igual importância. Mas neste contexto, cabe-nos refletir: Por que a ludicidade, bem como, seus aspectos formativos possuem conotação depreciativa na esfera social, principalmente nas instituições educativas?

Emerique (2003) responde a esta questão ao advertir que encontramo-nos imersos em uma cultura antilúdica, a qual possui inferências sociais e educativas que atribuem caráter negativo aos princípios relacionados à expressividade, brincadeiras, emoções e afeto. Desta forma, "nossa cultura parece ter designado como 'brincar' um ato que se opõe a 'trabalhar' [...] caracterizada *(sic)* por sua futilidade e oposição ao que é sério" (BROUGÈRE, 1998, s/p). Nesta direção, Dallabona e Mendes (2004) complementam que a negação do lúdico, sobretudo nas instituições educativas, consiste na própria negação da criança, da sua visão de mundo e da sua cultura. Embora a sociedade desconsidere a relevância do lúdico e a sua presença desde as mais tenras idades, Huizinga (1980) comprova que um de seus principais elementos – o jogo – é uma função da vida, posto que é no período da infância que ele se manifesta naturalmente, quando a criança se insere em um universo imaginário que lhe é particular. Para Dallabona e Mendes (2004), tanto o jogo como a brincadeira se constitui como experiências vivenciais prazerosas, das quais a aprendizagem é também um processo vivenciado prazerosamente. Nesta esfera, Ferrari, Trevisol e Savenhago (2014, p. 18) asseguram que "a contribuição da ludicidade na aprendizagem é perceptível, as crianças

utilizam a brincadeira para se comunicar com o meio, é uma forma de se expressar, de aprender".

Vale destacar que as abordagens e técnicas lúdicas permitem a criança aprender com prazer. Assim, a educação pautada na Ludicidade se distancia da representação que a considera como passatempo e diversão superficial (DALLABONA; MENDES 2004). Isto posto, é de suma importância ressaltar as contribuições da formação lúdica para a educação, sobretudo, à relativa de crianças pequenas:

> O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS; CRUZ, 1997, p.12).

Assim, é fundamental destacar que, desde a legitimação da ludicidade enquanto ciência – por meio de estudos neurocientíficos do século XX – (SANTOS, 2008) até as circunstâncias atuais, são incontáveis os pesquisadores que explicitam as contribuições lúdicas para o processo de constituição dos indivíduos, possibilitando-os experiências educativas ancoradas em elementos como a sensibilidade, o prazer, o desafio, a alegria, a reflexão e a autoexpressão – o que resulta na formação de sujeitos mais confiantes e expressivos e ainda garante ao ludismo natureza sistêmica (SANTOS, 2008). Entre tais estudiosos do universo concernente ao lúdico, podem-se ressaltar as contribuições de Huizinga (1980), Santos (1997), Almeida (1998), Emerique (2003), Rojas (2007), Negrine (2008), Santos (2008) e Figueiredo-Nery (2013).

Consonante ao exposto, Negrine (2008) esclarece que a ludicidade como ciência ancora-se em quatro pilares de distintas naturezas: a sociológica, a psicológica, a pedagógica e a epistemológica.

> *Sociológica* porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. *Psicológica* porque se relaciona com processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. *Pedagógica* porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. *Epistemológica* porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento (NEGRINE, 2008, p. 42, Grifos do autor).

No que tange à atividade lúdica na primeira infância, Dallabona e Mendes (2004) explicitam que é por intermédio da ludicidade que a criança vai se preparando para a vida, de modo a: produzir e assimilar cultura; adaptar-se em diferentes condições; aprender a competir/cooperar com seus pares etários e a se constituir como ser social. Ferrari, Trevisol e

Savenhago (2014) avançam neste cenário ao pontuarem que é por meio das vivências lúdicas que a criança constrói sua identidade, aprende a se socializar, lidar com suas emoções e começa a construir vínculos afetivos com os indivíduos de seu convívio social. Com base nestas reflexões as autoras primeiras salientam que:

> O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

Desta maneira, uma formação educativa assentada nos aspectos lúdicos é consonante a uma diferente perspectiva de educação, esta primordialmente pautada em princípios de dialogicidade e construção do conhecimento. Logo, a perspectiva lúdica considera que: "Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. [...] Educar é preparar para a vida" (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 11-12).

Neste contexto de educação lúdica, Santos e Cruz (1997) discutem que, para que esta possa se efetivar nas práticas educativas urge, ainda no âmbito acadêmico formativo inicial, a efetivação de um importante elemento: a formação docente lúdica, a qual, situada em um mesmo nível de importância que as formações teórica e pedagógica, é capaz de abarcar proficientemente a complexidade do processo de constituição docente, principalmente por possibilitar, aos futuros educadores, o autoconhecimento como pessoa, bem como, uma compreensão mais sensível e aguçada das resistências e limitações a serem transcendidas. Embora a formação lúdica, ainda seja escassa na grande maioria dos cursos de licenciaturas de nosso país (ou ainda extremamente incipiente no processo de formação docente), as autoras mencionadas sinalizam que este é o fator protagonista para conferir dinamicidade, sensibilizações, criatividade, reflexões e potencialidades à constituição dos profissionais de educação que abrange a infância, vez que quanto mais intensa as manifestações lúdicas vivenciadas por estes sujeitos ainda em seu processo de formação inicial, maiores serão as possibilidades de estes efetivarem um trabalho educativo repleto de divertimento, criticidade e expressividade às crianças.

Por estas razões, reitera-se, nesta pesquisa, a necessidade de os futuros professores vivenciarem a plenitude da formação lúdica em seu processo ininterrupto de constituição para

que possam usufruir das multifacetadas linguagens concernentes ao ludismo em suas respectivas práticas educativas. Ainda na perspectiva das autoras citadas, explicitam-se os benefícios da ludicidade ao processo de formação docente:

> A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS; CRUZ, 1997, p.13-14)

Portanto, é somente com vivências lúdicas acrescidas no arcabouço de conhecimentos inerentes à docência que o educador poderá proporcionar aos seus alunos experiências igualmente lúdicas. Nesta direção, Negrine (2008) assinala que, é pautando-se nessa perspectiva de formação lúdica que se constituirá uma cultura lúdica dinâmica e prazerosa. Assim, tornam-se válida suas colocações: “A cultura o homem produz, e ao produzi-la ele modifica a si mesmo” (NEGRINE, 2008, p.40).

A partir do que foi exposto, torna-se crucial discutirmos sobre o fenômeno AH/SD, além de buscá-lo relacionar, posteriormente, com a Educação Infantil.

2.3 Altas Habilidades/Superdotação: caracterizando o fenômeno

A educação formal que se consolida em nosso país orienta-se por meio de preceitos advindos do âmbito legal e, também, de documentos normativos dos quais o Brasil é signatário, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (proclamada em 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990) e a Declaração de Salamanca (elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, em 1994). Ainda que os processos educativos se comprometam a oferecer uma educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas características e singularidades, Laplane (2013) ressalta que à sua concretização é tão particular que, durante o percurso, pode-se culminar em três situações: uma parcela de estudantes conseguirá transpor os vários níveis de ensino; outra parte será marginalizada e, por fim, haverá àquela que definitivamente será excluída. De acordo com as explanações da autora, este cenário se efetiva porque as instituições escolares são, ainda, muito austeras em suas formas de organização pedagógico-curricular e apresentam dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com o que é diferente. Nas palavras de Laplane (2013, p. 10):

> Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade

> de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível) [...].

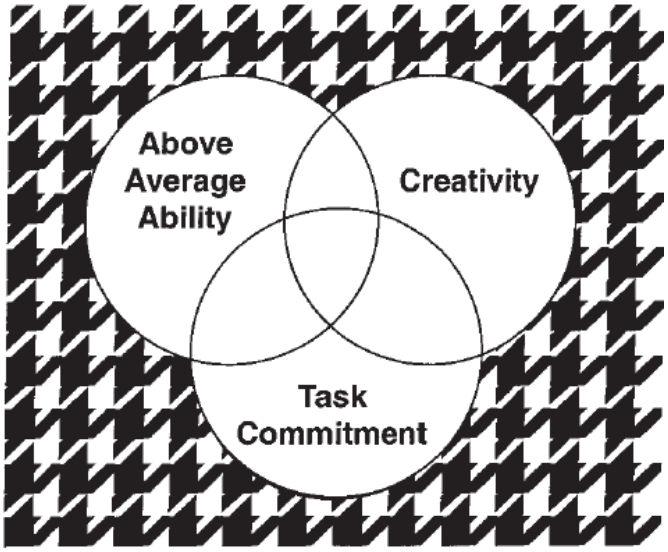
A partir da reflexão acima exposta, propomo-nos a discorrer sobre uma população ainda invisível nos contextos escolares brasileiros: o público de altas habilidades/superdotação (AH/SD), composto por indivíduos que apresentam um desempenho superior que transcende a média de seus pares etários. Segundo Rangni (2019, p. 17), esses sujeitos "[...] recebem diferentes denominações: superdotados, sobredotados, com altas capacidades, talentosos, etc" e ainda são alvo de inúmeros mitos, preconceitos e concepções erroneamente estabelecidas tanto no plano social como no educacional. Nesta direção, Manso (2012) complementa que esse conjunto de representações conceituais influencia, substancialmente, na elaboração de estratégias e ações que se direcionam a essas pessoas, de modo a dificultar os processos de identificação e atendimento necessários a este grupo social.

Vale destacar, neste contexto, que o fenômeno AH/SD é extremamente complexo, assinalado pela dualidade entre as predisposições biológicas e os estímulos procedentes do ambiente social (WINNER, 1998). Além deste conceito, este estudo adota, como referencial teórico, as definições propostas pelo pesquisador Joseph Renzulli[8] (2002; 2004), também conhecida como a Teoria dos Três Anéis. Esse pressuposto compreende as AH/SD como um comportamento oriundo da interação entre três elementos: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Sobre essa proposição teórica, o referido autor pondera que as pessoas que são capazes de desenvolver comportamento superdotado conseguem utilizar esses elementos e aplicá-los em qualquer campo potencialmente valioso de desempenho humano (RENZULLI, 2002). Neste cenário, vale destacar que estes três fatores não precisam estar necessariamente, presentes ao mesmo tempo, mas é importante que eles interajam em algum grau, para que um alto nível de produtividade possa emergir. A Teoria dos Três Anéis, na perspectiva do autor, é capaz de oferecer uma definição operacional que pode ser utilizada pelas instituições educativas como base para a identificação do público com AH/SD (RENZULLI, 2002). A interação entre esses três elementos pode ser mais bem visualizada na figura que dispomos abaixo:

---

[8] Joseph Renzulli é um psicólogo educacional que propõe estudos importantes para a área de AH/SD, de modo a compor a Teoria dos Três Anéis. Suas pesquisas se concentram nas temáticas de identificação e desenvolvimento de criatividade e talento, o que leva este teórico a propor o modelo de enriquecimento curricular para toda a escola. Um de seus enfoques tem sido a aplicação de estratégias educacionais para o desenvolvimento de talentos e para a melhoria do processo de aprendizagem, sobretudo, o de estudantes com indicadores de AH/SD.

Figura 1 – A Teoria dos Três Anéis



Fonte: Extraído de Renzulli (2002, p. 71).

Ainda em conformidade com as disposições teóricas de Renzulli (2002), propomo-nos a discutir sobre os aspectos que assinalam cada uma dessas características que compõem a Teoria dos Três Anéis. Neste contexto, cumpre registrar que a **habilidade acima da média** se define de duas maneiras: habilidade geral e habilidade específica. A primeira refere-se à capacidade de "[...] processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adequadas e adaptativas em novas situações e engajamento em pensamento abstrato" (RENZULLI, 2002, p. 71, tradução nossa). Para exemplificar habilidades pertencentes a essa categoria, o autor menciona: a memória e fluência nas palavras, as relações espaciais e o raciocínio verbal e numérico (RENZULLI, 2002). As habilidades específicas, por sua vez, consistem na capacidade de aquisição do conhecimento, de uma habilidade ou de uma competência para atuar em uma área específica. De acordo com Renzulli (2002) a habilidade acima da média descreve o desempenho ou o potencial que assinala essas duas categorias mencionadas.

No tocante ao **comprometimento com a tarefa,** essa é uma característica veementemente apresentada por pessoas muito criativas e produtivas e é entendida por Renzulli (2002) como uma maneira refinada de motivação, que representa a energia utilizada para a solução de algum problema (tarefa) ou área de atuação específica. O autor ainda prossegue suas reflexões ao considerar que o comprometimento com a tarefa pressupõe um

conjunto de oportunidades, incentivos e recursos que são propostos pelo contexto social. “Os termos que estão associados a compromisso com a tarefa são perseverança, resistência, trabalho árduo, prática e a confiança na capacidade de se envolver em um trabalho importante” (RENZULLI, 2002, p. 72, tradução nossa).

Finalmente, a última característica que compõe a Teoria dos Três Anéis é **a criatividade,** compreendida por Renzulli (2002) como um traço que possibilita às pessoas o reconhecimento de suas realizações criativas. É a capacidade que o indivíduo apresenta de demonstrar originalidade e pensamento divergente, de modo a destoar de habilidades que os seus respectivos pares demonstram. O autor reflete que a dimensão da criatividade pode se configurar como um problema, pois os testes psicométricos comumente utilizados para atestar as AH/SD não conseguem mensurar todas as extensões da criatividade. Por isso, esse teórico sugere “[...] atenção em métodos alternativos para avaliar esta manifestação complexa do comportamento humano” (RENZULLI, 2002, p. 72, tradução nossa).

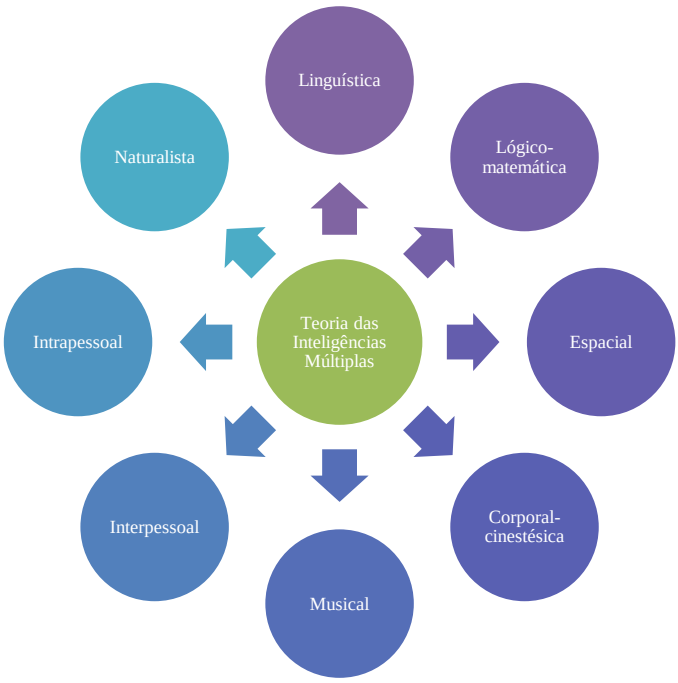
Renzulli (2004), em uma produção ulterior, reflete sobre a existência de vertentes conservadoras e flexíveis que abrangem o fenômeno AH/SD e o seu processo de identificação. Nesse sentido, o autor esclarece que a abordagem conservadora influenciou o pensamento e as práticas de identificação ao longo da primeira parte do século anterior, resultando, preponderantemente, na utilização de testes de QI (Quociente de Inteligência) ou outras medidas que tinham o objetivo de aferir apenas a capacidade cognitiva (RENZULLI, 2004). Por conseguinte, os resultados provenientes desses testes se constituíam como critério para o ingresso de estudantes com capacidades elevadas em programas de atendimentos específicos a esse público. Todavia, esses métodos voltados à identificação não contemplavam as manifestações relacionadas à criatividade; característica que propicia ao indivíduo capacidades altamente elevadas em áreas não acadêmicas (como as artes visuais, o esporte, a musicalidade, a expressão corporal-sinestésica, a liderança, a psicomotricidade, etc.), o que, frequentemente, excluía as pessoas que apresentavam essa diversidade de talentos dos programas de atendimento (RENZULLI, 2004).

Essas fragilidades decorrentes da vertente conservadora se delinearam como campo fecundo de reflexões para a emergência de abordagens mais flexíveis sobre o fenômeno AH/SD e sua identificação. De acordo com Renzulli (2004) trata-se de concepções que propõem a utilização de métodos alternativos, considerando a existência de uma multiplicidade de manifestações que assinalam a existência do comportamento de AH/SD. São perspectivas que, em longo prazo, desconstruíram o entendimento de que apenas o

aspecto cognitivo denotava esse comportamento e, ainda, comprovaram que os testes de QI não são os únicos capazes de aferir a presença das AH/SD. É por isso que este teórico adverte que um excelente programa voltado para a referida área deve fornecer aos alunos desafios, estímulos e oportunidades consonantes às suas características, com vistas à transformação de todo o seu potencial em desempenho (RENZULLI, 2002).

Como decorrência dessas abordagens mais flexíveis, Marques e Costa (2018a) apontam a emergência da Teoria das Inteligências Múltiplas, que foi proposta por Gardner (1994) para esquematizar as capacidades que o sujeito apresenta de usar a sua inteligência na resolução de problemas. Esta teoria contrapõe-se aos testes de QI por considerar que a inteligência não pode ser reduzida a um simples escore advindo desses testes e inaugura importantes reflexões ao estabelecer a existência de oito categorias de inteligência, nas quais os indivíduos podem apresentar capacidades superiores. São elas:

Figura 2: Teoria das Inteligências Múltiplas



Fonte: Gardner (1994; 1995), Teoria das Inteligências Múltiplas

Neste contexto, Marques e Costa (2018a) argumentam que a função das instituições educativas é a de estimular essas oito inteligências propostas pela referida teoria, de maneira a elaborarem estratégias curriculares voltadas ao incentivo de capacidades oriundas de diferentes áreas: “[...] este conceito oferece à escola e seus (suas) professores (as) uma nova forma de ver as capacidades e limitações singulares de cada aluno (a) e, assim, elaborar

atividades voltadas ao estilo de aprendizagem individual" (MARQUES; COSTA, 2018a, p. 104). Com o enfoque à Teoria das Inteligências Múltiplas, as práticas de educação tendem a afetar a potencialidade de estudantes acima da média, principalmente aqueles que apresentam elevadas capacidades em áreas não acadêmicas, que não foram capazes de ser identificadas em testes de QI (MARQUES; COSTA, 2018a).

Nesta mesma direção, Winner (1998) compartilha dessas reflexões ao discutir que raramente percebemos o fenômeno AH/SD em áreas como a liderança, entendimento interpessoal e autopercepção. Esses domínios são requerentes de uma maior exploração, para que possamos ser capazes de propor métodos para encontrá-los. O fato de não conseguirmos percebê-los, para a autora, não significa que eles não existam, vez que temos dificuldades para identificar as manifestações decorrentes de áreas não acadêmicas. Ao refletir propriamente sobre as AH/SD, Winner (1998) propõe a existência de nove suposições infundadas e, ainda, fortemente mantidas sobre a mencionada área, a saber:

Mito 1 – superdotação Global: A denominação "superdotado" é usualmente destinada às crianças com habilidades em domínios acadêmicos, mais especificamente, trata-se das aptidões referentes à linguagem (oral e escrita) e à matemática, cujas áreas são muito prestigiadas pela sociedade e por suas respectivas instituições educativas. Essa supervalorização engendrou a medição da superdotação acadêmica com testes de QI (Quociente de Inteligência), que produzem escores globais. Ainda de acordo com Winner (1998), são os resultados provenientes desses testes que permitem a admissão de crianças em programas escolares especiais voltados às AH/SD, tal como o fazem, também, os psicólogos. Consequentemente, este panorama conflui para o entendimento de que as crianças com AH/SD apresentam um poder intelectual que lhes permitem a superdotação em todas as áreas, o que a autora nomeia como "mito da capacitação global". Winner (1998) desmitifica essa suposição ao refletir que as crianças superdotadas apresentam, combinatoriamente, pontos acadêmicos fortes e fracos, de maneira, até mesmo, a apresentar o fenômeno em uma área e, simultaneamente, demonstrar transtorno de aprendizagem em outra.

Mito 2 – Talentosas, mas não superdotadas: Esta proposição mitológica reporta-se ao desprestígio social que áreas não acadêmicas de domínio experimentam. Winner (1998) esclarece que as crianças que apresentam habilidades excepcionais em áreas artísticas (artes visuais, música, dança, etc.) e áreas atléticas (tênis, patinação, mergulho...) são comumente concebidas como talentosas, mas não superdotadas. Cumpre evidenciar que isso também é

decorrência da herança cartesiana[9], que influenciou significativamente a sociedade ao propor o pensamento científico e racional, cujas áreas bem-sucedidas são aquelas que academicamente se destacam. A autora complementa salientando que não há argumentos para a distinção entre domínios acadêmicos e não acadêmicos, pois "as crianças artística ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas. Ambas classes de crianças exibem as três características de superdotação[10] [...]" (WINNER, 1998, p. 15).

Mito 3 – QI excepcional: Este mito relaciona-se aos testes de QI. Para muitos estudiosos, o fenômeno AH/SD envolve sempre um escore de QI elevado, ainda que os testes não se configurem como os únicos fatores que atestam a inteligência dos superdotados (WINNER, 1998). A autora discute que esses testes aferem estreitamente algumas habilidades humanas, principalmente relacionadas às áreas acadêmicas, como a linguagem e a matemática. "Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional" (WINNER, 1998, p. 15-16)

Mitos 4 e 5 – Superdotação inata *versus* superdotação advinda do ambiente social: Essas categorias mitológicas são nomeadamente assinaladas por Winner (1998) como "Biologia *versus* Ambiente". Convém esclarecer que optamos por apartar esses dois mitos para uma melhor compreensão e visualização para o leitor(a). O mito de superdotação inata é aquele que compreende esse fenômeno como inteiramente natural, inerente à pessoa desde o seu nascimento e desconsidera a influência do meio social para o desenvolvimento de habilidades. Transversalmente, apresenta-se o mito 5, que concebe o fenômeno AH/SD como excessivo treinamento por parte de figuras sociais (como pais e professores) desde pouca idade. Esta concepção mitológica é aquela que compreende a dedicação exclusiva desses atores sociais como razão preponderante para a emergência da superdotação, de modo a desconsiderar a função da Biologia para "[...] determinar se há qualquer aptidão para o ambiente desenvolver" (WINNER, 1998, p. 16).

Mito 6 – O pai condutor: Mito que segundo Winner (1998) é pautado na crença de que as crianças com AH//SD são feitas por pais superzelosos, que investem maciçamente na

---

[9] O Cartesianismo configura-se como movimento intelectual característico do século XVII, cujo proponente é René Descartes. Este teórico utiliza a razão para explicar a Ciência, de maneira a romper com o legado religioso hegemônico à época, cujas explicações eram, até então, concebidas como dogmáticas (MARTINS FONTES, 1996).

[10] Para Winner (1998) as três características de superdotação são: Precocidade (as crianças demonstram os primeiros domínios em alguma área em idade precedente à média de seus pares); Insistência em fazer as coisas a seu modo (as crianças executam as coisas a seu modo necessitando minimamente do adulto) e Fúria por dominar (interesse intenso e obsessivo das crianças por sua área de domínio).

educação de seus filhos. Essas famílias são orientadas a permitir as crianças a vivência de uma infância "normal", vez que as crianças poderiam se desmotivar ao ponto de perderem o interesse em outras atividades e realizações. Diametralmente ao exposto, Winner (1998, p. 16) declara que: "É verdade que os pais de crianças superdotadas são altamente envolvidos na nutrição dos dons dos filhos. Mas este grau incomum de investimento e envolvimento não é uma força destrutiva. É uma força necessária para que o dom de uma criança seja desenvolvido".

Mito 7 – Esbanjando saúde psicológica: Em relação a este mito, Winner (1998) discute que, trivialmente, as crianças que apresentam o fenômeno AH/SD podem sofrer ridicularizações e escárnios em seus contextos de vivência social. Em contraposição a isso, a autora elucida que o campo psicológico passou a fornecer representações idealizadas a respeito dessas crianças, como "[...] populares, bem ajustadas, excepcionalmente morais e esbanjando saúde física e psicológica" (WINNER, 1998, p. 16). Esse quadro representacional ainda persiste até hoje, de modo com que neguemos ou idealizemos as crianças que apresentam potencialidades elevadas. Winner (1998) prossegue suas explanações ao considerar que, frequentemente, as crianças superdotadas, em seu ambiente social, tendem a se isolar e a se sentirem infelizes, a não ser que tenham a ventura de encontrar outras crianças iguais a ela. "A visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos" (WINNER, 1998, p. 17).

Mito 8 – Todas as crianças são superdotadas?: Essa afirmação mitológica é decorrente de representações advindas do ambiente escolar, sobremaneira, de gestores educacionais e professores, que comumente concebem que todas as crianças possuem âmbitos de domínio nos quais elas demonstram pontos fortes; ou, ainda, essa suposição pode significar que todas as crianças têm a mesma potencialidade para aprender (WINNER, 1998). A autora progride em suas colocações ao enunciar que esta errônea concepção pode configurar a inflexibilidade de posições em relação a qualquer oferta de Educação Especial para as pessoas superdotadas (WINNER, 1998). Ainda é reflexionado que esse "igualitarismo" tende a se constituir como uma ação discriminatória para a família dessas crianças, levando-as a serem compreendidas como estressadas ou entediadas. É por isso que Winner (1998) reflete que, quando os serviços da Educação Especial são ofertados para esse público, são comumente realizados em condições mínimas. No tocante a essa questão, a autora finaliza suas reflexões evidenciando que:

> Nós precisamos repensar a educação para os superdotados. Primeiro, deveríamos elevar marcadamente os padrões acadêmicos para todas as crianças. Os moderadamente superdotados, então, não mais achariam a escola tão não-desafiadora. Nós deveríamos, então, focalizar todos os nossos recursos para as crianças com superdotação nos extremamente superdotados. Estas crianças têm necessidades especiais, não menores do que as crianças com retardo ou distúrbio de aprendizagem. Além disso, elas são o nosso capital humano, uma promessa para o nosso futuro (WINNER, 1998, p. 17).

Mito 9 – As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes: No tocante a esta última abordagem mitológica proposta por Winner (1998), é considerado pela pesquisadora que, não raro, a superdotação é interpretada sinonimicamente como QI elevado e criatividade elevada, o que fazem as crianças que apresentam esse fenômeno serem vistas como futuro adultos criativos. Não obstante, essas crianças podem malograr ou dedicarem-se a outros domínios de interesse, que para a autora, significa que poucas delas se tornarão adultos exitosos em suas respectivas áreas de AH/SD. Ainda de acordo com Winner (1998, p. 18):

> Nós não podemos supor uma conexão entre superdotação precoce [...] e eminência adulta. Os fatores que preveem a trajetória de uma vida são múltiplos e interagentes. Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso.

Pesquisadores como Guenther (2011), Pérez (2012), Martins (2013) e Marques e Costa (2018a) que também se propõem a investigar as AH/SD, esclarecem que este fenômeno apresenta uma multiplicidade de conceitos que, muitas vezes, podem divergir da discussão fidedigna sobre este universo, visto que a literatura clássica (que discute tanto sobre as AH/SD como os conceitos que a ela se relacionam – a inteligência, por exemplo) composta pelos estudos de Renzulli (1978), Gardner (1983), Renzulli e Reis (1985), Feldhusen e Hoover (1986) e Winner (1998), entre outros, é elaborada em outras culturas e redigida em outros idiomas, o que pode propiciar interpretações equivocadas, confusões e a própria falta de compreensão sobre o fenômeno.

No Brasil, este último também é alvo de inúmeros desentendimentos e discordâncias quanto à terminologia mais adequada para se adotar. Por esta razão, Pérez (2012) aclara que, no campo científico, havia os adeptos da única expressão altas habilidades, de forma a defenderem que o termo superdotação direcionava uma carga muito onerosa para as pessoas, posto que o prefixo “super” convergia/converge ao pensamento de que esses sujeitos são habilidosos e excelentes em tudo. De modo antagônico, os defensores deste último temiam a utilização da primeira expressão, que, por sua vez, poderia ocasionar uma identificação

inadequada de indivíduos que apenas são bons no que fazem. Ainda de acordo com as explanações de Pérez (2003), os estudiosos de nosso país, com vistas a atenuar este cenário, fundaram o Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), cuja pauta emergente foi a adoção de uma definição terminológica. Neste contexto, foi deliberado que o termo mais adequado para se utilizar seria Altas Habilidades/Superdotação; que contemplaria as preferências dos estudiosos e poderia se dirigir, ainda que lentamente, para a remoção de obstáculos que dificultam a identificação do seu público.

Sternberg (1997 *apud* FLEITH, 2006, s/p), apresenta, por sua vez, três tipologias relacionadas a este fenômeno: a analítica, sintética e a prática. Na concepção do autor:

> Superdotação em relação às habilidades analíticas envolve dissecar um problema e compreender suas partes. Indivíduos com altas habilidades nesta área de funcionamento intelectual tende a ter um bom desempenho em testes convencionais de inteligência. Já a superdotação sintética é observada em indivíduos que são intuitivos, criativos e lidam bem com situações novas. De maneira geral, estes indivíduos não se saem bem em medidas tradicionais de inteligência. Portanto, nem sempre estão entre aqueles com maior QI, mas são os que apresentam contribuições mais originais e inovadoras. O terceiro tipo de superdotação, denominada de prática, envolve aplicar qualquer habilidade, seja analítica ou sintética, em situações do dia a dia. O indivíduo com superdotação prática é aquele que consegue visualizar o que é necessário ser feito para se obter êxito em um determinado ambiente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contribui significativamente para a elucidação deste questionamento ao oferecer um panorama sobre os estudantes que apresentam AH/SD, considerando que:

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

Marques e Costa (2018a) avançam na identificação deste público, de maneira a esclarecerem que não se constituem como grupos homogêneos, com características igualitárias em suas potencialidades. Logo, apresentam uma multiplicidade de aspectos, que podem isolar-se ou combinar-se no desempenho de suas atividades. Essas condições requerem, no contexto educacional, uma percepção mais apurada, analítica, atenta e sensibilizada para que os mediadores do processo educativo – os professores – possam ser capazes de observar e captar as nuanças que assinalam esta população, com vistas a atender, consequentemente, às suas necessidades educacionais de modo proficiente e respeitoso. Nesta direção, evidenciamos, no quadro subsequente, algumas das características (e suas respectivas tipologias):

Quadro 1: Tipologias e principais características de alunos com AH/SD

TIPOLOGIAS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Tipo Intelectual	Flexibilidade e acentuada capacidade de abstração, produção ideativa, raciocínio, processo elevado de compreensão e memória, criticidade e capacidade de resolução de problemas.
Tipo Acadêmico	Propensão a aptidões acadêmicas, tais como concentração, atenção, fluência no processo de aprendizagem, produção sistêmica, avidez por disciplinas que despertam interesses e habilidades relativas à sintetização, organização e avaliação do conhecimento.
Tipo Criativo	Originalidade, imaginação, resolução de problemas pautada na inovação, sensibilidade para com situações ambientais, autoexpressão, fluência e flexibilidade.
Tipo Social	Capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, cooperação, sociabilidade expressiva, capacidade de resolução de circunstâncias sociais complexas e acentuado poder persuasivo.
Tipo Talento Especial	Destaque em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas, de modo a apresentar elevado desempenho.
Talento Psicomotor	Sobressalente interesse por atividades psicomotoras que envolvam velocidade, agilidade, força, resistência e controle de movimentos coordenativos.

Fonte: Extraído e adaptado de Marques e Costa (2018a, p. 46-47).

Nesta conjuntura, convém esclarecer que o processo de consolidação das características expostas acima poderá efetivar-se caso o ambiente social ofereça estímulos qualitativamente diversificados, de maneira a potencializar as predisposições biológicas que esses indivíduos apresentam, assim como argumenta Winner (1998). Do contrário, perpetuar-se-á a realidade apresentada por Guenther (2011): estes sujeitos continuarão sendo marginalizados tanto nas atuações didático-pedagógicas como nas formas de organização curricular, de modo a sentirem as mazelas e insuficiências de uma educação que os pressiona no sentido de igualá-los; padronizá-los, posto que suas produções se colocam acima da média, concepção esta que erroneamente converge ao pensamento de que eles não necessitam de estímulos. A autora ainda avança em suas reflexões ao pontuar que isto ocorre devido ao despreparo de nosso sistema educacional no que tange à identificação desses sujeitos, o que os ocasionam desencanto, frustração, sofrimento, desestímulo e a constante mediocrização de suas capacidades elevadas na cotidianidade das ações educativas, que são tolhidas de se

desenvolver (GUENTHER, 2011). Nesta direção, Marques e Costa (2018a, p. 11-12) nos revelam a negligência que assinala a historicidade do processo de escolarização destes indivíduos, de maneira a argumentar que:

> Historicamente foram negligenciados por diferentes motivos, dentre eles os mitos de autossuficiência no desempenho de suas tarefas e, sobretudo, ausência de políticas de identificação. Assim, muitos alunos com altas habilidades/superdotação em diferentes áreas ainda continuam muitas vezes na classe comum, porém sem que seus talentos sejam notados e ou potencializados na escola.

Este cenário de invisibilidade se consolida devido à história da educação se direcionar, tradicionalmente, mais às deficiências, de modo a excetuar o público com AH/SD quer seja pelo fato de não identificá-lo com precisão, quer pelo motivo de não se ofertar, convenientemente, proposições educativas consonantes às condições que as pessoas com indicadores de AH/SD apresentam, ceifando-lhes o desenvolvimento de potencialidades, assim como esclarece Martins (2013). Vale destacar que a configuração dessas condições dificulta o processo de construção de uma identidade desses indivíduos, o que se traduz em ônus significativos no processo de escolarização desta população, tal como a ausência de uma concepção clara sobre este público, que lhes assegure a efetividade de seus direitos em relação a uma educação de qualidade e que ainda lhes garantam "a igualdade de condições para acesso e permanência na escola"; condição de ensino prevista constitucionalmente no Artigo 206, Inciso I, a todos os cidadãos (BRASIL, 1988, p. 87).

As circunstâncias expostas acima ainda afetam o processo de formação de um público singular: as crianças precoces que apresentam indicadores de AH/SD, visto que, conforme Manso (2012), demonstram grandes potencialidades, mas que não encontram, nas escolas regulares, tanto o reconhecimento de suas condições como o atendimento voltado para o pleno desenvolvimento de suas capacidades e necessidades, tal como é assegurado legalmente; o que tende a fomentar o processo de exclusão dessas crianças no próprio contexto escolar. Martins e Chacon (2016, p.190) ao discutirem cientificamente as características de AH/SD em aluno precoce no âmbito infantil, estabelecem descrições sobre o mesmo:

> O aluno precoce é aquele que se destaca perante crianças da mesma idade, em razão das habilidades que apresenta, porém, estas tanto podem ser a expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos, que se normalizarão com o decorrer do tempo. Independentemente de qual for o motivo que faça com que essa criança destoe das demais, sua diversidade demanda educação especial [...].

Em estudos posteriores, estes autores também enfatizam que as crianças atinentes a este público apresentam habilidades desenvolvidas precocemente. Elas podem encontrar tanto o apoio para desenvolver suas potencialidades como podem se frustrar num ambiente educacional que não lhes desafiam (MARTINS; CHACON, 2018). Consonante ao exposto, Manso (2012) pondera que não é somente a integração dessas crianças no sistema educacional ou a acessibilidade a recursos tecnológicos e materiais que assegurará o desenvolvimento delas e de seus respectivos potenciais criativos, mas através de interações constituídas entre a tríade: alunos, professor e conhecimento.

Gama (2006) alarga significativamente as discussões sobre o atendimento às crianças que apresentam indicadores de AH/SD em nosso país, de forma a justificar que atendê-las se traduz no cumprimento de inúmeros marcos legais que se referem à educação, além de expressar o entendimento de que, desta forma, garantir-se-á a formação de indivíduos capazes de contribuir para com a discussão e resolução de inúmeras problemáticas instauradas socialmente. Cabe-nos alertar, neste contexto, que não se trata de habilitá-los para responderem às demandas da sociedade capitalista (sendo consonante com seus propósitos). Trata-se, sobretudo, de ofertá-los processos formativos harmonicamente direcionados para as suas necessidades, assim como o fez a China, que, de acordo com Marques e Costa (2018), se tornou um dos países líderes em programas escolares de atendimento a estudantes com AH/SD. Isto porque este país passou a reconhecer e a valorizar crianças e jovens talentosos e prodigiosos a partir do século VII, quando essas pessoas eram enviadas à corte para fins de cultivo e desenvolvimento de seus talentos e potencialidades. Neste contexto, múltiplas habilidades eram valorizadas (imaginação, liderança, leitura, escrita, memória, raciocínio e percepção), independentemente da classe socioeconômica que os sujeitos pertenciam. Com isso, havia a proposição de processos educativos apropriados às habilidades desse público, que engendrou o reconhecimento desse país em relação aos programas de atendimento para a população com AH/SD (GAMA, 2006).

É neste prisma que Martins e Chacon (2018) discutem que o desenvolvimento e a aprendizagem (processos inerentes à educação formal) devem ser orientados pelo princípio de heterogeneidade. Isto porque, segundo o Parecer nº 17/2001, “o convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas” (BRASIL, 2001b, p. 11). Este mesmo documento ainda

evidencia uma das principais incumbências das instituições escolares sob a ótica da educação dirigida à diversidade, que é a de prever e prover recursos humanos e materiais.

Com efeito, essas discussões confluem para uma conjuntura educacional dotada de pluralismos: a Educação Especial, compreendida pela LDBEN/96 como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, direcionando-se, ainda, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). No que tange à modalidade educacional mencionada acima, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica clarificam que a Educação Especial transcorre em diferentes níveis de escolarização (Educação Básica, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena) e deve ocorrer em instituições escolares públicas e privadas da rede regular de ensino, que, por sua vez, deverão assegurar tanto o acesso à matrícula como as condições para o sucesso na trajetória escolar dos educandos, ainda ancorando-se em princípios da escola inclusiva (BRASIL, 2001).

Por outro lado, Anache (2009) complementa que a Educação Especial traz, para o cenário educacional, discussões que evidenciam as fragilidades da educação brasileira. Todavia, Martins, Pedro e Ogeda (2016, p.562) salientam que tais discussões partem da concepção de que "[...] todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente das suas condições físicas, sociais e intelectuais". Esta reflexão nos aclara sobre a imprescindibilidade de uma educação heterogênea, que contemple as múltiplas condições que os educandos apresentarem. No tocante as últimas, a Declaração de Salamanca – documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, que institui sobre os processos de inclusão social – aduz que:

> [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. [...] Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2004, s/p).

A partir de todas as discussões proferidas até o presente momento, é importante tecermos o seguinte questionamento: Como efetivamente garantir condições justas e igualitárias para o acesso/permanência de indivíduos que apresentam AH/SD no sistema educacional brasileiro, ainda com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades? Marques e Costa (2018) elucidam que o primeiro passo rumo à efetivação de direitos desta população se concentra no processo identificador, para que se tenha conhecimento sobre as suas necessidades e para definição de estratégias de atendimento que contemplem recursos que visem o suporte à educação destas pessoas. As autoras ainda partem da premissa de que, como cada sujeito é idiossincrático e possui características diferenciadas em relação a áreas de interesse, faz-se necessária a produção de diferentes instrumentos de identificação, em que estes possibilitem a constituição de uma perspectiva mais integralizada deste público, ainda com o propósito de desconstrução de mitos, crenças e inverdades que permeiam o fenômeno das AH/SD, como pontua Pérez (2003). Esta última autora também expõe outro elemento importante que conflui para a garantia de condições educacionais favoráveis para a educação do referido público: a aceitação do entendimento sobre as diversificadas singularidades como um direito de cada cidadão, que, portanto, requer ser respeitado.

Considerando-se as AH/SD como um grupo a ser atendido pela perspectiva de educação inclusiva, faz-se imprescindível a aquisição de conhecimentos acerca do âmbito das políticas públicas educacionais, bem como, a proposição de outras que objetivem assegurar o direito a uma educação de qualidade para todos. Alencar (2012, p. 86), a partir de discussões fomentadas por Jesus, Martins e Almeida (2003) e Stobäus (2003), pontua algumas condições necessárias para a consolidação de um sistema educacional ancorado em princípios de inclusão, tais como:

> [...] (a) treinamento para os docentes envolvidos; (b) recursos materiais e profissionais disponíveis ao professor; (c) apoio administrativo; (d) cultura educacional de valorização da diversidade; (e) professores efetivamente comprometidos com o desenvolvimento de todos os estudantes com necessidades especiais. Tem sido ressaltado que o professor não pode estar só, necessitando contar com o comprometimento de todos da escola e a colaboração daqueles envolvidos no processo educacional, incluindo a família e membros da comunidade.

Deste modo, é com a finalidade de contribuir significativamente para com as discussões que atribuem protagonismo ao fenômeno AH/SD, com vistas a desmitificá-lo, de maneira a auxiliar, indiretamente, o processo de identificação de seu público, que o presente estudo salientará o primeiro e o último princípio ilustrados acima, de forma a considerar o pressuposto de que os professores que integram a rede regular de ensino se constituem como

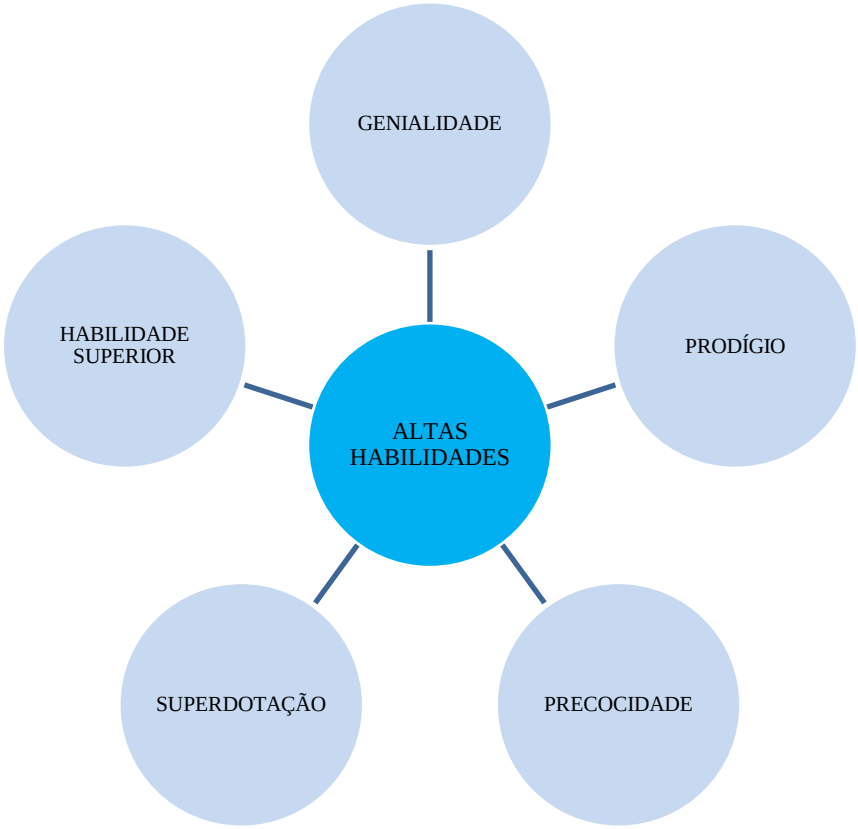
importantes atores para a efetivação de uma perspectiva educacional compromissada social e politicamente com uma formação mais integral aos sujeitos, respeitadora de suas singularidades e consonantes às suas diferentes necessidades educacionais. Neste sentido, devemos refletir que esta classe assume delineações importantes na garantia do direito à educação para todos, de modo com que aprendamos a reconhecer que "[...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo". [...] (BRASIL, 2001b, p. 12). E, é a partir das representações sociais docentes, que podemos inferir sobre a formação que esses professores têm recebido. Assim, é neste aspecto que esta pesquisa poderá contribuir para a proposição de futuras intervenções.

Isto posto, cabe reflexionarmos, também, que a efetivação de uma perspectiva educacional docente comprometida política e socialmente, é imperiosa de ser consolidada nos ambientes de aprendizagem específicos de Educação Infantil, visto que é extremamente trivial observamos, nestes contextos, a presença de crianças com habilidades elevadas que se distinguem das demais apresentadas por seus respectivos pares etários, o que é requerente de *sensibilidade*, por parte dos professores, para atuar na *identificação* dessa condicionalidade como também para operar na *proposição* de intervenções educativas que contemplem às necessidades e interesses dessas crianças, enriquecendo-as qualitativamente nos ambientes educativos. Mas, que condição diferencial é essa apresentada por essas crianças? O que justifica a necessidade de intervenção pedagógica apropriada frente a essas características? São esses os questionamentos que serão respondidos nas próximas discussões, de modo a evidenciarmos um possível fenômeno indicador de AH/SD: trata-se da Precocidade, manifestação especificamente relativa à infância, que é requeredora de atenção da práxis pedagógico-educativa docente. Por conseguinte, esta pesquisa proferirá discussões sobre a referida manifestação, visto que ela ganha centralidade em nossas elucidações por ser inerente aos contextos de Educação Infantil. Logo, compreender sua importância teórica é vital para que docentes desenvolvam um trabalho pedagógico bem sustentado operacional e teoricamente, com vistas a suprir todas as necessidades das crianças que apresentam essa condição; enriquecendo-lhes todas as potencialidades prematuramente desenvolvidas.

2.3.1 A manifestação da Precocidade na Educação Infantil: reflexões sobre capacidades elevadas

Quando nos referimos ao fenômeno AH/SD, devemos ainda considerar que o mesmo é assinalado por uma complexidade teórica em razão dos inúmeros enfoques científicos que essa área inegavelmente recebe. Toda essa multiplicidade de teorias engendra diferentes interpretações teóricas sobre as manifestações que podem denotar um comportamento de AH/SD. A terminologia altas habilidades, refere-se, para Cupertino (2008), às gradações de um mesmo fenômeno, que podem ser esquematicamente representadas:

Figura 3: Gradações do fenômeno altas habilidades



Fonte: Extraído e adaptado de Cupertino (2008).

Destarte, esta investigação proferirá discussões referentes a uma das principais gradações que assinala o comportamento de superdotação, de modo a se configurar como um possível indicador de sua presença: a precocidade, visto que essa é a manifestação que marca, substancialmente, o período de infância; assumindo contornos importantes para os ambientes de aprendizagem específicos de Educação Infantil. Neste contexto, é pautando-

nos na literatura especializada composta pelos estudos de Vieira (2005), Forno (2011), Maia-Pinto (2012), Martins (2013), Marques (2013), Oliveira (2014), Marques, Costa e Rangni (2015), Martins e Chacon (2016; 2018), Lopes (2018), Machado (2018), Marques e Costa (2018a, 2018b), Silva e Pedro (2018) e Soares (2019), que teceremos discussões a respeito do fenômeno precocidade e suas implicações para os contextos de Educação Infantil, de maneira a evidenciarmos quão é indispensável o seu reconhecimento para a proposição de intervenções educativas que enriqueçam as potencialidades despontadas ainda na infância, com vistas à nutrição de capacidades e habilidades infantis que podem vir (ou não) a culminar numa superdotação.

Embora não tenha direcionado suas discussões à precocidade, Renzulli (2002) sinalizou que as crianças e jovens com potencialidades excepcionais demonstram alto desempenho quando comparados à média de indivíduos que apresentam a mesma idade. Neste contexto, o autor reflete que esses grupos podem exibir capacidades de alto desempenho em áreas intelectuais, criativas e/ou artísticas, de liderança ou qualquer outro âmbito, que os fazem ter um destaque especial (RENZULLI, 2002). É com base nas elucidações deste autor, que consideramos ser importante a identificação do fenômeno precocidade desde as suas primeiras manifestações na infância, com vistas ao favorecimento de inúmeras habilidades e suas distintas formas de expressão, que podem enriquecer o desenvolvimento infantil ainda nos contextos de educação relativos à infância.

Oliveira (2014), Marques, Costa e Rangni (2015) e Marques e Costa (2018b) são unânimes ao afirmar que a precocidade se configura como uma temática de estudos ainda pouco investigada cientificamente, o que engendra a necessidade de discussão sobre essa especificidade e a sua devida exploração nos meios acadêmicos. Marques (2013) reflete que as conceituações concernentes à precocidade produzem reflexões polêmicas, vez que sugerem a identificação e a busca por indícios de capacidades superiores ainda no período de infância, o que fomenta controvérsias nesse campo teórico. A autora prossegue em suas reflexões ao elucidar que o reconhecimento e a inclusão de capacidades elevadas, sejam no âmbito social ou escolar, ainda são desafios que necessitam ser transpostos. Isto porque as dissonâncias teóricas que se relacionam ao referido fenômeno acabam suscitando maiores dificuldades quanto à propagação de conhecimentos sólidos e verídicos sobre as condições que a precocidade apresenta, de modo a culminar no despreparo da família e das instituições educativas em lidar com a criança precoce (MARQUES, 2013). Ademais, essas dificuldades que marcam essa manifestação são as responsáveis por gerar estereotipias e concepções

mitológicas em contextos educativos e sociais, de maneira a provocar o aparecimento e o enraizamento de preconceitos em relação à própria precocidade e às crianças precoces, o que propicia grandes cargas de ansiedade às suas famílias no processo de compreensão de suas necessidades e características (MARQUES, 2013).

Compartilhando desse raciocínio, Martins (2013) e Martins e Chacon (2018) aclaram, proficientemente, o conceito de precocidade, compreendendo-o como uma condição em que a criança apresenta o desenvolvimento prematuro de alguma(s) habilidade(s), seja em qualquer âmbito de domínio – acadêmico e não acadêmico, como o raciocínio matemático, a linguagem, as artes visuais, a musicalidade... – e que marca, fundamentalmente, o período de infância pela manifestação precoce dessas potencialidades desde tenra idade, de modo a se configurar como motivo de preocupação para os contextos familiar e educativo. Ademais, Martins e Chacon (2018) refletem que a condicionalidade de ser precoce pode denotar uma diferenciação passageira ou, ainda, pode se delinear como um indicador de AH/SD. É em razão disso que os autores esclarecem que ambos os casos são requerentes de um acompanhamento educacional mais cauteloso, com vistas a não desmotivação da criança precoce e para a diminuição de expectativas exacerbadas quanto à sua educação, de modo que não se sobrepujam cobranças desnecessárias em relação ao seu desempenho. Concordam com esta reflexão Silva e Pedro (2018) ao expressarem que a precocidade exprime comportamentos denotadores de superdotação ainda na infância, que necessitam ser acompanhados e ricamente estimulados. Além disso, é fundamental, na perspectiva de Martins e Chacon (2018), o oferecimento de condições ambientais fecundas ao desenvolvimento das capacidades infantis, premissas balisares para o fomento à constituição de um posicionamento infantil mais atuante e expressivo.

Martins (2013) evidencia em suas proposições teóricas que o fenômeno precocidade relaciona-se, intrinsecamente, a um padrão de idade, que não pressupõe a sua continuidade na evolução do comportamento da criança. Isto significa que a condição de precocidade, quando não associada à superdotação, tende a se estabilizar no processo de desenvolvimento infantil, de maneira a assinalar uma normalidade em relação às características que eram antigamente precoces. Por isso, os indicadores de precocidade, para Martins (2013), sugerem um processo evolutivo superior por parte da criança, mas não é uma configuração que demarca excepcionalidade cognitiva. Segundo Castelló e Martínez (1999, *apud* MARTINS; CHACON, 2018) a precocidade pode evidenciar uma diferença passageira no

ritmo de desenvolvimento, bem como pode indicar a superdotação. É por isso que os últimos autores refletem que:

> Em ambos os casos requer acompanhamento educacional para que o estudante não venha a se desmotivar com um trabalho escolar demasiadamente fácil diante de suas potencialidades, assim como para que não sofra com cobranças exacerbadas resultantes de expectativas muito elevadas e, principalmente, para que encontre as condições ambientais necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades (MARTINS; CHACON, 2018, p. 174).

Cumpre evidenciar que Martins (2013) é consonante às enunciações de Winner (1998) em referência a um possível desinteresse e desistência da criança precoce no tocante à sua área de domínio, que ocorre em virtude de múltiplos fatores, como as excedentes exigências por parte da família ou pela predileção delas em se dedicarem a outros interesses, o que poderá constituir, durante a sua fase adulta, uma condição de normalidade em relação às outras pessoas que não se destacaram precocemente durante a infância. Na busca por ilustrar alguns indicadores de desenvolvimento prematuro infantil e sua diferenciação quanto ao próprio fenômeno superdotação, Martins (2013, p. 45) deixa exposto que:

> O andar e o falar precocemente e a capacidade de pensar de maneira diferenciada, fazendo generalizações, aprendendo símbolos abstratos com facilidade e deduzindo relações entre eles são alguns indicadores presentes em estudos sobre superdotação, porém, somente a precocidade não é suficiente para assim identificá-la. [...] Isso significa que, em alguns casos, os indicadores de desenvolvimento prematuro referem-se exclusivamente à precocidade e não à superdotação.

É com base nesse raciocínio que a referida autora ainda reflete que comportamentos elevados e desempenhos superiores na infância não estão associados, necessariamente, à superdotação, mas provavelmente realçam a presença do fenômeno precocidade (MARTINS, 2013). Numa produção científica ulterior, Martins e Chacon (2016) advertem que a condição de ser precoce não pode ser compreendida sinonimamente como uma circunstância de AH/SD, posto que não se tratam das mesmas condições em virtude de ser, a precocidade, uma característica efêmera que pode assinalar o desenvolvimento de algumas crianças, tornando-o atípico por ser mais acelerado em uma determinada área de domínio. Nesta direção, Forno (2011) estabelece diferenciações conceituais entre os fenômenos precocidade e superdotação: o primeiro refere-se a uma periodização momentânea, enquanto que o último denota características perduráveis. Logo, a precocidade apresenta-se como fenômeno passageiro, que, ao se estabilizar, deixa de assinalar manifestações atípicas no desenvolvimento infantil. A superdotação, por sua vez, já demarca uma presença estável e ritmada no processo de desenvolvimento, influenciando-o por toda a vida do sujeito. Martins

e Chacon (2016, p. 201) reconhecem a precocidade como um possível indicador de superdotação, desde que existam condições apropriadas para o seu desenvolvimento:

> Não estamos querendo dizer que a superdotação é um fenômeno determinado pelo ambiente, mas que o desenvolvimento satisfatório das potencialidades, tal como a motivação para se dedicar à área de domínio e atingir altos níveis de produtividade estão intimamente relacionados a condicionantes externos.

Neste prisma, Vieira (2005) estabelece que a identificação do comportamento potencialmente elevado ainda na fase infantil é importante por possibilitar o reconhecimento de características peculiares desses sujeitos, pois tal ação identificadora pode atuar na orientação da família e de professores quanto à educação dessas crianças, "[...] sem que haja uma supervalorização ou desqualificação do cognitivo" (VIEIRA, 2005, p. 167). Ademais, a identificação precoce pode se configurar tanto como uma intervenção preventiva, com vistas ao impedimento da emergência de problemáticas que dificultem o desenvolvimento salutar dessas crianças, como pode sugerir o respeito aos ritmos e às singularidades que elas apresentam (VIEIRA, 2005).

No tocante ao público infantil, Winner (1998) destaca que, independente da terminologia utilizada para se referir às crianças com capacidades elevadas – talentosas, prodigiosas, criativas, superdotadas... – elas socialmente sempre inspiraram fascínio e espanto, além de intimidação e inveja. As crianças superdotadas[11], frequentemente rotuladas de diversas nomeações, sempre foram concebidas como excêntricas e estranhas, "[...] porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais" (WINNER, 1998, p. 11). É por isso que a autora propõe a existência de três características que integram o comportamento de crianças que apresentam o fenômeno superdotação:

Quadro 2: Características da superdotação em crianças segundo Winner (1998)

(continua)

Precocidade: As crianças com AH/SD são precoces e demonstram os primeiros domínios de alguma área em idade precedente a media de seus pares. No âmbito em que dominam, também progridem rapidamente em referência às outras crianças, em razão de a aprendizagem ser mais fácil para elas. Conceitua-se "área" como uma esfera organizada de conhecimentos: música, matemática, linguagem, patinação, tênis, artes, ginástica, xadrez, bale e bridge, como exemplificações.
Insistência em fazer as coisas a seu modo: Além de a aprendizagem dessas crianças ser mais veloz, elas também aprendem de uma maneira qualitativamente distinta. Isto significa que essas crianças executam as coisas ao seu modo, necessitando minimamente da intervenção do adulto, pois nas maiores partes do tempo

[11] A autora opta por utilizar a nomenclatura "superdotada" para se referir à criança com indicadores de AH/SD. Cumpre esclarecer que a referida área é polissêmica, o que a possibilita admitir a existência de inúmeras terminologias para se referir às pessoas que apresentam esse fenômeno.

Quadro 2: Características da superdotação em crianças segundo Winner (1998)
(conclusão)

aprendem sozinhas, ensinando a si mesmas. Suas descobertas tocantes à área de seu domínio são empolgantes e motivadoras, que as conduzem para atividades mais refinadas. Essas crianças usam da inventividade para comporem regras à sua área e projetam, ainda, formas peculiares e novas para resolverem problemas.
Fúria por dominar: Essa característica evidencia um interesse intenso e obsessivo das crianças por sua área de domínio, que as levam a extrair o genuíno sentido do âmbito que qualifica a sua precocidade. Trata-se de uma habilidade de focalizar incisivamente o seu objeto de interesse, que as tornam extremamente engajadas na aprendizagem em seu domínio, ao ponto de perderem a noção temporal da realidade externa. "A fúria por dominar", por conseguinte, levam-nas à aquisição de um alto desempenho.

Fonte: Extraído e adaptado de Winner (1998, p. 12-13).

Com base nessas três características, Winner (1998) argumenta que as crianças superdotadas se diferem qualitativamente de outras crianças pela obstinação que demonstram na realização de suas atividades, que as motivam a trabalhar intensamente em suas respectivas áreas de domínio. Ao se referir a essas crianças, a autora reflete que “crianças que são alertas, inteligentes e curiosas podem dedicar muitas horas enquanto tentam dominar uma área” (WINNER, 1998, p. 13). Maia-Pinto (2012) pertence a um movimento teórico que objetiva estabelecer diferenciações conceituais entre as crianças superdotadas e as crianças precoces, considerando que essas crianças demonstram fenômenos comportamentais diferentes. Nas palavras da autora:

> É importante distinguir a criança superdotada da criança precoce já que, muitas vezes, esses termos são usados, equivocadamente, como sinônimos. A criança precoce é aquela que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida. A precocidade pode ser um indicativo de que a criança desenvolverá comportamentos de superdotação. Paradoxalmente, nem toda criança precoce será superdotada, uma vez que tal precocidade pode desaparecer com o tempo ou a criança pode não ter oportunidades de desenvolver seu potencial durante sua vida escolar. Por outro lado, grande parte das superdotadas foram crianças precoces (MAIA-PINTO, 2012, p. 39).

É por isso que Silva e Pedro (2018) sugerem cautela no processo de identificação da precocidade e da superdotação, pois, embora expressem a manifestação de capacidades elevadas na infância, a primeira tende a desacelerar sua ocorrência enquanto que, a última, torna-se um processo ininterrupto, que demandará ainda mais proposições interventivas durante o processo de educação. Ao refletirem sobre as características de uma criança precoce, Forno (2011), Martins (2013), Marques (2013), Martins e Chacon (2016; 2018) e Lopes (2018) evidenciam que elas apresentam uma (ou mais) habilidade que se desenvolveu prematuramente em qualquer área do conhecimento, sejam nos saberes linguísticos, matemáticos, psicomotores, artísticos, musicais, literários, esportivos e, até mesmo, na

expressão corporal-sinestésica; o que comprova que a potencialidade elevada na infância pode variar desde domínios acadêmicos até os domínios não acadêmicos.

Ademais, cumpre salientar que o processo de desenvolvimento de uma criança precoce é dessemelhante ao processo de outra criança que também pode demonstrar a precocidade, vez que cada uma delas apresenta condições idiossincráticas de desenvolvimento; tais como experiências e vivências individuais, interesses particulares e um ritmo de aprendizagem específico (FORNO, 2011), o que demanda sensibilidade quanto ao seu processo formativo. Nesta direção, Marques (2013) argumenta que, para refletirmos apropriadamente sobre o desenvolvimento de uma criança precoce, devemos antes conceber o dinamismo inerente a todo processo de desenvolvimento infantil, este constituído e substancialmente marcado pela atividade de mediação que a criança estabelece com os expoentes mais significativos de seu meio social, tal como nos evidenciou a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991).

Por conseguinte, para desenvolvermos e enriquecermos qualitativamente as potencialidades da criança precoce, devemos operar em seu desenvolvimento por meio do conceito vygotskyano da Zona de Desenvolvimento Proximal; especificamente em seu desenvolvimento potencial – contribuindo, desta maneira, para o amadurecimento de funções que ainda estão em estágio embrionário e, ainda, buscando enriquecer o seu processo de constituição apresentando-lhe as diversas manifestações da Cultura (VYGOTSKY, 1991), fazendo-lhe se apropriar e internalizar os inúmeros instrumentos simbólicos advindos da esfera cultural, o que pode refinar ainda mais as suas capacidades.

Em razão de o fenômeno precocidade se configurar como uma possível manifestação do comportamento de superdotação, muitos pesquisadores como Martins (2013), Marques, Costa e Rangni (2015), Martins e Chacon (2016; 2018) e Marques e Costa (2018b) compreendem que o atendimento educacional especializado à criança precoce se perfaz como uma necessidade no sistema de ensino brasileiro, vez que o público com AH/SD[12] é pertencente à modalidade de Educação Especial, o que já denota o direito das crianças precoces de vivenciarem um atendimento mais específico e consonante às suas necessidades, cujo objetivo deve centrar-se no enriquecimento de todas as suas capacidades prematuramente desenvolvidas.

[12] Neste contexto, optamos pela utilização da expressão AH/SD que é a selecionada em nosso país. Não estamos mais nos referindo apenas à precocidade enquanto gradação de altas habilidades que pode estar associada ao comportamento superdotado. Referimo-nos aos dois conceitos: altas habilidades e superdotação. Martins (2013) ressalta que o campo de AH/SD é constituído por concepções contrárias, principalmente em relação à sua própria definição.

Neste contexto, cumpre evidenciar que o atendimento às pessoas que apresentam indicadores de AH/SD, é instituído em muitos documentos normativos, inclusive no principal diploma legal que rege a educação brasileira: a LDBEN, que dispõe, em seu Artigo 4º, inciso III, sobre a obrigatoriedade do Estado em relação à oferta gratuita do atendimento educacional especializado ao público de Educação Especial, transversalmente, a todos os níveis, etapas e modalidades da rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Este preceito legal já se configura como uma premissa ao atendimento às crianças precoces, vez que elas integram a população com altas habilidades e suas prematuras capacidades requerem acompanhamento para que se possa observar se culminarão numa superdotação. Neste aspecto, compactuamos com as reflexões de Martins (2013) quando esta autora estabelece a imprescindibilidade do atendimento às crianças precoces, propondo-as um ritmo diferenciado mesmo que o seu desenvolvimento se estabilize; do que negligenciá-las e, assim, desperdiçarmos estudantes com superdotação pela ausência da comprovação de seu diagnóstico. Ainda no tocante ao processo de atendimento ao público de Educação Especial, sobremaneira, considerando a presença da população de AH/SD, a referida legislação ainda determina:

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e **aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;**
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas **classes comuns;**
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...] mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma **habilidade superior** nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais **suplementares** disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Diante dessas proposições legais, é evidente o quanto ainda precisa ser efetivado no que tange ao atendimento do público de AH/SD. Mais que isso, precisamos considerar a indispensabilidade desse atendimento ainda na infância, para que as elevadas potencialidades humanas não se aniquilem na transcursão do processo de desenvolvimento. É a partir do exposto que podemos refletir o quão o fenômeno precocidade é importante e requerente de discussões nos âmbitos educativos, sobretudo, àqueles que se reportam à Educação Infantil, vez que esta etapa é a que concentra grande parte de crianças que apresentam habilidades prematuramente desenvolvidas, o que engendra indiscutivelmente a necessidade de

atribuirmos uma atenção educacional mais especializada às crianças com capacidades precoces. Assim como já advertem Marques, Costa e Rangni (2015), consideramos que independentemente das razões que possibilitam as crianças apresentarem capacidades elevadas, essa condição inegavelmente demanda a proposição do atendimento educacional especializado. Destarte, este atendimento pode resultar a expansão de maiores e mais significativas oportunidades educacionais a essas crianças; enriquecendo-lhes as potencialidades.

É neste contexto que Martins e Chacon (2018) refletem que o reconhecimento da precocidade deve ser acompanhado por intervenções educativas que estimulem o público infantil, pois a condicionalidade de ser precoce não pode significar o entendimento de autossuficiência na aprendizagem, pois o fato de as crianças precoces apresentarem um ritmo de desenvolvimento mais acelerado é requerente de estímulos tal como ocorre no processo de formação de outras crianças. A facilidade no aprendizado não significa que essas crianças são capazes de aprender por si mesmas, pelo contrário, elas necessitam cada vez mais de estimulações para que as suas habilidades e conhecimentos se tornem mais refinados. É por isso que os estímulos ganham centralidade no desenvolvimento de capacidades infantis, pois eles são os protagonistas para o aprimoramento desse elevado desempenho. Ao refletirem sobre o papel da estimulação no processo de desenvolvimento de crianças precoces, Martins e Chacon (2018, p. 188) deixam claro que:

> [...] compreendemos que a falta de estímulos impede ou ao menos, dificulta enormemente o desenvolvimento das potencialidades, porém, a resposta que o indivíduo dá a esses estímulos é heterogênea, ou seja, estímulos normais e necessários à educação/criação da criança desencadeiam efeitos diferentes, em sujeitos diversos. [...] sem os estímulos do meio, o potencial humano se perde e o desenvolvimento regride. [...]. Assim, cabe à família e à escola fornecerem o suporte para que a criança explore seus interesses e desenvolva ao máximo suas possibilidades. Caso contrário, suas habilidades podem nunca vir a desabrochar.

É por isso que Marques (2013) ressalta que, nos contextos educativos e sociais, precisa-se compreender a importância que exerce o atendimento à criança em sua fase de precocidade, visto que a inobservância deste ou, até mesmo, a sua falta de proposição, pode ocasionar desestímulos e, em casos mais agravantes, a perda de todos os potenciais infantis. É nesta esfera que Martins e Chacon (2016) ilustram uma indispensável observação: os estímulos e incentivos direcionados ao favorecimento da precocidade não devem destoar da preocupação com os cuidados que possibilitem às crianças desfrutarem de seu período de infância, vez que há a incompreensão de que suas habilidades precoces devem ser exacerbadamente estimuladas, o que pode gerar frustrações e desinteresses para o público

infantil. Logo, é preciso entendermos que essas crianças necessitam vivenciar as experiências inerentes à infância, com a disposição de tempos para brincadeiras e outras atividades caracteristicamente infantis. “É preciso ter claro que a criança precoce é, antes de tudo, uma criança” (MARTINS; CHACON, 2016, p. 201).

Lopes (2018) avança essas reflexões ao estabelecer que a identificação da precocidade na infância facilita, fundamentalmente, o processo de aceitação dessas crianças em seus respectivos ambientes de aprendizagem, pois as permitem compreender as diferenças que assinalam o seu desenvolvimento, principalmente relacionadas à comunicação e raciocínio destoantes que elas apresentam. Diametralmente, podemos inferir que o processo identificador também possibilita que as demais crianças sejam capazes de perceber que as diferenças são inerentes à natureza humana; vez que todos demonstram particularidades e características específicas em seu desenvolvimento.

Esta pesquisa sinaliza que esta é uma discussão primordial a ser feita desde os prelúdios da educação que marca a infância, para que as imparidades que qualificam cada sujeito sejam compreendidas como aspectos normais; o que pressupõe o desenvolvimento do respeito a essas condições humanas tão singulares. O tratamento educacional conveniente às crianças precoces também é capaz de atuar no excesso de autoestima que elas podem vir apresentar, de maneira com que não haja a depreciação de seus pares, assim como lembra Martins (2013). Logo, se partimos do pressuposto de que a dialogicidade deve permear todas as interações infantis, direcionamo-nos indiscutivelmente à reflexão de que as crianças são sujeitos capazes e competentes, protagonistas de seu próprio desenvolvimento e dotadas de capacidades que as permitem compreender as condicionalidades de seu contexto. Portanto, ao possibilitarmos a expressão do posicionamento infantil, facultamos às crianças o exercício do direito à sua própria cidadania.

Salientamos que estas ações propositivas devem estar presentes desde os contextos de Educação Infantil, posto que estes podem se configurar como grandes incentivadores à consolidação de uma postura infantil mais expressiva, consciente e crítica ainda durante a fase da infância. Maia-Pinto (2012), Marques (2013), Marques, Costa e Rangni (2015), Marques e Costa (2018a) e Silva e Pedro (2018) constatam a importância que a etapa de Educação Infantil assume para o processo de identificação da precocidade, de modo a ainda entenderem que esta etapa de educação brasileira possui protagonismo em relação à nutrição de capacidades prematuramente desenvolvidas, embora não seja uma tarefa fácil identificá-las como precoces. Por isso, a referida literatura especializada propõe a atenção e a observação

criteriosa de todo o desenvolvimento precoce da criança, com vistas a verificar se essas condições demarcam apenas uma intensa estimulação por parte dos ambientes sociais ou se esse desempenho superior pode prosseguir. Ainda há que se considerar que as crianças precoces se encontram em fase inicial de seu desenvolvimento, o que assinala a instabilidade de suas capacidades, que podem se tornar estabilizadas com o decorrer do tempo (MARQUES; COSTA, 2018a). Neste prisma, Marques (2013, p. 39) desvela, em seu raciocínio as incumbências da Educação Infantil no que tange ao favorecimento e estímulo da precocidade, de maneira a ilustrar que:

> [...] o aluno precoce, na fase da educação infantil, apresenta um potencial elevado em comparação aos seus pares. Assim, da mesma maneira que a Educação Especial atende as necessidades educacionais do aluno identificado como superdotado, esta, deve reconhecer e proporcionar ações pedagógicas voltadas a criança que neste período da educação infantil apresenta características acima da média. Mesmo que nos anos seguintes esta fase de precocidade se estacione e o aluno se iguale em relação ao desenvolvimento de seus pares.

Encaminhando-se para a mesma direção, Alencar (2012), Marques e Costa (2018b) e Martins e Chacon (2018) refletem que a tarefa de reconhecimento à precocidade é dificultada em razão de o nosso sistema educacional se organizar para atender a população escolar em padrões medianos, propendendo-se a recuperar os que se encontram na média ou abaixo desses índices. Mas e aqueles que transcendem a esses padrões, de modo a demonstrarem habilidades superiores que foram precocemente desenvolvidas? Estes, inevitavelmente, acabam sofrendo com a invisibilidade nos contextos educativos, de modo a não usufruírem de uma intervenção educacional consonante às suas características. A configuração dessas condições levam Marques (2013, p. 46) a considerar que:

> A escola regular ainda não está preparada para atender uma clientela com capacidade acima da média. A intervenção educativa ainda está voltada para uma analogia de igualizar o potencial, chegar ao mesmo resultado, na qual a capacidade superior é minimizada quando o ideal seria o desenvolvimento desse potencial talentoso.

Consonante a essas reflexões, Marques e Costa (2018a) evidenciam que a identificação do público precoce se perfaz como uma necessidade eminente, haja vista que a ação identificadora propicia o conhecimento sobre as suas necessidades, bem como, permite o discernimento de estratégias voltadas para o atendimento e para a proposição de recursos, que visem estimular ainda mais as suas potencialidades precocemente desenvolvidas: “[...] para um atendimento adequado, é condição essencial saber *para, por que e a quem* ele se destina” (MARQUES; COSTA, 2018a, p. 56, grifo das autoras). É por isso que essa pesquisa enfatiza,

nos contextos de Educação Infantil, a indispensabilidade de um elemento para a identificação e, consequentemente, para o atendimento à precocidade: o currículo, que pode se configurar como um componente vital ao reconhecimento do comportamento precoce, de maneira com que este seja valorizado e tratado adequadamente nos ambientes de aprendizagem. Conflui para esse raciocínio Maia-Pinto (2012) ao estabelecer que a organização curricular da Educação Infantil (como também de outras etapas de ensino) não é atraente e muito menos corresponde às expectativas de crianças que demonstram a precocidade, vez que elas são ávidas por aprender e, comumente, sentem-se desmotivadas e/ou frustradas quando não vivenciam proposições educativas agradáveis e estimulantes. Por isso, "[...] a estrutura curricular deve ser cuidadosamente elaborada, bem como o conteúdo curricular e as metodologias utilizadas. O currículo deve, ainda, ter um apelo forte de maneira a estimular a imaginação do aluno" (MAIA-PINTO, 2012, p. 44).

Diante de tudo que foi exposto, cabe-nos refletir: quais são as principais propostas educacionais que se direcionam ao atendimento à precocidade, sobretudo, nos ambientes de aprendizagem característicos da Educação Infantil? Os estudos de Maia-Pinto (2012), Martins (2013), Martins e Chacon (2018) orientam-nos a considerar, fundamentalmente, a existência de duas proposições para o atendimento às crianças precoces: o programa de aceleração escolar e o enriquecimento curricular.

Neste cenário, cumpre salientar que a aceleração escolar é objeto de reflexão que ocasiona muitas controvérsias nos contextos educacionais, visto que há profissionais e teóricos que defendem a sua efetivação. Paralelamente, também há aqueles que se posicionam veementemente contra essa proposta, de maneira a sinalizarem a emergência de efeitos devastadores e perduráveis ao processo de formação infantil, marcando-o por toda a vida. De todos os modos, a aceleração escolar se delineia como uma estratégia que pode ser entendida como o cumprimento do currículo escolar – específico de um determinado nível educacional – em condições temporais menores, de modo a permitir à criança uma antecipação de sua escolarização (MAIA-PINTO, 2012). Martins (2015) evidencia preocupações tangentes a essa proposta, que pode ocasionar à criança um duplo efeito: a discriminação por seu novo grupo educativo (em razão de ter menos idade) e, ainda, a rejeição por parte de seu antigo grupo etário em virtude de sua progressão de turma. Numa produção anterior, esta autora salienta que:

> [...] vivenciar experiências com colegas mais velhos e, embora esse educando tenha as condições intelectuais necessárias para frequentar a etapa/ano/série subsequente, a falta de sincronia entre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor pode

> dificultar a convivência com o novo grupo, pois essa criança que fora acelerada pode estar sujeita a exigências emocionais e sociais que não condizem com as suas. [...] Ademais, caso a suspeita de superdotação não se confirme e evidencie somente precocidade no desenvolvimento da criança, a qual se aproxima cada vez mais de seus pares etários, acarretará um sério problema, pois legalmente, esse aluno não pode ser desacelerado (MARTINS, 2013, p. 52).

É por isso que Maia-Pinto (2012) sugere uma atenção especial durante a implementação da aceleração escolar, de modo com que essa proposta se ajuste às condições apresentadas pelas crianças, principalmente em relação ao seu ritmo de aprendizagem, suas habilidades, suas preferências e seus interesses. A aceleração escolar também deve prever condições especiais quanto à sequência de conteúdos, à capacitação dos profissionais para lidar com essa configuração (e com a inserção da criança em um novo contexto) e às políticas da instituição educativa, que precisar ser claras e objetivas em relação à educação que se pretende ofertar às crianças precoces (MAIA-PINTO, 2012).

Destarte, refletimos que essa proposição educativa, quando apresentar condições profícuas à sua efetivação, deve ser aplicada com toda cautela e, ainda, acompanhada em todas as suas etapas; para que se verifique, pedagogicamente, se aquela criança que fora acelerada está vivenciando uma boa adaptação. Ademais, acreditamos também que ambos os contextos de sua educação – o anterior e o novo – devem ser preparados adequadamente, de maneira com que saibam explicar às crianças, ainda que de forma simples, as etapas dessa aceleração. Isto é importante tanto para diminuirmos as consequências depreciativas sobre a criança acelerada, como para preparar o seu novo ambiente para aceitá-la socialmente.

Por outro lado, o enriquecimento curricular é outra estratégia que pode atender à criança precoce, sendo uma proposição defendida por Renzulli (2000) para o atendimento às pessoas com comportamento superdotado. Nesse sentido, essa proposta se direciona não apenas às crianças com capacidades potencialmente elevadas, mas também abrange os seus demais pares. Martins (2013) e Martins e Chacon (2018) são favoráveis à consolidação dessa estratégia nos ambientes de aprendizagem, vez que as instituições educativas só tendem a ser beneficiadas com o enriquecimento de todo o currículo e com a obtenção de novos recursos materiais para todo o ensino. Nas argumentações desses últimos autores é possível verificar os objetivos da proposta de enriquecimento curricular:

> [...] fazer com que os níveis de aprendizagem desafiem os alunos; ampliar a quantidade de experiências de aprendizagem em profundidade; e inserir diversas modalidades de enriquecimento nas tarefas do cotidiano escolar. [...] agrupar os alunos conforme os interesses apresentados, o que constitui as equipes de enriquecimento, as quais devem dispor de algum tempo semanal para o

> desenvolvimento dos trabalhos dos grupos que se realizam em colaboração (MARTINS; CHACON, 2018, p. 181).

Desta maneira, o enriquecimento curricular é uma intervenção educacional que se traduz na oferta de atividades ricamente desafiadoras e criativas, que, além de objetivar o desenvolvimento da criança precoce, tende a enriquecer todo o ambiente educativo e social que as crianças, de um modo geral, vivenciam (MARTINS; CHACON, 2018). Há que considerar, também, a implementação dessa proposta, pois, assim como advertem os autores, o enriquecimento não pode ser entendido como homogêneo e rigidamente controlado, de maneira a negar à criança precoce o desenvolvimento salutar de todas as suas habilidades, bem como, à expressão de singularidades, inquietudes e reflexões. A atenção educacional a essa criança deve ser uma característica constante, com vistas a lhe dedicar todo cuidado à evolução de seu desenvolvimento.

Neste cenário, evidenciamos o seguinte questionamento: Quem se responsabiliza, substancialmente, pela verificação do desenvolvimento de habilidades precoces nos ambientes de aprendizagem? A proposição dessa pergunta nos conduz para a atuação de um profissional extremamente importante ao processo de desenvolvimento infantil: o (a) professor (a), vez que cabe às suas ações didático-pedagógicas o enriquecimento de todas as capacidades infantis, com vistas à nutrição de um posicionamento infantil mais expressivo, seguro e crítico, ainda nos contextos relativos à infância. Convém esclarecer que outros atores sociais também se responsabilizam pelo processo de constituição infantil, de maneira a nutri-lo e a consolidá-lo. Contudo, a classe docente assume protagonismo no processo de desenvolvimento infantil por esse ser o seu ofício; é para esse objetivo que se encaminham todas as intencionalidades educativas engendradas pelas atuações docentes, de maneira a fomentar a formação de pessoas mais proativas, críticas e compromissadas social e politicamente com as demandas que se fazem presentes na sociedade.

A importância da atuação docente no que se refere ao reconhecimento e ao atendimento à precocidade é sinalizada pelos estudos de Forno (2011), Maia-Pinto (2012), Marques (2013) e Martins e Chacon (2016; 2018), que revelam a indispensabilidade desses profissionais para uma intervenção educativa apropriada às crianças que desenvolveram as suas habilidades precocemente. Em outras palavras, isso significa que são os (as) educadores (as) que podem identificar as características que compõem um comportamento precoce – justamente com a família –, ainda que não saibam tratá-las de maneira adequada. É por isso, que essas pesquisas revelam que os (as) professores (as) exercem vitalidade no processo de

identificação de crianças precoces, pois partem do pressuposto de que as ações didático-pedagógicas desses profissionais podem se configurar como motivação ao processo de desenvolvimento desse público.

Deste modo, a literatura especializada anteriormente citada propõe que são esses os profissionais que cotidianamente estão em contato com as características de aprendizagem das crianças, de maneira a identificarem as singularidades presentes no desenvolvimento de cada uma delas. Para Forno (2011) os (as) educadores (as) obtêm conhecimentos a respeito do ritmo que se desenvolve cada estudante, sendo capazes de entender as particularidades desse processo. Neste contexto, é por meio de suas observações cotidianas, da prática avaliativa, da verificação do desempenho e da observação, que esses profissionais podem reconhecer as manifestações da precocidade, podendo intervi-las com ações alicerçadas cientificamente em aspectos epistêmicos e práticos relativos à natureza da condição precoce. Marques (2013) argumenta que o êxito para o reconhecimento da precocidade requer que os (as) professores (as) saibam observar e valorizar as capacidades de cada faixa etária, pois quanto mais cedo essas habilidades forem identificadas, mais tempo e condições esses profissionais disporão para planejar estratégias adequadas ao desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, Martins e Chacon (2018, p. 189) evidenciam algumas propostas de ensino que podem ser motivadoras e desafiadoras às crianças precoces:

> [...] os questionamentos verbais voltados aos alunos; a oportunidade de expressar suas opiniões e compreensão do conteúdo; o incentivo à análise da própria escrita e dos colegas, assim como à autocorreção; a presença da leitura e da produção de textos mesmo enquanto os alunos, em sua maioria, estão em fase de apropriação da escrita convencional; a solicitação de pesquisas; [...] a garantia de autonomia na realização das atividades.

É com base nessas reflexões que ressaltamos o quão a classe docente precisa estar cônscia da importância de sua função, pois são através de suas ações educativas que as crianças podem ter as suas capacidades cada vez mais estimuladas. É nesta direção que Martins e Chacon (2018) revelam o papel transformador que os (as) educadores (as) podem exercer no processo de desenvolvimento infantil, sobretudo, na formação de estudantes precoces, vez que as suas habilidades podem se tornar mais refinadas por meio de uma intervenção docente adequada. Logo, estes profissionais devem ser proficientes em relação ao atendimento às crianças precoces, orientando-as a adquirir mais conhecimentos, a refletir criticamente sobre os diversos saberes e a se posicionar com mais segurança e atitude; com vistas ao enriquecimento de suas capacidades. Essas discussões recaem sobre a necessidade

de esses profissionais ampliarem os seus conhecimentos a respeito do público precoce, com o objetivo tanto de reconhecê-lo como de proporcioná-lo as condições convenientes ao estímulo de suas habilidades (MARTINS; CHACON, 2016).

Soares (2019) compartilha desse pensamento ao refletir sobre os desafios que o fenômeno precocidade impõe ao processo de formação docente, pois, para a proposição de um atendimento adequado, é indispensável que esses profissionais apresentem conhecimentos sólidos, oriundos de seu processo formativo inicial. Todavia, a realidade denuncia que os cursos de formação inicial não têm oferecido subsídios suficientes à atuação docente, haja vista que os conhecimentos acadêmicos não conseguem oferecer suporte aos (as) professores (as) que vivenciam o trabalho educativo junto às crianças precoces (SOARES, 2019). Isso significa que esses profissionais não constituem referenciais teóricos e práticos consistentes, que os auxiliem em suas proposições educativas frente às crianças que apresentam capacidades elevadas. Ainda no entendimento de Soares (2019), essa defasagem formativa incide diretamente no processo de identificação da precocidade e de outros fenômenos relacionados às AH/SD, pois os estudantes que apresentam essas condições não desfrutam de todas as oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento saudável devido à inabilidade que os (as) educadores (as) demonstram em relação ao reconhecimento dessas situações em sala de aula.

Diante de tudo que foi exposto, esta pesquisa considera ser urgente a construção de novos paradigmas educacionais relacionados à precocidade, para que este fenômeno seja amplamente debatido ainda nos contextos de formação inicial docente. Isto se perfaz como uma necessidade porque é através da conscientização e das ações dessa classe que podemos reconhecer as características de uma criança precoce; mas, para ela seja capaz de realizar tal reconhecimento, faz-se necessário que os (as) professores (as) brasileiros (as) disponham de conhecimentos sólidos, que os (as) permitam atuarem na identificação desse público e, consequentemente, em seu respectivo atendimento. Portanto, urge discutirmos, nos âmbitos formativos acadêmicos, as manifestações que a precocidade apresenta bem como toda a complexidade inerente a esta área. Somente assim, é que poderemos ofertar todas as condições de desenvolvimento às crianças precoces, potencializando-lhes ainda mais as habilidades que apresentam.

É por acreditarmos na importância da Educação Infantil para a nutrição de capacidades elevadas ainda na infância e, também, por esta etapa se tratar de nosso *lócus* de investigação, realizamos o levantamento de pesquisas científicas que se propõem a discutir o fenômeno

precocidade nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, de modo a analisarmos as publicações contidas no sistema de informação que integram as bases de dados SciELO; Portal de periódicos CAPES; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Neste cenário, ainda utilizamos os seguintes descritores: “precocidade”; “altas habilidades”; “superdotação”. Selecionamos os estudos produzidos nós últimos dez anos (2010-2020), cuja identificação dessas produções acadêmicas se orientou por meio da leitura de títulos e de seus respectivos resumos, fatores que se delinearam como nossos critérios de seleção.

Por conseguinte, identificamos a presença de 245 estudos, dos quais, apenas quatro investigações se reportam à discussão do fenômeno precocidade nos contextos de Educação Infantil. Cumpre evidenciar que essas pesquisas se referem, respectivamente, aos trabalhos de Forno (2011), Maia-Pinto (2012), Marques (2013) e Marques, Costa e Rangni (2015). Este quantitativo que ilustramos, a partir das bases de publicações investigadas, é capaz de comprovar que a precocidade se configura como uma temática científica ainda pouco explorada nas produções acadêmicas, principalmente quando inserida em seu principal ambiente de manifestação: a Educação Infantil.

No que tange à análise das produções científicas supracitadas, é importante evidenciar que o estudo de Forno (2011) denomina-se “Precocidade na educação infantil: e agora professoras?” e se propôs a investigar as conceituações que a precocidade apresenta no meio docente, além de verificar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o lugar por ela ocupado em seu processo de escolarização. As participantes que compuseram essa investigação foram as professoras de uma instituição pública de Educação Infantil. Essa produção constatou que as educadoras reconheciam a criança precoce com base em suas concepções sobre talento, habilidade e capacidade. Ademais, a produção comprovou também que a classe docente investigada percebia as singularidades de aprendizagem das crianças precoces em áreas de domínio acadêmico.

A investigação de Maia-Pinto (2012) apresenta como título “Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores” e centrou-se em discutir sobre a aceleração como estratégia educacional. O objetivo desse estudo foi o de caracterizar os estudantes superdotados do Ensino Fundamental, que foram submetidos ao processo de aceleração ainda quando pertenciam à Educação Infantil; de maneira a evidenciar análises a partir do prisma acadêmico, cognitivo e socioemocional. Além disso, essa produção científica ainda se propôs a revelar a percepção de alunos, mães e professores a respeito do

procedimento de aceleração. Compuseram esse estudo doze crianças e suas respectivas mães, dez professores da educação regular e cinco professores de salas de recursos. Os resultados apontaram situações divergentes: o processo de aceleração dessas crianças foi bem-sucedido e a análise familiar considerou positiva a experiência de aceleração, mas os professores das salas regulares e das salas de recurso se posicionaram desfavoravelmente ao referido processo, pautando-se no argumento de que havia possíveis problemas de adaptação das crianças aceleradas, principalmente por conta da imaturidade emocional que elas apresentavam.

A pesquisa de Marques (2013), por sua vez, intitula-se: “Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil” e visou discutir o acesso ao atendimento educacional especializado pela criança com sinais de precocidade, considerando como imprescindível à realização desse atendimento, a necessidade de o professor conhecer a referida temática. Este estudo contou com a participação de quarenta e seis crianças da Educação Infantil, quatro pais e oito professores, configurando-se como um estudo de caso. Os resultados demonstraram que, do referido quantitativo de crianças, apenas quatro apresentaram 50% de indicadores do fenômeno precocidade e ainda comprovaram a existência de concepções mitológicas sobre a criança precoce.

O estudo de Marques, Costa e Rangni (2015), apresenta, como título: “Análise das produções científicas sobre precocidade de crianças com elevado potencial na educação infantil” e objetivou analisar como a temática da precocidade de crianças pertencentes à mencionada etapa de ensino estava sendo investigada em dissertações, teses e artigos produzidos em âmbito nacional. As autoras consideraram, como banco de dados, o sistema de informação da CAPES, da BDTD (anos 1994 a 2013) e as produções publicadas no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), realizado no ano de 2012. Os resultados apontaram a existência de 190 trabalhos, dos quais apenas onze se referiam ao tema pesquisado, indicando que a escassez de pesquisas na área pode impossibilitar a disseminação de conhecimentos.

Diante de todos os estudos encontrados, sinalizamos, por fim, a imperiosa necessidade de pesquisas que objetivem focalizar a interface entre esses dois campos epistêmicos – precocidade e Educação Infantil – de modo a discutirmos as especificidades dessa relação, bem como de proporcionarmos condições que possibilitem o processo de identificação e de atendimento de crianças precoces nos ambientes de aprendizagem pertencentes à referida

etapa. Ainda é uma temática pouco explorada cientificamente e muito temos que discutir os impactos dessa correlação.

Isto posto, apresentaremos, na próxima seção, a abordagem teórica das Representações Sociais; conceito que integra fundamentalmente esse trabalho.

2.4 Teoria das Representações Sociais: a dinamicidade dos fenômenos cotidianos sob o ponto de vista social e cultural

A esfera social se configura como *lócus* em que, por excelência, fenômenos individuais e coletivos se inter-relacionam. Esta inter-relação constitui-se como objeto de estudos de inúmeras vertentes científicas, sobremaneira àquelas que se reportam aos campos da Psicologia e da Sociologia, em razão do entrelaçamento de aspectos individuais e sociais nos diversos contextos do cotidiano. Neste prisma, é cabível elucidar que o entrecruzamento entre a individualização e a socialização se torna campo reflexivo de uma área científica peculiar: a Psicologia Social, concebida pelos estudiosos psicossociais como uma disciplina mista cuja incumbência é a de discutir os fenômenos individuais e coletivos bem como as relações por eles estabelecidas (MOSCOVICI, 1994).

A historicidade que assinala a Psicologia Social evidencia que este campo, ao longo de meio século, concentrou-se em acrescentar aos fenômenos psicológicos uma dimensão social. Nesse sentido, convém clarificar que, historicamente, estabeleceu-se uma dualidade entre os processos psicológicos e os sociais, em que os primeiros foram definidos apenas como fenômenos individuais apartados desses últimos. Cumpre registrar que esse dualismo é evidentemente errôneo, em razão de que o aspecto conflitante entre os planos individual e coletivo não ocorre, exclusivamente, no domínio da experiência de cada um, mas também se constitui como realidade fundamental da vida social. Destarte, cabe esclarecer que todas as culturas que integram a sociedade possuem instituições e normas formais que orientam, de uma parte, à individualização e, de outra, à socialização (MOSCOVICI, 1994).

No contrafluxo dessa perspectiva que dualiza os fenômenos psicológicos e os sociais, houve, durante as décadas de 1960 e 1970, a emergência da Teoria das Representações Sociais, cujo expoente principal de seu itinerário intelectual é Serge Moscovici[13]. Segundo este autor, a representação social se trata de:

---

[13] Serge Moscovici é a figura exponencial da Teoria das Representações Sociais, sendo responsável pela introdução desse conceito no campo dos estudos psicológicos. O seu itinerário intelectual está presente na Psicologia Social contemporânea há quase quarenta anos e revela o ineditismo do autor ao conceber uma nova

> [...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social [...] (MOSCOVICI, 1976, *apud* DUVEEN, 2015, p. 21).

Este referencial teórico, segundo as explanações de Dotta (2006, p.12), contrapõe-se à Psicologia Social norte-americana até então dominante, vez que esta última privilegiava processos psicológicos individuais, "que não se mostraria capaz de dar conta das relações informais, cotidianas da vida humana, em um aspecto mais propriamente social ou coletivo". Farr (2013) complementa que a perspectiva teórica das Representações Sociais é uma forma sociológica do campo da Psicologia Social, resultante do estudo publicado em 1961 sob o título *La Psychanalyse: Son image et son public*. As contribuições de seu expoente – Moscovici – constituem parte da vertente europeia do campo acima ilustrado e, ainda, buscam focalizar os fenômenos psicológicos do ponto de vista social e cultural. No tocante a esse assunto, o próprio autor expõe suas críticas às teorias clássicas da Psicologia Social, de modo a enfatizar que:

> [...] elas negligenciam esta produção e este pensamento. [...] Não seria demais insistir sobre o fato de que a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS conduz um modo de olhar a PSICOLOGIA SOCIAL que exige a manutenção de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais. Falando historicamente ela é, além disso, mais necessária às segundas que às primeiras. [...] Nós, psicólogos sociais, estamos em permanente necessidade de combater a tendência de separar os fenômenos psíquicos dos fenômenos sociais, de erguer barreiras entre suas respectivas disciplinas. É uma batalha em duas frentes, da qual vão depender o grau e a fecundidade de nossa ciência (MOSCOVICI, 1994, p.8, grifo do autor).

Por esta razão, Duveen (2015) esclarece que Moscovici estabelece distinções entre a Teoria das Representações Sociais e as formas clássicas da Psicologia Cognitiva, posto que estas últimas compreendem as representações como elementos estáticos da organização cognitiva. As primeiras, por sua vez, são marcadas, conceitualmente, por um caráter mais dinâmico. O próprio expoente dessa teoria explana sobre sua preferência pela utilização do termo "social" para complementar o conceito de representações, pois seu propósito foi o de

---

epistemologia para as pesquisas psicológicas: a reflexão conceitual de que os fenômenos em Psicologia possuem uma dimensão social, o que provocou muitas efervescências no contexto acadêmico à época. Sua teoria inaugurou uma nova abordagem sobre o processo psíquico do conhecimento e foi capaz de responder a uma série de questionamentos até então inconclusivos, fornecendo premissas explicativas para os muitos fenômenos sociais. Suas referências são as contribuições de Durkheim, Piaget, Lévy-Bruhl e Vygotsky (MOSCOVICI, 2015).

ressaltar a qualidade dinâmica dessas em oposição ao caráter fixo e estático que, outrora, a elas eram relacionados (MOSCOVICI, 2015).

No pensamento moscoviciano, a denominação terminológica “representações sociais” deveria remeter à concepção de dinamicidade e plasticidade dos fenômenos. Nesta direção, o sentido mais dinamizado refere-se “tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas” (DUVEEN, 2015, p. 20). Ainda segundo este último autor, é por meio dessa articulação entre processo e estrutura que a Teoria das Representações Sociais oferta, na Psicologia Social, uma abordagem distinta daquela proposta pela cognição social.

Concorda com este raciocínio Dotta (2006, p. 12) ao pontuar que a Psicologia Social de caráter mais sociológico situa, em um mesmo nível de importância, os fatos sociais e os individuais, vez que “a influência dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais importa tanto quanto a participação destes na construção das próprias realidades sociais”. Por isso, para Duveen (2015), as pesquisas em representações sociais contribuem para a compreensão de um amplo espectro de fenômenos sociais. Nesse sentido, Tzara (2015, p.43) complementa que, ao estudarmos as representações sociais, “estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele [...] se comporta. Mais precisamente, seu objetivo não é comportar-se, mas compreender”.

Nesta conjuntura, cabe-nos indagar: Como ocorre o advento da Teoria das Representações Sociais? Quais as bases teóricas que a fundamentam? Para responder a este questionamento, Moscovici (1994, p.8) elucida que o conceito deste aporte teórico origina-se das ciências antropológicas e sociológicas, mais precisamente sob a influência de Durkheim e Lévi-Bruhl. É deste modo que o referido autor complementa que o mencionado referencial teórico não se circunscreve apenas ao campo da Psicologia Social, mas, também, encontra-se relacionado com a Sociologia, a História e a Antropologia. No que se refere a essas ciências, é importante deixar claro que:

> À luz da história e da antropologia, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências. Geralmente, em civilizações tão divididas e mutáveis como a nossa, elas coexistem e circulam através de várias esferas de atividade, onde uma delas terá precedência, como resposta à nossa necessidade de certa coerência, quando nos referimos a pessoas ou coisas. Se ocorrer uma mudança em sua hierarquia, porém, ou se uma determinada imagem-ideia for ameaçada de extinção, todo nosso universo se prejudicará (DUVEEN, 2015, p.38).

Moscovici (1994) alerta que a Psicologia Social deve compreender as representações sociais distintamente de como o faz a Sociologia, visto que essa área científica entende as "representações sociais como artifícios exploratórios, irredutíveis a qualquer análise posterior" (TZARA, 2015, p.45). De maneira específica, as primeiras tecem relações com teorias associadas à religião, aos mitos, aos fatores ideológicos, à linguagem, cujos conceitos desempenham um papel significativo (MOSCOVICI, 1994). Numa produção predecessora, Moscovici (1961, *apud* DUVEEN, 2015) ainda compreende as representações sociais como entidades quase tangíveis que circulam, se entrecruzam e cristalizam de um modo contínuo, por meio de palavras, gestos ou reuniões, em nossas ações cotidianas. Elas influenciam a maior parte de nossas relações cultivadas, os objetos produzidos e consumidos e as relações que estabelecemos. Para o autor, as representações "correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica" (MOSCOVICI, 1961, *apud* DUVEEN, 2015, p.10).

Nesta conjuntura, Farr (2013) estabelece diferenciações entre os pressupostos conceituais de representação coletiva durkheinianos e os aspectos conceituais de representação social da teoria moscoviciana. Os primeiros se inscrevem e são identificados numa categoria discutida e elucidada em um nível inferior da Psicologia Social, numa conjuntura social pré-moderna, esta assinalada por sociedades menos complexas (que eram objeto de interesse de Durkheim). Segundo Duveen (2015, p.13), o último autor, na tentativa de legitimar autonomia à ciência sociológica, levou-o tanto a defender um seccionamento entre as representações individuais e as coletivas como a sugerir que "as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto que as últimas formariam o objeto da sociologia".

Os aspectos conceituais da teoria de Moscovici, por sua vez, são originários de um contexto social moderno, em que este autor considerou mais conveniente estudar as representações sociais do que as coletivas. Isto porque as sociedades modernas são caracterizadas por sua complexidade, seu pluralismo e pela velocidade com que ocorrem as mudanças de natureza econômica, política e cultural.

Com base nessa premissa, Duveen (2015) evidencia que a perspectiva durkheiniana concebe as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, que apresentam o poder de obrigatoriedade que pode auxiliar para integrar toda uma sociedade, enquanto o pensamento moscoviciano centrou seu interesse para explorar a variedade e diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa pluralidade é propriamente

reflexo da falta de homogeneidade no interior dessas sociedades, pois as diferenças espelham a desigualdade existente na distribuição de poder e geram, ainda, uma inomogeneidade de representações.

Outra pesquisadora que estabelece diferenciações entre as ideias durkheinianas e as moscovicianas é Dotta (2006) ao ilustrar os objetos de interesse de cada autor. Deste modo, Durkheim estava interessado na religião, nos mitos, nas magias, nos costumes etc, enquanto Moscovici substitui esses objetos pela ciência, sendo esta o elemento-chave na diferenciação entre o mundo moderno e o medieval. No entendimento de Dotta (2006, p.13), o pensamento de Moscovici se distancia da perspectiva durkheiniana no que diz respeito à "especificidade do pensamento social em relação ao individual, bem como a falta de influência induzida pela realidade, principalmente por entender que é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente". Esta mesma sociedade, para a autora, é movimentada pelos meios de comunicação em massa e pelo constante processo de (re)construção do conhecimento (DOTTA, 2006).

Ao refletir sobre as ponderações de Moscovici e Durkheim, Tzara (2015, p.49) considera que a plasticidade que a concepção moscoviciana atribui aos fenômenos também os dinamiza e situam na posição de serem descritos e explicados. Isto porque "são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum". Neste prisma, é importante refletirmos: qual a finalidade das representações sociais no que concerne à análise e compreensão dos fenômenos? No tocante a este questionamento, Moscovici argumenta que "o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar" (MOSCOVICI *apud* DUVEEN, 2015, p.20).

Nesse diapasão, o autor explicita sua análise, chamando a atenção para estes aspectos fundantes em sua concepção:

> [...] A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...], através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. Mas a mesma operação que constrói um objeto dessa maneira é também constitutiva do sujeito [...]. As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras que as representações expressam um valor simbólico [...] (DUVEEN, 2015, p.20-21).

Em consonância com o exposto, é importante complementar que a Teoria das Representações Sociais se constitui como referencial interpretativo que oferece aparato para

tornar as representações visíveis e inteligíveis, enquanto formas de prática social (DUVEEN, 2015). Por este motivo, a primeira funcionalidade de um estudo científico, segundo as ponderações de Duveen (2015, p.25), é a de justamente “tornar familiar o não familiar”, de modo a que seja reflexionado como fenômeno e descrito por meio de “toda a técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas”.

Tzara (2015, p.58) estabelece concordâncias com este raciocínio ao refletir que as representações que elaboramos compreendem tudo que é dito e feito, seja no tocante a uma teoria científica, uma nação, um objeto etc, e são sempre a consequência de um empenho constante de tornar algo incomum (não familiar ou que nos remete a uma concepção de não familiaridade) em algo comum e real. É mediante representações que superamos o problema e o integralizamos em nossa atmosfera mental e física, que é enriquecida e transformada. Destarte, após esses ajustamentos, o que estava distante aparenta estar ao nosso alcance, e o que era abstrato torna-se concreto. Nesta linha de raciocínio, ao criarmos estes ajustes em nosso mundo, “não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados” (TZARA, 2015, p.58). Na acepção deste autor, isso nos remete à impressão de algo já visto e já conhecido.

De acordo com as explanações de Duveen (2015), o ponto crucial da Teoria das Representações Sociais de Moscovici consiste no reconhecimento destas como uma particularidade que emergiu a partir da era moderna, em que a contribuição deste autor se explicita no fato de o mesmo considerar como fenômeno o que era anteriormente concebido como conceito. O primeiro pesquisador assinala um marco importante na historicidade das representações sociais: o processo transicional da sociedade pré-moderna para a moderna. Na primeira, o poder era teocêntrico e autocrático, cujas instituições centralizadoras da vida social, que legitimavam o poder, o conhecimento e as crenças eram a Igreja e o Estado.

Com a modernidade, emergem centros diversificados de poder, o que configura uma nova realidade quanto à legitimação do conhecimento e da crença. É nesta atmosfera social que o fenômeno das representações sociais pode ser compreendido como a maneira pela qual a vida social se adaptou às condições descentralizadas de legitimação. Ainda em conformidade com as explanações de Duveen (2015), a ciência se configurou como um fator abalizador para o surgimento de novas formas de conhecimento e sua legitimação; agora não mais garantida pela intervenção divina, mas sim, pertencente a uma dinâmica mais complexa.

Tal processo transicional ainda é caracterizado pela emergência de novas formas de comunicação de massa, originárias do desenvolvimento da imprensa e da propagação dos métodos alfabetizadores. Estas novas configurações delinearam o surgimento de grupos sociais para o processo de produção psicossocial do conhecimento. Segundo Duveen (2015), eis que se apresentam os principais fatores que distinguem a era moderna da pré-moderna: a produção e circulação de ideias no interior dessas formas difusas de comunicação, que auxiliam a diferenciar as representações sociais como forma de criação coletiva, dissímeis das formas autocráticas e teocráticas até então hegemônicas no contexto da sociedade feudal. O autor acrescenta que "as questões de legitimação e comunicação servem para enfatizar o sentido da heterogeneidade da vida social moderna, uma visão que ajudou a dar a pesquisa sobre representações sociais um foco distinto, na emergência de novas formas de representação" (DUVEEN, 2015, p.18).

Por esta razão, faz-se necessário elucidar que as representações sociais são produtos da interação e comunicação, constituindo-se, ainda, como uma consequência do equilíbrio desses processos de influência social. Desta concepção, decorre o pensamento de que todas as interações humanas (sejam entre duas pessoas ou entre dois grupos) pressupõem as representações. Nesta esfera, Duveen (2015) argumenta que, se essa característica é desconsiderada, as ações se tornam empobrecidas e se restringem, meramente, a trocas. Assim, é importante reflexionarmos sobre o fato de que as representações sociais podem se constituir como produto da comunicação, mas também é autêntico o pensamento de que, sem as primeiras, não haveria comunicação.

Por isso, o autor em questão adverte que é em razão desta interconexão que as representações também conseguem alterar a estabilidade de sua organização. Outro ponto reporta-se ao fato de que a estrutura delas é dependente da consistência e constância destes padrões de comunicação, que inclusive as mantêm. Assim, "a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação duma estrutura anterior" (DUVEEN, 2015, p.22).

No tocante às transformações e mudanças, estas se delineiam como pontos mediante os quais as representações sociais se tornam aptas para influenciar o comportamento dos sujeitos participantes de uma coletividade. É com base nisso que elas são elaboradas, interna e mentalmente, vez que é desse modo que o próprio processo coletivo penetra, como fator que

domina o interior do pensamento individual. Depois, essas representações surgem quase como que objetos materiais, que são o produto de nossas ações e comunicações. (DUVEEN, 2015).

Dotta (2006) e Tzara (2015) chamam a atenção para as representações sociais de nossa atualidade. A primeira autora esclarece que a maior parcela das relações sociais que estabelecemos, os objetos que produzimos e consumimos, além das comunicações efetuadas, estão impregnadas de representações sociais, "correspondendo, por um lado, às substâncias simbólicas que entram na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância" (DOTTA, 2006, p.18). O segundo autor, por sua vez, direciona suas reflexões para as representações de nossa sociedade atual, de modo a considerar que as nossas esferas sociais, atualmente, não funcionariam se as representações não fossem produzidas. Essas últimas se fundamentam numa rede de teorias e ideologias que são, por elas mesmas, transformadas em realidades compartilhadas e ainda relacionadas com as interações entre os sujeitos, que por sua vez, constituem uma categoria de fenômenos à parte. Nas palavras de Tzara (2015, p.48), "a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas 'corporificam ideias' em experiências coletivas e interações em comportamento".

Em consonância com o exposto acima, Duveen (2015) também reflete sobre as representações sociais incorporadas em nossa cotidianidade e nas esferas midiáticas, de modo a enfatizar que a sua presença se aduz inconscientemente, sem que saibamos identificá-la ou processá-la. Na concepção deste autor, as primeiras adentram o nosso mundo cotidiano e trivial, este que habitamos e discutimos com as pessoas próximas a nós. Elas circulam na mídia assistida e lida. "Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros" (DUVEEN, 2015, p.8).

Por este motivo, o mencionado autor adverte que as representações sociais influenciam nossas reações aos acontecimentos e nossas respostas ao estímulo, nossas percepções, ideias, etc. Esta capacidade de influir ocorre de maneira imperceptível; podemos não pensar nelas, geralmente não temos a consciência sobre elas, mas, é a partir disso, que as representações sociais exercem a sua maior influência (TZARA, 2015). Nesta conjuntura, Duveen (2015) reflete sobre as intervenções das representações sociais na atividade cognitiva, com vistas a compreender até que ponto esta última independe das primeiras e, ainda, até que ponto estas a determinam.

Constata-se, portanto, que as representações exercem duas funções:

> a) Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou um objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros [...]. / b) Em segundo lugar, representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é a combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Uma criança nascida hoje em qualquer país ocidental encontrará a estrutura da psicanálise, por exemplo, nos gestos de sua mãe ou de seu médico, na afeição com que ela será cercada para ajudá-la através das provas e tribulações do conflito edípico, nas histórias em quadrinhos cômicas que ela lerá, nos textos escolares, nas conversações com os colegas de aula, ou mesmo em uma análise psicanalítica, se tiver de recorrer a isso, caso surjam problemas sociais ou educacionais. [...] Nós mencionamos a psicanálise como uma representação. Poderíamos do mesmo modo mencionar a psicologia mecanicista, ou uma psicologia que considera o homem como se fosse uma máquina, ou um paradigma científico de uma comunidade específica (DUVEEN, 2015, p.34, 36-37, grifo do autor).

É nesta esfera que se torna indispensável destacar o caráter impositivo e transmissivo das representações sociais. Deste modo, configuram-se como “o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (DUVEEN, 2015, p.37). Todavia, este autor avança em suas reflexões ao desconstruir uma perspectiva de passividade e neutralidade dos indivíduos, que os condicionam a meros receptores passivos. Por isso, é sugerido que tanto os indivíduos como os grupos sociais produzem e comunicam ininterruptamente suas próprias representações às problemáticas cotidianas.

Assim, Duveen (2015) acrescenta que, em qualquer ambiente social – ruas, bares, escritórios, hospitais etc –, as pessoas realizam análises, comentários e elaboram espontaneamente “filosofias”, não oficiais, que impactam decisivamente as suas relações sociais e escolhas. Os fatos, as ciências e os vieses ideológicos apenas fornecem aos indivíduos a nutrição para o pensamento. Compartilha deste raciocínio Pino (2005) ao expressar que as representações conferem importância ao olhar os fenômenos, atribuindo-lhes outro modo de existência – que é simbólico –, distinto daquele que é oferecido pela natureza. A representação sobre um determinado fenômeno é capaz de explicar o seu caráter conjectural, plástico e dinâmico.

Outro ponto destacável que assinala a Teoria das Representações Sociais consiste em sua função como reprodutoras. Neste prisma, convém esclarecer, com base nas discussões de Dotta (2006), que tal reprodução envolve todo um processo de remanejamento, remodelação e reconstrução de estruturas, elementos e dados, de maneira a considerar valores, regras e noções. Baseadas nisso, as representações sociais exercem o seu poder de influência, de modo a determinar comportamentos e a definir, por exemplo, o significado das respostas a serem dadas no ambiente social. Por isso, esta autora complementa que as "representações sociais determinam ainda o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, condutas desejáveis ou admitidas" (DOTTA, 2006, p.18).

É por isso que Duveen (2015) argumenta que as representações sociais não são elaboradas individual e isoladamente. Quando criadas, elas vão adquirindo vida própria, que, nas palavras do próprio autor,

> [...] se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. [...] longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. [...] ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (DUVEEN, 2015, p.41).

Com base em todo o exposto, devemos finalmente caracterizar as representações sociais postuladas por Moscovici (1994) como fenômeno altamente complexo, cuja composição se dá por figuras e expressões socializadas, que, no ambiente social, tornam-se atos e situações triviais, assim como esclarece Dotta (2006). É nesta conjuntura que nos cabe refletir que este referencial teórico se relaciona intrinsecamente com o objeto educacional, posto que este é permeado por percepções, concepções, valores e informações/conteúdos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nos contextos escolares brasileiros. Destarte, é crucial que aprendamos a analisar esse conjunto de representações, de modo a valorizarmos as singularidades de cada conjuntura e a captarmos as necessidades que se circunscrevem nos processos educativos.

Assim, refletir sobre os elementos que constituem a realidade educacional de nosso país, sobretudo, expressos sob o formato de representações, constitui-se como um importante imperativo. Mas, é neste momento que nos cabe a seguinte indagação: como analisar as

representações sociais enquanto abordagem teórico-metodológica? É o que este estudo se proporá a descrever na subseção abaixo.

2.4.1 Representações sociais docentes: uma abordagem teórico-metodológica possível?

À luz dos pressupostos teóricos que fundamentaram as discussões tecidas anteriormente, desvelamos o fenômeno psicossocial das representações sociais, que atua potencialmente nas ações e concepções que cultivamos em nossa sociedade. No tocante ao mesmo, Wolfgang Wagner (2013) complementa que o conceito de representação social é multifacetado, visto que, sob um viés, é concebido como processo social resultante da comunicação e do discurso, no qual significado e objetos sociais são elaborados. Sob outro aspecto, tal conceito ainda é operacionalizado como atributo individual (como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos).

É por esta razão que o autor supracitado elucida que o campo empírico de pesquisa em representações sociais é assinalado por dois conceitos de representação, estes dependentes "[...] do interesse explicativo e do procedimento de avaliação do pesquisador. Um uso se refere a) ao sistema de conhecimento de *indivíduos enquanto representativos de grupos específicos;* o outro refere-se b) aos atributos das *unidades sociais per se"* (WOLFGANG WAGNER, 2013, p. 131, grifo do autor). Nesta direção, o primeiro conceito se interessa nas características sociais distribuídas entre os sujeitos e o segundo, por sua vez, se interessa no processo coletivo e no produto social do discurso e da comunicação (HARRÉ, 1984 *apud* WOLFGANG WAGNER, 2013).

Nesta esfera, convém explicitar que a presente pesquisa assumirá a primeira conotação, de maneira a se interessar nas características distribuídas das representações sociais em relação ao nível de avaliação individual. Nas definições de Wolfgang Wagner (2013, p. 132):

> Esse é também o caso se a avaliação do procedimento da representação – como ocorre na maioria dos casos – envolve uma amostra de vários indivíduos. O ponto de interesse, em tais estudos, é o conjunto de elementos constantes em uma representação, que pode apenas ser identificado através da amostragem de vários indivíduos. Aqui, portanto, os dados serão coletados de uma amostra, na maioria das vezes homogênea. A representação, tal como é avaliada por este tipo de pesquisa, constitui-se dos elementos comuns do conhecimento que é produzido pelas pessoas na amostra.

Com base no exposto, faz-se necessário refletir que as representações sociais são responsáveis por influenciar, de modo sutil, as interpretações que realizamos sejam de outro

objeto ou de outro indivíduo, transcendendo do nível individual ao nível coletivo, sendo, ainda, produto de nossas ações e comunicações. Com base nessa premissa, Duveen (2015) esclarece que as representações sociais se relacionam, de fato, a algumas atividades profissionais, que as criam e as transmitem, muitas vezes, sem consciência ou intencionalidade. O autor se refere aos representantes da ciência, cultura e religião (pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência ou sacerdotes). Assim, este pesquisador entende que, "na evolução geral da sociedade, estas profissões estão destinadas a se multiplicar e sua tarefa se tornará mais sistemática e mais explícita" (DUVEEN, 2015, p. 40-41).

Em consonância com o que está ilustrado acima, torna-se indispensável elucidar que este estudo tecerá discussões a respeito de uma classe profissional dotada de representações em seu contexto de atuação: a classe docente, que revela a sua responsabilidade na disseminação de conceitos, ideias e saberes na sociedade, de maneira a constituir o universo das representações sociais. Neste prisma, Dotta (2006, s/p) reflete, em sua pesquisa, sobre as representações sociais docentes e suas implicações, evidenciando que:

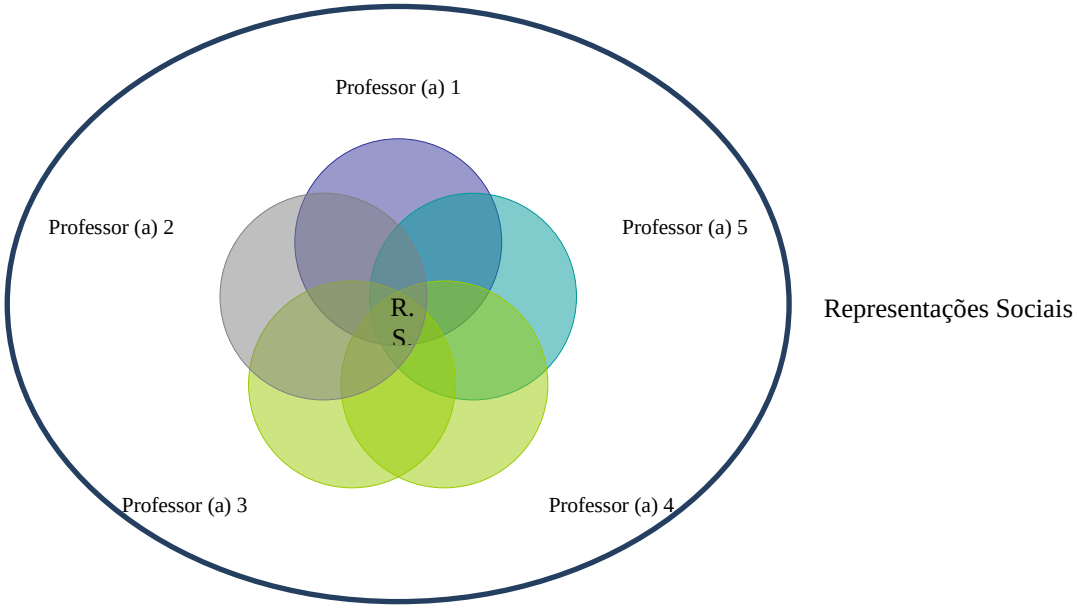
> As representações sociais dos professores são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática das suas relações e dos saberes históricos e sociais. O estudo dessas representações possibilita a organização e ampliação dos conhecimentos da Educação, em especial no que diz respeito ao desvelamento da identidade profissional dos professores, e produz subsídios para entender necessidades profissionais destes, especialmente no que se refere à sua formação inicial ou continuada.

Deste modo, interessa-nos investigar as representações sociais sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD) assumidas para a um grupo social cujos componentes são educadores que possuem, como objeto de atuação, uma etapa educacional extremamente importante para o processo formativo das crianças: a Educação infantil. Consequentemente, objetivamos revelar e entender as concepções que os professores da Educação Infantil elaboram sobre o mencionado fenômeno, de maneira a identificarmos quais as premissas explicativas que fundamentam suas percepções. Além disso, buscaremos analisar se os discursos docentes apresentam conceitos mitológicos a respeito das AH/SD, cujas bases existenciais encontram origem em ideias erroneamente constituídas sobre esse fenômeno.

A Figura 4, ilustrada abaixo, refere-se às representações sociais contemplando, exemplificadamente, as concepções de cinco professores. Neste prisma, a sigla "R. S." significa as representações sociais em comum deste grupo social, tal como sugere Wolfgang Wagner (2013). Elas têm a sua origem nas entrevistas que foram desenvolvidas com a classe

docente, a partir do registro do discurso desses profissionais. O ponto de intersecção se configura como elemento de análise deste estudo, constituindo-se como o nosso objeto central.

Figura 4 – Representações sociais docentes sobre o objeto de estudo



Fonte: Extraído e adaptado de Wolfgang Wagner (2013, p. 132).

Para ilustrar as representações sociais como uma abordagem teórico-metodológica passível de ser aplicada, apresentaremos, neste momento, estudos que se fundamentaram nessa premissa teórica para a sua realização. Trata-se de investigações que focalizam a correlação entre representações sociais e altas habilidades/superdotação (AH/SD), objeto de estudo dessa pesquisa, cuja periodicidade de nossa busca se refere às produções realizadas entre 2010 a 2020. Deste modo, consultamos as publicações contidas nos sistemas de informação que integram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a utilização dos seguintes descritores: “representações sociais”, “altas habilidades” e “superdotação”. Cumpre registrar que, nas mencionadas bases de pesquisa, deparamo-nos com a presença de cinco trabalhos indexados. Todavia, a leitura dos resumos dessas produções nos revelou que nem todas se referiam ao universo de AH/SD, de maneira a se articularem com outras temáticas relativas à Educação Especial e à inteligência. Outro fato destacável é o de que nenhum estudo foi desenvolvido no contexto da Educação Infantil.

Desta maneira, ilustramos a presença de apenas dois trabalhos que se direcionam a discussão entre representações sociais e AH/SD: os estudos de Romanowski (2013) e de Doi (2018).

Neste contexto, a investigação de Romanowski (2013) é intitulada “Indicadores das representações sociais da superdotação na discursividade das professoras” e o seu objetivo central foi o de pesquisar as representações sociais das professoras no tocante aos estudantes que apresentam comportamentos de superdotação e suas implicações no processo de identificação. A pesquisa desenvolveu-se com sete educadoras de uma instituição pública estadual do município de Santa Maria/RS e constatou que as principais representações elaboradas pelas professoras em relação às características desse alunado eram a “inteligência”, a “esperteza”, a “curiosidade” e a “postura de serem questionadores”.

A última produção, por sua vez, denomina-se “Representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades: uma contribuição da psicologia social comunitária” e foi produzida por Doi (2018). Seu objetivo foi o de conhecer as representações sociais de professores sobre alunos com AH/SD de uma escola de Curitiba/PR, partindo do pressuposto de que muitos profissionais não conseguem realizar um trabalho educativo satisfatório com essa população. Este estudo constatou a necessidade de capacitação para os professores, de maneira com que estes aprendam a mediar um acompanhamento especializado para que os estudantes com AH/SD consigam atingir a plenitude de seu desenvolvimento em suas respectivas áreas de interesse.

Posto isso, é importante esclarecer que a nossa pesquisa fundamenta-se na premissa de que as representações sociais são constituídas por inúmeras perspectivas de mundo, sujeito, educação e desenvolvimento humano, vez que elas são resultantes do arcabouço de experiências individuais, que, por sua vez, assinala as particularidades da formação de cada indivíduo como uma trajetória singular. Pino (1993) também conflui para esse pensamento ao expressar que os pressupostos basilares de qualquer princípio teórico se relacionam com as representações sociais que circulam nas sociedades, situadas ainda numa dada conjuntura temporal e histórica. Pautando-nos nessas reflexões, esta investigação considera ser substancial a discussão sobre o processo de desenvolvimento humano, que se configura como base material para o desenvolvimento das representações sociais, visto que elas igualmente são produtos da atividade simbólica que as pessoas exercem na esfera social. E, para tanto, alicerçamo-nos na matriz teórica Histórico-Cultural para ilustrar como se processa a constituição cultural do ser humano; processo constitutivo que condensa as suas representações sobre a realidade circundante e marca o ápice do refinamento da natureza

humana: a dupla condicionalidade do sujeito como *produto* e *produtor* de meios simbólicos, tais como as representações que ele elabora.

3 OBJETIVOS

Esta pesquisa assume o objetivo geral de investigar as representações sociais docentes sobre altas habilidades/superdotação em contextos de Educação Infantil das redes de ensino dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS. Para tanto, adotam-se, também, como objetivos específicos:

- Verificar a formação de professores (as) que atuam na Educação Infantil sobre o fenômeno AH/SD.
- Analisar as concepções que os (as) educadores (as) que compõem a amostra da pesquisa possuem sobre AH/SD e verificar a presença de mitos.
- Identificar quais são as percepções dos (as) professores (as) sobre a identificação e o atendimento às necessidades educacionais das crianças precoces com indicadores de AH/SD no contexto da Educação Infantil.
- Analisar como os (as) professores (as) entendem a atuação do AEE para AH/SD na Educação Infantil e como compreendem a relação entre Educação Especial e Educação Infantil.

4 CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

Tomando-se como objeto de investigação as representações sociais docentes sobre AH/SD em contextos de Educação Infantil, é importante evidenciar o percurso metodológico adotado por esta pesquisa. Consonante ao exposto, este estudo apresentará, nos subitens abaixo, a construção metodológica.

4.1 Método e primeiros procedimentos

Esta pesquisa ancora-se no método qualitativo, uma vez que este "enfatiza as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado" (FIGUEIREDO; SOUZA, 2008). Nesta direção, este referencial metodológico compreende o universo de motivações, atitudes, significados, crenças e valores nos fenômenos. Na acepção de Figueiredo e Souza (2008, p.98),

> O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da co-participação dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas.

Na conjuntura desta abordagem metodológica, as técnicas de pesquisa selecionadas para este estudo consistem na pesquisa de campo e, ainda, na pesquisa descritiva. A primeira porque "consiste na observação espontânea dos fatos ou fenômenos, geralmente no próprio local onde ocorrem" (FIGUEIREDO; SOUZA, 2008, p.106-107).

Por fim, a pesquisa descritiva é necessária porque "procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada" (OLIVEIRA, 2007, p.68). Na perspectiva desta última autora, a pesquisa de cunho descritivo é aquela que propicia a elucidação das relações de causa e efeito dos fenômenos, de forma a igualmente permitir a análise de variáveis que influenciam estes últimos.

Evidenciados os aspectos teóricos que fundamentam o percurso metodológico deste estudo, faz-se necessário revelar os procedimentos iniciais adotados por essa investigação. Nesse sentido, deslocamo-nos às três maiores instituições de educação pré-escolar (de cada município), vinculadas às cidades de Corumbá/MS e de Ladário/MS, com os propósitos de solicitar autorização aos gestores para a participação das instituições na pesquisa e de conferir se haveria interesse, por parte dos (as) educadores (as), para a participação no estudo.

Neste contexto, é importante esclarecer que, das seis unidades educacionais, as professoras de apenas uma instituição não aceitaram participar da pesquisa. Além disso, no momento inicial, anotou-se o contato telefônico dos (as) educadores (as) para fins de agendamento da etapa de entrevista semiestruturada. Ademais, explicou-se como esta seria realizada, de modo a elucidar dúvidas e questionamentos pelos (as) docentes. Com base no exposto, faz-se indispensável caracterizar os locais que serviram como *lócus* para a realização deste estudo.

4.2 Locais de Pesquisa

Esta investigação assume, como contexto de pesquisa, uma etapa educacional que é capaz de exercer muitas influências na vida das crianças: a Educação Infantil, compreendida pela LDBEN/1996, Art. 29, como "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

É neste prisma que este estudo delimitou, como locais de investigação, cinco instituições educativas que ofertam a referida etapa de educação: três pertencentes à rede de ensino do município de Corumbá/MS e outras duas atinentes à rede de educação do município de Ladário/MS, respectivamente. Para tanto, faz-se importante, neste momento, a caracterização de ambos os municípios que se constituem como integrantes desta pesquisa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o município de Corumbá foi fundado em 21 de setembro de 1778 e se localiza no estado de Mato Grosso do Sul. Apresenta a extensão territorial de 64.721.719 Km², além de possuir a população estimada em 111.435 habitantes. Ademais, a cidade tem fronteira com o Estado Plurinacional da Bolívia e é conhecida como "Capital do Pantanal", vez que detém 60% deste bioma brasileiro em seu território.

O município de Ladário, por sua vez, foi fundado em 2 de setembro de 1778, situando-se, também, no estado de Mato Grosso do Sul. Sua área territorial compreende a totalidade de 340.765 Km² e sua população estimada é de 23.331 habitantes. A cidade é conhecida como "Pérola do Pantanal", pois se localiza no centro da planície pantaneira (IBGE, 2020).

Feitas as caracterizações dos municípios, faz-se necessário esclarecer que esta investigação adotou, como critério de seleção dos locais, as três maiores unidades

educacionais de cada município no que se refere ao quantitativo de turmas pré-escolares. As informações sobre as instituições educativas que mais comportam turmas de pré-escola foram obtidas por meio de orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) e da Secretaria Municipal de Educação de Ladário (SMEL), respectivamente, ainda no ano de 2019.

Quanto à natureza dessas unidades, as três instituições educativas atinentes ao município de Corumbá/MS, trata-se de Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), cuja educação ofertada se divide entre turmas de creche e de pré-escolas. Localizam-se em regiões periféricas situadas nas porções territoriais mais altas da cidade. As outras duas instituições vinculadas à cidade de Ladário/MS se referem a unidades escolares que ofertam, respectivamente, as etapas de Educação Infantil (apenas etapas pré-escolares), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Todas as instituições se localizam em regiões periféricas do município. Cumpre registrar que as professoras de uma instituição educativa não aceitaram participar deste estudo, cuja negativa foi expressa ainda no período de convite à participação da pesquisa.

No que se refere aos locais de realização da entrevista semiestruturada, estes ficaram sob o critério de seleção dos (as) próprios (as) professores (as), seja no ambiente profissional de atuação, seja na residência do participante. Vale destacar que, das onze entrevistas realizadas, apenas três educadores optaram pela última condição. Posto isso, discutiremos na subseção textual abaixo os sujeitos que compõem a amostra deste estudo.

4.3 Participantes da Pesquisa

Em consonância com os critérios de pesquisa delineados anteriormente, faz-se importante caracterizar os (as) participantes que integram esta investigação. Neste contexto, cumpre evidenciar que todos (as) os (as) professores (as) componentes da amostra desse estudo atuam apenas nas etapas pré-escolares de Educação Infantil. A este público foram dirigidos convites para a participação desta pesquisa e a proposição da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), após a leitura minuciosa realizada por eles (as) e o esclarecimento de dúvidas por parte da pesquisadora.

Dos (as) dezessete professores (as) convidados (as), apenas onze docentes concordaram com a participação neste estudo. Os dados foram coletados entre fevereiro e junho de 2020, conforme a disponibilidade de participação deste público. Com o propósito de

preservar a identidade dos participantes e de manter a confidencialidade das informações obtidas, esta pesquisa adotará nomes fictícios para os (as) educadores (as). O quadro 3, apresentado abaixo revela-nos o perfil identitário dos (as) docentes que compõem os contextos de Educação Infantil das realidades investigadas:

Quadro 3: Perfil identitário docente

Professores (as)	Idade	Formação	Tempo geral de atuação na docência	Tempo de atuação como professor (a) de Educação Infantil
Letícia	39 anos	Geografia e Pedagogia	14 anos	2 anos e 6 meses
Vitória	38 anos	Pedagogia	11 anos	2 anos
Isabela	39 anos	Pedagogia	5 anos	1ª experiência
Cecília	26 anos	Pedagogia	2 anos	12 meses
Adriana	37 anos	Pedagogia	3 meses	3 meses
Pedro	28 anos	Pedagogia	5 anos	2 anos
Alice	48 anos	Pedagogia	21 anos	16 anos
Ana	35 anos	Pedagogia	6 anos	6 anos
Miguel	50 anos	Filosofia e Pedagogia	27 anos	1 ano e 3 meses
Francisca	37 anos	Pedagogia	6 meses	6 meses
Gabriela	48 anos	História e curso de Magistério	22 anos	20 anos

Fonte: Elaboração Própria.

Como podemos observar, há uma composição multifacetada das características identitárias docentes, com a presença tanto de profissionais que ainda estão nos prelúdios de sua atuação profissional como educadores (as) que já apresentam considerável tempo de atuação na docência. Há que se destacar, como fator importante, a presença de dois professores pertencentes ao gênero masculino, o que denota avanços para a etapa de Educação Infantil, vez que isso desconstrói e desmitifica a atuação pedagógica, na primeira infância, apenas como uma característica profissional exclusivamente feminina e, ainda, corrobora para o entendimento de que as particularidades de gênero não interferem no contexto pedagógico da Educação Infantil e no trabalho junto às crianças pequenas.

Posto isso, é importante analisar, em linhas gerais, que o grupo investigado é composto, majoritariamente, por professores (as) jovens; sendo, alguns, recém ingressados à profissão, principalmente no tocante ao trabalho didático-pedagógico com a Educação Infantil. Vale destacar que todos (as) os (as) participantes são concursados no referido contexto educacional e, ainda, apresentam a formação em cursos de Pós-Graduação na modalidade *lato sensu*[14]. Apenas a professora Alice possui curso na modalidade *stricto sensu*[15], apresentando a titulação de Mestre em Educação, área de concentração em Educação Social, pelo Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Cumpre registrar que a maioria desses profissionais apresenta formação em Pedagogia. Apenas as professoras Letícia e Gabriela possuem dois cursos, sendo estes, respectivamente, os cursos de Geografia e Pedagogia e História e Magistério[16]. Por fim, é importante esclarecer que, dos onze profissionais, apenas três cumprem a jornada de trabalho docente em 20 horas semanais, enquanto que os demais apresentam a carga horária de trabalho em 40 horas por semana.

Expostas essas informações sobre o grupo participante dessa pesquisa, prosseguimos o percurso metodológico com o esclarecimento dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, de maneira a salientarmos os aspetos teóricos que embasam este estudo e que possibilitaram a realização das entrevistas.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

O procedimento de pesquisa utilizado neste estudo é a entrevista semiestruturada. Neste contexto, Gil (1997, p.117) define a entrevista como "a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos

---

[14] De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os cursos de Pós-Graduação compreendem duas modalidades: as especializações *lato sensu* e *stricto sensu*. As primeiras incluem programas de especialização e cursos como *MBA (Master Business Administration)*, com duração mínima de 360 horas. Ao término do curso, o (a) participante obtém apenas o certificado de conclusão e não o diploma.

[15] Ainda em consonância com o MEC, as especializações na modalidade *stricto sensu* abrangem programas de mestrado e doutorado, sendo que, ao término do curso, o (a) participante obtém o diploma, diferentemente de como ocorre com os cursos de natureza *lato sensu*.

[16] Embora a LDBEN/1996 recomende que a formação de professores (as) se consolide nos âmbitos da Educação Superior, esse processo formativo ainda pode se efetivar em cursos de Magistério, de nível médio. Entretanto, a atuação destes últimos é mais restrita e se limita apenas à prática profissional nos contextos de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Vale destacar que a formação em cursos de Magistério, ainda que ocorra, está cada vez mais escassa. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que traz metas para serem cumpridas até o ano de 2024, um dos objetivos (Meta 15) é o de assegurar a todos (as) os (as) professores (as) da Educação Básica brasileira a formação específica na Educação Superior, que deve ser obtida em cursos de Licenciatura, nas respectivas áreas em que atuam.

dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social". Este autor também ressalta que o mencionado procedimento consiste numa técnica de coleta de dados que é amplamente utilizada por inúmeros profissionais que atuam no âmbito das Ciências Sociais, vez que a problemática relacionada a esta área se vale da entrevista não apenas para a coleta de informações, mas também com propósitos voltados para o diagnóstico e orientação dos grupos sociais pesquisados (GIL, 1997).

Triviños (1987 *apud* MANZINI, 2004) esclarece que este tipo de pesquisa tem como característica principal a produção de questionamentos básicos fundamentados tanto em concepções teóricas como em hipóteses que se referem ao tema do estudo. Este autor ainda considera que a entrevista semiestruturada favorece a descrição de fenômenos sociais, bem como sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Duarte (2004, p.215), por sua vez, evidencia a importância desta técnica de coleta de dados, tendo em vista que:

> [...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No que tange às pesquisas estruturadas e semiestruturadas, Gil (1997) também argumenta que é importante a elaboração de um roteiro. Manzini (2004) elucida que este último se configura como um instrumento para o pesquisador se organizar e, assim, preparar-se para o processo de interação com o informante. Em outro estudo, Manzini (2003 *apud* MANZINI, 2004, s/p) identifica alguns cuidados que o pesquisador deverá adotar no processo de formulação de questões: "1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros". Deste modo, os estudiosos da entrevista semiestruturada confluem para o entendimento de que é necessário adotar uma postura atenta, cautelosa e respeitadora frente ao entrevistado.

Diante dessas informações, vale destacar que procuramos adotar todos os cuidados éticos pontuados pelos autores, como também, estéticos: além das adequações linguísticas e da primazia pela qualidade nas interações com os participantes, tomamos cuidados quanto à estética física (com o uso de vestimentas apropriadas) e buscamos, ainda, demonstrar respeito pelas narrativas do grupo pesquisado, de maneira a ouvir os seus anseios e a respeitar as representações advindas da categoria docente – sujeitos de nossa pesquisa.

Com base nessas discussões, convém esclarecer que a entrevista semiestruturada é a técnica de coleta de dados selecionada para este estudo. Para realizá-la, contemplamos o uso de um roteiro (APÊNDICE B), cujos depoimentos foram registrados, ainda, pela gravação em áudio. Deste modo, os materiais e instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram: roteiro semiestruturado, canetas, um caderno pequeno, vias impressas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aplicativo digital de gravador de voz do aparelho celular. Destarte, na subseção abaixo, descreveremos os aspectos teóricos que fundamentaram a elaboração do roteiro de entrevista.

4.4.1 O roteiro de entrevistas

Para investigarmos quais são as representações sociais docentes sobre o fenômeno das AH/SD, coletamos informações através da técnica de entrevista semiestruturada, realizada sob a égide de utilização de um roteiro, como foi exposto anteriormente. Este, ao passar pelo processo de análise da professora orientadora, foi submetido a dois estudos-piloto com vistas ao seu ajustamento. Com a realização destes estudos preliminares, observamos a necessidade de modificar as perguntas que se relacionavam à seleção de palavras, em razão de que, preliminarmente, tínhamos delimitado a seleção de cinco palavras para caracterizar os aspectos conceituais (a escolha de cinco termos para definir: criatividade, habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa). Diante da dificuldade de as participantes colaboradoras evidenciarem os cinco termos, delimitamos o seu uso, de maneira a restringi-lo para a utilização de apenas três palavras.

Ademais, o roteiro incluiu questões abertas, as quais versaram sobre a caracterização dos participantes e mais seis amplas categorias: conceitos; concepções mitológicas sobre AH/SD; representações sobre a criança precoce e AH/SD; identificação e atendimento para as AH/SD; concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e representações sobre a Educação Infantil. A caracterização visou obter informações de identificação dos participantes e apresentou perguntas sobre a formação profissional, tempo de atuação na docência e carga horária de trabalho.

Já o primeiro bloco referiu-se aos aspectos conceituais que se relacionam ao fenômeno AH/SD e versou sobre questões como inteligência, AH/SD, precocidade, denominações terminológicas e a seleção de três palavras para caracterizar a teoria dos Três Anéis de Renzulli (2002). O segundo bloco buscou analisar a existência de mitos tangentes ao

fenômeno AH/SD por meio da análise de doze afirmações mitológicas, as quais os (as) professores (as) eram submetidos (as). O terceiro buscou verificar as representações sociais docentes sobre a criança com indicadores de precocidade e de AH/SD. O quarto, por seu turno, versou, especificamente, sobre os processos de identificação e de atendimento, com vistas a notabilizar a atuação docente frente às AH/SD. O quinto, por sua vez, tratou de analisar as concepções sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e a sua contemplação em referência ao público com características de AH/SD.

Finalmente, o último bloco se referiu à etapa de Educação Infantil, com vistas a três finalidades: a) captar as concepções dos (as) professores (as) sobre o seu contexto de atuação profissional; b) analisar o que considera a classe docente a respeito da identificação da criança com indicadores de AH/SD ainda na referida etapa de educação e c) verificar o que pensam os (as) educadores (as) a respeito da relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Vale destacar, especificamente, que o segundo bloco constituiu-se de afirmações mitológicas que foram elaboradas com base em oito, dos nove mitos sobre superdotação destacados por Winner (1998), a saber: “Mito1: Superdotação global” (visão mítica de que a criança é boa e/ou apresenta um rendimento excelente em tudo o que faz); “Mito 3: QI excepcional” (concepção mitológica que concebe que o fenômeno AH/SD se relaciona exclusivamente aos testes de QI); “Mitos 4 e 5: Biologia *VERSUS* Ambiente” (categorias de mitos que privilegiam ora a concepção biológica ora a influência social para justificar as AH/SD, uma em detrimento da outra); “Mito 6: O pai condutor” (perspectiva de mito que considera as crianças superdotadas como produtos de pais superzelosos, que investem maciçamente em sua formação/educação); “Mito 7: Esbanjando saúde psicológica” (visão mítica que padroniza as crianças superdotadas, no sentido de que são bem “ajustadas” e não apresentam dificuldades psicossociais. É uma visão que desconsidera, até mesmo, a existência da dupla excepcionalidade); “Mito 8: Todas as crianças são superdotadas?” (como o próprio nome pressupõe, acredita-se que o fenômeno AH/SD assinala todas as crianças) e, por fim, “Mito 9: As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes” (este mito se relaciona à concepção de que os indivíduos superdotados se tornarão adultos de destaque, fato que dificilmente se concretiza).

Expostos todos os mitos, é importante esclarecer que algumas das treze afirmações mitológicas propostas por este estudo se reportam à mesma categoria mítica. Além disso, buscamos verificar a existência de outras concepções mitológicas sobre alguns dos temas mais polêmicos que circundam as AH/SD, como: a raridade desse fenômeno; a dupla

excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD; o mito de autossuficiência; a crença de que AH/SD provêm somente de estratos sociais mais privilegiados e as instituições de ensino que devem se responsabilizar pela educação de crianças com características de superdotação ou de altas habilidades – se são as instituições especiais ou as escolas regulares.

Evidenciadas todas as concepções mitológicas que integram as investigações deste estudo e os aspectos teóricos que embasaram o roteiro de entrevistas, torna-se importante, neste momento, ilustrarmos os procedimentos que adotamos para a análise de todos os dados obtidos.

4.5 Procedimentos para a análise de dados

Tomando-se como referencial o processo de coleta de dados apresentado anteriormente, esta investigação adota o seguinte procedimento para a análise das informações: a proposição metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujo pesquisador expoente é Fernando Lefèvre (2017). Segundo o autor, este método busca viabilizar os estudos dos modos sociais de pensar e o seu principal objetivo é a obtenção de Representações Sociais (RS) – situadas em determinadas condições temporais e espaciais – presentes nos discursos do sujeito, de modo a utilizá-los como ferramentas para a constituição de um pensamento coletivo. Nas definições de Lefèvre (2017, p.16),

> O DSC é uma forma (dentre várias possíveis) de resgatar e apresentar as RS obtidas de pesquisas empíricas, em que as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais [...] Mas o diferencial da metodologia do DSC é que, a cada categoria, estão associados os conteúdos de opiniões individuais que apresentam sentidos semelhantes, de modo a formar, com tais conteúdos, um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo.

Nesse sentido, convém esclarecer que utilizamos a mencionada proposta metodológica para analisar os discursos dos (as) respondentes no que se refere aos conteúdos. Organizamo-los em conformidade com as categorias e subcategorias elencadas por este estudo, a saber:

Quadro 4: Categorias e subcategorias elencadas

	CATEGORIAS					
	Conceitos	**Concepções mitológicas sobre AH/SD**	**Representações sobre a criança precoce e AH/SD**	**Identificação e Atendimento para as AH/SD**	**Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**	**Representações sobre a Educação Infantil**
SUBCATEGORIAS	Altas Habilidades/Superdotação	Raridade do fenômeno AH/SD	Atributos da criança precoce	Processo de identificação de AH/SD	Implantação do AEE nas escolas regulares	Representações sobre a Educação Infantil
	Inteligência	Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD	Características de estudantes com AH/SD	Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD	Incumbência pelo AEE	Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil
	Precocidade	Mito de autossuficiência	Domínios das AH/SD	Possibilidades de identificação e de atendimento na Educação Infantil	O AEE e a contemplação do público com AH/SD	Concepções sobre a atuação da Educação Especial na Educação Infantil
	Concepções sobre os três anéis da Teoria de Renzulli (2002)	Mito da superdotação global	Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade	Atuação docente às AH/SD		
	Conhecimento superficial	Mito do QI excepcional		Instituições de ensino responsáveis pela educação do público com AH/SD		
	Caracterização da pessoa com AH/SD	Mito da visão biológica preponderante				
	Fontes de informação	Mito da visão social preponderante				
		Mito da superdotação em todas as crianças				
		Mito da família condutora				
		Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada				
		Mito de origem das AH/SD				
		Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes				

Fonte: Elaboração Própria.

Diante do exposto, cumpre reafirmar que as reflexões e conjecturas (presentes no discurso dos participantes) são compostas de conteúdos, que, por sua vez, podem se reunir e representar pensamentos socialmente compartilhados. Logo, são essas fontes de conteúdos e argumentos que originam o nascimento de um "Sujeito Coletivo de Discurso" (LEFÈVRE, 2017), que é capaz de dar "voz" às representações sociais extraídas da coletividade. É nesta direção que o autor esclarece que essas representações coletivas trazem consigo preceitos narrativos que são compartilhados socialmente, o que admite a presença desse interlocutor – o sujeito coletivo – que deve ser culturalmente semelhante aos participantes que compõem a investigação e deve ilustrar, por categorias análogas, as reflexões que são compartilhadas em âmbito social (LEFÈVRE, 2017).

Deste modo, é seguro afirmar que o DSC é composto por depoimentos repletos de vivências coletivas, mesmo se tratando também de opiniões individuais, que, ao serem submetidas à análise do (a) pesquisador (a), transformam-se em produto coletivo. Por isso, o DSC representa "uma descrição sistemática da realidade e uma reconstrução do pensamento coletivo como produto científico" (LEFÈVRE, 2017, p.18).

Neste cenário, é importante elucidar que as representações sociais elaboradas pelo (a) pesquisador (a) expressam o sentido que os atores sociais – participantes do estudo – constituem em relação ao mundo que vivenciam (LEFÈVRE, 2017). Trata-se de um movimento metodológico dual: ao mesmo tempo em que o (a) pesquisador (a) interpreta e propõe sentido às representações sociais dos participantes, essas informações discursivas fazem parte do sentido que é atribuído pelos sujeitos que integram a pesquisa, o que denota a complexidade metodológica do DSC para a constituição de narrativas sociais compartilhadas.

Com base no exposto, torna-se indispensável apresentar o percurso metodológico que orienta os procedimentos de análise de dados segundo a proposta científica do DSC:

a) **Primeira etapa – obtenção de depoimentos:** Essa etapa se delineia como crucial para um estudo que se fundamenta no método do DSC, vez que o êxito dessa proposta depende de depoimentos autênticos, ricos e espontâneos (LEFÈVRE, 2017), que ainda ofereçam conteúdos importantes para a constituição do pensamento coletivo. É por isso que o autor sugere cautela durante o processo de elaboração de perguntas, para que elas tenham um objetivo e confluam para a construção de discursos autênticos por parte dos atores sociais participantes (LEFÈVRE, 2017).
b) **Segunda etapa – redução do discurso:** Esta fase configura a especificidade do método do DSC, pois, uma vez coletadas as informações, estas são requerentes de uma análise

individual, para que o (a) pesquisador (a) seja capaz de captar, de cada depoimento, a essencialidade dos conteúdos (LEFÈVRE, 2017). A este processo de seleção dos estratos mais significativos do discurso, o autor denomina de *Expressões Chaves (EC)*. Elas devem se relacionar ao problema proposto pela pergunta e ainda devem evitar repetições e respostas paralelas sobre a temática. Os fragmentos textuais das Expressões Chaves comporão o conteúdo do DSC.

c) **Terceira etapa – busca do (s) sentido (s):** Ao se extrair as Expressões Chaves de cada depoimento, é preciso verificar a presença de um ou mais posicionamentos frente à pergunta proposta. Para Lefèvre (2017), a figura metodológica que expressa essa ação é a *Ideia Central (IC)* – ou Ideias Centrais –. Trata-se de uma "etiqueta semântica" formulada sinteticamente pelo (a) pesquisador (a), que possibilita a identificação de sentido (s) atribuído (s) pelo depoente. É neste contexto que o mencionado autor estabelece uma importante diferenciação: "A IC difere da EC, porque diz respeito **ao (s) sentido (s)** do depoimento enquanto que a EC diz respeito **ao (s) conteúdo (s)** deste" (LEFÈVRE, 2017, p.33, grifos do autor). Há ainda que se destacar que a Ideia Central pode ser composta de *Ancoragens (AC):* mecanismos por meio dos quais o participante se respalda em um conhecimento ou informação já preexistente na sua bagagem social para dar *sentido* a uma nova situação surgida. É a capacidade de "usar o conhecido para dar sentido ao desconhecido" (LEFÈVRE, 2017, p.33).

d) **Quarta etapa – a categorização:** Este momento consiste na identificação de discursos que apresentam Ideia Central (ou ideias centrais) com sentido semântico semelhante, que são reunidos em categorias com o mesmo valor semântico. Segundo Lefèvre (2017), é uma etapa que exige cautela do (a) pesquisador (a) para que se minimize a subjetividade durante o ato de categorizar.

e) **Quinta etapa – discurso do sujeito coletivo:** Este é o momento final que reúne as Expressões Chaves cujas Ideias Centrais apresentam sentido semelhante (LEFÈVRE, 2017). É a reunião de conteúdos que foram agrupados nas categorias e são eles que formarão as representações dadas socialmente. Para tanto, o (a) pesquisador (a) fará a utilização da primeira pessoa do singular com vistas a dar voz aos pensamentos coletivos. Não se trata do "eu" do pesquisador, isto é, de sua subjetividade. Trata-se do "eu" que o (a) pesquisador (a) constrói para expressar as concepções coletivas. Esta etapa demanda a seleção de depoimentos que podem se configurar melhor no início, no meio ou no fim da

narrativa coletiva e se pauta em conectivos para dar fluência no próprio discurso do sujeito coletivo (LEFÈVRE, 2017).

Em consonância com o percurso metodológico exposto acima, é importante destacar que este estudo possui o propósito de analisar, minuciosamente, os discursos proferidos pela categoria docente, explorando-os em toda a sua potencialidade (e possibilidades) a fim de extrair, das individualidades discursivas, as representações que se assemelham semanticamente e que possam configurar uma coletividade. Logo, são essas conjecturas coletivas extraídas do grupo investigado que buscaremos evidenciar nesta pesquisa por meio das alocuções do sujeito coletivo, criado especificamente para dar voz a essas representações sociais dadas coletivamente (LEFÈVRE, 2017).

Nesse sentido, torna-se indispensável clarificar todas as etapas metodológicas seguidas por esta investigação:

a) transcrição integral dos discursos individuais de cada participante, de modo com que o conteúdo fosse ilustrado fidedignamente às concepções de cada professor (a);
b) identificação e destaque das *Expressões Chaves* em cada discurso;
c) realce às *Ideias Centrais*, com base nas Expressões Chaves, com a identificação de *Ancoragens* inerentes à atividade discursiva;
d) categorização de questionamentos e discursos, alocando-os conforme a semelhança semântica que apresentaram durante as nossas análises, de maneira a estabelecermos a criação de *subcategorias* e a etiquetarmos suas respectivas Ideias Centrais (de mesmo sentido) por letras (A, B, C, etc.);
e) seleção de concepções (com o mesmo valor semântico) para compor uma só representação, com o objetivo de elaborar os discursos coletivos que expressassem as concepções da classe docente investigada, e
f) elaboração dos discursos coletivos, representados pelo sujeito que dá voz à coletividade e que ainda evidencia as ideias coletivas presentes em cada categoria proposta por este estudo.

Assim, vale complementar que, para alcançarmos a coesão textual durante a construção do DSC, realizamos a supressão de repetições conceptuais nas categorias e subcategorias e introduzimos termos conectivos com vistas à harmonização dos discursos. É diante de tudo que foi exposto que apresentaremos, na seção textual abaixo, os resultados e discussões que emergiram a partir da efetivação da proposta metodológica do DSC.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De início, é importante mencionar que, para o processo de categorização bem como para o estabelecimento de subcategorias, transcrevemos integralmente o conteúdo das entrevistas de todos (as) os (as) participantes, de maneira a identificarmos as Expressões Chaves em cada discurso, além de destacarmos as Ideias Centrais (e suas respectivas Ancoragens) com base nas próprias expressões. Neste prisma, reunimos e etiquetamos as Ideias Centrais com o mesmo valor semântico por meio de letras em caixa alta, comumente divididas em dois ou três grupos: A, B e C; tal como sugere a proposta metodológica do DSC (LEFÈVRE, 2017).

Deste modo, a primeira categoria que instituímos, denomina-se "Conceitos" e ainda se refere aos aspectos conceituais que se relacionam ao fenômeno AH/SD, inteligência, precocidade, denominações terminológicas e a seleção de três termos para caracterizar a teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2002). Nesta direção, vale destacar que agrupamos as Ideias Centrais de mesmo sentido ou de significado equivalente em sete subcategorias, a saber: "Altas Habilidades/Superdotação"; "Inteligência"; "Precocidade"; "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)"– que é uma subcategoria composta pelos traços da Criatividade, Habilidade acima da média e Comprometimento com a tarefa; "Conhecimento superficial"; "Caracterização da pessoa com AH/SD" e "Fontes de informação". Para uma compreensão mais aclarada sobre elas, optamos por apresentá-las individualmente, com seus respectivos agrupamentos de ideias expressos pelas letras em tamanho de caixa alta A, B ou C.

Consonante ao exposto, iniciaremos a apresentação da subcategoria "Altas Habilidades/Superdotação" e suas respectivas Ideias Centrais. Registramos todo esse processo de agrupamento no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Subcategoria "Altas Habilidades/Superdotação" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	IDEIAS CENTRAIS
Definições terminológicas **(A)**	- Inteligência; - Criatividade; - Genialidade; - Rapidez; - Raciocínio; - Estímulo; - Facilidade; - Talento; - Pré-disposição; - Inteligência acima da média;

Quadro 5: Subcategoria “Altas Habilidades/Superdotação” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	IDEIAS CENTRAIS
	- Desafio; - Conhecimento; - Superação; - Aptidão; - Capacidade elevada; - Capacidade desenvolvida; - Compreensão; - Atenção; - Apreensão do conteúdo; - Interação; - Hiperatividade.
Representações pautadas na capacidade de Autossuficiência **(B)**	- Não há nada que ensinar para a criança, pois ela sabe tudo; - Tenta-se ensinar a ela escrever o nome e os numerais, mas ela já sabe; - Os conteúdos e as atividades já não são suficientes para a criança estar ali; - Faz-se o “feedback” com o (a) aluno (a) e percebe-se que ele (a) entendeu, a ponto de não preocupar-se mais com ele (a).
Potencialidade elevada acima dos demais pares etários **(C)**	- É uma criança que está além daquela turma; - Ouvi falar de criança que já conseguiu entrar até na Universidade; - Criança que tem uma facilidade para aprender, que a coloca além do nível em que ela está; - Demonstra talento e comportamento mais habilidoso; - A criança consegue ir além daquilo que você espera para a idade dela, de modo a praticar e a fazer coisas inesperadas; - É uma criança que apresenta uma facilidade maior para aprender o que a maioria da população não consegue aprender; - Essa criança vem com algo específico, diferenciado, na forma dela aprender e se desenvolver; - Apresenta facilidade maior que os outros para compreender o conteúdo, a ponto de ser capaz de explicá-lo para os colegas.

Fonte: Elaboração Própria.

Nesse sentido, o DSC elaborado para essa subcategoria expressa conceitos e definições relacionados ao fenômeno AH/SD, com base nas representações extraídas dos depoimentos docentes. Diante do quadro dessas informações, elaboramos a seguinte proposta coletiva de discurso:

> “Eu acredito que as pessoas com AH/SD têm uma capacidade elevada para realizar determinadas tarefas, demonstrando talento e comportamento mais habilidoso. Quando eu penso em AH/SD, imagino que seja algo relacionado a várias características: predisposição; inteligência acima da média; criatividade; genialidade; raciocínio; estímulo; conhecimento; superação; aptidão; hiperatividade; atenção; talento; compreensão; rapidez; interação; facilidade; desafio; apreensão do conteúdo e, principalmente, capacidades elevadas e capacidades desenvolvidas. Agora, quando eu penso em crianças, acredito que elas vêm com algo específico, diferenciado, na forma delas aprenderem e se desenvolverem. Por isso, eu imagino que são crianças que têm uma facilidade maior para aprender o que a maioria da

> população não consegue, colocando-se além de sua turma e do próprio nível em que se encontram. Eu tento ensinar os conteúdos e atividades, mas eles já não são mais suficientes para essas crianças que estão ali. Por exemplo, tento ensinar a ler e a escrever, mas, elas já sabem; então não há nada para ensinar a essas crianças, pois sabem tudo. Posso ainda falar que são crianças que conseguem ir além do que eu espero para a idade delas porque praticam e fazem coisas inesperadas. Elas compreendem o conteúdo ao ponto de serem capazes de explicá-lo para os colegas e, quando eu faço o 'feedback', percebo que elas entenderam o assunto e não me preocupo mais com elas. Olha, eu já ouvi falar de crianças assim que conseguiram entrar até na Universidade."

Diante dessa atividade discursiva, é importante refletirmos sobre algumas circunstâncias que a compõem. A primeira delas notoriamente refere-se à representação de que o público com AH/SD possui capacidades elevadas para a realização de "determinadas tarefas e/ou atividades", contrapondo-se ao depoimento posteriormente relatado de que "não há nada para ensinar" as crianças pertencentes a esta população, pois elas "já sabem tudo". Tal ambiguidade se justifica em razão de este fenômeno ainda ser envolto por concepções estereotipadas, mitológicas, imprecisas e frequentemente desvencilhadas das discussões científicas que o definem; tal como aponta a literatura específica desta área, ainda composta pelos estudos de Pérez (2003), Guenther (2011), Manso (2012), Martins (2013), Rangni, Massuda e Costa (2017) e Marques e Costa (2018a).

Ainda nesse discurso, verificamos substancialmente presente o mito da "superdotação global". Ao discuti-lo, Winner (1998) pondera que é errôneo o entendimento de que as crianças com AH/SD possuem capacidades elevadas em todas as áreas. Observamos que esta interpretação ainda se faz atual no imaginário popular, sobretudo, nas representações docentes; o que requer discussões e estudos sobre essas crianças para que, verdadeiramente, emerja a concepção de que as habilidades superiores podem se destacar em apenas algumas áreas e não em todas, como foi dito nas reflexões iniciais desse coletivo. É nesta direção que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contribui para desmitificar essa representação socialmente arraigada, ao definir que os (as) estudantes com AH/SD demonstram potencialidades elevadas em áreas que podem ser isoladas ou combinadas, o que contribui para a desconstrução de que AH/SD se tratam de um fenômeno global. Por outro lado, é importante complementar que a superdotação global existe; porém se trata de uma exceção.

O segundo argumento relatado por essa coletividade que é passível de reflexões refere-se à associação das AH/SD com os termos "genialidade" e "hiperatividade". No tocante à primeira expressão, Pérez (2003) reflete que a representação sobre essa área associada à genialidade converge equivocadamente ao pensamento de que essas pessoas são capazes de

realizar apenas ações prodigiosas e/ou extraordinárias. Esta compreensão ainda está enraizada no entendimento de que essa população apresenta um desempenho acadêmico excepcionalmente elevado, de maneira a se pressupor que a incidência das AH/SD é rara na sociedade e nos contextos escolares; concepções que servem de "justificativa" à genialidade. Convém esclarecer que esta expressão se trata de uma gradação deste fenômeno, mas que apenas se refere às pessoas que contribuíram significativamente para a humanidade (WINNER, 1998), seja com concepções teóricas ou com inovações nos diversos setores sociais. É por isso que Brancher (2011) sinaliza a necessidade de dissociação entre AH/SD e genialidade, com vistas à desmitificação sobre as genuínas características de seu público.

Em referência à menção "hiperatividade", cumpre ressaltar que, frequentemente, estudantes com AH/SD são concebidos (as) como hiperativos (as) nos contextos educacionais pelo motivo de demonstrarem elevados níveis de energia; ações estrategistas para enfrentarem o tédio em sala de aula. Martins (2013) esclarece que esta crença decorre da ideia de que as capacidades elevadas se associam ao comportamento enérgico e aos altos níveis de atividade; características sujeitas à interpretação de que sejam indicadoras de hiperatividade.

Mas, por outro lado, essa concepção desconsidera outra parcela de alunos (as) desta população: aqueles (as) que são tímidos (as) e/ou introspectivos (as), que tendem a não se manifestar quer seja pela vergonha, quer seja pela insegurança de serem expostos (as) ao julgamento preconceituoso de suas capacidades pela comunidade escolar. Ao refletirmos sobre esses (as) aluno (as), sobremaneira, as crianças que pertencem a essa população, não podemos excetuar os extremos bem como a diversidade de comportamentos que o próprio fenômeno pode ensejar.

A terceira circunstância que compõe esse discurso coletivo reporta-se à crença de que AH/SD são comportamentos inatos, isto é, características inerentes ao sujeito desde o seu nascimento, tal como é verificável na afirmação de que as crianças desse público "vêm com algo específico". Trata-se de uma concepção que atribui certa naturalidade a esse fenômeno e ainda tende a desconsiderar as influências do ambiente social para o desenvolvimento de habilidades superiores.

Winner (1998) elucida que este raciocínio decorre do senso comum, que tende a menosprezar a estimulação proveniente do meio social em razão exclusivamente da base genética. É ainda uma perspectiva que contrapõe essas duas necessidades, de modo a se inserir na categoria de mitos. Vale destacar que, para a emergência de comportamentos

denotadores de AH/SD, faz-se necessária a correlação entre esses dois fatores: a predisposição biológica e os estímulos da ambiência social.

O quarto ponto presente em nossa discursividade coletiva se refere a uma das principais concepções mitológicas que circunda o fenômeno AH/SD: o mito de autossuficiência, que está presente no entendimento de que os conteúdos e atividades "não são mais suficientes para as crianças que estão ali" porque elas "sabem tudo". Marques e Costa (2018a) esclarecem que, entre as principais causalidades que historicamente se responsabilizam pela negligência à população de AH/SD, estão às representações relativas ao mito de autossuficiência sobre esses (as) estudantes no que se refere ao desempenho e à realização de suas atividades e tarefas.

Guenther (2011) clarifica que esta concepção considera que essas pessoas não são requerentes de estímulos, já que as suas produções se colocam acima da média. Mas, ao mesmo tempo, esta interpretação social e erroneamente posta é a responsável por marginalizar a educação destinada a esse público, que sente, como decorrência, as mazelas e insuficiências de processos educativos que o pressiona na acepção de igualá-lo ou padronizá-lo; sem ter suas habilidades sequer notadas ou potencializadas pelas instituições escolares.

Martins e Chacon (2018) contribuem significativamente para essas reflexões ao exporem que essa população pode tanto obter apoio para o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como pode se frustrar diante de contextos escolares não desafiadores, que acabam se configurando como ambientes desestimulantes e desanimadores.

A última circunstância proveniente desse discurso coletivo se refere à afirmação docente de que não é preciso a preocupação com esse público nos contextos escolares, já que demonstrariam sempre a compreensão sobre determinado conteúdo ou assunto. Mais uma vez encontramos, nessa discursividade, o entendimento de que as pessoas com AH/SD são autossuficientes, isto é, que não dispõem de cuidados com a sua educação ou com a oferta de estímulos qualitativamente diversificados, visto que "sabem de tudo". Sobre isso, é importante refletirmos que, mais do que o acesso às escolas regulares, urge discussões a respeito da permanência desse alunado nas instituições educativas, garantindo-lhes meios que possibilitem a vivência de uma educação que contemple as suas necessidades.

Com base no exposto, é importante refletirmos que especificidades dessa população demandam um atendimento diverso nos próprios contextos de educação regular e ainda consonante às características de cada indivíduo. Além disso, a garantia e efetividade dessas condições contemplam as disposições constitucionalmente previstas no Artigo 206, Inciso I,

quando esse versa sobre “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). Deste modo, mais do que permitir a este público o acesso ao ensino regular brasileiro, torna-se imperativa a oferta de estímulos que lhes assegurem a permanência adequada nas escolas, com a potencialização e enriquecimento de suas capacidades.

Brancher (2008) adverte sobre a importância de discussões centradas na reflexão sobre os aspectos conceituais que se relacionam ao fenômeno AH/SD, pois além de atuarem na não rotulação deste público ainda auxiliam a desconstrução de representações mitológicas sobre a sua população. Por isso, ponderamos que a reflexão sobre os conceitos tangentes a essa área pode facilitar, até mesmo, a emergência de instrumentos voltados à identificação, de modo a se traduzir: em maiores oportunidades a essas pessoas; na estimulação conveniente de suas capacidades e, ainda, na vivência de experiências educacionais intencionalmente compromissadas com o enriquecimento de suas potencialidades.

Isto posto, apresentaremos, neste momento, a segunda subcategoria que emergiu durante as nossas análises: a “Inteligência”, que não apresenta subdivisões de Ideias Centrais, vez que todos (as) os (as) respondentes foram unânimes ao expressar as concepções conceituais que possuem sobre o referido termo. Nesse sentido, documentamos as Ideias Centrais dessa subcategoria no quadro a seguir.

Quadro 6: Subcategoria “Inteligência” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – INTELIGÊNCIA	IDEIAS CENTRAIS
Definição conceitual **(A)**	- Assimilação do que se vê e do que se lê; - Percepção das coisas com mais facilidade; - Conjunto de capacidades desenvolvidas com estímulos, meio social e a convivência com outrem; - Cada ser humano tem certo grau de inteligência; - Capacidade de compreensão do mundo e das situações à sua volta; - Capacidade analítica de interpretar o seu entorno. - É uma habilidade desenvolvida; - Capacidade de aprender e resolver conflitos; - Grau de desenvolvimento do intelecto; - Faculdade que nos diferencia de outros seres; - Capacidade do indivíduo de dar respostas às situações; - Todo ser humano é inteligente.

Fonte: Elaboração Própria.

Com base nessa premissa, reagrupamos as argumentações docentes, de maneira a constituirmos o seguinte DSC sobre a subcategoria “Inteligência”:

> “Na minha visão, inteligência é um conjunto de capacidades desenvolvidas com estímulos, com o meio social e com o convívio com o outro. Essas capacidades podem estar relacionadas

> à resolução de conflitos; à capacidade analítica de compreender o mundo, de interpretar o seu entorno, isto é, de entender as situações ao seu redor e é a forma como o indivíduo dá respostas às situações. Eu compreendo que seja também uma percepção das coisas com mais facilidade e uma maior assimilação do que se vê e do que se lê. Acredito que todo ser humano é inteligente e é essa faculdade que nos diferencia dos outros seres, mas acho também que cada um de nós tem um grau de inteligência, um grau de desenvolvimento do intelecto, que dependerá muito das estimulações que recebemos. Por isso, a inteligência pode ser trabalhada em alguns e, em outros, não... Eu acho que inteligência é uma habilidade desenvolvida, né?"

Diante dessas contribuições discursivas, salientamos que todas as reflexões expostas anteriormente confluem para o conceito de inteligência proposto por Gardner (1994), quando este teórico reflete que o constructo "Inteligência" se refere às capacidades que o indivíduo apresenta para solucionar problemas. Nesse sentido, quando o discurso desse coletivo concebe a inteligência como um "conjunto de capacidades" e "habilidade desenvolvida", depreende-se, dessas narrativas, uma concepção de inteligência que é multidimensional, ou seja, uma amálgama de inúmeras habilidades e de suas respectivas naturezas diversificadas.

Neste cenário, convém esclarecer que tal concepção multifacetada sobre a inteligência humana começou a emergir em oposição ao entendimento unidimensional (NEGRINI, 2011) que buscava aferi-la, exclusivamente, por meio de testes de QI. Esta última abordagem ainda considerava apenas alguns fatores como inteligência, em especial as habilidades acadêmicas. Cabe salientar que esta mesma compreensão excetuava as demais áreas que também se relacionam a esse constructo, mas que são desprestigiadas por não pertencerem ao campo acadêmico. São elas: inteligência espacial; inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência musical; inteligência intrapessoal; inteligência interpessoal; inteligência naturalista e inteligência cinestésico-corporal.

Concorda com este raciocínio Negrini (2011), ao estabelecer que a visão multifacetada de inteligência admite que cada sujeito pode apresentar uma combinação diferente de habilidades, o que ocasiona a "grande diversidade de habilidades humanas" (NEGRINI, 2011, p.71). A perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas é uma abordagem multidimensional da inteligência, que concebe que cada ser humano apresenta diferentes inteligências e diferentes maneiras para solucionar problemas (GARDNER, 2000, *apud* NEGRINI, 2011).

Quando a discursividade do coletivo investigado explana sobre a existência de alguns graus de inteligência que dependem das "estimulações que recebemos", esse entendimento é consonante à perspectiva teórica já exposta, que ainda considera a capacidade de influência do contexto social para a estimulação de habilidades humanas. Por isso, Negrini (2011, p.71) elucida que "dependendo dos estímulos recebidos, as inteligências podem se manifestar em

graus diferentes". Esta autora enfatiza as funções exercidas pelo ambiente familiar e educacional como importantes promotoras do processo de estimulação adequada das distintas inteligências.

A próxima subcategoria proposta por este estudo é denominada "Precocidade" e apresenta, como subdivisões, três grupos: conceitos (A) concepções distorcidas sobre precocidade (B) e comportamentos relacionados à precocidade (C). Este processo está registrado no quadro subsequente.

Quadro 7: Subcategoria "Precocidade" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA - PRECOCIDADE	IDEIAS CENTRAIS
Conceitos **(A)**	- Estar à frente a sua idade e ao tempo dos demais; - Estar além daquilo que é para se saber; - Comportamento acima do esperado para uma determinada idade; - Algo que se inicia desde a infância; - Habilidades ou talentos que estão acima dos padrões de inteligência; - Alto desenvolvimento incompatível com a faixa etária da criança; - Em razão de sua idade, a criança apresenta uma capacidade de compreensão elevada; - Capacidade que a criança demonstra de fazer coisas antes daquela faixa etária que se espera dela; - Saber coisas que não estão de acordo com a idade que a criança possui.
Concepções distorcidas (**B**)	- Processo de "adultização" da criança, com a presença de condutas tipicamente adultas (vaidade excessiva, dançar "funk", uso de vestimentas inapropriadas, etc.); - Crianças que apresentam características de um adolescente; - Adolescentes que apresentam características de jovens; - Precocidade sexual; - Conhecimento precoce de "saberes da vida", por meio da vivência de situações propiciadas pelo contexto social.
Comportamentos relacionados à precocidade **(C)**	- Desenvolvimento acima da média em qualquer atividade que a criança for executar; - Ter habilidades que pessoas da mesma faixa etária não conseguem ter; - Capacidade de fala e de argumentações além do que se espera para uma criança daquela idade; - A criança é precoce no jeito de falar, na forma de aprender, no desenvolvimento e crescimento; - Espera-se que a criança ande com uma determinada idade, mas ela começa a andar a partir dos seis meses; - Crianças que com três anos de idade já sabem ler.

Fonte: Elaboração Própria.

Diante desse quadro de informações, reorganizamos as explanações docentes de maneira a constituirmos o DSC referente à subcategoria “Precocidade”. Esta é formada, inicialmente, por conceitos e descrições de comportamentos precoces, que ainda são coerentes ao campo semântico do fenômeno AH/SD, isto é, são argumentos que não se distanciam dessa linha de entendimento. Logo, evidenciamos o DSC a seguir.

> “Precocidade, para mim, é algo que se inicia desde a infância. São crianças que tem um alto desenvolvimento, que têm habilidades ou talentos que estão acima dos padrões de inteligência, ainda incompatíveis com a sua faixa etária e demonstram um comportamento acima do esperado para aquela idade, embora eu saiba que as crianças são diferentes e que nem todas vão apresentar determinado comportamento ao mesmo tempo. Eu acho que são crianças que sabem além daquilo que é para saber, estão à frente da sua idade e do tempo dos demais; daquilo que os outros ainda estão aprendendo, né? Então as demais crianças não conseguem ter essas mesmas habilidades. As crianças podem ser precoces no jeito de falar, na forma de aprender, no desenvolvimento, no crescimento... Por exemplo, se esperamos que elas andem com tantos anos e elas podem começar a andar com seis meses; podem ter uma habilidade, por exemplo, com a música e saber tocar um, dois ou até três instrumentos, mesmo sendo tão novas; elas têm falas ou argumentações muito bem elaboradas, muito além do que se espera para uma criança naquela idade; ou no sentido mesmo de habilidades voltadas à expressão corporal, artística, verbal e aos desenhos; podem ser também crianças que, com três anos de idade, já sabem ler. Então são crianças que eu sempre imagino que têm um desenvolvimento acima da média em qualquer atividade que forem executar, além do que as pessoas da mesma faixa etária conseguem ter. As crianças precoces demonstram uma capacidade de compreensão elevada e sabem coisas que não estão de acordo com a idade que possuem”.

Alguns relatos nos direcionaram para a elaboração de outro DSC, já que o constructo “Precocidade” também foi relacionado a outras definições que se distanciaram do emprego semântico específico ao fenômeno AH/SD. Nesse sentido, as representações sobre essa subcategoria também versaram sobre os processos: a) de adultização de crianças, b) de prematuridade do indivíduo, e c) prematuridade sexual. Com base nessas informações, apresentamos outro DSC que se relaciona à precocidade, a seguir.

> “Eu vejo que é a questão quando você tenta fazer com que as crianças sejam adultos, né. Esse fato de querer adultizar as crianças, fazê-las pular etapas. Acho que elas têm que ter o seu momento e não serem transformadas em adultos. Por exemplo, vejo menininhas pintando a unha, usando batons, dançando ‘funk’, essas coisas... você acaba com o mundo infantil dessas crianças, né? Elas têm que viver a imaginação e deixar para serem adultas quando crescerem. Agora, tem crianças que ‘as coisas da vida’ elas sabem mais, tem coisas que elas sabem precocemente por causa do ambiente que elas vivem, né? Ou seja, é alguém que amadureceu rapidamente. Posso citar aí crianças de oito ou nove anos que apresentam características de um adolescente de treze ou quatorze anos ou adolescentes que estão tendo características de jovens. Eu tenho que considerar que a precocidade também tem um sentido sexual. São pessoas consideradas precoces exatamente por esse lado da sexualidade”.

Embora a subcategoria “Precocidade” apresente duas atividades discursivas quanto às disposições conceituais, buscaremos discutir as representações que fundamentam o primeiro discurso. Nesse sentido, a primeira circunstância que se pode extrair desse coletivo é a

compreensão de que a precocidade é um fenômeno “que se inicia desde a infância”; entendimento que conflui para as mesmas discussões científicas que compõem a literatura especializada desta área. Deste modo, vale salientar que a precocidade é uma condicionalidade que marca, fundamentalmente, a fase infantil, com a manifestação precoce de potencialidades desde a mais tenra idade (MARTINS; CHACON, 2018).

Terrassier (2009) adverte que esse fenômeno ainda permanece incerto, sem instrumentos objetivos que permitam a sua avaliação. É por isso que o autor explana sobre a utilização de testes QI, que não são os mais adequados já que apenas comprovam habilidades de domínio acadêmico. Além disso, há uma infinidade de comportamentos que a criança precoce pode vir a apresentar. Sobre essa diversidade, Terrassier (2009) ainda reflete que as respostas educacionais às crianças precoces devem levar em consideração essa multiplicidade de características, o que revela a necessidade de o (a) professor (a) conhecer e compreender, individualmente, as crianças.

Quando as considerações discursivas apontam que as crianças precoces apresentam um “alto desenvolvimento”, com “habilidades” ou “talentos” ainda “incompatíveis com a sua faixa etária”, ilustramos, neste contexto, as reflexões do próprio Renzulli (2002). Embora este teórico não tenha direcionado as suas discussões à precocidade, ele sinalizou que essas crianças realmente apresentam potencialidades excepcionais e alto desempenho em comparação à média de seus pares da mesma idade.

Quanto às “habilidades” ou “talentos”, Martins e Chacon (2018) aclaram que este fenômeno se refere a uma condição de prematuridade de algumas habilidades (em campos acadêmicos ou não acadêmicos), que possibilitam à criança um processo de desenvolvimento que se destoa das características apresentadas por outras crianças da mesma idade. Por isso é importante um acompanhamento desse nível de diferenciação no desenvolvimento infantil, para verificar se ele se estabilizará (de maneira a alcançar certa condição de normalidade nesse processo) ou se ele permanecerá (demonstrando-se como uma possível condição da superdotação).

Outra circunstância presente nessa atividade discursiva se reporta ao entendimento de que a criança precoce apresenta “um comportamento acima do esperado para aquela idade”. Diante deste raciocínio, é preciso que os contextos educacionais adotem uma postura cautelosa quanto à observação da precocidade, com vistas a não desmotivação dessa criança e com a finalidade de diminuição de expectativas demasiadas quanto à sua educação (MARTINS; CHACON, 2018).

Neste âmbito, faz-se crucial que não geremos cobranças desnecessárias em relação ao desempenho dessas crianças, vez que a precocidade pode se tratar de uma condição passageira no desenvolvimento. Terrassier (2009) conflui para essa mesma linha de raciocínio ao estabelecer que, diante de uma rotina desinteressante, essas crianças podem expressar um sentimento de tédio que, ainda, pode evoluir para um desinteresse maior pelas instituições educativas.

Por outro lado, há que se destacar, nesse discurso, a representação coletiva de que as crianças podem ser precoces "no jeito de andar, na forma de aprender, no desenvolvimento e no crescimento". Terrassier (2009) salienta que a linguagem é uma indicação quando não utiliza palavras simples. É necessário que as crianças demonstrem expressões mais difíceis ainda com a pouca idade.

No campo matemático, essas crianças também podem apresentar uma capacidade de raciocínio rápida e podem se envergonhar por ter de explicar assuntos que lhes parecem óbvios. Martins (2013) reflete sobre algumas dessas características, principalmente quanto à forma de andar e de falar precocemente, além de ressaltar a capacidade infantil de pensamento diferenciado. Para a autora, essas condicionalidades se configuram como indicadores de um desenvolvimento prematuro que denota essencialmente à precocidade e não à superdotação (MARTINS, 2013).

Por fim, as últimas contribuições extraídas desse coletivo analisado se direcionam à representação de que as crianças precoces "têm um desenvolvimento acima da média em qualquer atividade", quando na realidade, elas apresentam maiores habilidades que se restringem a alguns domínios específicos. Neste prisma, destacamos que a precocidade não pode ser confundida com a superdotação, já que os comportamentos elevados e os desempenhos superiores na infância não se relacionam, necessariamente, à superdotação (MARTINS, 2013).

Forno (2011) e Martins e Chacon (2016) também concordam com este raciocínio ao evidenciarem que ambas as condições não podem ser interpretadas como sinônimo, pois a condição de ser precoce se trata de uma característica efêmera que demarca o desenvolvimento de algumas crianças, tornando-o atípico por ser mais acelerado em uma específica área de interesse.

De maneira a prosseguir com a ilustração das Ideias Centrais, optamos por apresentar a subcategoria "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)" de forma integrada e simultânea, vez que os traços de "Criatividade", "Habilidade acima da média" e

"Comprometimento com a tarefa" se configuram como os três anéis da Teria de Renzulli (2002) e, ainda, expressam a seleção de palavras conceituais para cada elemento dessa proposição teórica. Assim, a subcategoria é dividida entre as três características e se referem apenas aos conceitos. É com base no exposto, que apresentamos o quadro que se segue.

Quadro 8: Subcategoria "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)" e suas Ideias Centrais (continua)

SUBCATEGORIA – CONCEPÇÕES SOBRE OS TRÊS ANÉIS DA TEORIA DE RENZULLI (2002)	IDEIAS CENTRAIS
Criatividade **(A)**	- Capacidade de surpreender; - Imaginação; - Força de Vontade; - Oportunidade; - Arte; - Experiências; - Estímulos; - Exposição de pensamentos; - Criatividade; - Liberdade; - Humanidade; - Criação mediante as adversidades; - Talento; - Invenção; - Habilidade; - Proatividade; - Saber; - Entender; - Produzir; - Ludicidade.
Habilidade acima da média **(B)**	- Habilidades inesperadas; - Capacidade de surpreender; - Pessoas que são "CDF's"; - Estímulo; - Desenvolvimento precoce; - Talento; - Destreza; - Raciocínio; - Realização de tarefas em tempo menor; - Maior facilidade do que a maioria das pessoas apresenta; - Inteligência; - Criatividade; - Apreensão; - Conceito; - Dinamicidade.
Comprometimento com a tarefa **(C)**	- Responsabilidade; - Interesse; - Estímulo; - Assiduidade; - Compromisso; - Persistência; - Resiliência; - Querer aprender; - Dedicação; - Concentração;

Quadro 8: Subcategoria "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)" e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – CONCEPÇÕES SOBRE OS TRÊS ANÉIS DA TEORIA DE RENZULLI (2002)	IDEIAS CENTRAIS
	- Disciplina; - Conhecimento; - Atenção.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria "Concepções sobre os três anéis da teoria de Renzulli (2002)" reúne representações sobre os traços da Criatividade, Habilidade acima da média e Comprometimento com a tarefa. É um discurso integrado que apresenta a seleção de várias palavras para caracterizar cada característica dessa teoria. Diante disso, apresentamos o DSC a seguir.

> "Acho que a 'criatividade' seria a capacidade de surpreender, fazer além do que você espera. É a imaginação, a força de vontade, a exposição de pensamentos. É a oportunidade e a criação mediante as adversidades, invenção, talento e proatividade. A criatividade se relaciona à arte, à humanidade, aos estímulos, à liberdade, às experiências, à ludicidade e à própria criatividade. É a habilidade de saber, entender e produzir. Por outro lado, eu entendo que a 'habilidade acima da média' tem a ver com habilidades inesperadas, com a capacidade de surpreender. São pessoas que são 'CDFs', apresentam desenvolvimento precoce, realizam tarefas em tempo menor e com mais facilidade do que a maioria das pessoas apresenta. No meu entendimento, a habilidade acima da média se envolve com o conceito, o estímulo, o talento, a destreza, a inteligência e a criatividade. A pessoa é dinâmica e tem uma maior capacidade de apreensão. Por fim, eu acho que o 'comprometimento com a tarefa' é uma série de coisas: responsabilidade, compromisso, interesse, disciplina, dedicação, concentração, estímulo, atenção e conhecimento. A pessoa quer aprender, é assídua, tem persistência e é resiliente."

A atividade discursiva que integra esta categoria refere-se à Teoria dos Três Anéis, proposta pelo pesquisador Joseph Renzulli (2002; 2004). Por esta razão, os discursos ainda estão atrelados aos traços que denotam essa abordagem teórica: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade; fatores que necessitam interagir em algum momento para que um alto nível de produtividade possa surgir.

O primeiro traço teórico evidenciado pelo discurso desse coletivo se trata da criatividade, definida pelas representações docentes como a "capacidade de surpreender" e fazer atividades "além do esperado". Este entendimento se aproxima das definições do próprio Renzulli (2002), que compreende a criatividade como um traço que propicia às pessoas o reconhecimento de suas realizações criativas. Quando esse discurso apresenta o entendimento sobre esse aspecto como "oportunidade e criação mediante as adversidades", "invenção", "talento", "proatividade", "arte", "estímulos", "experiências" e "ludicidade", está se referindo à capacidade que o sujeito possui de demonstrar originalidade e pensamento divergente; destoando-se de habilidades que seus pares apresentam. Por isso, a criatividade ainda é componente que requer atenção quanto à sua identificação, pois testes psicométricos

não são capazes de comprová-la. De acordo ainda com Renzulli (2002), faz-se necessário o uso de metodologias alternativas para avaliar a presença dessa manifestação.

O segundo traço da abordagem teórica em questão se refere à habilidade acima da média. Quando o discurso coletivo explicita que a pessoa é "dinâmica" e tem "uma maior capacidade de apreensão", observamos nesse entendimento representações concernentes à habilidade acima da média, especificamente, à habilidade geral de "engajamento em pensamento abstrato" (RENZULLI, 2002, p.71, tradução nossa). Outra característica marcante nessa discursividade é a compreensão coletiva de que o público com AH/SD é composto por pessoas "CDF's"[17].

Marques e Costa (2018a) esclarecem que essas e outras terminologias se tratam de termos discriminatórios e preconceituosos, que tendem a rotular essa população justamente por ela ter habilidades destoantes das demais pessoas. Vale destacar, neste contexto, que se constitui, como um imperativo, a superação de terminologias depreciativas; para que se possa fortalecer a construção identitária deste público e para que ele desenvolva uma percepção social positiva sobre as suas próprias características.

Por fim, o último traço da Teoria dos Três Anéis que está presente nas contribuições discursivas analisadas é o comprometimento com a tarefa. Muitas terminologias que constituem as representações docentes se aproximaram deste componente teórico, que representa, ainda, a energia empregada para a solução de algum problema (ou tarefa) em um específico campo de domínio (RENZULLI, 2002).

Quando esse discurso coletivo utiliza os termos "disciplina" e "dedicação", está se direcionando a característica de "trabalho árduo" apontada por Renzulli (2002). As terminologias "compromisso", "interesse", "concentração" e "atenção" se relacionam, intrinsecamente, à capacidade que a pessoa com AH/SD tem de se envolver em algum trabalho importante (RENZULLI, 2002). Por fim, os termos "persistência" e "resiliente" indicam proximidade com as características de "perseverança" e "resistência", sinalizadas por Renzulli (2002).

A próxima subcategoria que integra esta investigação é denominada de "Conhecimento superficial" e expressa tanto as hesitações como a superficialidade quanto ao fenômeno AH/SD e seus questionamentos circundantes. Por isso, é uma subcategorização que

[17] A terminologia "CDF" se trata de uma expressão muito utilizada pelo senso comum e significa uma pessoa que possui "crânio de ferro". É um conceito depreciativo que se cristalizou no meio social para referenciar as pessoas que apresentam maiores habilidades em uma área específica, mas atribuindo-lhes sentido negativo.

apresenta essas divisões em sua organização, já que revela certa insegurança da categoria docente quanto ao fenômeno refletido. Reunimos as informações concernentes a esta subcategoria no quadro a seguir.

Quadro 9: Subcategoria "Conhecimento superficial" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – CONHECIMENTO SUPERFICIAL	IDEIAS CENTRAIS
Hesitações **(A)**	- Conheço pouco, muito pouco... - A gente já ouviu falar sobre isso... - É complicado falar sobre esse tema; - Olha, é difícil dizer por que eu nunca tive um (a) aluno (a) assim... - Não sei nem como eu posso falar... - Eu acho que é isso, não sei se está certo... - Eu estou falando alguma besteira? - Seria mais ou menos isso? - Posso pular essa pergunta? - Puxa, não sei te responder assim... - Acho que estou sendo repetitiva demais... - Hoje está difícil de pensar; - Eu não sou criativa... então vou dizer o que? - Para ser sincera, eu nunca vi uma criança superdotada para ver o seu comportamento; -Muito difícil falar de um assunto que a gente não sabe; - Pode não ser o correto, mas é o que eu entendo.
Superficialidade **(B)**	- Já ouvi algumas coisinhas na pós; - Dei uma lida em algumas coisas sobre isso; - Não sei. Vou falar a verdade; - A gente lê superficialmente; - Já ouvi falar um pouco sobre AH/SD; - Só mesmo por internet eu sei; - Já ouvi assim... coisas de teorias; - Pelo pouco que eu tive acesso a esse tema... - Eu já vi muito assim... principalmente na televisão; - Posso falar a mesma resposta que eu coloquei? - Eu acho que sim... - Eu acho que não... - Não tenho muita informação sobre o assunto; - A gente quer lembrar as coisas relembrando os livros... - Eu não me lembro exatamente de ter estudado essa área... - Tive poucas leituras sobre o tema... - Tenho uma visão superficial sobre isso... - Depois que você sai da Universidade, o conhecimento vai ficando escasso...

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria "Conhecimento superficial" reúne concepções que expressam hesitações e superficialidade quanto à temática de AH/SD. Por se tratar de um campo de estudos ainda desconhecido da categoria docente investigada, as representações estão tomadas

de insegurança, medo, desconforto diante das respostas e, ainda, demonstram titubeações, indecisões e discursos superficiais. Diante desse quadro, apresentamos o DSC a seguir:

> "Já ouvi falar um pouco de AH/SD, li superficialmente, mas é complicado falar desse tema: então nem sei o que eu posso falar, tive pouco acesso a isso e nem sei se está certo. Dei uma lida em algumas coisas na pós, pela internet, já ouvi assim... coisas de teorias e já vi muito na televisão. Não tenho muita informação sobre o assunto e o que eu penso, pode não ser o correto, mas é o que eu entendo. Eu tento lembrar as coisas relembrando os livros, mas não me lembro de exatamente de ter estudado essa área. O que eu conheço é pouco, muito pouco; por isso tenho uma visão superficial. Acho que estou repetindo demais, não tenho criatividade. Então vou dizer o que? Será que eu estou falando alguma besteira? Posso falar a mesma coisa que eu coloquei? Seria mais ou menos isso ou posso pular a pergunta? Não sei, vou falar a verdade: sinceramente eu nunca tive uma criança superdotada para ver o seu comportamento. Puxa, eu não sei te responder assim porque eu nunca tive um (a) aluno (a) desse jeito. Além disso, depois que eu saí da Universidade, o conhecimento foi ficando escasso. Então é muito difícil falar de um assunto que eu não sei."

O conhecimento superficial sobre AH/SD evidencia as fragilidades no processo de formação inicial dos (as) professores (as) e é decorrente de representações sociais obtusas, estereotipadas e imprecisas sobre esse fenômeno, que ainda se respaldam em mitos ou no próprio desconhecimento a respeito dessa temática. É neste contexto que Manso (2012) salienta a necessidade de os estudos se proporem a investigar o campo de concepções sobre AH/SD, especialmente, as representações docentes.

Quando as contribuições discursivas dessa pesquisa sinalizam o entendimento de que ouviram "falar pouco", "leram superficialmente" ou que tiveram pouco acesso a esse tema, há que se ter claro que vamos ter representações de teor essencialmente mitológico, pois são concepções triviais que se distanciam do entendimento científico relativo a esse tema.

Entendemos que uma parte significativa desse conhecimento superficial ainda se mantém porque AH/SD não se configuram como temática que é amplamente explorada pela sociedade e por seus veículos midiáticos, o que contribui para a prevalência de saberes superficiais. Diante do exposto, Martins e Chacon (2016) e Martins, Pedro e Ogeda (2016) apontam a negligência que a população com AH/SD sofre devido a sua não identificação, resultantes do desconhecimento sobre as especificidades de sua educação.

Marques e Costa (2018a) também concordam com essas reflexões ao esclarecerem que AH/SD não se constituem como temática recente, mas que ainda é desafiadora porque os (as) estudantes que apresentam esses comportamentos sempre foram, historicamente, negligenciados no que tange aos seus direitos educacionais. Acreditamos que grande parte dessa negligência é decorrente do desconhecimento ou da compreensão superficial sobre as suas características e sobre as especificidades de seu processo de educação. Neste contexto,

analisamos que o discurso coletivo expresso acima é composto, em sua maioria, por representações superficiais quanto ao nosso objeto de estudo e o seu público, já que alguns (as) participantes apresentaram insegurança, medo e desconforto diante das respostas.

Ainda no que se refere ao conhecimento superficial, Pérez (2011) pondera que há "muitas pedras" presentes nos meandros específicos das AH/SD. Essas "pedras" nada mais são do que empecilhos gerados pelo desconhecimento, pela ausência de formações e de informações científicas e, ainda, pelo preconceito que se faz presente na sociedade. Por isso, a autora reflete que esses empecilhos poderão ser removidos por meio do binômio saber-fazer e que esta correlação é incumbência de todos (as) quanto à sua concretização.

Por conseguinte, a próxima subcategorização refere-se, propriamente, à pessoa que apresenta características de AH/SD, de maneira a objetivar que os (as) professores (as) caracterizassem as possíveis denominações para se referir a este público. Por isso, é, também, uma subcategoria que apresenta único grupo para expressar os termos que se relacionam a esse sujeito. Registramos as designações docentes no quadro subsequente:

Quadro 10: Subcategoria "Caracterização da pessoa com AH/SD" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – CARACTERIZAÇÃO DA PESSOA COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Qualificações da pessoa com AH/SD **(A)**	- Gênio; - Tudo ela sabe; - Superdotado; - Talentoso; - Algo que já vem com ela; - Faz coisas além do esperado para a sua idade; - Apresenta habilidades mais desenvolvidas para determinadas tarefas; - Altas habilidades; - Você não se depara com crianças com AH/SD; - Habilidosos; - Tem interesse em diversas áreas; - Todas as áreas ela sabe falar; - São vários termos porque tudo encaixa um pouquinho.

Fonte: Elaboração Própria.

Considerando o exposto, elaboramos o DSC da subcategoria "Caracterização da pessoa com AH/SD". As representações docentes apresentaram as seguintes qualificações sobre esse público:

> "Eu diria que essas pessoas são gênios, daquelas que tudo sabem. É algo que já vem com elas, pois fazem coisas além do esperado para a sua idade, têm interesse em diversas áreas e apresentam habilidades para determinadas tarefas. Tudo elas sabem falar, mas eu nunca me deparei com pessoas assim... agora, para caracterizar essas pessoas, eu penso que são vários termos: habilidosos, superdotados, talentosos, altas habilidades... tudo se encaixa um pouquinho".

A discursividade presente anteriormente apresenta muitas concepções mitológicas. O primeiro mito (que já refletimos nas discussões referentes à primeira subcategoria) reporta-se à genialidade como única característica desse público. Já esclarecemos que esse termo se constitui como uma gradação pertencente a este campo teórico, mas que ainda se refere a casos infrequentes, vez que a genialidade é compreendida, pela literatura científica, como uma condição que assinalou poucos indivíduos. Deste modo, os estudos consideram que, historicamente, esses sujeitos foram responsáveis por oferecer contribuições sociais que alavancaram o desenvolvimento da humanidade, principalmente no que se refere às inovações nos diversos setores sociais. Portanto, a maioria das pessoas que fazem parte do público com AH/SD não podem ser classificadas como "gênios" que "tudo sabem".

Diante deste cenário, Guenther (2011) esclarece que representações sociais como essas convergem erroneamente ao pensamento de que sujeitos com AH/SD não requerem estímulos para se desenvolverem, já que são "autossuficientes", "sabem tudo" e suas produções estão "acima da média". A autora avança em suas reflexões ao estabelecer que essas crenças estão refletidas no despreparo do sistema educacional brasileiro principalmente no que se refere à identificação dessas pessoas; o que lhes podem ocasionar frustração, desencanto, sofrimento e desestímulos, além de terem as suas capacidades medianizadas no cotidiano das ações educativas.

Quando o discurso desse coletivo aponta o entendimento de que AH/SD "já vêm com a pessoa", deparamo-nos, mais uma vez, com a concepção mitológica que apenas considera as predisposições biológicas, de maneira a entender que AH/SD se tratam de características inatas. Já vimos, anteriormente, que tal concepção é inverídica, vez que para a emergência desse fenômeno, são necessárias as influências do ambiente social tanto quanto as condições genéticas. Deste modo, o comportamento de AH/SD é resultante da conjunção entre esses dois fatores, sendo que um não subsiste sem o outro (WINNER, 1998).

Finalmente, o discurso coletivo analisado ainda se refere às pessoas com AH/SD por meio de vários termos, como: "habilidosos", "superdotados", "talentosos" e "altas habilidades", de maneira a evidenciar que todas as terminologias se "encaixam um pouquinho" para se referir a este grupo social. Sobre a caracterização dessas pessoas, Rangni (2019) discute que esse público recebe diferentes denominações que acabam dificultando a compreensão sobre a área de AH/SD. Marques e Costa (2018a) também elucidam que esta população não se constitui como grupos sociais homogêneos, com a presença das mesmas

características em suas capacidades e potenciais. Nesse sentido, há uma multiplicidade de aspectos (inclusive os de personalidade) que se isolam ou se combinam na constituição de habilidades elevadas. Assim, é importante considerarmos que cada pessoa com potencial elevado é única e apresenta características diferenciadas em relação aos seus campos de interesse (MARQUES; COSTA, 2018a).

A categorização "Conceitos" finaliza-se com a subcategoria "Fontes de informação", que apresenta as Ideias Centrais relativas aos veículos que possibilitaram, aos professores, o acesso ao tema de AH/SD. Por isso, reúnem-se em apenas um grupo, expresso pela letra (A). Podemos observar esse movimento de subcategorização (e suas ideias) no documento a seguir:

Quadro 11: Subcategoria "Fontes de informação" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – FONTES DE INFORMAÇÃO	IDEIAS CENTRAIS
Veículos de acesso **(A)**	- Pós-Graduação; - Cursos; - Leituras; - Reportagens; - Diálogos com outros (as) colegas de profissão; - Universidade; - Professores (as) que ministraram cursos; - Livros; - Televisão; - Sites de internet; - Palestras; - Graduação; - Mídias; - Pesquisas; - Material suplementar de coordenação pedagógica; - Capacitações.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria "Fontes de informação" reúne argumentos que expressam os meios pelos quais os (as) professores (as) tiveram contato com a temática de AH/SD. Ao questionarmos os veículos de informação, buscamos averiguar em quais fontes a classe docente se embasou para apresentar as respostas sobre o referido fenômeno. Nesse sentido, desvelamos o depoimento a seguir.

> "Eu tive acesso ao tema de AH/SD a partir de algumas leituras, reportagens, professores (as) que ministraram tanto cursos como palestras e também por meio da Universidade e da Pós-Graduação. Além disso, vi essa temática em alguns livros que procurei ler, nas minhas pesquisas nos sites de internet, nas mídias e na própria televisão. Já ouvi falar de AH/SD em algumas rodas de amigos e em diálogos com outros (as) colegas de profissão. Algumas capacitações básicas também falaram sobre esse tema, mas de forma muito breve."

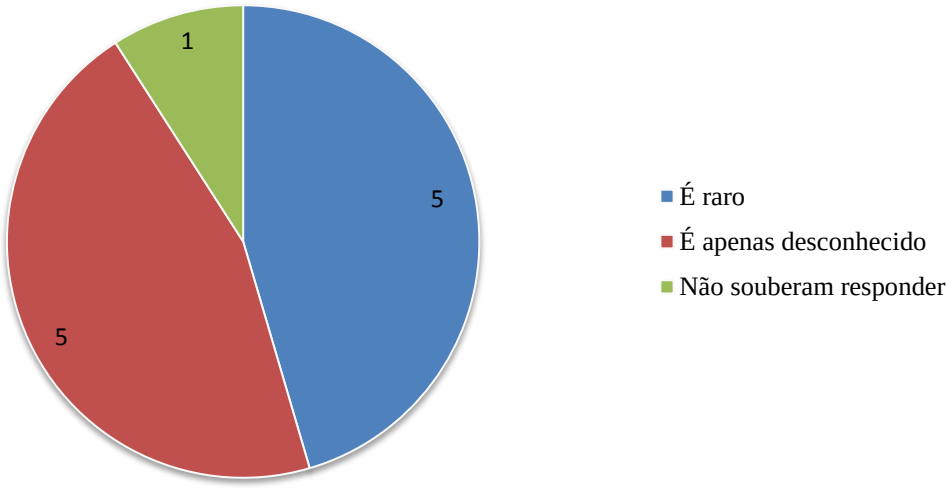
Diante dessas contribuições discursivas, ressaltamos que os veículos de informação podem tanto se configurar como importantes aliados em relação à luta para a desmitificação de preconceitos e concepções estereotipadas sobre AH/SD, como podem, ainda, ser propagadores de mitos e representações sociais equivocadas, reforçando-os para a sociedade. Além disso, são meios de acesso que estão presentes no cotidiano de muitos profissionais, da família e da sociedade em geral, o que evidencia a importância que exercem para a vida social.

Neste contexto, é importante refletir que as fontes de informação, sobretudo as mídias televisivas e de imprensa escrita, são meios comunicacionais que se encontram relativamente presentes nos hábitos de grande parte da população brasileira, que se apropria desses veículos com os propósitos de obter informações e conhecer ou apreciar notícias inerentes à vida diária, cotidiana. Por isso, os meios de comunicação se configuram como importantes fontes para a adoção de valores socialmente prestigiados, além de poderem formar opiniões que rompam com preconceitos ou valores inadequados sobre os diversos aspectos da vida em sociedade.

Vale destacar, neste contexto, que função esperada dos meios comunicacionais, para além de entreter, consiste na disseminação da informação e do conhecimento de forma séria, responsável e compromissada com a formação de novas opiniões, novas interpretações de mundo e com o rompimento de ideários pertencentes ao senso comum.

A segunda categoria instituída por esta pesquisa denomina-se “Concepções mitológicas sobre AH/SD” e refere-se a doze assertivas de mitos que são socialmente relacionados ao referido fenômeno. Neste contexto, a primeira subcategorização que propomos, reporta-se à crença na raridade das AH/SD. Com a proposição desta afirmativa, buscamos verificar se os (as) docentes concebem esse fenômeno como incomum ou raro quanto à sua existência. Para ilustramos as concepções de nossos (as) participantes sobre esse tema, apresentamos o gráfico que segue.

Gráfico 1: Concepções sobre a raridade do fenômeno AH/SD



Fonte: Elaboração Própria.

Com base no exposto, organizamos, no quadro a seguir, as Ideias Centrais referentes a cada grupo semântico apresentado no Gráfico 1. Nesse sentido, esta subcategoria se desmembra em três campos: fenômeno raro, fenômeno desconhecido e incerteza (A, B e C). O quadro abaixo revela essas representações sobre essa temática investigada:

Quadro 12: Subcategoria "Raridade do fenômeno AH/SD" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – RARIDADE DO FENÔMENO AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Fenômeno raro **(A)**	- Sim, tanto que não tive contato ainda; - É raro, né? Não tem muita informação sobre o assunto... - É muito difícil ouvir falar de casos de pessoas que realmente tenham esse grau de inteligência para ser considerado superdotado. Eu não conheço; - É um fenômeno raro porque ele precisa ter uma atenção especial até para a gente saber como lidar com essas crianças; - É raro, principalmente na Rede. Eu também nunca encontrei.
Fenômeno desconhecido **(B)**	- Acredito que seja difícil de ver, mas não raro. Raridade é uma coisa muito escassa e vejo como algo possível de se encontrar; - Não é um fenômeno raro na área de educação. É que ela não está preparada para identificar AH/SD. Há muitas pessoas com isso no mundo e no Brasil; - É um fenômeno que ainda é desconhecido. A gente não ouve falar principalmente nas escolas. Elas estão muito distantes dessa compreensão e do acesso a esse conhecimento sobre AH/SD. - Isso já vem acontecendo há algum tempo. Só

Quadro 12: Subcategoria “Raridade do fenômeno AH/SD” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – RARIDADE DO FENÔMENO AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	agora que estamos falando no Brasil, país subdesenvolvido. Nos países desenvolvidos, isso já é algo visto há muito tempo; - Acho que não deve ser raro... A gente que não sabe mesmo identificar.
Incerteza **(C)**	- Não sei responder porque eu nunca tive contato. Já tenho dez anos que trabalho na docência e nunca tive contato.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Concepções sobre a raridade do fenômeno AH/SD” é composta por depoimentos que apresentam duas naturezas distintas: as representações docentes ancoradas na crença de raridade e as representações pautadas na crença de que as AH/SD se tratam de um fenômeno desconhecido. Diante desse cenário, elaboramos dois DSCs para ilustrar as concepções pertencentes a cada grupo. Nesse sentido, apresentamos o DSC a seguir:

> “Sim, eu acho que é um fenômeno raro porque é muito difícil ouvir sobre as pessoas que realmente tenham esse grau de inteligência para serem consideradas superdotadas. Eu não conheço, não tive contato ainda e não tenho a noção do que eu vou fazer quando encontrá-las, mas sei que eu vou ter que procurar ajuda. Então, eu acho raro, principalmente na Rede, e é aí que se precisa ter uma atenção especial até para sabermos como lidar com uma criança assim. Eu penso que a partir do momento que eu conhecer, será possível identificar mais rápido. Eu fico até meio assim... porque não tem muita informação sobre o assunto”.

Diferentemente do exposto, a subcategoria “Concepções sobre a raridade do fenômeno AH/SD” também é composta por depoimentos que versam sobre o desconhecimento em relação às AH/SD. Diante disso, constituímos o seguinte DSC:

> “É um fenômeno que ainda é desconhecido porque não se ouve falar dele nas escolas, né. Elas estão muito distantes do acesso a esse conhecimento sobre as altas habilidades. Então, acredito que seja difícil, mas não raro, pois vejo como algo possível de se encontrar. Quando penso em raridade, já acho que é uma coisa muito escassa e, na minha visão, isso não é raro porque já vem acontecendo há algum tempo. Só agora que estamos dando atenção para isso e estamos falando de Brasil né, país subdesenvolvido. Mas nos países desenvolvidos, isso já é visto há muito tempo e vem sendo tratado como algo que precisa de maior atenção. Eu acho também que a educação não está totalmente preparada para identificar as altas habilidades/superdotação, o que faz com que esse fenômeno seja considerado raro por causa disso. Eu acredito que há muitas pessoas assim no Brasil e no mundo, porém, não identificadas porque não há, geralmente, um trabalho específico para essas pessoas. Então tudo me leva a crer que esse fenômeno não é raro; a gente que não sabe mesmo identificar”.

Este estudo opta por discutir, concomitantemente, as duas discursividades que integram a subcategoria “Concepções sobre a raridade do fenômeno AH/SD”, vez que elas apresentam pontos de confluência que possibilitam a nossa análise. Nesse sentido, quando a primeira atividade discursiva relata que AH/SD se tratam de um fenômeno “raro” porque “é muito difícil ouvir falar de pessoas que tenham esse grau de inteligência”, deparamo-nos, mais uma vez, com o desconhecimento sobre os aspectos conceituais pertencentes a esta área.

As representações que afirmam “raridade” se fundamentam na visão mítica de que este fenômeno é escasso de se encontrar por estar associado aos atributos da genialidade; outra concepção errônea a qual já refletimos anteriormente. Vale reiterar que a genialidade é uma gradação que pertence a este campo, mas não é uma característica que assinala amplamente a toda essa população; já que os indivíduos considerados como “gênios”, pela literatura científica, “são os grandes realizadores, com conhecimentos e capacidades únicas e excepcionais, cujas contribuições atingiram patamares excepcionais” (VIRGOLIM, 2019, p.104).

Outro aspecto discursivo dessa primeira coletividade refere-se ao entendimento de que não se tem “muita informação sobre o assunto”. Sobre essa circunstância, Marques e Costa (2018a) advogam que AH/SD não se configuram como uma temática recente, pois os seus estudos se iniciaram em meados dos anos 1920, ainda com o psicólogo Lewis Terman. Desta feita, temos uma área que foi inegavelmente negligenciada por muitos períodos históricos nos contextos escolares brasileiros e que, até os dias atuais, ainda não recebe a devida atenção e não usufrui de seus direitos educacionais (MARQUES; COSTA, 2018a) em razão, principalmente, da invisibilidade a que continua sendo submetida.

Tal cenário de invisibilidade se justifica, no sistema educacional de nosso país, pelo fato de a história da Educação Especial direcionar o foco de sua atenção às deficiências, de maneira a secundarizar as discussões pertencentes às outras especificidades que também a compõem. Neste cenário, vale destacar que o público com AH/SD é explicitado como população da Educação Especial desde 1971, com a Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo assim, essas pessoas não tiveram a devida atenção no contexto político-educacional. Acrescenta-se a isso outra condição histórica: a educação brasileira concentra os esforços de seu atendimento para a recuperação de estudantes que se posicionam abaixo ou na média de padrões estipulados, não reconhecendo aqueles (as) cujas capacidades transcendem a esses padrões; o que faz com que o alunado com AH/SD, ainda que presente nas escolas, não tenha as suas habilidades e talentos notados ou potencializados nas instituições educativas (MARQUES; COSTA, 2018a).

Portanto, quando o discurso coletivo docente evidencia que “é muito difícil ouvir falar dessas pessoas”, há que se considerar, na realidade, que é difícil identificá-las (perante os fatores que serão discutidos a diante), pois elas se encontram nos contextos escolares e só não foram reconhecidas com as suas respectivas capacidades elevadas.

Por outro lado, quando o segundo discurso desse coletivo sinaliza que o fenômeno AH/SD é apenas desconhecido, observa-se certo avanço no campo representacional; já que se parte do pressuposto de que há desconhecimento quanto às especificidades dessa área e não mais uma condição de infrequência ou impossibilidade como pressupõe o entendimento de AH/SD que associa esse campo à genialidade. Logo, o mito de raridade não se faz evidente nessas colocações, o que denota uma compreensão diferenciada da classe docente investigada que se aproxima das disposições científicas que focalizam AH/SD como objeto de estudo.

Isto posto, essa discursividade também afirma que o referido fenômeno é desconhecido porque "não se ouve falar dele nas escolas" e que "elas estão muito distantes do acesso a esse conhecimento". Nestas falas, evidenciam-se muitas barreiras que ainda constituem a dimensão conceitual. Pérez (2011) reflete que os horizontes educacionais não se despontavam para o campo de AH/SD, o que confluía ao entendimento de que a educação dessas pessoas era inatingível, impensável ou, até mesmo, inimaginável.

É evidente que as escolas devem discutir essa área com o *corpus* docente que a integra, para que essa classe passe a ter conhecimentos que orientem o seu "olhar" com vistas a uma percepção mais apurada das características dos (as) estudantes. Se partirmos da premissa de que todo ser humano é singular, torna-se um imperativo a necessidade de que as instituições escolares, sobremaneira, os (as) professores (as), saibam captar as nuanças apresentadas por estudante, de modo a atendê-las educacionalmente para que qualquer habilidade seja reconhecida e potencializada.

O último discurso coletivo também considera que o fenômeno AH/SD "já vem acontecendo há algum tempo", mas que somente agora "estamos dando atenção para isso" no Brasil, país que é "subdesenvolvido". Esta compreensão sintoniza-se às elucidações de Marques e Costa (2018a), quando as autoras deixam transparecer o cenário brasileiro sobre AH/SD, afirmando que a nossa realidade ainda se distancia daquelas apresentadas pelos países que já propõem políticas de atendimento e estratégias para a educação desse público. AH/SD, no Brasil, enfrentam muitas limitações e barreiras, "pois mesmo sendo uma temática discutida no território desde a década de 30 do século passado, ela ainda se encontra em um processo muito lento e repleto de lacunas" (MARQUES; COSTA, 2018a, p.21).

Sob outra perspectiva, quando a discursividade relata que em países "desenvolvidos" essa temática já é explorada "há muito tempo" e que vem sendo tratada como um assunto "que precisa de maior atenção", temos evidentes representações que ilustram certo conhecimento sobre AH/SD. Gama (2006) conflui para esta linha de raciocínio ao expressar

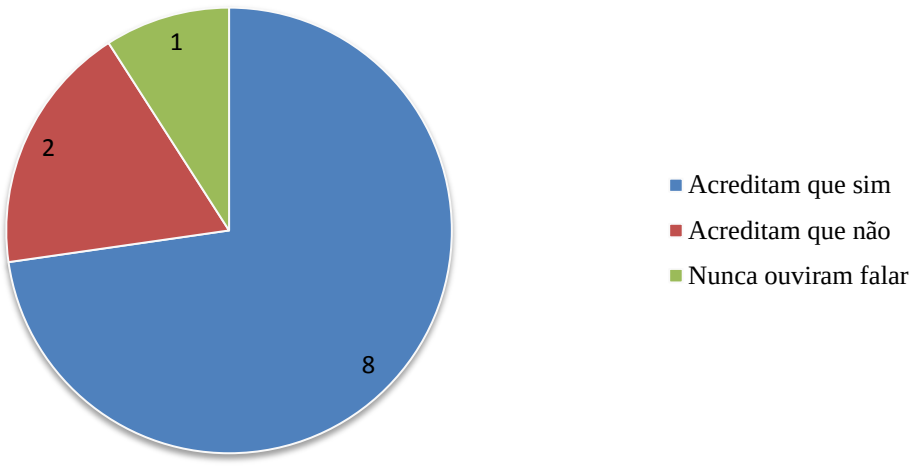
que os Estados Unidos são detentores de uma diversidade de programas voltados ao atendimento de alunos (as) com AH/SD e que ainda apresentam toda infraestrutura necessária para atender qualitativamente a essas pessoas quanto às suas necessidades. A Coréia, por sua vez, começou a preocupar-se com a educação desse público a partir dos anos 1970, de maneira a tornar AH/SD uma pauta prioritária nas agendas governamentais (GAMA, 2006).

Outros países também são destacados por Marques e Costa (2018a): a China (que se tornou uma das maiores lideranças em programas voltados para esse alunado) e as Filipinas (que possui, atualmente, três instituições educativas destinadas especificamente a essa população, com programas que exploram, por exemplo, a Ciência e as Artes). São países que historicamente se dedicaram ao investimento na educação dessas pessoas, de maneira a conceberem que elas poderiam auxiliar no próprio processo de desenvolvimento econômico e social da nação (MARQUES; COSTA, 2018a).

Finalmente, as últimas reflexões que extraímos do segundo discurso coletivo, referem-se ao entendimento de que o fenômeno AH/SD "não é raro" e que somos nós quem não sabemos identificá-lo. Estas representações se direcionam às reflexões de Pérez (2011), quando esta autora pondera que a identificação necessita ser efetivada corretamente, de forma consciente e, ainda, contextualizada com a realidade social para que aprendamos a nos esquivar de estereótipos que atravancam o próprio processo de identificação; tais como o mito de raridade que ainda circunda essa área.

Isto posto, a próxima subcategoria se intitula "Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD" e buscou verificar se os (as) professores (as) consideram a possibilidade de a criança, pertencente a este público, apresentar uma ou mais funcionalidade concomitante a esse fenômeno. Nesse sentido, a presença de duas ou mais condições configura a característica de dupla excepcionalidade, que, quando associada às AH/SD, pode se apresentar como alguma forma de deficiência ou como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Para desvelar o entendimento docente sobre a temática, apresentaremos o gráfico subsequente:

Gráfico 2: Concepções sobre a possibilidade de dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD



Fonte: Elaboração Própria.

Diante dessas informações, agrupamos as Ideias Centrais em três campos de significados: crença na existência da dupla excepcionalidade; crença na não existência da dupla excepcionalidade e desconhecimento sobre a condição de dupla excepcionalidade (A, B e C). Com base no exposto, evidenciamos o quadro a seguir.

Quadro 13: Subcategoria "Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA CRIANÇA COM INDICADORES DE AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Crença na existência da dupla excepcionalidade **(A)**	- Eu acredito que é possível. Acho que o físico não tem nada a ver com a questão psicológica da criança; - Uma coisa não interfere na outra... - É possível sim. Encontrei em instituição particular uma criança que tinha o Transtorno do Espectro Autista e parecia ter as características de altas habilidades; - Ela pode ser cadeirante, pode ter deficiência intelectual leve ou média, pode ser cega ou surda e, ainda assim, pode ser uma criança com altas habilidades e com habilidades em diferentes áreas; - Acredito que sim porque nem todas as áreas são lesadas. Então isso não impede de ela ter altas habilidades; - Os (as) alunos (as) com superdotação podem ter transtornos se eles não tiverem a atenção necessária. Isso pode trazer problemas de atitude e de comportamento, gerando consequências para o (a) aluno (a), a escola e a sociedade;

Quadro 13: Subcategoria “Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD” e suas Ideias Centrais

(conclusão)

SUBCATEGORIA – DUPLA EXCEPCIONALIDADE NA CRIANÇA COM INDICADORES DE AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	- Tem casos que a pessoa tem transtorno, mas dentro de si é um gênio, como Stephen Hawking; - Pode, porque os autistas são muito inteligentes. Muito mesmo.
Crença na não existência da dupla excepcionalidade **(B)**	- Acho que não; - Acredito que não. Aí só uma pessoa que é profissional para ver.
Desconhecimento sobre a condição da dupla excepcionalidade **(C)**	- Eu nunca ouvi falar... Já ouvi dizer que as crianças têm alguma habilidade específica em alguma área, mas outras deficiências eu não sei.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Dupla excepcionalidade na criança com indicadores de AH/SD” é formada por três campos de significados que foram integrados num mesmo discurso. Nesse sentido, apresentamo-lo a seguir.

> “Acho que não, eu nunca ouvi falar... aí só uma pessoa que é profissional para ver. Talvez uma coisa não interfira na outra... Essa criança pode ser cadeirante, pode ter deficiência intelectual média ou leve, pode ser cega ou surda, mas, mesmo assim, pode ser uma criança com altas habilidades e isso em diferentes áreas. Então eu acredito que ela não tem todas as áreas lesadas, né. Pode sim apresentar dificuldade, mas ela tem as outras áreas preservadas, o que não impede de ela ter altas habilidades também. Por exemplo, tem casos que a pessoa tem o transtorno, mas dentro de si é um gênio, como é o caso de Stephen Hawking. Então a pessoa pode ter deficiência e mesmo assim apresentar altas habilidades. Ah, outra coisa: os autistas são muito inteligentes, muito mesmo. Uma vez eu encontrei em certa instituição particular uma criança que, pelo menos, eu acreditava que tinha características de altas habilidades e ela tinha o Transtorno do Espectro Autista. Então pode ter duas coisas ou mais sim. ‘Acho que o físico não tem nada a ver com a questão psicológica da criança’, mas acho também que esses (as) alunos (as) podem ter transtornos se não tiverem a atenção necessária, o que pode trazer problemas de atitude e de comportamento, gerando consequências para essa criança, para a escola e para a sociedade”.

A dupla excepcionalidade é uma terminologia utilizada para se referir aos (às) alunos (as) da Educação Especial que apresentam duas ou mais condições que se associam (MASSUDA; RANGNI, 2017). Trata-se, ainda, de um subtema específico dessa modalidade educacional que é enfoque de muitos estudos realizados em outros países, mas, nas investigações científicas brasileiras, este conceito é pouco discutido (CAMPOS, 2011; MASSUDA; RANGNI, 2017; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Cabe dizer que este campo conceitual também é envolto por muitas concepções inverídicas e míticas, dada à escassez de produções que se debrucem a estudar esta área. Embora as contribuições discursivas da classe docente evidenciem incertezas e hesitações quanto ao tema retratado, há a marcante representação de que as crianças do grupo da Educação Especial podem ser “cadeirantes”, terem “deficiência intelectual média ou leve”, serem “cegas ou surdas” e mesmo assim, demonstrarem “altas habilidades” em diferentes campos porque nem todas as suas áreas foram “lesadas”. Segundo Massuda e Rangni (2017,

p.94), AH/SD podem coexistir com outras condições e a dupla excepcionalidade, nesse sentido, pode ser entendida “como um alto poder intelectual, artístico, acadêmico, criativo, de liderança ou psicomotricidade associado a dificuldades e/ou limitações que poderiam ser consideradas até mesmo incompatíveis à primeira condição”.

Confluem para este raciocínio, Taucei e Stoltz (2018) ao estabelecerem que não há um consenso firmado entre os estudiosos da dupla excepcionalidade sobre as condições que podem coabitar com o fenômeno AH/SD. Além disso, impera-se a visão distorcida de que as pessoas pertencentes a este público são “perfeitas” e “completas”, o que excluiria qualquer hipótese de elas apresentarem algumas dificuldades ou comportamentos diferenciados (CAMPOS, 2011). Isso significa que o senso comum e, até mesmo, as instituições escolares – representantes da educação formal e do conhecimento científico – adotam esta concepção e demonstram obstáculos quanto à combinação de AH/SD com qualquer outra especificidade, seja a deficiência ou os transtornos de aprendizagem.

Para além dessa incompreensão instaurada no âmbito social, Massuda e Rangni (2017) discutem que as potencialidades de indivíduos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais são dificultosamente reconhecidas, vez que é existente a crença de que essas pessoas são “limitadas” e isso ocasiona a representação mítica de que AH/SD são incompatíveis com outras especificidades da Educação Especial, principalmente aquelas concebidas pela sociedade como condições “limitantes” e ainda “inferiores”, numa acepção mais depreciativa.

Na busca por desmitificar essa questão, Massuda e Rangni (2017) ainda apresentam a correlação entre este fenômeno e demais áreas da referida modalidade educacional, a saber: AH/SD e deficiência (visual, auditiva, múltipla, física, intelectual e surdocegueira); AH/SD e transtornos globais do desenvolvimento (autismo precoce, transtorno de Asperger, autismo infantil, transtorno desintegrativo da infância, autismo de Kanner, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, autismo atípico e autismo de alto funcionamento), e, por fim, AH/SD e transtornos funcionais (Transtorno de Déficit de Atenção – TDA, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H e dislexia).

É neste contexto que se afirma que AH/SD podem se relacionar a qualquer uma dessas especificidades, mas que não há um parâmetro para definir tal associação, pois cada ser é único e apresenta uma específica combinação de características (CAMPOS, 2011). Diante desse quadro, Massuda e Rangni (2017) consideram urgente a necessidade de valorização e de estimulação de todas as potencialidades humanas, sejam de estudantes com deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais, “de forma a garantir a identificação da dupla excepcionalidade e o atendimento complementar e/ou suplementar adequado às suas condições” (MASSUDA; RANGNI, 2017, p.117). Por isso, os estudos dessas pesquisadoras e as discussões científicas desenvolvidas por Taucei e Stoltz (2018) refletem que a dupla excepcionalidade é requerente de mais investigações para que emerjam instrumentos que permitam a sua identificação, bem como possibilitem a elaboração de estratégias voltadas ao atendimento desse específico alunado.

A subcategoria “Mito de autossuficiência”, por sua vez, afirmou aos (às) participantes que “as crianças com indicadores de AH/SD não precisam de orientações e estímulos para aprender porque são autodidatas”. Nesse segmento, cumpre esclarecer que esta subcategorização contempla dois grupos de significados: justificativas para a orientação e/ou estímulos e tipos de estímulos (A e B). Todo este processo está documentado no quadro a seguir.

Quadro 14: Subcategoria “Mito de autossuficiência” e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – MITO DE AUTOSSUFICIÊNCIA	IDEIAS CENTRAIS
Justificativas para a orientação e/ou estímulo **(A)**	- Essa pessoa precisa sim de um acompanhamento mais específico; - É diferente o autodidata de uma pessoa superdotada. Ela precisa aprender como uma criança que frequenta a escola. Ela só está além da turma; - Tem que ter orientação sim, até para incentivá-la. Ela já tem aquelas habilidades e, se receber um incentivo, podem ir além do que ela já tem; - Vejo essa criança como qualquer outra criança; - Se ela conhece o assunto, qualquer criança vai se sentir entediada. Então a forma como é trabalhada tem que ser diferente; - Precisa, por mais facilidade que ela tenha no aprendizado e por mais que, às vezes, aprenda sozinha; - Mesmo com altas habilidades, o (a) aluno (a) precisa sim; - Ela precisa de estímulos como qualquer outra criança; - Precisa porque não é uma criança pronta, ela só tem uma forma diferente de aprender; - Ela tem maior facilidade no processo de aprendizagem, mas é preciso ser estimulada porque faz parte de uma comunidade escolar e vai fazer parte de uma sociedade; - Muitas vezes ela tem a capacidade de aprender com mais facilidade do que muitos (as) que ainda estão ali.
Tipos de estímulos **(B)**	- Ver uma didática e uma metodologia mais específica;

Quadro 14: Subcategoria “Mito de autossuficiência” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – MITO DE AUTOSSUFICIÊNCIA	IDEIAS CENTRAIS
	- Uma criança com altas habilidades precisa aprender os conteúdos que as outras aprenderam, ter o contato com as outras atividades, com diferença no nível de conteúdo aprendido; - Eu acho que se faz necessário um profissional, porém, com qualificações para atender essa criança; - Precisa de um professor para orientá-la, ensiná-la, ajuda-la e para mediar o conhecimento assim como para os demais; - Existem outras áreas que precisam ser desenvolvidas e ela só vai conseguir fazer isso através dos estímulos; - Elas precisam ser reconhecidas com aquelas habilidades e precisam do professor sim, do apoio também; - Elas precisam ser vistas e compreendidas dentro das suas habilidades; - Vou conseguir ensinar uma criança com alta habilidade no dia em que eu conhecer como é que essa criança aprende.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Mito de Autossuficiência” é constituído por representações que não consideram a possibilidade de a criança pertencente ao público de AH/SD ser autossuficiente. Neste contexto, tal discurso é formado por dois campos: o que apresenta justificativas para a orientação e/ou estímulo e os tipos de estímulos que podem ser ofertados a essa criança. Diante do exposto, apresentamos o DSC da referida subcategoria, a seguir.

> “Eu acredito que a criança assim precisa de um acompanhamento mais específico porque ela é diferente de uma pessoa autodidata e precisa aprender como qualquer criança que frequenta a escola, pois ela só está além da turma. Eu vejo essa criança como qualquer criança, mas ela precisa ser incentivada e precisa de estímulos. Então eu penso que ela não é uma criança pronta, pois só tem uma forma diferente de aprender. Por mais facilidade que ela tenha no aprendizado, mesmo com altas habilidades, ela precisa de um incentivo para ir além do que ela já tem. Ainda que muitas vezes a sua capacidade de aprender com mais facilidade seja maior do que a de muitos (as) que estão ali, é preciso que ela seja estimulada porque faz parte de uma comunidade escolar e vai fazer parte de uma sociedade. Eu acho também que qualquer criança que já conheça o assunto vai se sentir entediada. Então a forma como é trabalhada tem que ser diferente. Para isso, eu penso, como estímulos, a verificação de uma didática e de uma metodologia mais específicas. Primeiramente, ela precisa ser vista e reconhecida dentro das suas habilidades, eu preciso ensiná-la à medida que eu conhecer como ela aprende. Depois, ela precisa aprender os conteúdos que as outras crianças aprenderam, ter o contato com as outras atividades, mas com a diferença no nível de conteúdo aprendido. Ela também precisa do meu apoio e da minha ajuda para a mediação do conhecimento, assim como ocorre para os demais. Mas eu também acho necessário um profissional, com qualificações, para atender essa criança, pois existem outras áreas que precisam ser desenvolvidas e ela só vai conseguir isso através dos diferentes estímulos.”

As contribuições discursivas apresentadas acima, ainda que pertencentes à subcategoria “Mitos de Autossuficiência”, não são compostas por representações

fundamentadas na ideia de que o público com AH/SD não precisa de estímulos ou orientações devido ao seu elevado potencial para adquirir conhecimentos; o que já indica importantes avanços para esta área. Quando a discursividade coletiva revela que essa população precisa ser “incentivada” e que ainda necessita de diferentes “estímulos”, temos um entendimento de que essas pessoas precisam de condições adequadas para se desenvolverem e que as suas capacidades elevadas não significam que elas terão desempenho excelente em todas as áreas.

Contrariamente ao exposto, Martins (2013) esclarece que se naturalizou a concepção de que essa população é privilegiada e provida de autossuficiência. Para a autora, esta compreensão social é equivocada e se configura como a principal responsável por desconsiderar as necessidades desses sujeitos, ignorando-as ou negando-as. Por mais que isso não esteja evidente no discurso desse coletivo, esse pensamento ainda é trivial nos contextos escolares e se contrapõe aos princípios de educação inclusiva, que versam, substancialmente, sobre a necessidade de um atendimento educacional para todos (as) segundo as necessidades de cada um (a) (MARTINS, 2013).

Marques e Costa (2018a) avançam nessas reflexões ao advogarem que as crenças relacionadas à autossuficiência do público com AH/SD ainda são as causadoras da escassez de políticas voltadas ao processo de identificação, pois parte-se do pressuposto de que essa parcela populacional não é requerente de atenção por se sobreporem à média de seus pares. Isto justifica a invisibilidade que estes indivíduos ainda estão sujeitos no ensino regular, pois se considera erroneamente que esses (as) estudantes possuem os equipamentos necessários para se desenvolverem sem auxílio (MARTINS, 2013).

É por isso que Guenther (2011) explana que essas pessoas, nos contextos escolares, tendem a vivenciar as mazelas de uma educação que frequentemente as padronizam, causando-lhes desencanto, frustração, desestímulo e desânimo nas instituições educativas. Logo, torna-se um imperativo para os espaços formais de educação, a necessidade de que sejam desafiadores; com vistas a atrair essa população e lhes estimular os potenciais que apresentam.

A subcategoria “Mito da superdotação global” afirmou que “crianças com características de AH/SD se destacam em todas as áreas de conhecimento e apresentam um excelente rendimento em tudo o que fazem”. Nesta perspectiva, solicitamos aos (às) docentes que expusessem argumentos relacionados a essa temática. Todas as respostas confluíram para o entendimento de que a criança poderá apresentar habilidade em alguma área mais específica, sendo rara, para as representações do grupo investigado, a condicionalidade de

superdotação global. Assim, reunimos todas as Ideias Centrais referentes a esta subcategorização no quadro a seguir.

Quadro 15: Subcategoria "Mito da superdotação global" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DA SUPERDOTAÇÃO GLOBAL	IDEIAS CENTRAIS
Superdotação global e o destaque em todas as áreas de conhecimento **(A)**	- Não... A pessoa com AH/SD vai para alguma área mais específica, a que a agrade mais; - Não que ela não vá se dar bem nas outras, mas a que ela mais gosta, se destacará mais; - Ela pode ser excelente, digamos, em três áreas do conhecimento, em duas ou até em uma, mas todas... penso que não; - Sempre tem uma área que a gente gosta mais, se dedica mais e tem mais facilidade para aprender. Acredito que com o superdotado seja a mesma coisa; - Nem sempre né, porque, por exemplo, numa atividade física, ela pode não ter habilidade. Então vai variar; - A pessoa pode ter habilidades para muitas coisas, mas isso não significa que ela tenha essa habilidade para tudo o que for fazer; - Ela pode apresentar essa maior facilidade para determinadas áreas e, para outras, não ter interesse e não apresentar uma facilidade para o aprendizado; - Por exemplo, o (a) aluno (a) pode ser muito avançado (a) no aprendizado da Matemática, mas, no Português, pode ter muita dificuldade; - Pode ter muita facilidade para determinado esporte e já na área da música, por exemplo, pode ter dificuldade na aprendizagem ou não ter interesse; - Ela tem facilidade para aprender todas as disciplinas, mas se sobressai apenas em uma; - É muito específico. Eu não diria em todas as áreas, pois a criança pode ser o destaque em alguma área específica; - Eu não acredito que ela tem que ser boa em tudo.
Áreas de conhecimento mais citadas **(B)**	- Às vezes, ela tem habilidades com números, desenhos... - Facilidade no raciocínio; - Tem gente que é gênio; - Tem crianças que começam a ler com três anos de idade e começam a falar palavras que assustam; - Matemática; - Ciências; - Biologia; - Química; - Parece que são áreas mais exatas.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria "Mito da superdotação global" é constituída por representações que compreendem a existência dessa condição como uma ocorrência muito difícil. Em razão

disso, os depoimentos também consideram o destaque em todas as áreas do conhecimento como uma condição rara e apresentam as áreas de conhecimento que são compreendidas pelo fenômeno AH/SD segundo a perspectiva docente. Neste contexto, apresentamos o DSC a seguir.

> "Eu penso que a pessoa desse público pode apresentar uma maior facilidade para determinadas áreas e, para outras, ela pode não ter o interesse ou não apresentar essa destreza no aprendizado. Então eu acredito que ela possa ter as altas habilidades ou a superdotação para algumas coisas sim, mas isso não significa que ela seja boa em tudo. Ou seja, não é em todos os campos que ela vai ter essa facilidade, porque sempre tem uma área mais específica que a gente gosta e se dedica mais. Então, com essa pessoa não é diferente e ela vai para o campo que mais a agrade. Por exemplo, acredito que ela seja excelente em, digamos, uma, duas ou três áreas do conhecimento, mas em todas... é muito difícil. É por isso que as habilidades podem variar e essa pessoa pode ser muito avançada, por exemplo, no aprendizado da Matemática, mas no Português, pode ter muita dificuldade. Pode ter interesse em determinado esporte, mas na área da Música, ela pode não se interessar ou ter dificuldade na aprendizagem. Pode ainda ter uma facilidade no raciocínio, porque parece que essas pessoas gostam mais mesmo da área de 'Exatas': Matemática, Física, Química... também há interesses em Ciências, desenhos, Biologia e Linguagens, com crianças que começam a ler com três anos de idade palavras que até assustam. Por isso eu acho que as habilidades variam e são muito relativas. Ou, então, ela pode ter uma destreza para aprender muitas disciplinas, mas se sobressairá apenas em uma. Agora, quando a pessoa tem facilidade em todas as áreas, aí ela pode ser gênio, porém isso é muito difícil."

Com a proposição do "Mito da superdotação global", buscamos verificar, na prática discursiva docente, a existência de representações específicas desta concepção mítica. Nesse sentido, quando essa coletividade afirma que a pessoa com AH/SD apresenta habilidades para "algumas coisas", sem significar que ela seja "boa em tudo", temos concepções que se contrapõem às crenças específicas do mito de superdotação global, já que este concebe que o público com AH/SD possui facilidade em todos os campos e demonstra um excelente rendimento em tudo o que faz.

Ademais, as contribuições discursivas também partem da premissa de que a dedicação a alguma atividade está associada às áreas que um determinado sujeito tem como afinidade, sendo que a pessoa com AH/SD não se destoaria desse entendimento em razão de ela se sentir mais "atraída" pela(s) área(s) de seu interesse. Cumpre evidenciar que esta representação coletiva do grupo docente investigado se direciona às reflexões de Winner (1998) quando esta pesquisadora esclarece que este público (especialmente as crianças) pode demonstrar pontos acadêmicos fortes e fracos que tendem a se combinar; o que rompe com o mito de que essas pessoas possuem um "excelente rendimento" em todas as áreas.

Cabe destacar que o "mito da superdotação global" é usualmente associado às habilidades evidentes em domínios acadêmicos, especificamente à linguagem e à matemática

– áreas historicamente prestigiadas tanto pela sociedade como por suas respectivas instituições escolares. Por outro lado, as habilidades relativas às áreas não acadêmicas – como as Artes, a expressão corporal-sinestésica, a liderança e a psicomotricidade, por exemplo – não detiveram, ao longo da história, o mesmo prestígio social que as capacidades elevadas provenientes de áreas acadêmicas; razão que frequentemente excluía toda uma diversidade de talentos dos programas de atendimento (RENZULLI, 2004).

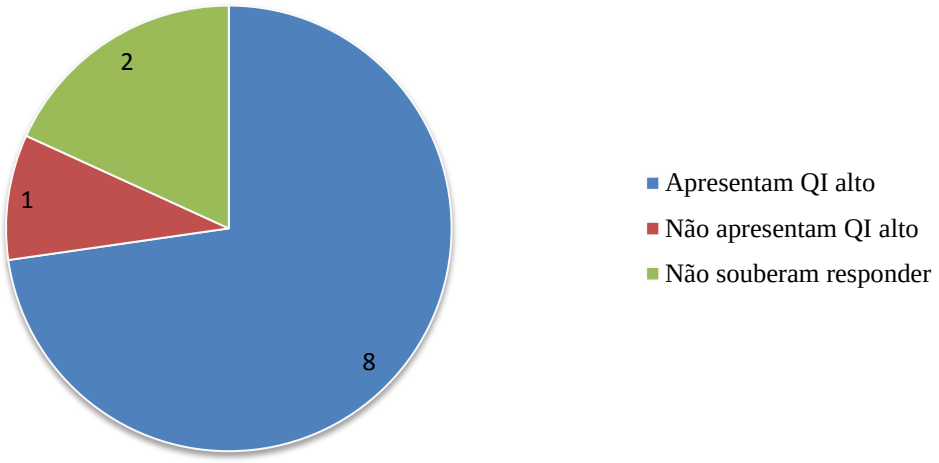
Desta maneira, quando as representações discursivas sinalizam que as pessoas pertencentes ao público com AH/SD parecem "gostar" de áreas mais "exatas", como a "Matemática", a "Física" e a "Química", verificamos, nesse discurso coletivo, o pensamento de que as habilidades ainda são mais observadas quando elas se encontram presentes em domínios acadêmicos; herança da concepção que privilegia as capacidades nessas áreas em detrimento de potenciais que estão expressos em campos não acadêmicos.

Pérez (2003, p.2) salienta que a pessoa que se enquadra nessa população é "coberta por um manto de inverdades", que, inclusive, faz com que a necessidade de seu atendimento seja questionada. Comumente, ainda é imperante aquela visão de que se trata de um sujeito "metido", "sabichão" ou "exibicionista", justamente pelo seu acervo de conhecimentos ser superior ao dos seus pares e, até mesmo, dos professores (PÉREZ, 2003). É por isso que a autora ainda reflete que essa população é, frequentemente, ridicularizada e sofre muitos preconceitos por conta de suas elevadas habilidades.

Nesse sentido, faz-se necessária uma proposta de educação que entenda, respeite e aceite as singularidades, de modo com que as diferenças sejam compreendidas como fatores inerentes ao próprio ser humano. Conforme ressalta Pérez (2003, p.9): "Se entendermos os mitos que criamos para nos defender dos falsos perigos do afastamento da norma, talvez aprendamos a enxergar a beleza e a riqueza [...] que faz deste mundo o lugar mais maravilhoso, imperfeito e cheio de diferenças."

No tocante à subcategoria "Mito do QI excepcional", buscamos verificar se a categoria docente participante de nosso estudo relaciona o fenômeno AH/SD com os testes de Quociente de Inteligência, de maneira a questionarmos se as crianças que apresentam comportamentos de AH/SD possuem QI elevado. É com base nessa premissa que apresentamos o gráfico subsequente.

Gráfico 3: Representações sobre as crianças pertencentes ao público com AH/SD com QI excepcional



Fonte: Elaboração Própria.

Diante do exposto, podemos inferir que a maioria dos (as) participantes desta pesquisa se ancora na crença de que a criança com características de AH/SD apresenta QI elevado. Partindo desse pressuposto, apresentaremos as Ideias Centrais que se reportam a esse entendimento bem como à única concepção que considera que a criança não apresenta QI alto. Com vistas a ilustrarmos as representações que embasaram os discursos docentes, dispomos o quadro abaixo:

Quadro 16: Subcategoria "Mito do QI excepcional" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – MITO DO QI EXCEPCIONAL	IDEIAS CENTRAIS
A criança tem QI excepcional **(A)**	- O conhecimento dessa criança é bem mais aplicado e mais alto que o dos (as) outros (as) colegas; - A gente analisa isso no desenvolver das atividades que essa criança desempenha; - Falta formação sobre isso na minha vida; - Na questão da inteligência, eu vou dizer que ela tem um QI muito alto; - Ela apresenta um QI alto, mas não sei afirmar se ela nasce assim; - Ao falarmos de superdotação, vamos falar de QI; - Ela tem algo, ela tem um "Q" a mais. As reportagens que a gente vê fala que essa criança tem um alto índice de QI; - Sim, mas todos nós somos inteligentes. Com relação ao grau de QI, isso vai depender do estímulo.
A criança não tem QI excepcional **(B)**	- Não. A gente viu que esses astrofísicos que

Quadro 16: Subcategoria “Mito do QI excepcional” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – MITO DO QI EXCEPCIONAL	IDEIAS CENTRAIS
	inventaram isso e aquilo, tinham um QI bem baixo e são pessoas que tinham altas habilidades.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Mito do QI excepcional” é constituída, fundamentalmente, por depoimentos pautados na crença de que as crianças que apresentam as características de AH/SD possuem índices de QI elevados. Por isso, elaboramos o DSC com base nessas representações, já que as poucas ideias do campo semântico posterior não configuram a necessidade de elaborarmos outro discurso, vez que apenas uma participante se opôs à concepção de excepcionalidade do QI. Diante dessas informações, revelamos o seguinte DSC:

> “Quando eu falo de superdotação, logo penso em QI. Essa criança ela tem algo, ou seja, tem um ‘Q’ a mais e eu vejo isso também por meio das reportagens, que falam que essa criança tem um alto índice de QI. Agora, não sei afirmar se ela nasce assim, com QI alto, mas ela o apresenta. Se eu analisar pela questão da inteligência, vou dizer mesmo que ela tem o QI muito elevado. Outro fato é o conhecimento dessa criança ser bem mais aplicado e mais alto do que os dos (as) outros (as) colegas. Eu analiso isso principalmente no desenvolver das atividades que essa criança desempenha. Embora eu ache que todos nós somos inteligentes, penso que o grau de QI vai depender muito dos estímulos... É por isso que considero que falta mais formação sobre isso na minha vida.”

Essa atividade discursiva apresenta muitos pontos de convergência com o “mito do QI excepcional”, pois parte do pressuposto de utilização da testagem de QI para a identificação de AH/SD. É importante salientar que muitos desses testes foram utilizados em larga escala para aferir o nível de inteligência das pessoas, impregnando-se no imaginário social como os “únicos” ou os mais “seguros” padrões para medir a inteligência. Por isso, a coletividade afirma, nesse discurso, que quando se pensa em “superdotação”, logo se pensa também em “QI”.

É crucial desmitificarmos essa questão: o fenômeno AH/SD foi historicamente associado aos elevados escores de QI, sendo que os testes dessa natureza eram frequentemente usados para também comprovar a inteligência das pessoas superdotadas (WINNER, 1998). Porém, eles unicamente não dão conta de abranger toda diversidade de comportamentos dos indivíduos com potenciais elevados.

Cumpre esclarecer que as abordagens com base em testes de QI foram severamente criticadas ao longo da história por se resumirem na quantificação dos níveis de inteligência (MARQUES; COSTA, 2018a). Vale complementar que esses testes tinham o objetivo de aferir apenas as habilidades acadêmicas, especificamente aquelas valorizadas pelas instituições escolares, vez que se tratavam de áreas socialmente prestigiadas.

Como decorrência, os resultados provenientes dessas testagens eram utilizados para a admissão em programas de atendimento voltados à superdotação (WINNER, 1998), mas eles ainda se configuravam como fatores de exclusão por não conseguirem abranger pessoas que apresentavam capacidades elevadas em outras áreas que não eram de domínio acadêmico. Além disso, os testes psicométricos também serviram para estigmatizar pessoas que eram consideradas como deficientes intelectuais, vez que, de acordo com Dias e Oliveira (2013), a psicometria comumente gerava uma representação depreciativa sobre esses indivíduos, que eram concebidos como ineficazes e improdutivos por não atingirem os padrões estipulados. Para as testagens psicométricas, sobrepunham-se os resultados que expressavam alto valor numérico como medidas de elevada "inteligência", o que desencadeou muitas crenças inadequadas quanto à sua aplicação.

Isto posto, no tocante à superdotação, Renzulli (2004) esclarece que o emprego indiscriminado dos testes de QI decorria de visões conservadoras sobre este fenômeno e de seu processo de identificação, cujo entendimento predominante era o de que a capacidade cognitiva da pessoa superdotada poderia ser expressa por meio de um resultado numérico. Não obstante, as fragilidades decorrentes de perspectivas conservadoras se revelavam à medida que as capacidades elevadas em domínios não acadêmicos não eram contempladas pelos programas de atendimento, o que deixava à margem uma gama diversificada de talentos (RENZULLI, 2004).

Como decorrência das heranças oriundas de visões conservadoras, temos ainda presente o enraizamento de representações sociais ancoradas, principalmente, no mito de que as pessoas com AH/SD apresentam "um alto índice de QI", tal como é verificado no discurso da coletividade docente investigada. Esta concepção mítica se pauta na ideia de que a capacidade de inteligência pode ser quantificada e que quanto maior for o resultado expresso pelo teste de QI, maior também será o nível de inteligência.

Mas, há que se deixar claro que o aspecto cognitivo não é o único fator que assinala o comportamento de AH/SD, pois existem habilidades elevadas em áreas como a liderança, a arte, o esporte, a psicomotricidade e a expressão corporal que podem comprovar a presença do referido fenômeno, quando associadas à criatividade e ao comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 2004). Assim, as altas potencialidades estão presentes em todos os campos de domínio e muitas não podem ser aferidas por testagens de QI em razão de esses testes serem insuficientes para comprovar essas capacidades; o que demanda a proposição de instrumentos que facilitem a sua identificação.

Quando o discurso desse coletivo aponta que “reportagens” falam de “crianças que têm um alto índice de QI”, impõe-se, inquestionavelmente, à reflexão sobre os papéis exercidos pela mídia quanto à disseminação de informações sobre o fenômeno AH/SD e seu público, que podem tanto contribuir para o processo de desmitificação sobre essa especificidade como podem colaborar para a propagação de mitos e concepções estereotipadas sobre essa população. No tocante a esse assunto, Pérez (2011) ressalta a necessidade de surgimento de programas e reportagens midiáticas que veiculem, de forma esclarecida e responsável, as discussões sobre a temática de AH/SD, visto que a principal função dos instrumentos midiáticos, para esta autora, é a de alertar conscientemente a população brasileira sobre esse tema na cotidianidade (PÉREZ, 2011).

A próxima representação extraída da coletividade analisada é a de que “o grau de QI” é dependente “dos estímulos”. Já evidenciamos que os índices de QI são erroneamente entendidos como exclusivos sinônimos de inteligência. Portanto, os estímulos são imprescindíveis quando canalizados às diferentes categorias da inteligência, sejam elas pertencentes a áreas acadêmicas ou não acadêmicas. Para isso, Marques e Costa (2018a) apontam que o sistema escolar brasileiro precisa ser capaz de elaborar estratégias curriculares que se voltem ao uso dos diferentes tipos de inteligências, explorando-as em toda a sua diversidade.

Finalmente, as contribuições discursivas do grupo investigado evidenciam o pensamento de que é preciso mais informações sobre os estudos relacionados à temática QI. Nesse sentido, consideramos que esta ação é imprescindível para qualquer campo científico, mas, quando consideramos especificamente a área de AH/SD, as pesquisas contribuem para extirpar concepções mitológicas e preconceituosas sobre esse tema; de modo a resultar em maiores esclarecimentos quanto à educação da pessoa pertencente a esse público. Além disso, a aquisição de conhecimentos acadêmicos sobre essa temática também pode auxiliar a emergência de novas propostas que permitam a identificação desses indivíduos, imperativo que se coloca para contexto educacional brasileiro.

O próximo mito se enquadra na subcategoria concernente à visão biológica preponderante, que, por sua vez, considera que o fenômeno AH/SD é justificável, unicamente, pelo nascimento biológico e ainda desvaloriza as influências do ambiente social para a emergência do comportamento de AH/SD. É uma concepção que se fundamenta na crença de que o sujeito nasce com determinadas características e habilidades, de modo a não relevar a atuação da ambiência social circundante para o desenvolvimento do referido fenômeno.

Nesse sentido, propomos à classe docente a afirmação de que "a criança nasce superdotada e isso basta para o desenvolvimento de suas capacidades" e registramos as suas respostas em dois grupos: AH/SD como fenômeno não somente biológico e importância do estímulo (A e B). Todas as informações pertencentes a estes dois campos estão expostas no quadro a seguir.

Quadro 17: Subcategoria "Mito da visão biológica preponderante" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DA VISÃO BIOLÓGICA PREPONDERANTE	IDEIAS CENTRAIS
AH/SD como fenômeno não somente biológico **(A)**	- Não... isso não basta. É apenas um diferencial das outras crianças, mas ela vai ter o desenvolvimento como todas as outras, apenas mais rápido; - Ela vai precisar de um incentivo para se desenvolver; - Tem essa diferença genética, essa predisposição, mas ela precisa ser desenvolvida; - Ela pode ter a sua superdotação focada para uma coisa, mas ela precisa de estímulos sim; - Para que aja um desenvolvimento dessa ou daquela habilidade, a criança precisa ser estimulada e ter mediação e uma orientação; - Ela pode ter nascido assim, mas precisa de estímulos; - Só ela nascer superdotada não é suficiente para o seu desenvolvimento; - Ela pode ter habilidade no aprender, mas não vai saber tudo; - Acredito que é preciso trabalhar as ferramentas que ela tem.
Importância do estímulo **(B)**	- Acredito que a criança tem que ser encaminhada para isso, para ser orientada; - Ela precisa ser desenvolvida porque senão vai se tornar como menino selvagem; - Se não convive com o outro, não aprende a ser humano; - Acho que todo ser humano precisa de estímulos. Você não nasce sabendo tudo assim; - A parte social, emocional, a parte de interagir com o outro, a afetividade... Tudo isso aí é desenvolvido com estímulos; - Às vezes o entorno pode não contribuir com estímulos ricos, dependendo da origem social dessa criança; - É preciso que ela seja estimulada para que possa usar as suas ferramentas da melhor forma e se tornar um(a) cidadão(ã) de bem, dando a sua contribuição para a sociedade em que vive; - Por isso é tão importante a identificação na Educação Infantil, pois você vai estimulando e ela vai atingir facilmente as suas potencialidades; - Estimular a criança pode fazer com que ela atinja um grau de capacidade para desenvolver as suas habilidades de forma satisfatória.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Mito da visão biológica preponderante” é composta por afirmações docentes alicerçadas na concepção de que o aparato biológico não é fator que exclusivamente determina a ocorrência do fenômeno AH/SD. Embora os (as) professores (as) participantes deste estudo afirmem que essa característica é uma condição inata, é exposto ainda por eles (as) que isso não é suficiente para o desenvolvimento do comportamento de AH/SD. Com base nessas ideias, apresentamos o DSC dessa subcategoria, a seguir.

> “Não, eu acho que isso não basta. É apenas uma questão que diferencia essa criança das outras, pois ela vai se desenvolver como as demais, só que apenas mais rápido; uma inteligência mais aguçada. O fato de ela nascer superdotada não basta para que ela desenvolva as suas capacidades. Acredito que ela tenha que ser encaminhada para isso, tem que ser orientada e precisa de incentivo, mesmo tendo nascido assim. Além do mais, eu penso que ela não sabe tudo, pois pode ter a sua superdotação focada para uma coisa sim, mas, mesmo diante disso, ela precisa de estímulos. Aliás, todo ser humano precisa de estímulos porque ninguém nasce sabendo tudo assim. Então para que aja o desenvolvimento dessa ou daquela habilidade, é preciso que ela tenha mediação, estímulos e orientação. Volto a repetir: só o fato de ela nascer superdotada não é motivo suficiente para ela se desenvolver. E a parte social, emocional, de interação com o (a) outro (a) e de afetividade? Tudo isso aí é desenvolvido a partir dos estímulos, para essa criança se relacionar e para ela aprender também. É preciso trabalhar as ferramentas que ela tem, estimulá-la para que ela mesma aprenda a usá-las da melhor maneira possível e assim se tornar um (a) cidadão (ã) de bem, podendo dar a sua contribuição para a sociedade onde vive. Então eu penso que essa criança tem sim essa diferença genética, uma predisposição, mas ela precisa ser desenvolvida para não se tornar como uma criança selvagem, pois, se não convive com o (a) outro (a), não aprende a ser humano. Mas, por outro lado, eu penso também que, às vezes, o entorno pode não contribuir com estímulos ricos, dependo da origem social dessa criança. Por isso eu acho tão importante a identificação dela ainda na Educação Infantil porque eu posso ir a estimulando ao ponto de ela atingir mais facilmente as suas potencialidades.”

O discurso coletivo proveniente dessa subcategoria é capaz de revelar alguns avanços quanto às representações sociais sobre a área de AH/SD. Quando esta coletividade compreende o nascimento da criança superdotada como uma condição que “não basta para ela desenvolver as suas capacidades”, há um entendimento, nesse discurso, de que as predisposições genéticas não são suficientes para a manifestação do comportamento de AH/SD. Winner (1998) afirma que as AH/SD não são inatas e dependem de outros fatores para subsistirem. É por isso que, ao refletir sobre esse fenômeno, Martins (2013, p.45) adverte que “não se trata de nascer com AH/SD, nem mesmo de aprender a ser um indivíduo com AH/SD. É da interação entre uma potencialidade, fruto do componente genético, e de um ambiente favorável que surgem as AH/SD”.

Entendemos que, mesmo apresentando predisposições em sua base genética, as pessoas com AH/SD fatidicamente precisam de estímulos; concepção esta que também integra o discurso coletivo em questão. Elas são requerentes de “incentivos” para o

desenvolvimento saudável de suas habilidades e para o enriquecimento de seus potenciais. Isto porque são pessoas que não sabem “tudo” e a crença que se sustenta na hipótese de que conseguem se desenvolver sozinhas, comumente é a responsável por ocasionar prejuízos à sua educação e por depauperar a oferta de condições salutares ao seu desenvolvimento.

Nesta direção, os estudos de Martins (2013) comprovam que a grande maioria dos ambientes educacionais não é capaz de ofertar às pessoas com AH/SD o apoio de que tanto necessitam e são, ainda, contextos que não conseguem propor oportunidades enriquecedoras para a sua formação. É por isso que a autora afirma que a escassez de condições convenientes, atrelada ao não reconhecimento das habilidades elevadas desses indivíduos, são as causas que fazem essa população apresentar níveis de desempenho escolar dentro da média ou abaixo dela (MARTINS, 2013).

Ao refletir sobre o entorno e as estimulações procedentes do meio, o discurso desse coletivo ainda considera que o ambiente social pode (ou não) contribuir com estímulos diversificados, a depender da “origem social” da criança. Sobre essa questão, é fato que as influências advindas do meio circundante podem potencializar as capacidades desses indivíduos, desde que eles realmente apresentem a predisposição genética para as AH/SD. Do contrário, ainda que o meio social seja o mais enriquecedor, este comportamento não se manifestará, pois é fruto da interação entre diversos fatores. Logo, um ambiente favorável é necessário para a estimulação de capacidades, mas, só ele não é capaz de justificar a presença das AH/SD; assim como o componente genético, unicamente, não favorece a manifestação desse fenômeno.

Por fim, a última representação desse coletivo que necessita ser refletida é a afirmação de que a criança precisa conviver com o outro, senão, “não aprenderá a ser humana”. Para a perspectiva Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991), as interações assumem papel muito importante no desenvolvimento infantil. Logo, é justamente por meio da atividade mediadora do Outro que a criança adquire comportamentos especificamente humanos, como a atividade simbólica. Assim, para que ela seja capaz de aprender os códigos culturais, a sua aprendizagem deve ser perpassada pela mediação do outro. Portanto, o período de infância inaugura o ingresso da criança no ambiente cultural e é ele o responsável por humanizá-la, possibilitando-lhe a aquisição de funções específicas do aparato humano.

A próxima subcategoria se denomina “Mito do ambiente social preponderante” e contrapõe-se à subcategorização anterior à medida que pressupõe que o fenômeno AH/SD se desenvolve por meio da estimulação e de fatores externos relativos à ambiência social

circundante. É uma concepção mitológica que parte do pressuposto de que esse fenômeno se justifica, fundamentalmente, pelas influências sociais que o meio exerce durante a vida do sujeito, de maneira ainda a desconsiderar a necessidade de predisposição genética para a emergência das AH/SD.

Diante desse prisma, afirmamos aos (as) professores (as) que "a superdotação é, simplesmente, uma questão de estímulos, isto é, com a dedicação de pais e professores, é possível termos uma criança superdotada". Neste contexto, o quadro abaixo reúne as informações extraídas dos discursos docentes e evidencia um grupo de significados: AH/SD como fenômeno não somente social (A). Apresentamos as Ideias Centrais a seguir.

Quadro 18: Subcategoria "Mito da visão social preponderante" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DA VISÃO SOCIAL PREPONDERANTE	IDEIAS CENTRAIS
AH/SD como fenômeno não somente social **(A)**	- Acho que ela nasce assim, mas é claro que o estímulo vai ajudar. Ela tem essa predisposição genética, né? Tem uma coisa a mais... - Isso vem de nascença e não com o estímulo de fora. Muito difícil falar de um assunto que a gente não sabe; - Se tiver uma habilidade, você vai lá e incentiva; - Não é só por meio de estímulos porque precisa da parte genética; - Eu acho que é uma questão relativa ao nascer. Algo ainda relacionado aos genes; - Podemos ter com os estímulos uma criança criativa, que tenha prazer em estudar, que goste de aprender... Mas não uma criança superdotada; - Podemos ter uma criança muitíssimo inteligente, né? Mas superdotada acredito que não... - O estímulo pode contribuir, mas ele não vai dizer que a criança ficou superdotada. A criança já tem essa habilidade, só não era reconhecida; - Não é fruto do estímulo porque algumas crianças já têm essas características; - Se ela não tiver essa alta habilidade, não vai se desenvolver. Ela se desenvolverá dentro de seu limite; - Se fosse somente estímulos de pais e professores, acho que todas as crianças seriam superdotadas. Tem pais que investem, mas a criança não se desenvolve assim; - Questão de estímulos, a gente procura estimular. Escolas públicas e particulares, quantos estímulos podem dar?

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria "Mito do ambiente social preponderante" contrapõe-se à subcategoria anterior à medida que se fundamenta exclusivamente na crença de que o fenômeno AH/SD é

explicável apenas pelas influências exercidas pelo meio, de maneira a desconsiderar o fator de predisposição genética para o surgimento do comportamento de AH/SD. Com base nos depoimentos docentes, apresentamos o DSC a seguir.

> "Eu acho que os estímulos podem contribuir, mas eles não são os responsáveis. Eu não considero essa questão: 'Ah, a criança ficou superdotada porque os (as) professores (as) e os pais estimularam'. Não, isso não existe porque a criança já tem essa habilidade, só que ela não era reconhecida. E outra: se fosse só o estímulo de pais e professores (as), acho que todas as crianças seriam superdotadas. Então eu não diria que isso seria fruto apenas da estimulação porque algumas crianças já têm essas características. Agora, o que eu posso fazer é estimular essa criança para que ela possa desenvolver as suas capacidades de forma satisfatória. Por outro lado, eu penso também que se ela não tiver essa alta habilidade, ela vai se desenvolver apenas dentro daquele limite dela. Têm pais que podem investir, mas a criança não se desenvolverá assim. Isso quer dizer que podemos ter uma criança criativa, que tenha prazer em estudar, que goste de aprender, que seja muitíssima inteligente, mas mesmo assim, ela não seria superdotada. Então se fosse só pela questão do estímulo, tudo isso a gente procurar oferecer. Escolas públicas e particulares, quantos estímulos podem dar? Não sei se são os genes, mas é algo dela nascer. Ela já tem essa predisposição genética e eu acho importante incentivar essa criança para ela ir além."

As representações desse coletivo se aproximam das análises do DSC anterior à medida que também compreendem que os estímulos não se configuram como a única causa para a emergência do comportamento de AH/SD. Isto fica evidente na seguinte afirmação coletiva: "se fosse só o estímulo de pais e professores (as), [...] todas as crianças seriam superdotadas." Logo, a estimulação não se constitui como fator exclusivo para o surgimento de capacidades elevadas, pois é igualmente indispensável, nesse processo, a presença do componente genético. Partindo desse pressuposto, as contribuições discursivas que apontam para a normalidade do desenvolvimento da criança, caso ela não tenha um potencial elevado, também estão corretas; já que ela precisaria do fator genético para apresentar um nível diferençado em seu desenvolvimento.

É por isso que Winner (1998) considera que a função primordial do ambiente social é a de oferecer às pessoas com AH/SD estímulos qualitativamente diversificados, para que sejam potencializadas as predisposições biológicas que elas apresentam e para que essas condições tenham as possibilidades de se desenvolver. Ao expressar que é preciso "incentivar essa criança para ela ir além", o discurso coletivo acaba se alinhando às definições teóricas propostas acima.

Neste prisma, a mediação do outro se apresenta como fator indispensável para o enriquecimento das potencialidades humanas; mas, há que se considerar a necessidade de que elas sejam primeiramente identificadas para, posteriormente, receber estímulos. Do contrário, pode ocorrer o cenário descrito por Martins e Chacon (2018): as crianças poderão se sentir

frustradas em ambientes educativos que não as reconheçam, sentindo-se, ainda, desencorajadas e desmotivadas nesses contextos de educação.

Contrariamente ao exposto, refletimos que as instituições educativas devem ofertar ações didático-pedagógicas que sejam consonantes às características desse alunado, para que assim se fortaleça a construção de uma identidade específica desse público, com vistas a facilitar o seu próprio processo de identificação. Desde que aprendam a identificar as diferentes nuanças que assinalam a população com AH/SD, os (as) professores (as) poderão atender, de maneira profícua e respeitosa, as necessidades educacionais dessas pessoas ainda nos contextos de educação regular.

O próximo mito buscou averiguar se a classe docente participante desta investigação considera que todas as crianças são superdotadas. Nesse segmento, as respostas foram unânimes ao afirmar que as AH/SD não se tratam de características que assinalam todas as crianças, mas, apenas algumas delas. As respostas estão documentadas em um único quadro:

Quadro 19: Subcategoria "Mito da superdotação em todas as crianças" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DA SUPERDOTAÇÃO EM TODAS AS CRIANÇAS	IDEIAS CENTRAIS
Nem todas as crianças são superdotadas **(A)**	- Todas as crianças são inteligentes, todo mundo é inteligente. Agora o superdotado, acho que está em um nível bem mais alto... - Nem todas. Uma desempenha mais rápido e assimila melhor enquanto que a outra pode demorar mais um pouco... - Não, até porque se fosse assim, todo mundo seria igual. A superdotação é uma característica individual, nem todas as crianças têm; - Nem todas vão nascer com essa diferença genética, nem todas vão se desenvolver da mesma forma; - Quem dera... Nós, como seres humanos, temos um certo desenvolvimento, e o superdotado vai além disso para a idade dele; - Todas as crianças são espontâneas, imaginam para além do natural e gostam de brincar, mas todas as crianças não são superdotadas; - Nem todas são assim. Crianças superdotadas apresentam uma aptidão e uma habilidade para determinada área; - Em hipótese alguma todas são superdotadas, mas são espertas e têm a capacidade de aprender; - Não. Tem algumas que têm dificuldade maior em razão de sua própria história; - Não é possível. Estaríamos colocando todo mundo na igualdade.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Mito da superdotação em todas as crianças” contempla depoimentos que expuseram análises sobre a superdotação enquanto fenômeno que assinala todo o público infantil. Diante dessa questão, apresentamos as reflexões docentes sobre esse assunto no seguinte DSC.

> “Não acredito nisso, até porque se fosse assim todo mundo seria igual. Vejo como algo mais específico, uma característica individual que nem todas as crianças têm, isto é, nem todas nascem com essa diferença genética e, ainda, nem todas vão se desenvolver dessa mesma forma. Todas as crianças são espontâneas, espertas, têm a capacidade de aprender, de imaginar além do natural e gostam de brincar, mas nem todas são superdotadas, porque essas últimas apresentam uma aptidão; uma habilidade maior para determinada área. Se fosse assim, nós estaríamos colocando todo mundo na igualdade, né. Então eu acho que todas as crianças são inteligentes, aliás, todo mundo é inteligente, mas o superdotado é um nível bem mais alto. Eu falo isso porque a cada faixa etária temos certo desenvolvimento que é esperado, mas a criança superdotada vai além disso para a idade dela. Numa sala de aula, algumas crianças desempenham as suas atividades mais rápido e assimilam melhor, enquanto que outras demoram mais um pouco. Eu acho que eu posso pegar essas crianças que já compreendem mais rápido para ajudar o (a) coleguinha ao lado e também para ela não ficar ociosa em sala. Acredito que com a criança superdotada eu possa fazer a mesma coisa.”

Os discursos dessa subcategoria não são formados pela concepção mitológica de que todas as crianças são superdotadas. A atividade discursiva docente deixa claro que a superdotação se trata de uma “característica individual” e que não são todas as crianças que a possui. Nesta direção, essa coletividade ainda afirma que, se a superdotação não fosse uma condição específica, “todo mundo seria igual”. Reflexões como essas são necessárias para a desconstrução de mitos, que ainda circundam os ambientes escolares e são os responsáveis por propagar ideias equivocadas. Rangni (2017), ao refletir em sua obra sobre aluno superdotado, elucida que este específico grupo social é heterogêneo e a diversidade de suas características demanda atendimento, com qualidade, no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Winner (1998), o mito de que “todas as crianças são superdotadas” ainda se faz presente no imaginário escolar, sobretudo, no pensamento de alguns gestores (as) e professores (as) que alimentam a crença de que todas as crianças são “inteligentes” nos âmbitos de domínio ou, ainda, todas têm as mesmas “capacidades” de aprendizagem. O enraizamento social desta concepção mitológica é o responsável pela negação de oferta da Educação Especial (e qualquer um de seus serviços) para as pessoas superdotadas; pois se parte da premissa de que elas não necessitam de atendimento por conta de suas altas potencialidades. Ainda para Winner (1998), tais concepções erroneamente estabelecidas no plano social, justificam o oferecimento da Educação Especial em padrões mínimos para a população com AH/SD. Por isso, as ações dessa autora se orientam para a desconstrução de

mitos, pois é necessário que (re) pensemos a qualidade da educação que é destinada às pessoas desse público, para que propostas mais adequadas possam emergir.

Quando essa discursividade coletiva ainda depõe que cada faixa etária tem certo desenvolvimento que é “esperado” e que a criança superdotada vai “além disso” para a idade que apresenta, temos uma referência a alta capacidade de desempenho que essa criança pode demonstrar. Ao refletir sobre essa questão, Renzulli (2002) argumenta que as crianças e jovens com potencialidades excepcionais revelam um desempenho superior quando comparados à média de seus pares etários. Tais potencialidades, segundo as explanações do autor, podem ser expressas em áreas intelectuais, de liderança, artísticas, criativas ou em qualquer outro domínio que os possibilitem ter um destaque especial (RENZULLI, 2002).

Por fim, a última reflexão evidenciada pelo discurso coletivo em análise, direciona-se às propostas de monitoria nos contextos escolares. Quando as representações coletivas admitem o pensamento de que as crianças superdotadas podem ser colocadas junto a outras crianças que demonstram algum tipo de dificuldade, coloca-se em destaque uma estratégia para ocupá-las proveitosamente, seja pelo motivo de que elas “compreendem mais rápido”, seja pelo objetivo de não deixá-las “ociosas” em sala de aula. A monitoria é uma ação estratégica que é refletida por muitos estudos, como o de Winner (1998) e o de Martins (2013).

Para a primeira autora, essa é uma proposta que pode trazer muitos benefícios para as crianças superdotadas e seus demais pares (WINNER, 1998), pois é uma ação que se concretiza no auxílio àqueles (as) que apresentam algum nível de dificuldade, o que para as crianças superdotadas se traduz na possibilidade de estabelecer novas interações. Martins (2013) também concorda com este raciocínio, mas adverte que a monitoria tem que se configurar como uma proposta desafiadora a essa criança, pois, se essa ação não for prazerosa ao (à) aluno (a) que está ensinando, a estratégia de monitoria não lhe trará benefícios. Deste modo, é importante que se tenha cautela quanto ao uso da monitoria nos contextos escolares, para que ela se torne um estímulo positivo às crianças que demonstram maiores capacidades.

A subcategoria “Mito da família condutora” se respalda na acepção de que as famílias, especialmente os pais, tendem a estimular excessivamente os (as) seus (as) filhos (as) ao ponto de produzirem crianças superdotadas. Winner (1998) considera que essa é uma concepção mitológica que parte do pressuposto de que as crianças com essas características são produtos da nutrição (com incentivos e estimulações) de suas respectivas famílias. Ainda para este mito, essas últimas seriam as responsáveis por ceifar as possibilidades de vivência

de uma infância normal, pois estariam demasiadamente comprometidas com o processo educativo e de formação dessas crianças, conduzindo-as para o desenvolvimento do fenômeno AH/SD.

Consonante ao exposto, propomos, aos (às) professores (as), a afirmação de que "a criança superdotada é fruto de pais muito zelosos, que investem maciçamente na educação de seus filhos". Neste prisma, todas as respostas convergiram ao entendimento de que esta não é a condição que determina a emergência do comportamento de AH/SD, posto que grande parte da categoria docente investigada considera que este fenômeno é inato. As Ideias Centrais foram organizadas em dois blocos semânticos: justificativas com base na predisposição genética e papel da família (A e B). Diante deste contexto, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 20: Subcategoria "Mito da família condutora" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DA FAMÍLIA CONDUTORA	IDEIAS CENTRAIS
Justificativas com base na predisposição genética **(A)**	- Acho que essa é uma questão genética; - Ela precisa dessa diferença genética. É algo que tem a ver com o nosso DNA, com a nossa parte interna mesmo; - O externo não é só o necessário. É importante também a parte interna para se desenvolver o que há internamente; - Zelosos e cuidadosos todos os pais procuram ser, mas acho que a criança já nasce com essas características; - Muitas vezes, é uma característica dela mesma.
Papel da família **(B)**	- Se fosse só a influência da família seria fácil, pois teríamos muitos superdotados; - Tem pais que investem, às vezes gastam horrores, mas a criança não chega ao lugar que eles queriam, não apresentam as habilidades que gostariam; - Se fosse somente a família iríamos ter muitos superdotados! Nossa, vou usar uma expressão vulgar: os (as) filhos (as) dos ricos iriam ser superdotados; - Acredito que não tenha relação a maneira como a família e os pais cuidam ou educam de seus (as) filhos (as); - Não é o ponto "X" da criança superdotada. Que pai que não é zeloso? Se fosse assim, todas as crianças seriam superdotadas e nem todas são... - Os pais das crianças superdotadas devem estimulá-las e acompanhá-las no processo de ensino-aprendizagem para que essa superdotação não traga transtornos futuros.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Mito da família condutora” é composta por depoimentos que versam sobre a função familiar para a produção de crianças superdotadas. Nesse sentido, as argumentações docentes confluíram para respostas ancoradas na ideia de predisposição genética e abordaram, ainda, o papel que é exercido pela família. Diante dessas colocações, apresentaremos o seguinte DSC:

> “Eu acredito que esse não é o ponto ‘X’ da criança superdotada, afinal, que pai que não é zeloso? Se fosse assim, todas as crianças seriam superdotadas e elas não o são. Acho que pais zelosos todos procuram ser, mas essa criança nasce com essas características, porém, são os estímulos que ela vai recebendo que vão mostrando isso. É algo que tem a ver com o nosso DNA, com a nossa parte interna, pois não é só o externo o necessário; é importante a parte interna para se desenvolver o que há internamente. Se fosse o contrário seria fácil, porque teríamos muitos superdotados, né? Vou usar a expressão vulgar: ‘nossa, os filhos dos ricos seriam superdotados!’. Tem pais que podem investir, gastar horrores, mas essa criança não chegará ao lugar que eles queriam. Então eu acredito que não tenha a ver a forma como a família ou os pais tenham o cuidado com a educação de seus filhos porque a criança superdotada nasce em diferentes lugares, camadas sociais, países... pode ser uma criança que tenha nascido em um ambiente pobre e, mesmo assim, ela poderá ser superdotada. Então é uma questão dela mesma, né. Mas eu entendo também que os pais dessa criança devem estimulá-las e acompanhá-las no seu processo de ensino-aprendizagem para que essa superdotação não lhe traga transtornos futuros.”

Os discursos coletivos provenientes dessa subcategoria não reproduzem o “mito da família condutora”, pois entendem que, se os pais fossem os responsáveis por desenvolver o comportamento de AH/SD em seus filhos (as), “todas as crianças seriam superdotadas e elas não o são”. Segundo Winner (1998), esse tipo de mito é pautado na crença de que as crianças com AH/SD são “fabricadas” por famílias muito zelosas, que investiram maciçamente na educação de seus filhos (as) e que ainda os (as) impedem de vivenciar uma infância “normal”. Ainda que os pais de crianças pertencentes a esse público sejam muito envolvidos com o seu processo de educação, o investimento das famílias não é a causa responsável pela emergência das AH/SD (WINNER, 1998).

Lima (2011) concorda com as reflexões evidenciadas acima ao salientar que as famílias, quando cientes de que as crianças possuem AH/SD, se sentem confusas e perdidas quanto ao seu papel. Nesse sentido, os pais acabam gerando grande carga de ansiedade e de expectativas sobre a educação dessas crianças e se preocupam por não saberem lidar com algumas situações dificultosas que seus filhos (as) vivenciam nas instituições escolares. Além disso, as famílias têm de superar a concepção do “brilhantismo” sobre essas crianças para que possam lutar pelo direito delas ao AEE (LIMA, 2011).

Barretto (2017), ao relatar experiências de dificuldades e de incompreensões quanto à educação de seu filho superdotado, deixa claro que nem sempre as famílias possuem o

entendimento sobre essa temática; o que contradiz o "mito da família condutora". Geralmente, esses pais tendem a se inteirar sobre o fenômeno AH/SD quando os (as) filhos (as) são diagnosticados (as) com essas especificidades e, assim como as demais pessoas do senso comum, também apresentam mitos e muito desconhecimento a respeito dessa área.

É por isso que Lima (2011) reflete que o binômio família-escola deve reunir esforços para ajudar as crianças que apresentam AH/SD a desenvolverem suas capacidades e potenciais. Quando a discursividade coletiva revela que os pais dessas crianças devem "estimulá-las e acompanhá-las", salientamos que tais funções são de responsabilidade tanto do meio familiar como das instituições escolares, pois ambos os polos devem zelar pelo desenvolvimento saudável desse público; ajudando-o a obter êxito durante a sua trajetória escolar.

A subcategoria "Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada" se refere às concepções que idealizam as necessidades da criança que pertence ao público de AH/SD ou nega-lhe as particularidades e características. Trata-se de um mito que tende a considerar a adaptação social dessa criança como exitosa, o que excetua os extremos relacionados ao seu comportamento e sociabilidade.

Para verificarmos o que pensa a classe docente investigada sobre essa temática, apresentamo-la a afirmação de que "toda criança superdotada têm dificuldades para se interagir e se socializar". Com base nessa premissa evidenciamos o seguinte quadro:

Quadro 21: Subcategoria "Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada" e suas Ideias Centrais (continua)

SUBCATEGORIA – MITO DA CRIANÇA SUPERDOTADA SOCIALMENTE BEM AJUSTADA	IDEIAS CENTRAIS
Representações sobre a criança superdotada como bem ajustada **(A)**	- Acho que elas são muito focadas no que querem. Mas, boa parte, pode ter dificuldades para interagir e se socializar; - Nem todas porque elas são inteligentes e não vão se isolar. São bem comunicativas, eu acho; - Acredito que muitas tenham, mas nem todas; Podem perder o interesse no contato com o (a) outro (a) porque interagimos por algo similar, o que pode fazê-las preferirem estar um pouco mais sozinhas. Mas acredito que isso possa ser trabalhado em sala de aula; - Acho que depende de como essa criança é inserida no meio social. Não que ela não queira se relacionar, pois tem dificuldade com isso. Nós é que não sabemos lidar com essa alta habilidade que ela possui; - Vai depender muito de você, professor (a), saber lidar com isso.

Quadro 21: Subcategoria “Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – MITO DA CRIANÇA SUPERDOTADA SOCIALMENTE BEM AJUSTADA	IDEIAS CENTRAIS
Representações sobre a criança superdotada como desajustada **(B)**	- Elas têm dificuldades porque ainda têm objetivos diferentes daquelas crianças mais normais; - Nunca vi uma criança superdotada, mas tem dificuldade, sim, justamente pela sua agitação; - Se ela estiver envolvida com crianças da faixa etária dela que não acompanham o seu raciocínio, às vezes até algumas brincadeiras se tornam bobas, vou usar a expressão assim: se tornam brincadeiras bestas; - Não sei se todas, mas geralmente algumas apresentam impaciência, inquietude e rapidez, o que pode dificultar o processo de socialização com outras crianças; - Há grande possibilidade de essas crianças superdotadas terem problemas de socialização; - Se pudéssemos colocar em uma escala, 90% demonstrariam essa dificuldade de socialização e outras 10% não. Podem ter dificuldades de socialização e de comunicação, porém, não acredito que seja a regra.

Fonte: Elaboração Própria.

Embora ambos os grupos semânticos expressem concepções sobre as dificuldades das crianças superdotadas no tocante à socialização e à interação, cumpre destacar que esses discursos apresentam ora denotações positivas, ora argumentações depreciativas sobre essas crianças, como podemos observar no quadro exposto anteriormente. Vale refletir que muitas dessas acepções se respaldam em duas reflexões distintas: no pressuposto de que as habilidades e dificuldades das crianças superdotadas podem ser trabalhadas em sala de aula ou, por outro lado, fundamentam-se no entendimento de que essas crianças se destoam das demais por apresentarem comportamentos negativos, justificados por sua provável agitação e pelos prováveis incômodos que ocasionam à turma. Esta última compreensão é baseada, indiscutivelmente, por mitos e ideias equivocadas sobre as interações e comportamentos relativos ao público de AH/SD, ainda resultantes do desconhecimento sobre as suas necessidades educativas e da invisibilidade que essa população está sujeita nos contextos escolares.

O DSC pertencente à subcategoria “Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada” reúne representações sobre o processo de interação e a capacidade da criança superdotada se socializar com os seus respectivos pares etários. Diante da presença de concepções ajustadas e desajustadas a respeito sociabilidade desse público, optamos por elaborar dois DSCs, ainda consonantes com cada grupo semântico. Neste cenário, apresentamos o DSC a seguir.

> “Eu acho que elas podem ter sim dificuldades para se socializar e se comunicar, mas não que isso seja a regra. Eu ainda acredito que essas dificuldades ocorrem porque essas crianças são

> muito focadas no que querem e isso também pode fazer com que elas percam o interesse no contato com o outro, pois é sabido que nós interagimos por algo similar. Já que não encontram pares com o mesmo interesse, elas acabam preferindo estar um pouco mais sozinhas, brincando de uma forma diferente, do jeito delas. Mas eu também penso que tudo isso possa ser trabalhado em sala de aula. Digo mais: acho que depende de como essas crianças são inseridas no meio social. Não que elas não queiram se relacionar, pois têm dificuldades com isso. Mas, na realidade, somos nós que não sabemos lidar com essa alta habilidade que elas possuem. Aí elas tendem a ser vistas mesmo como crianças estranhas. Porém, eu falo que essa questão dependerá muito de mim, professor (a), em saber lidar com isso."

Diferentemente das reflexões evidenciadas acima, faz-se necessário apresentarmos o DSC sobre essa mesma subcategoria e que reúne concepções depreciativas sobre a criança superdotada e a forma como ela se interage e socializa. Neste contexto, revelamos o seguinte DSC:

> "Se eu pudesse colocar numa escala, 90% dessas crianças demonstrariam essa dificuldade de socialização e outras 10%, não. Embora eu nunca tenha tido o contato com uma criança superdotada para ver o seu comportamento, há grande probabilidade de essas crianças terem problemas de socialização justamente pela sua agitação. Eu acho que elas são muito focadas no que querem e isso as fazem ter dificuldades porque elas têm objetivos diferentes daquelas crianças mais normais. Se elas estiverem envolvidas com crianças da sua mesma faixa etária que não acompanham o seu raciocínio, às vezes, até algumas brincadeiras se tornam bobas. Vou usar a expressão assim: se tornam brincadeiras 'bestas' e isso explica sim essa dificuldade na socialização. Além disso, eu não sei se todas, mas, geralmente, algumas apresentam impaciência, inquietude e rapidez e talvez isso também dificulte o seu processo de socialização com outras crianças."

Optamos por analisar os discursos coletivos da subcategoria "Mito da criança superdotada socialmente bem ajustada" concomitantemente, já que eles apresentam alguns pontos de confluência. Nesse sentido, temos a presença de duas representações sociais antagônicas: a concepção de que as crianças superdotadas apresentam bom ajustamento social e o entendimento de que elas têm dificuldades de se ajustar na sociedade. Ambas as interpretações se inserem na categoria mitológica, vez que confluem para uma visão idealizada sobre o público infantil que é superdotado.

Diante do exposto, Winner (1998) estabelece que a visão da criança superdotada bem ajustada socialmente decorre de um quadro idealizado por psicólogos; que as concebiam como crianças populares, perfeitamente bem ajustadas na sociedade e que ainda esbanjavam saúde física e psicológica. Esta concepção obviamente não corresponde à diversidade de comportamentos que a criança superdotada pode apresentar, deixando de lado os extremos. É por isso que Winner (1998) esclarece que a acepção sobre o público infantil como bem ajustado socialmente se aplica às crianças que são moderadamente superdotadas. Ao refletir sobre as crianças que têm uma superdotação mais elevada, essa autora pondera que há uma

tendência de que elas se sintam infelizes e de se isolarem nos contextos sociais, a não ser que tenham a sorte de encontrar outras crianças como elas (WINNER, 1998).

As reflexões do nosso coletivo convergem para as proposições teóricas dessa pesquisadora ao considerarem que as crianças superdotadas perdem "o interesse no contato com o outro" e que preferem "estar um pouco mais sozinhas". Ao advertirem que essas situações dependem de "como essas crianças são inseridas no meio social", os discursos docentes também concebem que essas tendências podem ser vencidas ou minimizadas com a ação mediadora do (a) professor (a), que pode ser um (a) promotor (a) de interações saudáveis e profícuas entre as crianças superdotadas e as demais crianças que não são superdotadas.

Diametralmente, Pérez (2003) reflete sobre o processo de estigmatização a que essas crianças (e todo público) estão sujeitas. Nesse sentido, a autora esclarece que os estereótipos de "desajustamento social" e de "instabilidade emocional" são frequentemente associados à existência de doenças mentais; associação que, para a autora, é errônea, pois essas últimas não são constatadas, cientificamente, como um resultado direto das AH/SD, mas são resultantes de fatores familiares e de elementos psicológicos que não são benéficos; o que pode ocorrer com qualquer pessoa (PÉREZ, 2003).

Os discursos da coletividade investigada apontaram muitos argumentos com sentido depreciativo e estigmatizado, como: a) a representação de que as crianças superdotadas são "diferentes daquelas crianças mais normais" (o que evidencia uma fala preconceituosa sobre as pessoas que pertencem ao público da Educação Especial); b) a qualificação dessas crianças como "impacientes" e "inquietas", e c) a reflexão de que essas crianças fazem brincadeiras esdrúxulas com as outras (não as respeitando). Convém esclarecer que tais acepções ainda são impregnadas de muitos mitos, preconceitos e estereótipos sobre o público infantil e requerem leituras que convirjam ao entendimento científico sobre essa população e suas características.

A penúltima subcategoria que integra este estudo se refere à afirmação de que "AH/SD provêm somente de estratos sociais privilegiados", de modo a verificar se os (as) educadores (as) atribuem a origem desse fenômeno apenas às classes sociais economicamente mais abastadas. Diante disso, obtivemos unanimidade nas colocações docentes ao expressarem que as AH/SD não se relacionam aos segmentos sociais, de maneira a estarem presentes em todos os estratos e setores que compõem a sociedade. As Ideias Centrais tocantes a essa temática estão expostas a seguir:

Quadro 22: Subcategoria “Mito de origem das AH/SD” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – MITO DE ORIGEM DAS AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
AH/SD não provêm de estratos sociais privilegiados **(A)**	- Não escolhe a questão do poder econômico; - Não tem nada a ver com a classe econômica e com o meio em que ela vive. É uma coisa inata; - Nos meios desfavorecidos, a criança pode desempenhar uma habilidade em determinada área e os pais estão ocupados e nem percebem; - Isso pode acontecer com rico, pobre, com classe média; - Isso independe da classe social. Infelizmente se for muito humilde, não vai entender que aquela criança precisa de ajuda; - A criança nasce superdotada em diferentes lugares, cidades, camadas sociais e em diferentes países; - A criança superdotada pode tanto ter pais com diploma universitário como ter pais analfabetos, pois não há um padrão; - Crianças que nascem em classes menos favorecidas podem ter altas habilidades; - A criança pobre também pode ser superdotada; - A criança nasce assim e as suas habilidades vão ficando visíveis à medida que ela cresce; - É um mito, pois ocorre tanto na classe abastada como na classe pobre.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC pertencente à subcategoria “Mito de origem das AH/SD” agrupa argumentações docentes sobre a origem do fenômeno AH/SD, principalmente refletindo-o como uma característica que demarca apenas as pessoas provenientes de classes sociais economicamente abastadas. Com base nessa premissa desvelamos o DSC que segue.

> “Olha, eu vou dizer que essa questão representa um mito para mim, porque a superdotação ocorre tanto em crianças da classe abastada como em crianças da classe pobre, independendo realmente da origem social. Então eu acho que essas crianças podem vir de diferentes classes sociais e podem ser filhas de pais com diploma universitário ou de pais analfabetos, pois não há um padrão. Por isso, não tem nada a ver com a classe econômica, com o meio que ela vive; porque é uma coisa inata dela. Ela pode ser pobre, rica, de classe média... É uma questão que não escolhe meio econômico não. As crianças nascidas também em ambientes de classes menos favorecidas podem ter altas habilidades. Mas, se elas nascerem em ambientes assim muito humildes, esses contextos não entenderão que elas precisarão de ajuda. Enquanto são muito pequenas, elas sofrerão um pouco até chegar a uma idade que realmente as consigam identificá-las, pois as suas habilidades vão ficando visíveis à medida que elas crescem. É que as vezes eu acho que os pais estão ali tão ocupados com outras coisas que acabam não percebendo que essas crianças desempenham uma habilidade maior em determinada área.”

A atividade discursiva resultante desta subcategoria aponta para o fato de que a superdotação ocorre “tanto em crianças da classe abastada como em crianças da classe pobre”; entendimento que possui fundamentação científica, ainda que se trate de uma

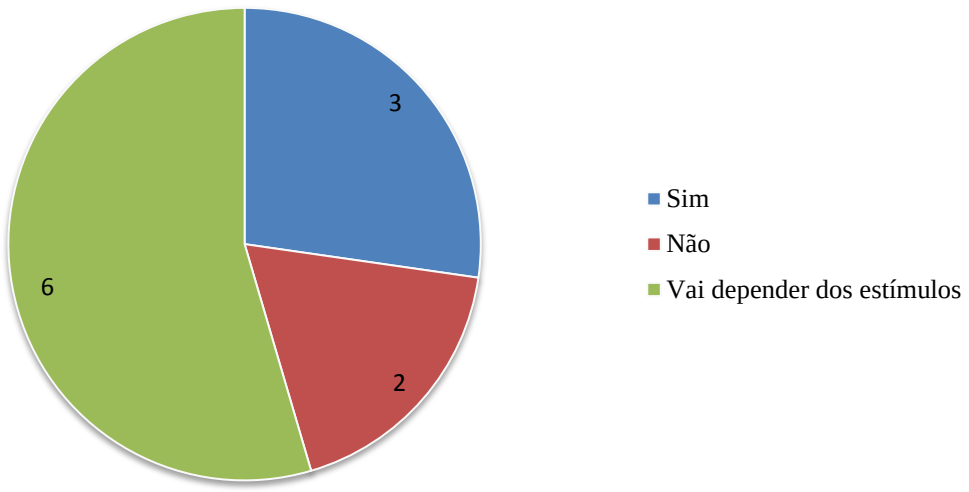
representação coletiva de senso comum. Quando se afirma que as crianças superdotadas "podem vir de diferentes classes sociais", o coletivo reflete que este fenômeno não se relaciona aos segmentos sociais, o que demonstra grande avanço para a área conceitual. Esses discursos alinham-se às considerações de Martins (2013), quando esta autora esclarece que a presença de AH/SD independe de qualquer classe social, embora estas influenciem na oferta de estímulos que serão destinados às pessoas pertencentes a esse público.

Ao refletir sobre os mitos relacionados à origem social, Pérez (2003) também concorda que as AH/SD não se atrelam ao meio econômico. O que se pesa em relação às classes sociais é a qualidade dos estímulos que cada uma terá condições de ofertar aos indivíduos com AH/SD. Nesse sentido, a autora elucida que a ocorrência desse fenômeno pode ficar mais evidente nas classes socialmente abastadas, visto que elas dispõem de maior acesso a uma variedade de oportunidades para o processo de desenvolvimento das pessoas com AH/SD (PÉREZ, 2003).

Por outro lado, Pérez (2003) explana que as classes socialmente desprivilegiadas não conseguem ofertar uma grande variedade de estímulos justamente por não terem acesso a mais oportunidades que levem à estimulação. Deste modo, essa escassez de oportunidades tende a ofuscar esses estratos sociais, de maneira a propagar a equivocada crença de que AH/SD não se fazem presentes nos meios desfavorecidos. Outra interpretação social equivocada que se associa às classes menos abastadas é o entendimento de que os (as) seus (as) alunos (as) com AH/SD estão fadados ao fracasso escolar, enquanto que o alto desempenho seria apenas esperado para as classes mais privilegiadas. Entendemos que estes mitos de preconceito precisam ser desfeitos, pois as diferenças entre os segmentos sociais, por mais que influenciem a qualidade dos estímulos, não são a causa das AH/SD. Além disso, precisamos ampliar o acesso às oportunidades das pessoas que provêm de classes menos abastadas, para que elas tenham as mesmas condições de desenvolverem os seus potenciais.

Finalmente, a última subcategoria decorrente da categorização "Concepções mitológicas sobre AH/SD" se refere ao mito de que "as crianças superdotadas se tornarão adultos eminentes". As respostas referentes a esta subcategoria estão presentes no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Crianças superdotadas se tornarão adultos eminentes



Fonte: Elaboração Própria.

No tocante às respostas obtidas, optamos por organizar as suas Ideias Centrais em três agrupamentos semânticos: o que considera que essas crianças se tornarão adultos eminentes, o que se opõe a essa concepção e àquele que atribui relevância as funções que os estímulos podem desencadear para um futuro destaque (A, B e C). Nesse sentido, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 23: Subcategoria "Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes" e suas Ideias Centrais (continua)

SUBCATEGORIA – MITO DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS COMO ADULTOS EMINENTES	IDEIAS CENTRAIS
A criança concebida como adulto eminente **(A)**	- A maioria das vezes sim. Se alguém tiver um olhar diferente para ela e investir, vai se destacar sim. Vai ser reconhecida, às vezes, até no mundo todo; - Eu acho que sim. Ela vai até melhor desenvolver as suas funções, contribuindo no geral; - Acredito que na sua vida profissional sim, vai se destacar. O superdotado acaba se destacando pelo seu grau de raciocínio e de inteligência; - É importante que o atendimento perdure até a vida adulta.
A criança concebida como adulto que se igualará a média de seus pares **(B)**	- Uma coisa não está vinculada a outra; - Nem sempre vai se destacar porque às vezes ela só será vista como "CDF"; -Se não houver a identificação, ninguém vai saber lidar com essa pessoa. Ela vai passar por mim, por outro e só será observada apenas como a melhor aluna; - É complicado jogar esse fardo na criança. Eu não

Quadro 23: Subcategoria “Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – MITO DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS COMO ADULTOS EMINENTES	IDEIAS CENTRAIS
	acredito que ela se destacará na vida adulta.
Os estímulos relacionados ao êxito da vida adulta **(C)**	- Se ela for estimulada, realmente vai desenvolver as suas capacidades e vai se destacar. Mas não é porque nasceu superdotada que vai ser de destaque; - Ela precisa do desenvolvimento, ser acompanhada e precisa de estímulos para desenvolver as capacidades que ela já predispõe; - Vai depender de como ela será instruída, como foi ensinada e como foi tratada ao longo da infância, adolescência e juventude; - Vai depender da maneira como a escola, a família e o meio social trabalharam com essa pessoa; - Depende de todo o processo de estímulos que ela recebeu, do atendimento; - Se ela for reconhecida, se tiver a sua identidade afirmada para que as pessoas saibam lidar e respeitar as suas habilidades, pode ter destaque; - Se ela não tiver motivações e estímulos, pode não se destacar e a sua superdotação se transformar em um transtorno.

Fonte: Elaboração Própria.

Os DSCs pertencentes à subcategoria “Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes” agrupam representações sobre o futuro das crianças que apresenta características de AH/SD. Diante da diversidade de respostas, organizamos os depoimentos em três discursos: os que consideram as crianças como adultos eminentes em potencial; os que concebem as crianças como adultos que se igualarão à média de seus pares e, por fim, os que consideram os estímulos recebidos pelas crianças como os responsáveis pelo êxito na vida adulta. Por conseguinte, iniciaremos com o primeiro DSC:

> “Com toda certeza eu acho que sim, pois elas irão desenvolver até melhor as suas funções, contribuindo no geral. Se alguém tiver um olhar diferente para elas e nelas investirem, essas crianças futuramente vão se destacar sim. Vão ser reconhecidas, às vezes, até no mundo todo. Então eu acredito no êxito da sua vida profissional sim, mas não que os (as) outros (as) não terão o destaque. É porque as pessoas superdotadas acabam se destacando pelo seu grau de raciocínio e de inteligência... Porém, para que isso ocorra, é importante que o atendimento perdure até a vida adulta”.

De maneira a prosseguirmos com a mesma subcategoria, apresentaremos, a seguir, o DSC que concebe a criança como um adulto que se igualará a média de seus pares.

> “Ah, eu acho complicado jogar esse fardo nas crianças, coitadas. Eu não acredito que elas se destacarão na vida adulta porque uma coisa não está vinculada a outra. Elas não vão se destacar só porque têm a superdotação. Às vezes, elas só serão vistas apenas como ‘CDF’s’ da turma. Então eu acho que se não houver a identificação, ninguém vai saber lidar com essas pessoas. Elas passarão por mim, por outros (as) professores (as) e só serão observadas como as melhores da turma. Eu também penso que, se essas pessoas não tiverem motivações e estímulos, elas não se destacarão e a sua superdotação ainda pode se transformar em um transtorno.”

Por fim, o último DSC da subcategoria “Mito das crianças superdotadas como adultos eminentes” contempla depoimentos que consideram os estímulos recebidos pelas crianças como os responsáveis pelo êxito na vida adulta.

> “Eu acho que vai depender muito de como essas pessoas serão instruídas, ensinadas e tratadas ao longo de sua infância, adolescência e juventude. Para que essas crianças possam se tornar adultos de destaque, isso vai depender de muitas condições: da maneira como a escola, a família e o meio social em que essas pessoas estavam inseridas tenham trabalhado isso. Não é porque nasceram superdotadas que já serão adultos de destaque, pois isso não é automático, não é padrão. Elas precisam ser acompanhadas e necessitam de vários estímulos para desenvolverem essas capacidades que elas já predispõem.”

Diante dos três DSCs, optamos por discuti-los conjuntamente, pois se trata da mesma subcategoria de mitos. Vale destacar, com base nas reflexões de Winner (1998), que o mito de que as crianças superdotadas se tornarão adultos eminentes se refere ao entendimento de que essas crianças serão vistas como futuros adultos criativos que se destacarão na vida social. Nesse sentido, a autora esclarece que, para que haja eminência adulta, há uma série de fatores que interferem nessa condição, que ainda são múltiplos e interagentes (WINNER, 1998).

Pérez (2003) e Martins (2013) concordam e complementam o conceito anterior quando explanam que a presença de AH/SD, ainda na fase infantil, não garante eminência na vida adulta. Para essas autoras, esta questão envolve fatores como o próprio acaso, a personalidade da pessoa, a motivação, as oportunidades, a dedicação na área de interesse e a concorrência, que são elementos únicos na vida do sujeito.

Nesta direção, Martins (2013) esclarece que as crianças com AH/SD, na fase adulta, podem permanecer no mesmo campo de interesse; outras seguem por áreas diferentes por desenvolverem outros gostos e há aquelas que criam aversão pelo campo no qual se destacaram devido às cobranças exacerbadas de suas famílias. Fato é que somente parte dessas pessoas conseguirá contribuir inovadoramente para o seu campo de domínio (MARTINS, 2013).

Diante do exposto, cumpre esclarecer que as concepções mitológicas se constituem como tema de estudos frequentemente investigadas quando se reflete o campo teórico AH/SD. Nesta circunstância, há que se dizer que muitas pesquisas se propõem a analisar os mitos que são comumente relacionados à mencionada área; sobretudo, quando estes estão presentes nas representações sociais de professores (as), já que essa classe pode atuar para que o processo de identificação se consolide ou, na pior das ocorrências, pode ainda não reconhecer as

necessidades do alunado com AH/SD e contribuir para a sua invisibilidade no contexto escolar.

Neste cenário, Pérez (2011) ressalta que os mitos que se impregnam no imaginário social se configuram como uma das principais causalidades que prejudicam essa população. Ao analisar uma resenha do livro: “A cultura dos superdotados?”, a autora verifica que a própria capa da edição brasileira desta produção já estampava acepções míticas sobre a pessoa superdotada: um rapaz mascarado e trajado de super-herói, possivelmente posicionado ao centro do universo, cujas mãos estavam na cintura e ao peito estava escrito a palavra “QI”; o que denuncia o quanto essa população é concebida como autossuficiente pelo meio social. Pérez (2011, p.514) ainda reflete que esse estereótipo é bastante difundido na sociedade e isso “muito dificulta a identificação do ser humano real que está escondido por baixo dessa ‘máscara’, sentado nos bancos escolares”.

Sobre essa questão, a referida autora ainda analisa que o fenômeno AH/SD é constantemente associado aos escores de QI. Podemos verificar que essa realidade ainda está presente, pois a classe docente investigada por este estudo evidencia o entendimento que as pessoas que constituem esse público apresentam altos índices de QI. No tocante a isso, Pérez (2011) ressalta que a área de saúde exerce muita influencia no âmbito educacional, mas que os (as) professores (as) que compõem este contexto não confiam na sua própria capacidade de identificar esse alunado, o que justifica as razões de a área médica exercer essa influencia. Todavia, os mitos acerca do fenômeno AH/SD precisam ser desfeitos para que a comunidade escolar entenda a obrigatoriedade do AEE para os (as) estudantes que apresentam esse comportamento e, mais que isso, para que implementem essa prática em todas as instituições escolares brasileiras (PÉREZ, 2011).

Azevedo e Mettrau (2010) também é outra pesquisadora que se propôs a investigar os mitos. A sua pesquisa envolveu 52 professores, dos quais 26 haviam indicado estudantes para programa específico e, a outra metade, não tinha realizado nenhuma vez a indicação. Em ambos os grupos, a autora verificou a presença de mitos, mas, o primeiro grupo (que havia realizado indicação), por meio da evocação de palavras, apresentou termos que mais se aproximaram da literatura sobre o tema. O mito mais verificado pela autora foi o de que a população com AH/SD é academicamente superior e tem um excelente rendimento escolar, resposta que se difere do resultado que encontramos; já que a classe docente investigada não apresentou esse entendimento e ainda refletiu que essas pessoas precisam de estímulos ou

orientações para as dificuldades que podem vir apresentar, pois elas não apresentam excelente rendimento em todas as áreas.

Outra conclusão do resultado de Azevedo e Mettrau (2010) que é destoante da nossa é o de que os (as) professores (as) não indicaram a necessidade do AEE para esse alunado. Por outro lado, a classe docente que investigamos já reflete que o AEE é indispensável para o desenvolvimento das capacidades desses (as) estudantes, o que poderá ser verificado na categoria "Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)", que integra este estudo. Diante desse cenário, a autora conclui que houve a presença de muitos mitos na classe docente que investigou e que estes precisam ser discutidos para que se facilite o processo de indicação desse alunado (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

Rech e Freitas (2005) são outras autoras que estudaram as concepções mitológicas presentes no imaginário docente, com base nos nove mitos sobre superdotação categorizados por Winner (1998). É um estudo que se aproxima do nosso ao elaborar afirmações que fazem parte das mesmas categorias semânticas que elaboramos. Nesse sentido, ao questionarem se AH/SD são características exclusivamente genéticas, os resultados das autoras indicaram que algumas professoras afirmaram que sim; entendimento que também verificamos, atualmente, na mentalidade da classe docente que investigamos, ainda que os (as) educadores (as) de nosso estudo afirmem que o alunado com AH/SD necessite de estímulos e incentivos. Por outro lado, ao indagarem se esse fenômeno decorre, unicamente, da estimulação ambiental, Rech e Freitas (2005) obtiveram, como resultado, o fato de nenhuma professora apresentar esse mito. Esta constatação também esteve presente em nossa análises, vez que os nossos respondentes afirmaram que somente o meio social não é capaz de gerar uma pessoa com AH/SD.

Quanto ao mito da família condutora (acepção mítica que concebe que as famílias são capazes de produzir pessoas superdotadas), Rech e Freitas (2005) indicam que algumas professoras apresentam esse entendimento, embora a maioria informou que a característica de AH/SD faz parte da própria criança. Como resultado, obtivemos unanimidade da classe docente investigada, que afirmou que o meio familiar não produz uma criança superdotada, ainda que, os estímulos desse ambiente, sejam importantes. As autoras, ao questionarem se os indivíduos com AH/SD provêm somente de classes econômicas favorecidas socialmente, obtiveram algumas respostas afirmando que sim.

Contrariamente a este resultado, identificamos que os (as) professores (as) participantes não cultivam esse mito, vez que informaram que AH/SD independem de estratos

sociais. Quanto ao atendimento, Rech e Freitas (2005) obtiveram respostas afirmando que não é conveniente esta ação, já que isso faria esses (as) alunos (as) se destacarem mais. Apesar disso, a maioria das respostas considerou que o atendimento, bem como a identificação, são importantes e necessários para que esse alunado não se frustre no ambiente escolar; semelhantemente ao que verificamos em nossa pesquisa. A classe docente participante deste estudo reflete que esses (as) estudantes precisam ter acesso a recursos diferenciados para a aprendizagem e que, identificá-los, auxiliará o próprio trabalho pedagógico-educativo docente (o que poderá ser verificado na categoria "Identificação e atendimento para as AH/SD").

Rech e Freitas (2005), ao questionarem sobre o mito de alto desempenho dessa população, constatam que algumas professoras entendiam que esses (as) alunos demonstravam excelente rendimento em todas as áreas escolares e que poderiam ser muito participativos (as) ao ponto de "perturbar" a aula. Contrariamente a essa realidade, os (as) nossos (as) professores (as) revelaram o entendimento de que, mesmo tendo capacidades elevadas, essas pessoas precisam de acompanhamento e estímulos quanto à sua educação.

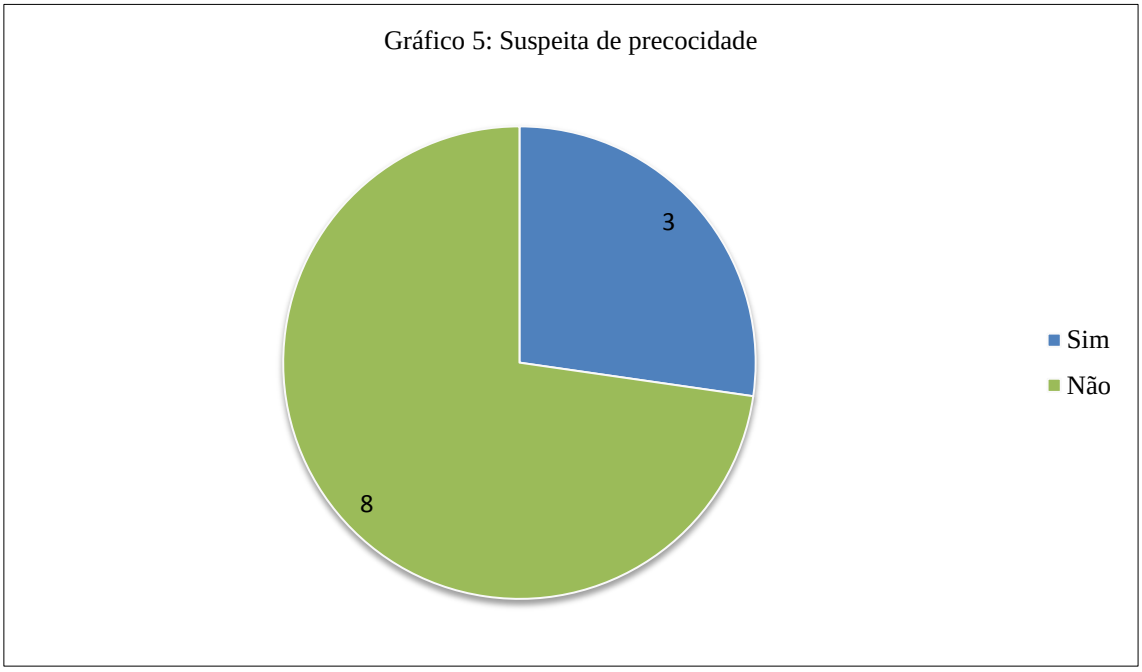
Outro mito verificado pelas autoras foi o de que as crianças superdotadas teriam eminência na vida adulta, afirmação que indicou respostas para a compreensão de que elas teriam destaque e o entendimento de que AH/SD não garantem êxito no futuro. Nesta direção, a nossa pesquisa obteve o resultado de que o comportamento decorrente desse fenômeno não é fator que assegure eminência na vida adulta, já que, para a classe docente, é preciso ter estimulações, incentivos e preocupações com toda a trajetória do processo educativo que é vivenciado por esse aluando.

Por fim, ao indagarem sobre o AEE para alunos (as) precoces, Rech e Freitas (2005), apresentam o resultado de que apenas uma das profissionais participantes demonstrou ambiguidade em sua resposta, afirmando que esse (a) estudante não deve ter AEE, mas que os Estados Unidos aceitam o ingresso de alunos (as) com AH/SD, contrariando o seu entendimento. Neste prisma, nossos resultados sobre o AEE para o público com AH/SD apontaram que a classe docente afirmou a necessidade desse atendimento e que essas pessoas têm o direito de ter todo o seu potencial explorado; discussões que compõem a categoria "Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)" desta investigação.

Diante da breve comparação que tecemos com outros estudos que objetivaram analisar as concepções mitológicas, refletimos que investigações dessa natureza são necessárias para que se entendam quais concepções fazem parte do imaginário social, sobretudo, docente; compondo as suas representações. Nesse sentido, ponderamos que mais pesquisas dentro

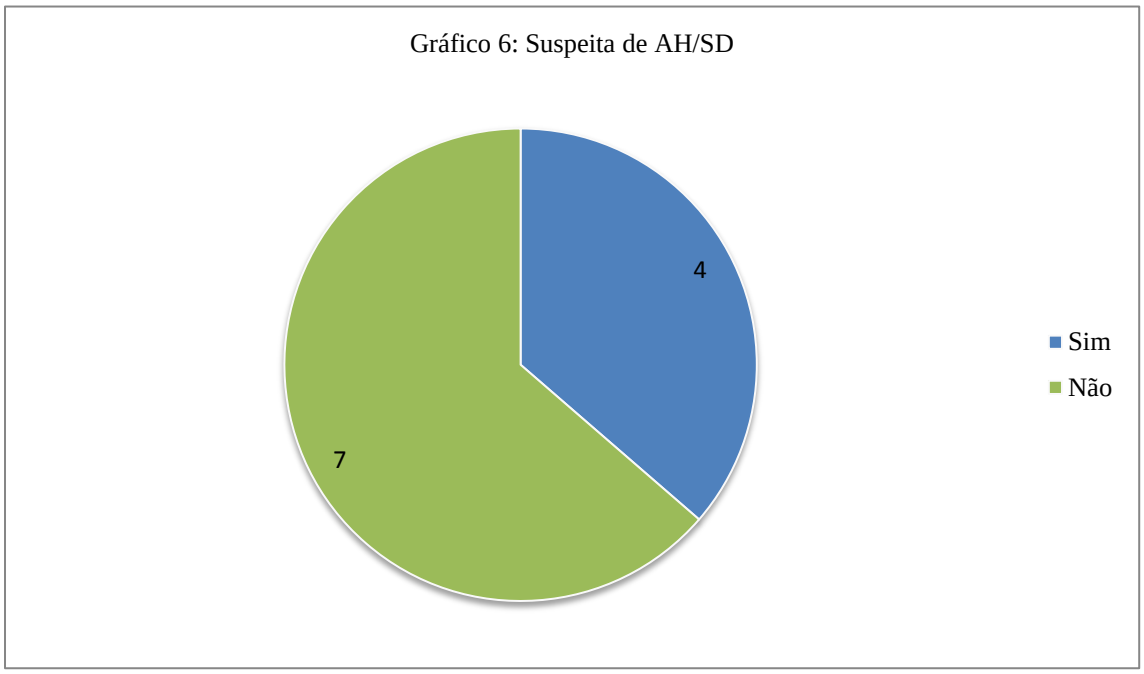
dessa perspectiva são necessárias para que se investigue o campo representacional de uma determinada realidade, o que pode auxiliar os participantes que a constituem no processo de desconstrução de visões inverídicas que equivocadamente elaboraram sobre AH/SD.

Expostas todas as subcategorizações pertinentes à segunda categoria deste estudo, torna-se importante prosseguirmos com a descrição da terceira categoria, denominada: "Representações sobre a criança precoce e AH/SD". Optamos por iniciá-la com a apresentação sobre as suspeitas de precocidade e as suspeitas de AH/SD, cujas informações estão dispostas por meio de dois gráficos. O primeiro (gráfico 5) evidencia que oito professores (as) nunca suspeitaram possuir, em sua (s) turma (s), crianças com indicadores de precocidade. Por outro lado, três desses profissionais já suspeitaram de possuir crianças com essas características. De posse desses dados, expressamos o gráfico a seguir.



Fonte: Elaboração Própria.

Nesta mesma direção, também apresentamos informações referentes a suspeita docente de já ter possuído alunos (as) com comportamentos de AH/SD. O gráfico 6, a seguir, revela que quatro professores (as) consideram a possibilidade de terem tido, em algum momento de sua atuação profissional, estudantes com essas características. Opondo-se a esta questão, sete docentes não acreditam ter encontrado estudantes com esse perfil.



Fonte: Elaboração Própria.

Refletimos que a negativa expressa pela classe docente justifica-se pelo fato de esses fenômenos ainda serem desconhecidos cientificamente, tal como apontam os estudiosos de ambas as áreas: Guenther (2011), Martins (2013), Oliveira (2014), Marques, Costa e Rangni (2015) e Marques e Costa (2018a). Nesse sentido, há que se considerar que tanto a precocidade como as AH/SD não são devidamente reconhecidas nos contextos educacionais, o que pode propiciar a esses campos a invisibilidade. Logo, muitos (as) educadores (as) desconhecem as características pertinentes a cada fenômeno e tais desconhecimentos os levam a acreditar que nunca tiveram contato com os seus públicos.

Neste cenário, concordamos com as afirmações de Pérez (2011) quando esta autora reflete que é preciso que aprendamos a identificar corretamente a presença do fenômeno AH/SD nas instituições escolares, de maneira a oferecer, às pessoas que apresentam essas condições, uma educação acolhedora e verdadeiramente digna. Também estamos de acordo com as reflexões de Marques e Costa (2018a) quando as autoras refletem que a identificação da precocidade permite à criança ser atendida pelos serviços da Educação Especial desde os prelúdios de sua vida escolar, o que se traduz em práticas mais inclusivas e maiores oportunidades a esses (as) alunos (as). Portanto, reconhecer a presença da precocidade e das AH/SD é uma necessidade urgente para a educação escolar brasileira.

Isto posto, vale destacar que a categoria “Representações sobre a criança precoce e AH/SD” também é composta por quatro subcategorizações. A primeira delas reporta-se às concepções docentes sobre a criança precoce e se subdivide em dois grupos semânticos:

descrições e comportamentos (A e B). Assim sendo, ilustramos todo esse processo no quadro que apresentado a seguir.

Quadro 24: Subcategoria "Atributos da criança precoce" e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – ATRIBUTOS DA CRIANÇA PRECOCE	IDEIAS CENTRAIS
Descrições **(A)**	- Ela tem responsabilidades demais; - É muito inteligente; - Está além dos (as) outros (as) colegas; - Ela se sobressai as demais crianças; - Tem habilidades mais destacáveis; - Apresenta desenvoltura, além de compreender e apreender o conteúdo; - Tem respostas prontas diante de questões mais complexas; - Tem facilidade de interação com diferentes áreas de conhecimento.
Comportamentos **(B)**	- Age como se fosse um adulto; - A criança termina a atividade sem, ao menos, você tê-la explicado; - Pode ter uma habilidade, como a música; - Pode ser precoce nas argumentações; - Ela fala tudo o que sabe; - Ela tem ansiedade de falar o que sabe e não guarda o conhecimento só para ela; - É questionadora: por quê? Por quê? Por quê?

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria "Atributos da criança precoce" contempla depoimentos que descreve o público infantil que apresenta essa característica bem como delineia comportamentos relativos à precocidade, com base nas representações da categoria docente, a seguir.

> "Eu entendo que a criança precoce sempre se sobressai às demais crianças, porque tem habilidades destacáveis. Ela demonstra uma maior desenvoltura em compreender e fazer a apreensão do conteúdo. Posso falar também que ela tem respostas prontas diante de questões mais complexas e apresenta muita facilidade de interação com diferentes áreas do conhecimento. Ela é uma criança muito inteligente que fala de tudo, sabe de tudo... Ela termina as suas atividades sem, ao menos, eu tê-las explicado. É por isso que geralmente está além dos (as) outros (as) colegas. Eu acho que pode ter habilidade com a música, com as argumentações... mas penso também que ela tem responsabilidades demais e age como se fosse um adulto. Ela fica naquela ansiedade de falar tudo o que sabe e acaba sendo questionadora: por quê? Por quê? Por quê?"

A atividade discursiva dessa subcategoria inicia suas reflexões com base no pressuposto de que "a criança precoce sempre se sobressai às demais crianças", porque apresentam "habilidades destacáveis". Este argumento é consonante aos estudos de Marques (2013), Martins (2013) e Martins e Chacon (2016), que evidenciam que a criança precoce apresenta um potencial elevado quando comparada a média de seus pares. Todavia, as

habilidades elevadas podem ser a indicação de uma potencialidade superior (ou seja, indícios de uma superdotação), ou podem indicar uma prematuridade no desenvolvimento de aspectos cognitivos, que, com o decorrer do tempo, tendem a se normalizar (MARTINS; CHACON, 2016).

É por isso que a literatura especializada sobre o fenômeno precocidade sugere cautela com esta condição, para que não sejam criadas expectativas exacerbadas sobre o desempenho das crianças. Por outro lado, devemos considerar que essas habilidades sejam devidamente estimuladas, pois, assim como refletem Martins e Chacon (2016, p.190) "independentemente de qual for o motivo que faça com que essa criança destoe das demais, sua diversidade demanda educação especial".

O discurso desse coletivo também apresenta alguns comportamentos que, na perspectiva docente, constituem-se como indicadores da precocidade infantil: "maior desenvoltura em compreender e fazer a apreensão do conteúdo"; "facilidade de interação com diferentes áreas do conhecimento"; "ela termina as suas atividades sem, ao menos, eu tê-las explicado"; "ela fica naquela ansiedade de falar tudo o que sabe e acaba sendo questionadora" e "ela é uma criança muito inteligente, que fala tudo, sabe tudo...".

Vale destacar que muitos desses atributos estabelecidos pela classe docente se aproximam das descrições de Guenther (2011) sobre as crianças precoces: elas não se contentam com respostas vagas e ficam curiosas em saber "o que" e "por que"; tendem a fazer "coisas" inesperadas; apresentam facilidade e rapidez para a aprendizagem; guardam informações sobre muitos assuntos; procuram desenvolver atividades sem pedir ajuda e têm facilidade para fixar os conteúdos de seu interesse.

Todavia, o reconhecimento dessas características deve ser acompanhado por proposições educativas que estimulem as crianças precoces, pois, assim como nos lembram Martins e Chacon (2018), a condição de precocidade do público infantil não pode desencadear o mito de que essas crianças sejam autossuficientes e aprendam sozinhas. Nesse sentido, acreditamos que os estímulos ganham centralidade no desenvolvimento de habilidades infantis prematuras, pois eles podem ocasionar o aprimoramento do desempenho dessas crianças, ainda que este mesmo desempenho se estabilize em algum momento de sua vida.

Por outro lado, quando a discursividade coletiva apresenta o entendimento de que as crianças precoces "têm responsabilidades demais" e "agem como se fossem adultas", temos representações distorcidas sobre essas crianças. Nesta direção, Winner (1998) esclarece que crianças com habilidades superiores causam, socialmente, espanto e fascínio; além de

intimidação e, até mesmo, inveja. A autora ainda salienta que essas crianças são comumente entendidas como estranhas "porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais" (WINNER, 1998, p.11).

Diante do exposto, consideramos que as concepções depreciativas são descabidas e geram muitos preconceitos. Por isso, essas acepções equivocadamente estabelecidas no plano social necessitam ser combatidas com o conhecimento científico sobre a área de AH/SD, na qual se insere a precocidade, para que as crianças que apresentam esses fenômenos sejam reconhecidas e respeitadas em relação às suas habilidades.

O discurso coletivo também apresenta possíveis áreas de interesse de crianças precoces, de maneira a destacar a "habilidades com a música" e com as "argumentações". Os estudos de Martins (2013) e Martins e Chacon (2018) esclarecem que a precocidade pode se manifestar em qualquer âmbito de domínio, seja acadêmico e não acadêmico. Assim, as capacidades elevadas podem estar presentes na linguagem, no raciocínio matemático, nas Artes Visuais, na musicalidade... E essas potencialidades, por se apresentarem em tenra idade, acabam se tornando motivos de preocupação para as famílias e as instituições escolares.

Martins (2013) elucida, neste contexto, que o surgimento da precocidade não demarca excepcionalidade cognitiva, isto é, não se trata de casos incomuns, ainda que chamem a atenção. Nesse sentido, consideramos que esses potenciais são requerentes de acompanhamento e estímulos, vez que partimos da premissa de que qualquer diversidade no desenvolvimento infantil já denota uma atenção especial. Portanto, os comportamentos precoces devem ser acompanhados; mas sem expectativas demasiadas.

Outra subcategoria estabelecida por esta pesquisa se denomina "Características de estudantes com AH/SD" e é dividida em dois blocos semânticos: características favoráveis e características desfavoráveis (A e B). As concepções docentes sobre essa temática estão registradas no quadro que dispomos a seguir.

Quadro 25: Subcategoria "Características de estudantes com AH/SD" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – CARACTERÍSTICAS DE ESTUDANTES COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Características favoráveis **(A)**	- São inteligentes; - Falam sobre assuntos complexos; - Rapidamente assimilam e aprendem; - Talento acima da média; - Facilidade em responder e replicar perguntas; - Interesse por atividades e brincadeiras diferentes dos (as) colegas; - Facilidade na escrita;

Quadro 25: Subcategoria "Características de estudantes com AH/SD" e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – CARACTERÍSTICAS DE ESTUDANTES COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	- Têm coordenação para fazer as atividades; - Prestam mais atenção nos detalhes; - Têm um raciocínio mais rápido; - Aprendem com facilidade letras e números; - Pintam, com perfeição, os limites de um desenho; - Apresentam aptidão para aprender um assunto com mais facilidade; - Aprendem com rapidez; - No momento de estudar, conseguem apreender facilmente o assunto; - Conhecimento suficiente e até além de um (a) aluno (a) da sua idade; - Têm uma forma diferente para se relacionar com os (as) colegas e com os (as) professores (as); - Expõem com clareza as suas ideias; - Têm uma maior compreensão de mundo e das situações ao seu redor; - São criativos e habilidosos; - Demonstram concentração nas atividades que realizam; - São curiosos; - Têm respostas prontas e claras diante de questões complexas; - Podem contribuir positivamente com o (a) professor (a) e a escola; - Apresentam facilidade na comunicação e oralidade extensa.
Características desfavoráveis **(B)**	- Não ficam satisfeitos com alguma coisa; - Acabam perdendo o foco ou mudam de atenção; - Demonstram hiperatividade; - Destacam-se mais do que os (as) outros (as); - Apresentam impaciência, irritabilidade e agitação; - Ficam entediados por conta de suas habilidades acima da média; - Os conhecimentos podem não ser suficientes; - Podem ter dificuldades ao se relacionar com outrem; - Podem se excluir do convívio com os (as) outros (as); - Tendem a perceber a si mesmos (as) como "estranhos no ninho"; - Podem não querer frequentar a escola, por considerá-la chata ou desinteressante; - Não param; - Terminam rapidamente as atividades e vão perturbar a turma; - Saem frequentemente do lugar; -Tornam-se os mais "danados" da turma por quererem mais e mais.

Fonte: Elaboração Própria.

No tocante à subcategoria "Características de estudantes com AH/SD", verificamos a existência de caracterizações favoráveis e desfavoráveis que se relacionaram a esse público. A dualidade de informações sobre esse assunto ensejou a elaboração de dois DSCs específicos aos campos acima mencionados. Também optamos por discutir os discursos coletivos

separadamente, já que eles são antagônicos e não apresentam pontos de confluência. Neste prisma, apresentaremos, com anterioridade, o depoimento que evidencia as características favoráveis dos discentes com AH/SD:

> "Eu acredito primeiramente no talento acima da média, na facilidade em responder e replicar perguntas de maneira muito rápida, na execução de tarefas ao ponto de essas pessoas se sentirem entediadas ao finalizá-las. Por isso, querem outras atividades que, ao mesmo tempo, não são suficientes. São pessoas inteligentes, curiosas, criativas e habilidosas; que falam de assuntos complexos, expõem com clareza as suas ideias, interessam-se por atividades e brincadeiras diferentes das dos (as) colegas e têm uma facilidade na escrita, justamente por conta dessa rápida execução. Eu acredito que elas prestam mais atenção nos detalhes, têm um raciocínio mais rápido, demonstram uma forma diferente para se relacionar com os (as) colegas e os (as) professores (as) e, ainda, rapidamente assimilam e aprendem. No momento de estudar, apreendem facilmente o conteúdo e, às vezes, elas falam coisas que eu posso ficar até sem saber o que dizer, para não afetá-las negativamente. Como o próprio nome já diz 'altas habilidades', esta é uma das grandes características delas, exatamente por terem habilidades e conhecimentos muito além das pessoas daquela mesma idade. Outra característica evidente é a concentração naquilo que estão fazendo, na realização de determinada tarefa ou ação. Quando eu penso nas pessoas com AH/SD, ainda imagino a facilidade de compreender o conteúdo, o mundo e as situações ao seu redor, considero a aptidão para aprender um assunto com mais rapidez e as capacidades de comunicação e de oralidade, extensas. Agora, quando eu penso em crianças assim, imagino que elas aprendem com facilidade letras e números, por exemplo, na hora de aprender o 'A, E, I, O, U,', elas pegam isso muito mais rápido. Pintam, também, com perfeição, os limites de um desenho e conseguem ter uma maior coordenação para fazer as atividades. Enquanto muitas estão na garatuja, elas já estão lá fazendo as letras. É diante de tudo isso que eu entendo que são pessoas que podem contribuir positivamente com o (a) professor (a) e a escola".

O discurso desse coletivo demonstra algumas características pertencentes aos traços da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2002). Nesse sentido, percebemos o traço da "criatividade" quando o depoimento expõe que as pessoas com AH/SD são "criativas", "pintam com perfeição" e têm habilidades para o "desenho"; de modo a fazer menção à área artística. O traço de "habilidade acima da média" pode ser verificado quando a coletividade expressa que pessoas com AH/SD são "habilidosas" e apresentam "talento acima da média".

Por fim, o traço do "comprometimento com a tarefa" é evidente na descrição de que esses indivíduos têm "concentração naquilo que estão fazendo", "na realização de determinada tarefa ou ação". Sobre essas características, Renzulli (2002) destaca que a criatividade, a habilidade acima da média e o comprometimento com a tarefa, não precisam estar concomitantemente presentes. Para o autor, é necessário que esses três fatores interajam em algum momento, de sorte que alguma potencialidade possa surgir (RENZULLI, 2002).

Nesta mesma direção, Negrini (2011) ressalta que as características de AH/SD são variantes de acordo com o conjunto de habilidades que cada indivíduo apresenta, o que demanda o acompanhamento desse (a) estudante por um período maior. Outro ponto

salientado pela autora refere-se à frequência e à duração dos traços de AH/SD, que precisam ser considerados, sobretudo, durante o processo de identificação (NEGRINI, 2011).

Esse raciocínio nos leva a refletir que a condição de AH/SD requer cautela para que esse alunado não se desmotive ou se frustre ao longo de sua trajetória escolar. É por isso que a sua diversidade demanda AEE, cujo suporte educacional deve lhe oportunizar condições de se desenvolver saudavelmente nos contextos escolares e lhes auxiliar com eventuais dificuldades e/ou frustrações. Acreditamos que é de suma importância o acompanhamento de suas potencialidades, para que sejam capazes de criar uma imagem positiva sobre as suas próprias características.

Partindo dessa premissa, Marques e Costa (2018a) deixam claro que as pessoas que apresentam capacidades elevadas não se constituem como grupos homogêneos, com a presença das mesmas habilidades. É por isso que podemos observar, nas contribuições discursivas, características tão diferentes, como: “facilidade de compreender o conteúdo, o mundo e as situações ao seu redor”; “aptidão para aprender”; “facilidade na escrita”; “raciocínio mais rápido”; “facilidade com letras e números” etc.

Evidencia-se, nesses depoimentos, a diversidade de comportamentos que o fenômeno AH/SD pode abranger, fato que requer a devida atenção. Guenther (2011), ao refletir sobre o talento, apresenta algumas características que se aproximam daquelas que foram expressas pela coletividade docente, a saber: o notável desempenho superior na área, atividade ou campo de preferência; a presença da persistência, facilidade, envolvimento e interesse nas atividades que esses (as) alunos (as) se destacam e a dedicação intensa e frequente por longos períodos de tempo (GUENTHER, 2011).

Portanto, as características de estudantes com AH/SD são diversas e, ainda, singulares a cada sujeito. É por isso que autores como Freitas, Romanowski e Costa (2012) argumentam que a estimulação de potencialidades deve ser realizada, nos contextos escolares, por meio de práticas pedagógicas heterogêneas, que levem em consideração as particularidades e complexidades desses (as) alunos (as). Ainda na acepção dos autores, as instituições escolares devem suscitar o desenvolvimento de inteligências individuais através do estímulo à criatividade e do comprometimento com a tarefa (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p.245).

Contrariamente ao exposto, faz-se importante evidenciarmos, neste momento, o depoimento coletivo que agrupa representações desfavoráveis sobre os estudantes com AH/SD. É um depoimento que expõe a existência de concepções depreciativas sobre esse

público; ainda estigmatizadas e repletas de preconceitos. Com base nisso, apresentamos o DSC a seguir.

> "Olha, quando eu penso em pessoas assim, vou dizer que muitas são hiperativas porque os assuntos não estão agradando ou interessando a elas e isso acaba as destacando mais do que os (as) outros (as) colegas. Depois que terminam as suas atividades, elas não param, saem do lugar e vão perturbar os demais. Acabam se tornando as mais 'danadas' da turma, porque querem algo: mais, mais e mais. Eu acredito também que elas não ficam satisfeitas com aquilo que está ali e, por isso, acabam perdendo, de certa forma, o seu foco para chamar a atenção. Podem demonstrar impaciência, irritabilidade e agitação, que dependerão das situações e, também, há grandes chances de se entediarem por conta de suas habilidades acima da média. Ainda a depender do contexto, são pessoas que tendem a ficar um pouquinho excluídas, ou seja, podem se 'autoexcluir' do convívio com os (as) outros (as) ou, ainda, apresentarem dificuldades ao se relacionar com outrem. Por isso, eu acredito que elas tendem a perceber a si mesmas como 'estranhos no ninho'. Além disso, também acho que os conhecimentos dados a elas podem não ser suficientes e isso justifica o fato de essas pessoas não quererem frequentar a escola, por considerá-la chata ou desinteressante."

Essas reflexões do nosso coletivo se direcionam para outras análises, vez que há grande presença de concepções preconceituosas e, ainda, depreciativas sobre os (as) estudantes que apresentam AH/SD, sendo elas: a ideia de que são "hiperativos"; o entendimento de que esses (as) alunos (as) "não param, saem do lugar e vão perturbar os demais"; o argumento de que são os "mais danados da turma" e que ainda buscam "chamar a atenção". Vale destacar que essas acepções são resultantes de muitos mitos e da falta de conhecimento sobre o fenômeno AH/SD e às necessidades que ele demanda.

Segundo Pérez (2003), as representações sociais negativas sobre esses (as) alunos (as) se constituem como grandes obstáculos à formação de uma identidade desses indivíduos. Outro fato salientado pela autora é o desconhecimento da equipe escolar (gestão, coordenação pedagógica, supervisores, orientadores...) sobre a área, que levam esses (as) profissionais à crença de que estudantes com AH/SD "não existem" nos contextos escolares (PÉREZ, 2003).

Os discursos coletivos docentes de que os (as) alunos (as) com AH/SD tendem a ficar "excluídos", "têm dificuldades ao se relacionar com outrem" e, ainda, sentem-se como "estranhos no ninho", demandam muita cautela quanto à análise. Nesta direção, Pérez (2003) reflete que o comportamento de isolar-se das demais pessoas, ao ponto de esses (as) estudantes serem considerados como "egoístas" ou solitários", pode ocorrer por diversos fatores, como: a educação recebida do seio familiar, as condições apresentadas pelo contexto em que vivem e as próprias habilidades de caráter interpessoal.

Além disso, a preferência desse alunado por estar sozinho nos ambientes escolares pode se justificar pela diversidade de seus interesses (que tendem a se diferir de seu grupo escolar) ou, ainda, porque a aprendizagem desse público se concretiza por mecanismos

diferenciados, o que inviabiliza o trabalho em grupo (PÉREZ, 2003). Para apresentar outra realidade, esta autora cita, em seu estudo, a existência de muitas pessoas que têm habilidades com a liderança e a interação social (PÉREZ, 2003).

Quando o discurso do nosso coletivo aponta que os (as) alunos (as) com AH/SD apresentam "impaciência, irritabilidade e agitação", "não ficam satisfeitos", os conhecimentos não lhes são "suficientes", tendem a se "entediarem" e podem querer "não frequentar a escola, por considerá-la chata ou desinteressante", evidenciam-se comportamentos que ocorrem em razão de eles (as) não serem reconhecidos (as) e estimulados (as) por seus professores (as). Segundo Marques e Costa (2018a), esses desajustes podem ocasionar muitos problemas e dificuldades. Há que se considerar, também, a avidez por conhecimento e o elevado grau de curiosidade desses (as) estudantes, que tendem a desencadear uma postura questionadora incomodativa aos (as) professores (as) e demais colegas (PÉREZ, 2003).

Diante de ambientes educacionais que não lhes estimulam ou não lhes despertam a atenção, alunos (as) com AH/SD podem se frustrar e se desanimar (GUENTHER, 2011), o que justifica o fato de eles (as) se "entediarem" em sala de aula. Neste cenário, salientamos que é preciso motivar-lhes com propostas educativas ricas e desafiadoras; ainda centradas em suas respectivas áreas de interesse.

A próxima subcategoria procedente da categorização "Representações sobre a criança precoce e AH/SD" reporta-se as áreas de domínio que são contempladas por esse fenômeno. Nesse sentido, os (as) respondentes tinham que pronunciar as áreas as quais julgavam ser compreendidas pelas AH/SD. É por isso que essa subcategoria se desmembra em dois grupos semânticos: áreas contempladas pelas AH/SD e as características de comportamento consonantes a esses campos. Isto posto, desvelamos o quadro a seguir.

Quadro 26: Subcategoria "Domínios das AH/SD" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – DOMÍNIOS DAS AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Áreas contempladas pelas AH/SD **(A)**	- Ciências; - Linguagens; - Exatas (Matemática; Química, Física, cálculo e raciocínio lógico); - Leitura; - Robótica; - Computação; - Artes (Artes Cênicas, desenhos e pinturas); - Escrita; - Oralidade; - Desenvolvimento físico; - Música (aprendizagem de determinados

Quadro 26: Subcategoria “Domínios das AH/SD” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – DOMÍNIO DAS AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	instrumentos musicais); - Esportes (diferentes modalidades esportivas); - Expressão corporal; - Língua Portuguesa.
Características de comportamentos **(B)**	- Podem ser bons com números; - Podem ser bons com cores; - Podem ser bons com a leitura; - Podem apresentar facilidades para escrever livros; - Podem apresentar desenvolvimento físico precoce, com surgimento de pelos ainda na fase da infância; - Podem ser vistos (as) como “gênios” nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa ou Música; - Quando apresentam habilidades em diferentes áreas podem ser considerados (as) como “gênios”; - Têm facilidades para apresentar respostas sobre os conteúdos de seu interesse, ou até mesmo, manifestarem respostas nas colocações do (a) professor (a); - Podem ter habilidades para ensinar, tocar instrumentos ou colorir.

Fonte: Elaboração Própria.

No que se refere ao DSC da subcategoria “Domínios das AH/SD” obtivemos depoimentos que versavam tanto sobre as áreas contempladas como as características de comportamentos relacionadas a esses domínios. Diante deste cenário, compomos o DSC a seguir.

> “Acredito que essas pessoas possam ser boas principalmente com os números, porque parece que elas se interessam mais por essa parte de ‘Exatas’, como a Matemática, Química, Física, cálculo, raciocínio lógico... Acho que gostam mais disso. Mas eu penso também que elas podem ser boas com as cores, com a Arte, como as Artes Cênicas, os desenhos e as pinturas; com as linguagens em geral e as suas áreas de leitura, escrita e oralidade, que permitem a essas pessoas a facilidade para escrever livros; podem demonstrar habilidades com a Música e a capacidade de aprender determinados instrumentos musicais; também na expressão corporal e no desenvolvimento físico, como é o caso dos esportes e de suas diferentes modalidades; há pessoas que apresentam mesmo essa parte de desenvolvimento físico precoce, com o surgimento de pelos ainda na infância. Áreas relacionadas ao mundo da computação, da robótica, das Ciências também podem ser atrativas... Mas quando apresentam habilidades em diferentes áreas, aí podem ser consideradas como ‘gênios’: gênio da Matemática, gênio da Língua Portuguesa, gênio da Música... Enfim, eu acho que elas têm a facilidade para apresentar respostas sobre os conteúdos e domínios de seu interesse e comumente as manifestam nas colocações do (a) professor (a).”

A atividade discursiva desta subcategoria evidencia a presença de diversas áreas contempladas pelo fenômeno AH/SD. Sobre esse assunto, Renzulli (1986) classifica a superdotação em duas naturezas: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. Nesse sentido, a primeira tipologia é a mais evidente e, também, a mais prestigiada pelas instituições escolares, justamente por abranger os seus conteúdos. Assim, quando o

nosso coletivo reflete que as pessoas com AH/SD são “boas principalmente com números”; têm “facilidade para escrever livros”; interessam-se pelas áreas de “leitura”, “escrita”, “oralidade”; ainda pela “parte de Exatas”, como, “Matemática”, “Química”, “Física”, “cálculo”, “raciocínio lógico” e, mais recentemente, “computação” e “robótica”, afirma-se, por meio desses domínios, a superdotação acadêmica.

Ainda de acordo com Renzulli (1986), essa variante da superdotação é a mais fácil de ser identificada por intermédio dos testes de QI (ou de outros que sejam capazes de mensurar habilidades cognitivas). Os alunos (as) com superdotação acadêmica, comumente, apresentam notas e/ou conceitos elevados nas avaliações escolares e tendem a se adaptar melhor aos contextos educacionais (RENZULLI, 1986).

Numa produção ulterior, Renzulli (2004) esclarece que a superdotação acadêmica era foco de interesse de abordagens conservadoras para se aferir a inteligência; de modo que elas atingiam a esse objetivo quando realizavam testes de QI. Todavia, esses métodos foram extremamente criticados por não conseguirem identificar áreas relacionadas à criatividade, o que excluía pessoas superdotadas que não apresentavam habilidades elevadas em áreas acadêmicas (RENZULLI, 2004).

É neste contexto, que evidenciamos outro tipo de superdotação: a do tipo produtivo-criativa, que se refere aos aspectos humanos responsáveis por criações originais; que impactam a sociedade por serem diferentes e ousadas (RENZULLI, 1986). Nesta direção, quando o nosso coletivo afirma que as pessoas com AH/SD “podem ser boas com cores”; “com Arte”; “com Artes Cênicas”; “desenhos”; “pinturas”; têm “habilidades com a Música”, apresentam “capacidade para aprender determinados instrumentos musicais”; demonstram “expressão corporal”; “desenvolvimento físico”; interessam-se por “esportes” e por “diferentes modalidades esportivas”, os (as) docentes reconhecem áreas da superdotação produtivo-criativa.

As habilidades específicas desse tipo de superdotação não conseguiam ser mensuradas pelos testes de QI, o que expôs as fragilidades das abordagens conservadoras sobre a inteligência (RENZULLI, 2004). Neste prisma, essas diferentes potencialidades eram requerentes de abordagens mais flexíveis para serem identificadas. Em razão delas, surgem os métodos alternativos que passaram a considerar uma multiplicidade de características da área produtivo-criativa; e desconstruíram, em longo prazo, a compreensão de que apenas o aspecto cognitivo indicava a superdotação (RENZULLI, 2002).

Nesse sentido, essas novas abordagens também contribuíram para comprovar que os testes de QI não eram os únicos a atestar a presença de AH/SD. Mas, por outro lado, ainda faltam instrumentos que consigam abranger a variedade de potenciais específicos da superdotação produtivo-criativa (RENZULLI, 2002).

Diante das informações apresentadas, Renzulli (2018) esclarece que, independentemente de qual seja o tipo da superdotação (acadêmica ou produtivo-criativa), a preocupação com os processos educativos que são ofertados aos sujeitos com AH/SD, deve fazer parte dos interesses de uma sociedade. Neste contexto, o autor apresenta dois propósitos da educação voltada à superdotação: proporcionar, ao seu público, o máximo de oportunidades que o leve à autorrealização e aumentar a parcela de pessoas na sociedade que possam ajudar na solução de problemas contemporâneos, de sorte com que essas pessoas se tornem produtoras de conhecimento e não meras consumidoras de informações já existentes (RENZULLI, 2018).

Ainda que essas definições sejam polêmicas no campo teórico, há que se considerar a importância de reconhecer AH/SD como área que necessita de maior atenção, para que programas de atendimento aos indivíduos com essas características sejam criados; minimizando os efeitos do desconhecimento e do descaso.

Por fim, a última subcategorização originária da categoria "Representações sobre a criança precoce e AH/SD" se refere às experiências docentes com crianças que possivelmente apresentaram indicadores do comportamento precoce. Pelas narrativas, inferimos que algumas características estudantis relatadas podem se relacionar ao referido fenômeno. Por esta razão, optamos por apresentá-las sob o formato de subcategoria, já que apresentam riquezas de descrições e detalhes. Neste prisma, a subcategoria "Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade" é subdividida em dois grupos: habilidades observadas pelos (as) professores (as) e comportamentos denotadores de precocidade, que serão evidenciados a seguir.

Quadro 27: Subcategoria "Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – POSSÍVEIS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM CRIANÇAS COM COMPORTAMENTOS DE PRECOCIDADE	IDEIAS CENTRAIS
Habilidades observadas **(A)**	- Exposição clara das ideias; - Habilidade para o desenho (fazer retratos); - Habilidade com a oralidade; - Desenvolvimento de atividades com rapidez; - Aprendizagem diferenciada; - Aquisição da leitura na Educação Infantil;

Quadro 27: Subcategoria "Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade" e suas Ideias Centrais

(conclusão)

SUBCATEGORIA – POSSÍVEIS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM CRIANÇAS COM COMPORTAMENTOS DE PRECOCIDADE	IDEIAS CENTRAIS
	- Demonstração de conhecimentos complexos para a idade, como vocabulário extenso e formulação de perguntas complexas.
Comportamentos denotadores de precocidade **(B)**	- O (a) aluno (a) conseguia desenhar retratos faciais com perfeição; - Concentrava-se na atividade de seu interesse; - Terminava rapidamente as suas atividades antes mesmo da explicação; - A forma de falar, a colocação correta do verbo; - Uso de palavras incomuns ao vocabulário infantil: nossa, professora, aqui é muito "íngreme"; -Não falava como criança; - Outro (a) aluno (a) lia palavras com sílabas complexas; - Dificuldade de se relacionar com as outras crianças, que levava à autoexclusão do grupo; - Os conteúdos oferecidos eram poucos para ele; - Chegou um momento que eles não queriam ir mais para a escola, porque estava chato.

Fonte: Elaboração Própria.

Os depoimentos que integram o DSC da subcategoria "Possíveis experiências docentes com crianças com comportamentos de precocidade" se referem a prováveis experiências de alguns (as) professores (as) com o público de crianças precoces, que acabaram se tornando evidentes na atividade discursiva. Diante de relatos e descrições mais detalhados, apresentamos, a seguir, o DSC.

> "Ao longo da minha trajetória, visualizei alguns (as) alunos (as). Conheci um aluno que, embora não tivesse na turma adequada, tinha conhecimento até além. Não era só o conhecimento elevado nos assuntos curriculares, mas na forma de se relacionar com os (as) colegas, inclusive com os (as) professores (as), na maneira como expunha com clareza as suas ideias, terminava rapidamente as suas atividades antes mesmo da explicação, concentrava-se nelas e, além disso, era um aluno que tinha uma habilidade muito grande para o desenho. Ele olhava para qualquer pessoa e conseguia fazer um retrato, desenhar o seu rosto com perfeição. Esse perfil me faz crer que era um possível caso disso. Por outro lado, em turmas diferentes, também já tive duas crianças com essas características, dois meninos. Chamava-me a atenção à memória, porque parecia que um deles estava lendo. De início, por se tratar de um 'Pré I', eu achei também que a forma dele falar, a colocação certinha do verbo, demonstrava conhecimentos complexos para a sua idade, com a presença de vocabulário extenso e a formulação de perguntas e respostas complexas. Às vezes, ele usava palavras que eram difíceis até mesmo de um adulto utilizar, como por exemplo, em um passeio que fizemos à Marinha, esse menino me falou: 'nossa, professora, como aqui é íngreme!'. Ou seja, ele não falava como criança. Eu observava que a parte da socialização também era diferenciada. Ele não gostava muito de brincar e de se enturmar com os (as) colegas, o que o levava à autoexclusão do grupo. Gostava mais de ficar contando, folhando revistas... Ele dizia: 'nossa, eu já sei fazer essa letra!' e eu percebia que era uma criança que já lia sílabas complexas. Até hoje eu tenho contato com a família, que me diz que ele é um aluno muito aplicado. Geralmente, a sua nota mínima é 9,5 e, quando tira uma nota inferior a essa, começa a se sentir frustrado. Já o outro menino, a questão dele era a memória e nem a família ou a mãe sabiam o que estava acontecendo. Às vezes, ele falava assim: 'professora, o que você está fazendo?' e eu respondia que estava corrigindo a atividade. 'Ah, então você está corrigindo a atividade de fulano de tal?' e passava o dedo como se estivesse lendo. Eu perguntava se ele sabia ler,

> porque ele passava o dedinho, sílaba por sílaba, no nome de todos os colegas. Então assim, era uma criança que sabia a direção da escrita, o reconhecimento dos nomes, mas, na hora de escrever, tinha dificuldade. Ele sabia, reconhecia e poderia até fazer com ele de 'cor e salteado' que haveria o reconhecimento das letras e dos números, mas, na hora da escrita... ele não conseguia. Eu pensava: 'gente, essa criança sabe ler no Pré I e acabou de entrar'. Ele era um bebezinho, se comportava como criança, mas, na hora do aprendizado, ele diferenciava-se de toda a turma. Eu me frustrei bastante nesses anos que eu trabalhei com essas crianças, porque os conteúdos que eu oferecia eram poucos para elas. Chegou um momento em que elas não queriam mais ir para a escola porque estava chato."

O discurso desse coletivo aponta para possíveis experiências docentes com crianças que apresentaram comportamento de precocidade. Nesse sentido, essa atividade discursiva é baseada em relatos que descrevem caracterizações sobre crianças possivelmente precoces. Em relação à identificação dessas crianças nos contextos de Educação Infantil, Marques e Costa (2018a) argumentam que o (a) professor (a) deve atentar-se ao desenvolvimento avançado de uma criança, para verificar se ela demonstra realmente características de precocidade ou, ainda, se essas são resultantes de estímulos por parte do ambiente social.

Neste contexto, Guenther (2011) assegura que os sinais de alta capacidade, na fase escolar, são mais nítidos quando se tratam de domínios acadêmicos (como Matemática e linguagem verbal) do que quando se tratam de domínios produtivo-criativos, pois, na visão da autora, estes últimos estão sujeitos ao ritmo individual e à maturação da criança. Winner (1998) explica esta questão ao considerar que quanto mais estruturados forem os domínios (com a presença de muitas regras), mais propensos eles serão para que as crianças demonstrem capacidades elevadas. Nesse sentido, áreas menos estruturadas, como as Artes Visuais, liderança, autopercepção e entendimento interpessoal, por exemplo, são mais difíceis de as crianças serem identificadas; não porque elas não apresentem habilidades elevadas nesses domínios, mas somos nós quem não sabemos como identificá-las (WINNER, 1998).

Diante do exposto, vale ressaltar que o discurso de nossa coletividade apontou algumas características consideradas como as de uma criança possivelmente precoce: "expunha com clareza as suas ideias"; "terminava rapidamente as suas atividades"; "concentrava-se nelas"; "a forma dele falar"; "estava lendo"; demonstrava "conhecimentos complexos para a idade"; "vocabulário extenso e a formulação de perguntas e respostas complexas" e a "memória". Convém esclarecer que essas habilidades citadas se referem ao domínio acadêmico, pois tendem a ser mais estruturadas. O coletivo também revela que certa criança, no "Pré I", "já lia sílabas complexas", sendo esta uma das principais características que pode ser verificada em crianças precoces (GAMA, 2006).

Por outro lado, quando a atividade discursiva menciona que certo aluno tinha “uma habilidade muito grande para o desenho” e que ele desenhava o rosto com “perfeição”, temos características do tipo produtivo-criativa. Mas por que elas se diferem dos outros comportamentos de sua mesma classe? Se ela pertence ao domínio produtivo-criativo, por que a criança conseguiu se destacar ao desenhar? Sobre essa questão, Winner (1998) esclarece que a dificuldade de identificação não ocorre em relação aos sistemas de desenho, vez que eles são complexamente regidos por regras. É por isso que existem crianças que conseguem desenhar com realismo e há também aquelas cujos desenhos são esquemático-alusivos (WINNER, 1998).

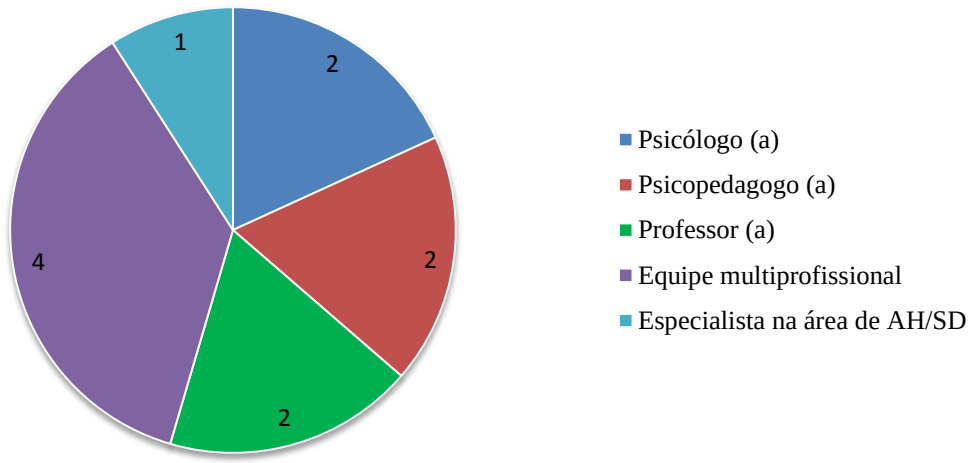
Guenther (2011) também discute sobre alguns sinais de precocidade durante a fase pré-escolar (quatro a cinco anos), que estaremos evidenciando paralelamente às características ainda verificadas no discurso de nossa coletividade: gostar de desenhar e fazer “experiências” (sinal verificado na fala: “ele olhava para qualquer pessoa e conseguia fazer um retrato, desenhar o seu rosto com perfeição”); facilidade em aprender e memorizar certos assuntos (sinal observado quando o discurso relata dois comportamentos: “chamava a atenção à memória” e o “vocabulário extenso, com formulação de perguntas e respostas complexas”); capacidade de observar, prestar atenção e reagir ao que acontece (sinal verificado quando o coletivo mencionou que a criança perguntava à professora o que ela estaria “fazendo”, sendo a resposta a “correção da atividade”. Não satisfeita, a criança indaga a docente: “você está corrigindo a atividade de fulano de tal?” e indica a ação de leitura, demonstrando que já dominava tal habilidade, num sinal de que estava “reagindo ao que acontecia”); ter iniciativa e persistência (característica evidente quando o discurso deixou claro que a criança “gostava mais de ficar contando, folhando revistas...”); expressar curiosidade (interesse nas ações docentes: “professora, o que você está fazendo?”) e mostrar independência, iniciativa e autonomia (características presentes nas falas: “nossa, eu já sei fazer essa letra!”, “passava o dedo como se estivesse lendo” e “ele passava o dedinho, sílaba por sílaba, no nome dos colegas”).

Diante dessas características expostas, Marques e Costa (2018a) salientam a importância de as crianças com sinais de precocidade serem atendidas pelos serviços da Educação Especial, vez que, esse atendimento a ser vivenciado desde tenra idade, pode significar, para elas, a ampliação de oportunidades e, também, é uma medida que efetiva a implantação de práticas mais inclusivas. Deste modo, a precocidade é uma manifestação que

requer muita cautela nos contextos de Educação Infantil e demanda acompanhamento por abranger comportamentos diversos.

A próxima categoria proposta por este estudo denomina-se "Identificação e atendimento para as AH/SD" e é constituída por cinco subcategorizações. Nesse sentido, a primeira delas se intitula "Processo de identificação" e explora tanto as concepções docentes sobre o (a) profissional que julgam ser o (a) mais capacitado (a) para atuar na identificação da pessoa com AH/SD como verifica o que pensam os (as) professores (as) sobre as abordagens e/ou instrumentos que ratificam a identificação das AH/SD no comportamento do ser humano (A e B). Destarte, para investigarmos a primeira temática citada, reunimos, prioritariamente, as informações sobre o (a) profissional especializado (a) que esteve presente nos discursos docentes. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7: Representações docentes sobre o profissional mais capacitado para atuar na identificação de pessoas com indicadores de AH/SD



Fonte: Elaboração Própria.

Por conseguinte, para ilustrarmos o que pensam os (as) educadores (as) que compõem a amostra deste estudo sobre as abordagens e/ou instrumentos que são capazes de ratificar a presença das AH/SD no comportamento do ser humano, compomos o quadro abaixo para apresentar as Ideias Centrais a respeito dessa temática. Todas as informações agrupam-se, exclusivamente, apenas em um campo de significados, que está exposto no quadro a seguir:

Quadro 28: Subcategoria “Processo de Identificação de AH/SD” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO	IDEIAS CENTRAIS
Processo de identificação **(A)**	- A (o) psicóloga (o) deve fazer vários testes para tentar detectar a habilidade daquela criança; - Eu acho que tinha que ser o (a) professor (a) mesmo (a). Ele (a) convive mais com o (a) aluno (a) ali; - É o (a) professor (a), porque ele (a) é quem está observando o desenvolvimento da criança; - Acredito que tenha que ter uma equipe, composta por profissionais que tenham algum grau de conhecimento sobre o assunto; - A própria equipe, pois a Educação Especial não é feita para atender somente os (as) alunos (as) com deficiência, mas também alunos (as) com AH/SD; - No caso da equipe, o (a) professor (a) encaminha, repassa para a (o) técnica (o) que faz a avaliação e encaminha para uma sala específica; - Em 90% das cidades brasileiras, esses (as) alunos (as) são deixados (as) de lado, embora eles (as) estejam na sala do ensino regular; - Deveria ser uma equipe para fazer os diagnósticos; - Seria um especialista na área para identificar e constatar aquelas características; - Há um questionário que você pede no atendimento especial, que traz um (a) psicopedagogo (a) para acompanhar esse (a) aluno (a); - Identifica-se através do questionário e o (a) psicopedagogo (a) poderá fazer também o trabalho com a família; - A gente encaminha, preenche as fichas e a (o) psicóloga (o) vai dar o parecer; - Não podemos diagnosticar. A gente só vai encaminhar, e ainda os pais não aceitam.

Fonte: Elaboração Própria.

Os DSCs da subcategoria “Processo de identificação” são constituídos por representações docentes sobre o (a) profissional que consideram o (a) mais capacitado (a) para atuar na identificação de pessoas com indicadores de AH/SD. A partir dos depoimentos docentes, verificamos a presença de cinco profissionais que foram mencionados durante as falas. Deste modo, optamos por apresentar o DSC de acordo com cada profissão. Assim, iniciaremos com o DSC acerca da (o) psicóloga (o) como a (o) profissional mais habilitada (o) para atuar na identificação:

> “Eu acho que seria uma psicóloga a responsável pelo processo de identificação. Acredito que ela faria vários tipos de testes na tentativa de detectar a habilidade de uma criança. Eu penso, também, que seja a psicóloga quem pode me indicar se essa mesma criança é capaz de ser superdotada. Por isso, a gente costuma encaminhar para ela, pois não podemos diagnosticar. É ela quem vai dar o parecer sobre essa criança.”

O segundo DSC é constituído por concepções que apontam ser o (a) psicopedagogo (a) o (a) profissional mais habilitado (a) para realizar o processo de identificação:

> "Eu acredito que a identificação deveria ser feita pelo (a) psicopedagogo (a), pois ele (a) levaria um questionário até a instituição e acompanharia o trabalho com essa criança. Além disso, eu penso que ele (a) pode desenvolver todo um trabalho com a família, reforçando positivamente essa interação entre escola-família."

Ainda no tocante à subcategoria "Processo de identificação", vamos apresentar o terceiro DSC. Este discurso considera o (a) professor (a) como o (a) profissional mais capacitado (a) para desenvolver o processo de identificação:

> "Eu acho que teria que ser o (a) professor (a) mesmo (a) porque é ele (a) quem está convivendo com o (a) aluno (a) ali. É esse (a) profissional quem está observando o desenvolvimento da criança em sala de aula e obtendo os primeiros reconhecimentos sobre as suas características."

O próximo DSC é formado por representações que consideram a importância de uma equipe multiprofissional atuar na identificação de pessoas com AH/SD:

> "Em 90% das cidades brasileiras esses (as) alunos (as) são deixados (as) de lado, embora eles (as) estejam na sala do ensino regular. Então, eu acredito que deveria ter uma equipe composta por profissionais que tenham algum grau de entendimento sobre o assunto. Seria interessante essa equipe porque a Educação Especial não é feita para atender somente os (as) alunos (as) com deficiência, mas também os (as) estudantes com AH/SD. Deveria então ter essa equipe para fazer os diagnósticos. Eu penso que o (a) professor (a) identificaria, repassaria para a (o) técnica (o) que faria a avaliação e encaminharia para uma sala específica. Essa equipe ainda pode ser formada, na minha visão, por psicólogos (as), especialistas dessa área e por psicopedagogos (as)."

O último DSC da subcategoria "Processo de identificação" é constituído por concepções que consideram a importância de um (a) profissional especialista da área de estudos de AH/SD para realizar o processo de identificação:

> "Eu já acredito na necessidade de vir um (a) especialista mesmo da área de AH/SD para observar, acompanhar e identificar essa criança, pois ele (a) apresenta estudos para essa identificação. Então eu acho que é esse o (a) profissional mais capacitado (a) para constatar esse aluno (a) e ver quais são as suas características."

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que essa subcategoria possibilita que todos os discursos docentes sejam discutidos em concomitância, já que pertencem ao mesmo campo semântico: analisar o (a) profissional que seja mais "capacitado" para atuar no processo de identificação. Nesse sentido, antes de analisarmos, especificamente, a atividade discursiva do coletivo investigado, optamos por apresentar algumas disposições teóricas importantes sobre o processo de identificação, vez que ele assume centralidade à vida da pessoa com AH/SD,

por possibilitá-la o reconhecimento bem como a vivência de seus direitos; desde que esse processo seja realizado adequadamente.

Diante do exposto, Vieira e Freitas (2011) elucidam que o processo de identificação é imprescindível a qualquer programa voltado ao atendimento do público com AH/SD. Ao refletirmos sobre as especificidades deste processo, devemos considerar a existência de outros fatores que o influenciam substancialmente. Nesta direção, é oportuno aclarar que muitas questões atravancam o processo de identificação, estas inerentes à complexidade desse próprio fenômeno. Entre elas, encontra-se a própria indefinição terminológica para se referir ao público que apresenta esses comportamentos.

Ainda segundo Vieira e Freitas (2011), a adoção de inúmeras nomenclaturas para fazer referência a essas pessoas é um fator altamente prejudicial à identificação. Por isso, urge a necessidade de uma denominação que seja consensual em nosso país (assim como é feito por outros países); vez que há uma grande tendência de a população brasileira desacreditar na existência das AH/SD, justamente por conta dessa indefinição terminológica (VIEIRA; FREITAS, 2011). Assim, ponderamos que essa multiplicidade de termos não permite à sociedade ter clareza tanto sobre esta área como em relação às particularidades de seu grupo social.

Nesse sentido, refletimos que a indefinição terminológica se constitui como um empecilho à construção identitária da população com AH/SD, o que contribui para a escassez de propostas que visem identificá-la e, ainda, reforça os estereótipos na sociedade brasileira. Manso (2012) complementa este raciocínio ao advogar que o conjunto de representações conceituais negativas (que é formado pelas estereotipias), dificulta, substancialmente, a elaboração de estratégias e ações identificadoras para o público com AH/SD, de maneira a corroborar a invisibilidade dessas pessoas nas esferas sociais.

Outro aspecto que dificulta o processo de identificação refere-se às tipologias que o fenômeno AH/SD apresenta. Já evidenciamos, a partir das disposições teóricas de Renzulli (1986), que existem dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa. Nesse sentido, foram estabelecidas, ao longo do tempo, distinções terminológicas para as duas áreas, o que acarretou a presença de mais mitos e confusões. Com base nisso, o termo “superdotado” passou a se referir, mais propriamente, à pessoa que demonstrava capacidades elevadas em domínios acadêmicos; escolásticos. Já o termo “talentoso” evocou a ideia de que as capacidades elevadas se destacavam em domínios produtivo-criativos e, de certa forma, essas capacidades ainda eram (e são) menos prestigiadas na sociedade por não se relacionarem ao

âmbito científico (VIEIRA; FREITAS, 2011); o que obstaculiza, até os dias atuais, o surgimento de estratégias de identificação que se dirijam a essas áreas, vez que elas ainda não são sequer identificadas corretamente. A diferenciação entre esses dois termos, somada à valorização de áreas mais acadêmicas, deixou à margem indivíduos com elevadas potencialidades nas áreas artísticas, esportivas, de expressão corporal, de liderança e de relação interpessoal, o que desencadeou a representação mitológica de que essas pessoas apenas eram "boas" e não "superdotadas"; diferentemente do que se fazia com aquelas que manifestavam potencialidades nos campos acadêmicos.

Toda essa diversidade de fatores que expusemos são os responsáveis por dificultar a implementação de propostas de identificação ao público com AH/SD, haja vista que eles subsistem por conta de concepções distorcidas sobre as características desse fenômeno e de seus sujeitos. Diante desse quadro, os estudos de Vieira (2005), Gama (2006) e Vieira e Freitas (2011) advertem que o processo de identificação somente terá valor positivo se houver, em cogitação, a proposta do AEE para esse alunado. Do contrário, a identificação servirá apenas para rotular esses (as) estudantes, gerando ônus à sua educação ao longo da vida.

Além disso, como a área de AH/SD é complexa por contemplar inúmeras proposições teóricas, é importante ainda que o processo de identificação se ancore em perspectivas únicas sobre esse fenômeno e também sobre a inteligência; vez que ela pode ser compreendida por meio de enfoque unidimensional (que coloca em evidência o domínio acadêmico) ou multidimensional (que admite a existência de diversas inteligências). Nesse aspecto, a seleção teórica de uma abordagem em cada área, seja AH/SD e inteligência, possibilita a coerência entre os procedimentos a serem adotados (VIEIRA; FREITAS, 2011) como à sua realização de maneira consistente.

Expostas as considerações teóricas sobre as questões que orbitam o processo de identificação, torna-se indispensável analisarmos a atividade discursiva do nosso coletivo. Quando questionada sobre o (a) profissional mais apto (a) para atuar no processo de identificação de pessoas com AH/SD, a classe docente apresentou diversas respostas: psicólogo (a); psicopedagogo (a); professor (a); especialista da área de AH/SD e, por fim, equipe multiprofissional. Consonante às reflexões de Vieira e Freitas (2011), ponderamos que o processo de identificação deve ser realizado, cautelosamente, por equipe multiprofissional; justamente pelo fato de que os (as) diversos (as) profissionais, numa abordagem interdisciplinar, podem observar características que sejam de diferentes domínios da

inteligência. Neste contexto, destaca-se o processo de identificação por provisão, que, segundo Vieira e Freitas (2011), trata-se de uma abordagem dinâmica cujo propósito é o de ofertar diversificadas experiências que desafiem e estimulem o público com AH/SD.

Com base nessa premissa, a identificação por provisão se utiliza de um conjunto de procedimentos que permitem a constituição de uma percepção integral do sujeito (VIEIRA; FREITAS, 2011). É uma proposta que se difere de abordagens tradicionais (como os testes que QI) à medida que admite uma multiplicidade de características individuais da pessoa com AH/SD, tanto de áreas acadêmicas como de áreas produtivo-criativas. Além disso, a identificação por provisão tem caráter dinamizado por não dar um "diagnóstico" ocluso; ao contrário, visa acompanhar o desenvolvimento desse alunado, verificando-lhe a frequência, a intensidade e a consistência de suas características que indicam AH/SD. Isto serve para averiguar, ainda, se a manifestação dessas habilidades elevadas não se tratou de um "pico" que se expressou num determinado momento do desenvolvimento do sujeito (VIEIRA; FREITAS, 2011).

Ademais, o processo de identificação, com base na perspectiva de provisão, contempla alguns instrumentos para acompanhar o desenvolvimento de pessoas com AH/SD, a saber: ficha de observação do (a) professor (a) regente; questionário com indicadores de comportamentos de AH/SD dirigido aos pais de crianças da Educação Infantil; questionário com indicadores de comportamentos de AH/SD dirigido aos professores (as); entrevistas semidirigidas com o (a) aluno (a) ou criança, professores (as), familiares e colegas; elaboração de portfólio para registro de comportamentos e o parecer pedagógico, que deve sinalizar os pontos fortes e as dificuldades que servirão para orientar o atendimento educacional do público com AH/SD (VIEIRA; FREITAS, 2011).

É por isso que o processo de identificação por provisão demanda a existência de uma equipe multiprofissional (a qual precisaria ser constituída pelos sistemas educacionais) para observar essas e outras necessidades inerentes ao acompanhamento pessoal do (a) estudante. Assim como o nosso coletivo reflete que os (as) profissionais "devem ter algum grau de conhecimento sobre o assunto", pontuamos que esse tipo de identificação requer, também, que eles (as) saibam propor diferentes formas de intervenções, com vistas ao estímulo de diferentes características (VIEIRA; FREITAS, 2011). Logo, acreditamos que uma abordagem multiprofissional de identificação tende a contemplar maiores possibilidades de traços indicadores do fenômeno AH/SD, de modo a revelar potencialidades ainda pouco conhecidas.

Se apenas um (a) profissional se responsabilizasse por identificar, muitas potencialidades podem permanecer invisíveis e, portanto, impossíveis de serem discutidas cientificamente.

A subcategoria "Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD" obteve unanimidade nas respostas docentes. Neste contexto, todos (as) os (as) participantes deste estudo discorreram sobre a importância desse processo, principalmente no que se refere aos benefícios que isso poderá proporcionar ao transcurso adequado da vida escolar desse alunado, possibilitando-lhe que o seu desenvolvimento seja mais rico e repleto de estímulos.

Em consonância com o exposto, vale destacar que a referida subcategoria se divide em dois agrupamentos semânticos: importância da identificação para os (as) estudantes e importância da identificação para o trabalho pedagógico docente (A e B). Desta maneira, todas essas informações estão documentadas no quadro abaixo:

Quadro 29: Subcategoria "Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Importância da identificação para os (as) estudantes **(A)**	- Eles são o diferencial. Tem que ter a identificação para serem contemplados e tem que haver um acompanhamento mais específico; - É importante, porque todos têm que ser estimulados dentro daquilo que tenham capacidade; - É necessária para que essa criança possa conseguir lidar com todas as suas habilidades; - Esse (a) aluno (a) precisa de acesso a recursos diferentes para se desenvolver e para se sentir desafiado (a); - Enquanto criança, ela pode sofrer um pouco até chegar a uma idade que realmente a gente consiga identificá-la.
Importância da identificação para o trabalho pedagógico docente **(B)**	- É importante para podermos desenvolver um trabalho diferenciado com esse (a) aluno (a); - Para podermos elaborar melhores atividades, que também sejam diferenciadas; - Se eu souber identificá-lo (a), vai ser melhor para o seu desenvolvimento assim como para os outros (as) colegas; - Porque através da identificação, o (a) professor (a) vai poder planejar melhor e criar melhores estratégias para atender esse (a) aluno (a); - Você precisa se preparar para saber como lidar com essa especificidade; - É importante porque o (a) professor (a), estando a par das necessidades e particulares desse (a) estudante, poderá fazer o atendimento que venha ajudar de forma eficaz o processo de ensino-

Quadro 29: Subcategoria “Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD” e suas Ideias Centrais

(conclusão)

SUBCATEGORIA – IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	aprendizagem.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Importância da identificação de estudantes com indicadores de AH/SD” contempla representações sobre a importância da identificação para os estudantes pertencentes a esse público e, também, versa sobre a importância desse mesmo processo para o trabalho pedagógico docente:

> “Eu acho que a identificação é importante para esses (as) alunos (as) porque eles (as) são o diferencial e isso tem que ocorrer tanto para que sejam contemplados como para que tenham um acompanhamento mais específico. Eu acho que é importante identificar porque todos têm que ser estimulados dentro daquilo que tenham capacidade e as pessoas com AH/SD não estão excluídas disso. No meu entendimento, esses (as) alunos (as) precisam de acesso a recursos diferentes para se desenvolverem e se sentirem desafiados (as). Enquanto crianças, eu penso que elas podem sofrer um pouco até chegarem a uma idade que realmente a gente consiga identificá-las, mas ainda acho que essa identificação é muito necessária para que elas possam conseguir lidar com todas as suas habilidades. Além disso, vejo benefícios para o meu próprio trabalho, pois, se eu souber identificar esses (as) estudantes, vai ser melhor para o seu desenvolvimento assim como para os (as) outros (as) colegas. A identificação se torna importante para que eu desenvolva um trabalho diferenciado com esses (as) alunos (as), permitindo-me ter condições de planejar, criar melhores estratégias para atender esses (as) estudantes e elaborar melhores atividades, que ainda sejam diferenciadas. Então eu acho que, como professor (a), eu preciso me preparar para saber lidar com essa especificidade e, quando eu estiver a par das necessidades e particularidades desses (as) alunos (as), posso fazer um atendimento que venha a ajudar o processo de ensino-aprendizagem e também ajudá-los de forma eficaz.”

As discussões realizadas pelo coletivo apontam algumas reflexões sobre a importância do processo de identificação para o público com AH/SD. Entender as particularidades deste processo se constitui como tarefa complexa; dada a multiplicidade de mitos que ainda dificultam o surgimento de propostas que visem à identificação, dado o vasto número de concepções teóricas que a referida área abrange. Sobre essas últimas, acreditamos que a adoção de diversas teorias, sem a devida reflexão, pode ocasionar incompatibilidade entre referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, de maneira a se traduzir em estratégias incoerentes e insipientes para a identificação; o que tende a causar mais prejuízos ao público com AH/SD.

Enquanto propostas de ações identificadoras não são definidas no plano político-educacional (ainda que se constituam como orientações, pois não há como propor instrumentos “engessados” para se aplicar a todos os casos), as pessoas que apresentam AH/SD sentem as mazelas de uma educação que lhes privam de desenvolver o máximo de potenciais que possuem (MARTINS; CHACON, 2016) e a sua invisibilidade é a causa que

origina muitas frustrações em relação às instituições escolares, cujas ações didático-pedagógicas não conseguem captar as nuanças e necessidades de sua educação.

Em razão dessas questões, a identificação assume relevância substancial para a população com AH/SD: identificá-la se traduz no reconhecimento de que a sua diversidade demanda uma educação que lhe estimule os potenciais, que respeite as suas condições e, ainda, que garanta a aplicabilidade de seus direitos no âmbito escolar; pois, enquanto população legalmente reconhecida da Educação Especial, esse público deve usufruir do AEE consonante às suas características (BRASIL, 1996). Quando o discurso do nosso coletivo reflete que a identificação é importante porque "todos têm que ser estimulados dentro daquilo que tenham capacidade", temos em evidência representações que estão alinhadas a uma perspectiva de educação heterogênea, a qual considera o conjunto de capacidades e características que cada indivíduo apresenta com vistas ao respeito às suas singularidades. Além disso, subjacente à reflexão de nossa coletividade sobre a identificação, encontra-se o atendimento, que deve centrar-se à estimulação de capacidades segundo as características de cada sujeito.

Para isso, há que se refletir, também, que devemos transcender o mito de que as pessoas com AH/SD não requerem estímulos educacionais, vez que as suas capacidades elevadas tendem a ser tolhidas com a ausência de ações pedagógicas que busquem atender-lhes às necessidades; o que pode tornar as suas potencialidades cada vez mais homogeneizadas nos contextos escolares. Nesse sentido, é necessário lutar contra essa tendência à homogeneização, que se trata de uma barreira culturalmente imposta, cujos objetivos são os de dissimular e minimizar as diferenças, não as reconhecendo sob o falso pretexto de "igualdade" (GUENTHER, 2011).

Logo, o público com AH/SD tende a ser o mais prejudicado nesse cenário homogeneizador, que desconsidera as suas características não lhes atribuindo à devida importância sob a alegação de que elas inexistem ou, ainda, que ocasiona a concepção mitológica de que se trata de pessoas apenas "muito inteligentes" que, por alcançarem sem dificuldades os objetivos previamente determinados pelo currículo, não necessitam de atenção às suas demandas educacionais, já que superaram as expectativas pedagógicas quanto ao alcance de índices escolares.

Opondo-se também à tendência homogeneizadora, Vieira (2005) discute sobre a importância da identificação do alunado com potenciais elevados ainda na infância, pois, para a autora, esse processo pode propiciar duas ações: auxiliar a construção do conhecimento

científico sobre as pessoas com AH/SD e atuar na elaboração de metodologias adequadas às intervenções educacionais que se direcionem a esses indivíduos. Deste modo, fomentar estudos acadêmicos sobre esta área e prover metodologias convenientes para atender a essa população, ainda se constituem como imperativos para que saibamos atender às demandas educacionais desse alunado com o devido preparo científico-pedagógico.

É neste cenário que Martins, Pedro e Ogeda (2016) afirmam a importância de analisarmos as contribuições de estudos acadêmicos, na tentativa de que possamos encontrar caminhos possíveis de serem trilhados. Para as autoras, é preciso avançar quanto à produção de conhecimentos que levem à identificação e ao atendimento com propostas adequadas e, ainda, bem sustentadas teoricamente. Marques e Costa (2018a), também compartilham desse raciocínio ao advertirem que diferentes instrumentos para a identificação são necessários, visto que há uma multiplicidade de características que se relacionam às AH/SD e que tornam cada indivíduo único; isto é, com uma combinação única de habilidades pessoais e de características. Esta variedade de comportamentos requer, do processo de identificação, uma perspectiva mais integral sobre o sujeito, com vistas a contemplar a maior possibilidade de potencialidades que ele pode vir a apresentar.

Nesse sentido, quando as argumentações coletivas da classe docente evidenciam que os indivíduos com AH/SD demandam por “um acompanhamento mais específico”; precisam ser identificados “dentro das suas capacidades” e carecem de “acesso a recursos diferentes”, para que ainda se sintam “desafiados”, desvelam-se concepções que se alinham à perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito, que lhe busca nutrir e enriquecer os potenciais com vistas ao desenvolvimento saudável de suas capacidades. Consonante a este raciocínio, Vieira (2005) reflete que a identificação, quando orientada à abordagem de desenvolvimento integral, pode proporcionar às pessoas com AH/SD um plano de atendimento que tende a lhes oferecer melhores condições para a sua formação educacional, de modo a garantir o respeito às suas singularidades.

Ainda consideramos que a identificação deve estabelecer o objetivo inicial de contemplar o máximo de características individuais de cada sujeito, com vistas a acompanhá-las, periodicamente, para se confirmar se esses mesmos traços que indicam AH/SD estarão presentes durante todo o desenvolvimento. Assim, a identificação desse público não deve ser feita com a finalidade de rotulá-lo, taxá-lo negativamente; faz-se necessário identificá-lo para que vivencie processos educativos que lhes atendam, proficientemente, as necessidades; de modo com que a sua diversidade seja respeitada e a sua trajetória escolar consolidada

conforme os princípios da educação inclusiva – que luta em prol do direito de todos (as) os (as) alunos (as) viverem juntos (as), em contextos escolares, sem nenhum tipo de prática discriminatória.

Nesse sentido, para a educação inclusiva, os espaços escolares se tornam centrais em relação à luta para a implementação de direitos sociais. Sob a ótica das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), os processos de convivência gerados pelas instituições educacionais podem permitir a constituição de relações mais respeitosas, justas e solidárias, desde que as regras que organizam a convivência social se pautem em princípios e estratégias pertinentes à educação inclusiva.

Neste contexto alusivo à inclusão, concordamos com as reflexões do nosso coletivo quando os (as) professores (as) entendem que é preciso preparo adequado "para saber lidar com essa especificidade" (que são as AH/SD), de sorte que tenham conhecimentos sólidos que permitam à sua atuação tanto no processo de identificação, como nas intervenções educacionais relativas ao atendimento. No tocante ao preparo docente, Alencar (2012) considera que esta classe precisa estar apta para identificar e atender as necessidades educacionais de todas as crianças, sejam elas pertencentes ou não, à Educação Especial, vez que a educação orientada aos princípios de inclusão e diversidade considera as diferenças como fatores inerentes ao ser humano, de modo que cada indivíduo se difere uns dos outros por apresentar características singulares; o que já indica a necessidade de processos educativos que valorizem as diferenças como valores intrínsecos ao ser humano.

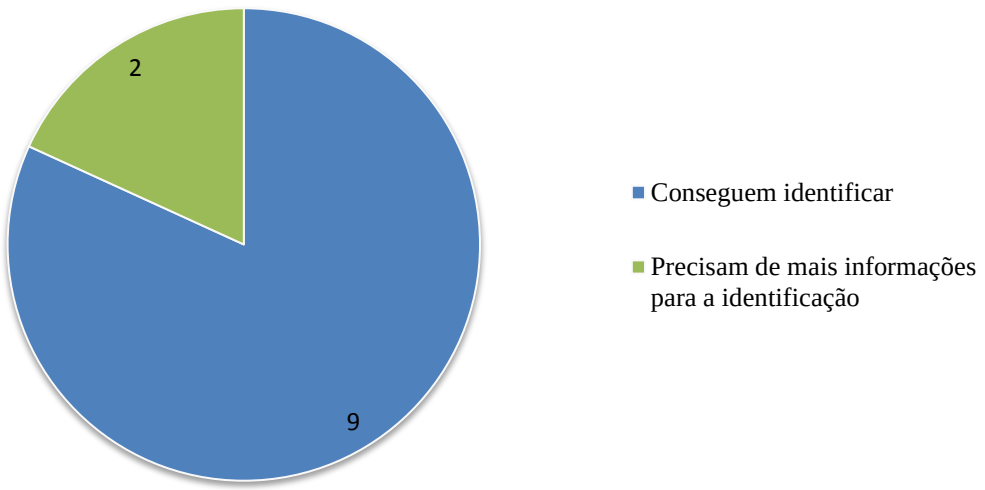
Ainda sob o paradigma da educação inclusiva, Mezzomo (2011) afirma que as instituições escolares devem ofertar oportunidades qualitativamente diversificadas aos estudantes; propor atividades enriquecedoras; fomentar o respeito à diversidade e promover uma educação de qualidade para todos (as). Neste cenário inclusivo, o alunado com AH/SD requer, das instituições educativas, um olhar de respeito, aceitação, aposta e estimulação às suas habilidades, na mesma medida de atenção às suas necessidades (MEZZOMO, 2011).

Diante do exposto, Guenther (2011, p.131) reforça que o maior desafio da educação inclusiva é o de "reconhecer, aceitar e desenvolver efetivamente os alunos mais capazes e dotados". Isto porque esses (as) estudantes sempre estiveram inseridos nos ambientes educacionais, ainda que de forma invisível. Nesse sentido, a autora explana que, para as instituições escolares valorizem a diversidade, é necessário que a sala de aula, a organização curricular e pedagógica, além de todas as relações que são geridas em ambientes escolares, sejam (re) pensadas diferentemente de como o são. É por isso que consideramos importante

uma mudança de paradigmas com vistas à aceitação e ao reconhecimento das diferenças; que não devem ser ignoradas, mas sim, compreendidas como valores inerentes ao ser humano. Somos todos dotados de imparidades que nos marcam como seres únicos e ainda diferentes quanto às nossas necessidades e esta configuração já assinala a importância de uma educação heterogênea que aceite, valorize e estimule a diversidade.

No tocante à subcategoria "Possibilidades de identificação e de atendimento na Educação Infantil" indagamos, primeiramente, se os (as) educadores (as) se consideravam aptos (as) para identificar crianças com características de AH/SD ainda nos contextos da referida etapa educacional. Para ilustrar os posicionamentos docentes quanto à temática questionada, apresentaremos o gráfico a seguir:

Gráfico 8: Possibilidades de identificação na Educação Infantil



Fonte: Elaboração Própria.

Diante dessas informações, torna-se importante, neste momento, apresentarmos as Ideias Centrais pertinentes à referida subcategoria. Neste prisma, convém esclarecer que agrupamos todos os discursos em dois grupos de sentidos. O quadro a seguir revela os dados que versam tanto sobre as características infantis que possibilitam aos (às) professores (as) a identificação, como, também, revelam as concepções docentes sobre as possibilidades de atendimento à criança pertencente a este público na referida etapa educacional (A e B):

Quadro 30: Subcategoria “Possibilidades de identificação e de atendimento na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – POSSIBILIDADES DE IDENTIFICAÇÃO E DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
Caraterísticas infantis que possibilitam a identificação **(A)**	- Ela vai mostrar, vai ser sempre o destaque; - Essa criança é um pouquinho mais agitada e acaba chamando um pouco mais de atenção; - São os famosos hiperativos; - De alguma maneira ela vai se destacar das outras: nas atividades, no dia a dia, na rotina de sala de aula... Vai estar além de tudo isso; - Aquela criança vai estar mais avançada; - É possível a identificação a partir dos três, quatro anos; - Há crianças que têm que ser encaminhadas para um órgão competente e fazer a avaliação; - Essa criança, de alguma forma, vai ter um comportamento diferenciado; - Ela vai te surpreender em algumas situações e a sua forma de aprender será diferenciada; - Ela sabe e vai te ensinar também como é. Mostrar como ela já sabe; - A gente está diariamente com as crianças. Então somos capazes de visualizar e identificar. Tudo é detectado pelo (a) professor (a).
Possibilidades de atendimento à criança **(B)**	- Teria que ser um profissional, se possível, até doutor (a) na área para lidar com aquela criança; - De repente, uma turma a mais, uma turma à frente seja uma possibilidade; - O atendimento tem que ser diferenciado. Assuntos, conteúdos e aulas deveriam ser mais desenvolvidos para ela; - Para se formar uma turma somente com crianças superdotadas, eu acho que seria muito difícil e também tem a questão da inclusão; - Ela tem que ter atividades num outro período, pois, se não tiver, vai perdendo o interesse; - Elas precisam ser incentivadas, ter esse acompanhamento com o (a) professor (a) especializado (a) e em até outros turnos; - O atendimento deve ser feito em conjunto com o professor de sala, né?, que deve receber informações para trabalhar na área específica que a criança apresenta altas habilidades; - É preciso um apoio para que essa criança consiga ser desafiada. A criança com superdotação gosta de ser desafiada. Que tipo de jogos? Que tipo de desafios? Outra criança também pode ficar interessada; - Pessoas especializadas para trabalhar com esse público também são escassas; - Um atendimento a contraturno. Se não for à contraturno, que se contemple o profissional que trabalha junto com essa criança. Olha, eu estudei isso aqui e tenho esses materiais. O que você acha? - Nós precisamos saber como ensinar, como essa criança aprende.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Possibilidades de identificação e de atendimento na Educação Infantil” contempla representações sobre as características infantis que possibilitam a identificação e as possibilidades de atendimento a essa criança. Diante disso, revelamos o DSC a seguir.

> “Na Educação Infantil, nós estamos diariamente com as crianças e isso faz com que sejamos capazes de visualizar e identificar algumas características, pois, geralmente, tudo é detectado pelo nosso trabalho. Então eu penso que essa criança, de alguma maneira, vai se destacar das outras: nas atividades, no dia a dia, na rotina de sala de aula... Ela vai estar além de tudo isso e vai ter um comportamento diferenciado. Acredito que a identificação seja possível a partir dos três ou quatro anos e essa criança vai me mostrar as suas habilidades; vai ser sempre o destaque. Ainda penso que ela vai estar mais avançada em relação às demais e vai me surpreender em algumas situações, ao ponto de demonstrar que a sua forma de aprender também é diferenciada. Isso porque ela já sabe e vai ainda me mostrar como ela já sabe! Mas essa criança pode ser um pouquinho mais agitada e acabar chamando mais a atenção por ser hiperativa. Por isso, eu creio também que crianças assim devem ser encaminhadas para um órgão competente para fazer a sua avaliação. Quando eu penso em possibilidades de atendimento, já acho que formar uma turma somente com crianças superdotadas seria muito difícil e eu também defendo a questão da inclusão. Primeiramente, eu preciso saber como ensinar e como essa criança aprende para depois propor um atendimento que seja diferenciado com assuntos, conteúdos e aulas mais desenvolvidos para ela. Além disso, pessoas especializadas para trabalhar com esse público são importantes, mas também são escassas. O atendimento deveria ser feito em conjunto comigo para que eu também possa receber informações sobre como trabalhar naquela área específica que a criança com altas habilidades apresenta. Se possível, até um (a) doutor (a) seria interessante para lidar com essa criança. Alguém que me diga: Olha, eu estudei isso aqui e tenho esses materiais. O que você acha? Por outro lado, acredito que essa criança tem que ter atividades num outro período para ser incentivadas e ter esse acompanhamento com o (a) professor (a) mais especializado (a), porque eu sei que se elas não tiverem isso vão perdendo o interesse. Eu acho que é preciso um apoio para que a criança com superdotação consiga se sentir desafiada. Que tipo de jogos? Que tipo de desafios eu posso fazer? Outra criança também pode ficar interessada. De repente, outra possibilidade de atendimento seria colocá-la em uma turma a mais, uma turma à frente...”

Os discursos desse coletivo apontam para o trabalho didático-pedagógico que é cotidianamente realizado pela etapa de Educação Infantil. Nesse sentido, a classe docente investigada afirma que é capaz de “visualizar e identificar algumas características” de crianças com indicadores de precocidade e de AH/SD, porque “tudo é detectado” pelo seu trabalho educativo. Consonante ao exposto, Maia-Pinto (2012), Marques (2013), Marques, Costa e Rangni (2015), Marques e Costa (2018a) e Silva e Pedro (2018) refletem a importância que a etapa de Educação Infantil assume para o processo de identificação de crianças com potenciais elevados, de modo a ressaltarem que esta etapa de educação pode assumir protagonismo à nutrição de capacidades prematuramente desenvolvidas, embora não seja simples a tarefa de “diagnosticar” essas crianças.

Ainda que as habilidades observadas possam apenas expressar um ritmo diferenciado no desenvolvimento com tendência à estabilização, Martins (2013) pondera que é urgente o atendimento a esse público infantil, pois mais vale atendê-lo ainda que com a ausência de diagnóstico, do que negligenciar as suas habilidades e, assim, desperdiçar possíveis crianças com indicadores de precocidade e AH/SD. Nesta direção, Martins e Chacon (2016) elucidam que essas crianças se destacam de seus pares da mesma idade, por causa das habilidades que apresentam, mas, essas capacidades podem tanto indicar um potencial superior (denominado pelos autores de superdotação) como podem se originar da prematuridade no desenvolvimento de alguns aspectos cognitivos. Em estudos posteriores, os autores ainda refletem que essas crianças podem encontrar apoio para desenvolver os seus potenciais ou se frustrarem em contextos educacionais que não lhes desafiam ou lhes motivam (MARTINS; CHACON, 2018).

Neste prisma, quando a discursividade coletiva relata que “essa criança, de alguma maneira, vai se destacar das outras”, “vai estar além” de seus pares, “vai ter um comportamento diferenciado”, mostrará “as suas habilidades” e “vai ser sempre o destaque”, revelam-se concepções de que as características de uma criança com potencial superior não são imperceptíveis no cotidiano educativo. Assim, refletimos que os (as) professores (as) são capazes de identificar alguns sinais expressos pelas crianças, mas são incapazes de encaminhá-las ao AEE ainda na Educação Infantil; quer seja por se pautarem na crença de que essas crianças não precisam de uma educação especializada, justamente por se elevarem a media de seus pares, quer seja por desconhecerem as necessidades educacionais de uma criança com comportamentos elevados, ou, ainda, por não saberem realizar os devidos encaminhamentos.

É por isso que Marques e Costa (2018a) esclarecem que a identificação do público infantil com características de precocidade e com indicadores de AH/SD é uma necessidade eminente, pois a ação identificadora proporciona o reconhecimento de suas necessidades e a definição de estratégias educacionais para o seu atendimento, com a proposição de recursos pedagógicos específicos que objetivem estimular ainda mais as potencialidades precocemente desenvolvidas.

Nesta direção, quando o discurso do nosso coletivo evidencia que é preciso “saber como ensinar e como essa criança aprende”, para “propor um atendimento que seja diferenciado com assuntos, conteúdos e aulas mais desenvolvidas”, enfatiza-se a importância do processo de identificação; para que o decorrente atendimento contemple as necessidades e

características dessas crianças. Mezzomo (2011) ao refletir sobre o paradigma da educação inclusiva para alunos (as) com potencialidades elevadas, considera que é preciso cultivar o respeito às suas especificidades, reconhecer a sua identidade e, também, propor um ambiente educacional rico em estímulos e oportunidades.

Quando os (as) professores (as) sinalizam a necessidade de "pessoas especializadas para trabalhar com esse público", cujo atendimento deveria ser feito em concomitância com as ações docentes para que eles (as) possam "receber informações sobre como trabalhar", no campo específico da criança com potenciais elevados, evidenciam-se concepções que consideram a importância da função do (a) profissional especialista. Segundo Guenther (2011), este ator social imprescindível à educação inclusiva, transcende a limitada representação de que ele (a) se trata de um (a) mero (a) "apoio" ao corpo docente. Isto porque, de acordo com a autora, é este (a) o (a) agente responsável por cultivar e celebrar a diversidade em seu trabalho pedagógico-educativo, pois é a sua atuação que pode abranger a todos os personagens escolares – alunos (as), professores (as), gestão e demais profissionais da escola – lhes desmitificando conceitos e visões estereotipadas; de modo a garantir o respeito às diferenças que assinalam a todos (as) nos contextos escolares (GUENTHER, 2011).

Concorda com esta linha de raciocínio Mezzomo (2011), ao pontuar que o (a) profissional com especializações deve ter o objetivo de oferecer subsídio teórico ao (à) docente do ensino regular, principalmente com conhecimentos relacionados às AH/SD. Este (a) agente profissional deve suscitar reflexões por parte dos (as) educadores (as) para que estes (as) sejam capazes de desconstruir concepções errôneas e mistificadas sobre esse alunado. Deste modo, o (a) profissional especializado (a), ainda tem as incumbências de possibilitar o intercâmbio entre o ensino regular e o ensino especializado, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades de alunos (as) com capacidades elevadas, além de auxiliar os (as) professores (as) da classe comum quanto à seleção de opções metodológicas para esse alunado, respeitando-lhes as especificidades.

Por outro lado, estes (as) últimos (as) profissionais, ao disporem do aparato teórico indispensável à sua prática educativa, poderão atender as especificidades dos estudantes que apresentam precocidade ou indicadores de AH/SD, por meio da utilização de metodologias mais adequadas, que contemplem "o respeito à diversidade humana, através de currículos flexíveis, abertos, atividades dinâmicas, instigadoras que despertem o interesse de todos por aprender" (MEZZOMO, 2011, p.179). É por isso, que ponderamos que os (as) professores

(as) das escolares regulares devem cultivar uma percepção mais apurada, analítica, atenta e sensibilizada, para que sejam capazes de captar as nuanças e necessidades de seus alunos (as), com vistas a atender às suas necessidades educacionais de modo proficiente e respeitoso.

Além disso, se partirmos do prisma da Teoria Histórico-Cultural, os (as) docentes são mediadores do conhecimento, que têm a função de apresentar a produção cultural humana com o objetivo de enriquecer os (as) estudantes; de modo a permiti-los a participação na cultura desde as mais tenras idades (VYGOTSKY, 2009). Nesse sentido, acreditamos que esta participação deve ser oportunizada a todos (as) os (as) alunos (as), independentemente de suas características, ainda para que se consolide uma educação mais heterogênea (com base na diversidade) e inclusiva.

Outro ponto refletido pela classe docente investigada refere-se à natureza de atividades que podem ser ofertadas às crianças com potenciais elevados, para que elas se sintam "desafiadas". Ao se questionar: "que tipo de jogos?" ou "que tipo de desafios eu posso oferecer?", o nosso coletivo admite a importância de um campo de conhecimento dotado de potencialidades para atuar no conjunto de práticas, relações e valores da Educação Infantil e da educação que se deve dirigir às crianças com capacidades elevadas: a Ludicidade. Concordamos com essa reflexão docente, que indica a necessidade de uma educação lúdica para a infância, pois as brincadeiras, as manifestações artísticas, a teatralidade, a dança, a música e os jogos se constituem como linguagens essencialmente infantis que despertam encantamento e prazer.

Esta área científica, segundo Ferrari, Trevisol e Savenhago (2014) é essencial para a construção de conceitos, saberes e valores durante a fase infantil. Nesta linha de raciocínio, Santos e Cruz (1997) explicitam que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, além de desenvolver a sociabilidade, a comunicação, a expressão infantil e a construção do conhecimento. É por isso que Dallabona e Mendes (2004) argumentam que a Ludicidade pode melhorar a qualidade do ensino e promover uma formação mais integral, pois contempla uma diversidade de aspectos essenciais ao desenvolvimento.

Ao refletirem sobre as proposições lúdicas destinadas às crianças com potenciais elevados, Carneiro e Fleith (2014) entendem que as atividades educacionais pautadas no ludismo podem promover o desenvolvimento saudável de aspectos emocionais desse público infantil, além de lhe favorecer a interação salutar com os seus pares e lhe motivar quanto às propostas escolares; que, por sua vez, podem se tornar mais desafiadoras a essas crianças.

Piske e Stoltz (2018) concordam com a importância da Ludicidade para a educação de crianças com capacidades elevadas, ao refletirem que o desenvolvimento da criatividade dessa população infantil, requer a existência de um currículo diferenciado, que contemple atividades lúdicas para o desenvolvimento e refinamento de habilidades.

Além disso, as autoras esclarecem que a criatividade e a imaginação de crianças com altos potenciais são mais verificáveis na realização de propostas lúdicas ou por meio de outras atividades em que elas possam expressar a sua capacidade de fantasia. É por isso que "a proposta de um ensino lúdico seria uma importante forma de atender aos interesses da criança com alto potencial e, por meio deste ensino, seu nível de satisfação pode aumentar em relação à aprendizagem" (PISKE; STOLTZ, 2018, p.207).

Concordamos com as reflexões evidenciadas acima, vez que consideramos que a educação lúdica é proficiente aos estimular capacidades e potencialidades, seja de qualquer público infantil. Ao refletirmos especificamente sobre as crianças com potenciais elevados, acreditamos que a Ludicidade pode lhes despertar o interesse pelo ambiente escolar, enriquecendo-lhes as habilidades com proposições educativas desafiadoras, criativas, originais e adequadas ao seu interesse. Isto pode fazer diferença em toda a sua formação educacional, pois à medida que a instituição escolar se torna atrativa, os sentimentos relacionados à frustração e ao desencanto, tendem a ser minimizados por metodologias lúdicas. Além disso, as linguagens provenientes desta área (artes, teatro, música, dança, jogos e brincadeiras) podem estimular a capacidade de expressão infantil, ao se direcionarem aos interesses das crianças com altas potencialidades, permitindo-lhes a satisfação de suas necessidades.

Finalmente, o último ponto destacado pela discursividade coletiva refere-se à proposta de aceleração escolar, evidenciada quando os (as) professores sugerem "outra possibilidade de atendimento" às crianças com capacidades elevadas; cuja proposta seria a de colocá-las "em uma turma a mais", "uma turma à frente". Cumpre esclarecer que a proposta de aceleração escolar é prevista pela LDBEN (BRASIL, 1996), no Artigo 59, Inciso II, quando é exposta a possibilidade de "aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

Neste contexto, Maia-Pinto (2012), Martins (2013), Marques e Costa (2018a) e Martins e Chacon (2018) refletem sobre os impactos da aceleração escolar para as crianças que apresentam uma diferenciação no nível de seu desenvolvimento, de maneira a esclarecerem que essa proposta se trata de uma estratégia educacional que possibilita o

cumprimento do currículo escolar em condições temporais menores, permitindo às crianças uma antecipação de sua escolarização. Essa proposição pode ser efetivada com a entrada precoce da criança numa outra turma, ainda quando ela apresentar capacidades elevadas, como a leitura e/ou habilidades matemáticas (MARQUES; COSTA, 2018a). Vale destacar que tais habilidades se destoam das características apresentadas pelas demais crianças que pertencem à Educação Infantil, pois elas comumente não apresentam habilidades como a leitura e a abstração durante os cálculos matemáticos.

Todavia, a proposta de aceleração escolar pode surtir efetivos desfavoráveis às crianças que foram aceleradas, como a discriminação por seu novo grupo social (por elas terem menos idade) e a rejeição por parte de seu antigo grupo etário, que tende a não compreender as razões que ocasionaram à sua progressão (MARTINS, 2013). É por isso que a literatura especializada desta área sugere cautela quanto à efetivação da aceleração escolar, de modo com que essa proposta se ajuste ao ritmo de aprendizagem, às habilidades, às preferências e aos interesses das crianças aceleradas. Maia-Pinto (2012) considera que a aceleração escolar deve prever condições especiais quanto à seleção de conteúdos, à capacitação de profissionais e, até mesmo, às políticas da própria instituição educativa, que devem prever, objetivamente, a educação que se pretende ofertar as crianças aceleradas.

Ainda no tocante a essa proposta, consideramos que a aceleração escolar deve ser efetivada com clareza e muitas reflexões, que devem apontar se a criança a ser acelerada terá condições (sobretudo, emocionais) de permanecer em outra turma. Uma vez que se assegurem condições favoráveis à aceleração, este processo deve ser realizado com muita cautela: são necessários diálogos com as demais crianças para que compreendam as ações que serão feitas, com vistas a diminuir as possibilidades de não aceitação da criança a ser acelerada e de recusa de seu antigo grupo social.

Acreditamos que a aceleração escolar não é uma proposição prejudicial à criança que apresenta potenciais elevados, já que as suas habilidades ensejam uma educação que lhes atendam às necessidades. Mas, é preciso o acompanhamento de toda a trajetória escolar dessa criança, de maneira a lhe garantir assistência pedagógica, psicológica e educacional que lhes serão indispensáveis. Tal acompanhamento também deve contemplar as suas respectivas famílias, que, comumente, não entendem a natureza desse processo e requerem informações científicas sobre os efeitos que podem ser causados pela aceleração. Nesse sentido, acreditamos que os familiares precisam ser assistidos quanto às duvidas e necessidades, pois também se configuram como uma parcela importante que se responsabiliza pela educação

dessas crianças. Assim, o binômio família-escola é indispensável para a proposição de uma educação bem-sucedida às crianças precoces ou com indicadores de AH/SD.

A próxima subcategoria se denomina “Atuação docente às AH/SD” e é ainda composta por dois campos de significados: percepções docentes diante da criança com essas características e ações docentes para esse público (A e B). Objetivamos entender quais práticas os (as) professores (as) desenvolveriam frente à criança com comportamentos de AH/SD, com vistas a registrar como esses (as) profissionais se sentiriam e como atuariam ao se depararem com uma criança que pertencesse a este grupo social. As informações obtidas estão documentadas no quadro a seguir:

Quadro 31: Subcategoria “Atuação docente às AH/SD” e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – ATUAÇÃO DOCENTE ÀS AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Percepções docentes **(A)**	- Se chegasse numa pré-escola uma criança que soubesse tudo, eu ficaria perdida; - Eu teria dificuldade, e acredito que alguns colegas também; - A gente pensa em uma fórmula pronta, né? Mas não sei exatamente como e nem exatamente o que eu deveria fazer para ajudar essas crianças... - Não é fácil você ensinar algo que a criança já sabe ali... - Se eu me deparar com uma criança dessas em sala de ala, eu me frustro bastante... - Se essa criança vem e fica ali? E aí, o que acontecerá com essa criança? Fica chato... - Por mais que o (a) profissional saia da graduação com um aparato, com uma bagagem de aprendizado, é pouco... - Como eu vou conquistar uma criança que tem superdotação? Eu não sei... - Se eu receber uma criança assim... Não vou esconder que eu vou ter dificuldades.
Ações docentes **(B)**	- Iria ter de estudar; - Propor atividades diferenciadas, que possam vir a chamar a atenção daquela criança; - Planejar conteúdo diferenciado; - Encaminhar para as (os) técnicas (os), preencher um formulário com observações feitas em sala, chamar os pais juntamente com a criança para uma conversa e a encaminhar para outras áreas... inclusive a área médica; - Conversar com a coordenação, aplicar um ensino diferenciado para ela; - Pedir ajuda, né? Como trabalhar com essa criança... Pedir formação; - Numa sala com 25 crianças, é difícil porque para eu atendê-la, eu teria que montar uma aula só para ela, como se tivesse trabalhando com duas turmas; - Sei que o que eu oferecer a ela, ainda será pouco. Eu posso prejudicar;

Quadro 31: Subcategoria "Atuação docente às AH/SD" e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – ATUAÇÃO DOCENTE ÀS AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	- Dar uma atenção diferenciada; - Fazer tarefas diferentes para que esse (a) aluno (a) apresente um grau mais elevado de dificuldade, para que ele (a) se sinta mais desafiado (a); - Encaminhar para o AEE para que ela tenha uma atividade diferenciada e propor alguma outra atividade para acompanhá-la; - Na maioria das vezes, ninguém está preparado.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria "Atuação docente às AH/SD" reúne depoimentos que apresentam as percepções dos (as) professores diante de uma possível criança com AH/SD e as ações que proporiam para esse (a) aluno (a). Com base no exposto, apresentamos o DSC a seguir:

> "A gente sempre tenta pensar numa fórmula pronta, né? Mas eu não sei exatamente como e nem exatamente o que eu deveria fazer para ajudar essas crianças. Vou falar com sinceridade: se chegasse numa turma de pré-escola uma criança que já soubesse tudo, eu ficaria perdida(o). Sei que eu teria dificuldades e acredito que alguns dos (as) colegas também, porque não é fácil você ensinar algo que a criança já saiba. E se essa criança vem e fica ali? E aí, o que acontecerá com ela? Fica chato. Por isso que digo que, se eu me deparar com uma criança dessas em sala, vou me frustrar bastante. Se eu receber uma criança assim, não vou esconder que terei dificuldades. Por mais que eu ou qualquer outro (a) profissional saia da graduação com algum aparato, com alguma bagagem de aprendizado, ainda será pouco. Como vou conquistar uma criança que tenha superdotação? Eu não sei... Mas teria que estudar. Na maioria das vezes, ninguém está preparado para isso. Numa sala com 25 crianças é difícil porque para eu atendê-la, teria que montar uma aula só para ela, como se eu estivesse trabalhando com duas turmas. Por isso eu sei que o que eu for oferecer a ela será pouco e ainda posso prejudicá-la, mas eu penso também em algumas estratégias: dar a ela uma atenção diferenciada; planejar conteúdos diferentes e propor atividades que possam vir a chamar a atenção dessa criança; fazer tarefas diferentes para que ela apresente um grau mais elevado de dificuldade e, assim, se sinta mais desafiada; conversar com a coordenação para tentarmos aplicar um ensino diferenciado para ela; pedir ajuda a como trabalhar com essa criança, ou seja, pedir formação; preencher um formulário com as observações feitas em sala, encaminhar para as (os) técnicas (os) e chamar os pais juntamente com a criança para uma conversa; encaminhar para outras áreas, inclusive para a área médica e, por fim, pensaria também em encaminhá-la para o AEE para que ela tenha alguma atividade diferenciada, ao mesmo tempo em que eu tentaria propor outra atividade para acompanhá-la."

Segundo Sabatella (2012), a categoria docente exerce função significativa no processo de identificação de pessoas com AH/SD, pois são esses (as) profissionais que podem perceber os primeiros sinais de um potencial superior e, ainda, podem indicar os (as) estudantes com essas características para uma avaliação especializada; recurso mais importante que os (as) educadores (as) dispõem para auxiliar esse alunado. Tratando-se especificamente de professores (as) da etapa de Educação Infantil, é preciso que eles (as) estejam informados sobre a possibilidade de atender crianças com indicadores de AH/SD, para que estejam aptos (as) a orientá-las sobre como conhecerem melhor as suas próprias capacidades

(RODRIGUES, 2011). De acordo com as explanações desta última autora, a categoria de educadores (as) que atuam na Educação Infantil pode ajudar essas crianças com a proposição de uma rotina mais prazerosa, explorando os seus interesses em atividades que lhes causem satisfação (RODRIGUES, 2011).

Todavia, o nosso coletivo explana que "não sabe exatamente como" e "nem o quê" deveria fazer para "ajudar essas crianças". Este discurso deixa transparecer a fragilidade do processo de formação inicial docente, que não discute e, muito menos, prepara os (as) professores (as) para atuarem com as diferenças, sobretudo, aquelas expressas pelos (as) estudantes com indicadores de AH/SD. É neste contexto que Merlo (2011) salienta que urge a necessidade de uma formação acadêmica que inclua conhecimentos que possam auxiliar a prática pedagógico-educativa docente, com vistas à também inclusão do (a) aluno (a) com AH/SD.

Segundo as explanações de Merlo (2011), o maior desafio que se apresenta à ação pedagógica docente é o de oportunizar condições adequadas à permanência desses (as) estudantes nas turmas de ensino regular, de modo a lhes atender às necessidades juntamente com os (as) demais colegas. Nesta mesma linha de raciocínio, Talcei e Stoltz (2018) consideram que os (as) professores (as) necessitam receber suporte teórico-prático que os permitam identificar as diferentes especificidades no desempenho de seus alunos (as), para saber como desenvolver o trabalho educativo com eles (as).

Mezzomo (2011) adverte que, para o alunado com AH/SD ter atendido o seu direito à educação de qualidade de forma proficiente, fazem necessários muitos cursos de formação sobre este campo (sejam formações iniciais ou continuadas); a propagação de informações sobre esses (as) estudantes; a presença de uma equipe multiprofissional, nos contextos escolares, para atuar na identificação, com os professores e as famílias; além do trabalho combinatório entre o (a) docente do ensino regular e o (a) profissional especializado (a) em AH/SD. Por isso, a autora ainda afirma que a inclusão desse público nos ambientes escolares, depende da criação de estratégias mais inclusivas, como a formação de professores (as) e a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

Merlo (2011) concorda com essas reflexões ao expressar que as instituições educativas devem se adaptar a esse alunado e não o contrário, como rotineiramente ocorre. Para atendê-los, a autora menciona a adaptação pedagógica, que são "as modificações no planejamento das atividades diárias de uma série e/ou disciplina, programas de enriquecimento curricular e

de aproveitamento de estudos e conteúdos e o processo *(sic)* de avaliações" (MERLO, 2011, p.44).

No tocante aos programas de enriquecimento curricular, destaca-se o Modelo Triádico de Enriquecimento proposto com Renzulli (2018), o qual considera três tipos de ações que estão em constante interação: Enriquecimento do Tipo I (atividades exploratórias gerais, que expõem o alunado com AH/SD a possibilidades, como, problemas, ideias, teorias e habilidades); Enriquecimento do Tipo II (atividades de treinamento em grupo, cujo objetivo é o de preparar os estudantes para gerarem soluções para as problemáticas do mundo real), e Enriquecimento do Tipo III (investigações individuais e em pequenos grupos de problemas reais, que resultam no sintetismo e na aplicação dos conteúdos, dos processos e do envolvimento pessoal por meio do trabalho).

Segundo Virgolim (2019), esse Modelo de Enriquecimento Curricular ainda possui três propósitos: oferecer aos alunos de toda a instituição educativa, o máximo de oportunidades para a sua autorrealização (e não somente ao grupo com AH/SD); aumentar o reservatório de sujeitos que podem ajudar a solucionar os problemas contemporâneos da sociedade, de modo a se tornarem produtores de conhecimentos (e não meros consumidores de informações), e, por fim, o último propósito se refere à produtividade criativa, que deve proporcionar programas e serviços especiais com base no *modus operandi* desses indivíduos.

Nesta direção, Machado e Stoltz (2018) esclarecem que a proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular é composta por ações que poderão beneficiar os (as) estudantes com AH/SD, com vistas a atendê-los em suas peculiaridades. Por isso, este programa ainda deve ser previsto pelo atendimento educacional da escola, constituindo-se como seu trabalho de intervenção.

Exposta a possibilidade de trabalho pedagógico-educativo com o programa de enriquecimento curricular, contrariamos o discurso docente de que é difícil atender às crianças com indicadores de AH/SD, porque isso significaria, segundo o coletivo, o trabalho "com duas turmas". Neste contexto, acreditamos na possibilidade de atendimento a essas crianças ainda nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, desde que se ofereça o suporte educacional adequado à realização do trabalho pedagógico do (a) professor (a) do ensino regular e do (a) professor (a) especializado (a).

Cabe destacar que não desconsideramos as dificuldades que se fazem presentes na realidade das escolas públicas brasileiras, que sofrem com salas superlotadas, com a escassez de recursos e, ainda, com a ausência de acompanhamento pedagógico em situações que

demandam mais atenção; o que acaba não contribuindo para uma “educação de qualidade” tanto para alunos (as) que pertencem a este público, como para os (as) demais estudantes da rede regular de educação (MEZZOMO, 2011).

Todavia, a discursividade docente pontuou ações que poderão ser realizadas diante de uma criança com indicadores do referido fenômeno: “dar a ela uma atenção diferenciada”; “planejar conteúdos diferentes e propor atividades que possam vir a chamar a atenção”; “fazer tarefas diferentes para que ela apresente um grau mais elevado de dificuldade e, assim, se sinta mais desafiada”; “conversar com a coordenação para [...] aplicar um ensino diferenciado” e “pedir ajuda” sobre como trabalhar com essa criança. Salientamos que todas as propostas mencionadas se configuram como importantes representações para o atendimento ao público infantil; o que indica uma provável reflexão por parte dos (as) professores (as) quanto à educação dessas crianças, ainda que tenham dito que nunca as encaminharam para uma avaliação mais especializada, no decorrer de sua prática profissional. Nesse sentido, se eles (as) não estiverem abertos (as) a se informarem e a entenderem como são “as características, diferenças e singularidades desses indivíduos, muitas dificuldades serão criadas para o seu desenvolvimento assim como muitas crianças e jovens serão erroneamente conduzidos e seus potenciais desperdiçados” (SABATELLA, 2012, p.128).

É por isso que Merlo (2011) argumenta que a principal barreira à educação e à inclusão de estudantes com AH/SD está diretamente relacionada às crenças e valores dos (as) professores (as), visto que o seu desconhecimento sobre esta área se traduz como um grande entrave à identificação e ao atendimento de alunos (as) com AH/SD. Nesse sentido, é preciso que a classe docente acredite em suas próprias possibilidades para a inclusão, tornando-a realmente possível.

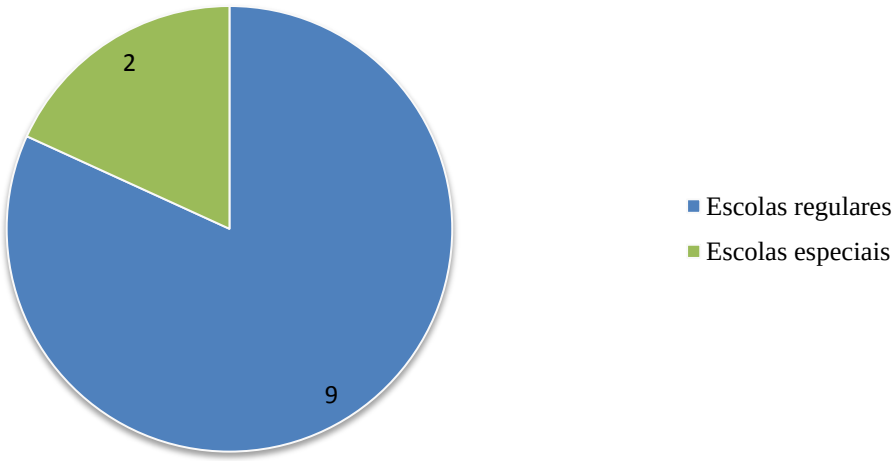
O estudo de Martins (2018) trata proficientemente dessa temática ao apresentar o conceito de autoeficácia, que compreende as crenças que os sujeitos possuem sobre as suas próprias capacidades. Para a autora, esse conceito influencia os aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais dos (as) professores (as), de maneira à ainda influir em suas escolhas. Logo, os (as) docentes com autoeficácia elevada são mais propensos a incentivar os interesses do alunado, de modo a atribuir-lhe centralidade no processo educativo e a estabelecer um ambiente favorável à sua aprendizagem (MARTINS, 2018).

Concordamos com as reflexões da autora, vez que, para ofertar uma educação mais inclusiva e respeitadora das características discentes, os (as) professores precisam estar compromissados com esse mesmo processo de educação; acreditando que são capazes de

atendê-lo eficazmente. Portanto, esta classe, além de possuir conhecimento teórico-prático para conduzir as ações pedagógicas, ainda necessita acreditar em suas próprias potencialidades, com vistas a solucionar problemas e dificuldades que emergirem e que são inerentes a qualquer processo de educação.

Por fim, a última indagação referente à categoria "Identificação e atendimento para as AH/SD" foi realizada. Neste contexto, optamos por revelar os dados oriundos desse questionamento sob forma de gráfico para expressar as representações dos (as) professores (as). Deste modo, o gráfico 9 apresenta informações sobre a instituição de ensino que deve se responsabilizar, na perspectiva docente, pela educação da pessoa com indicadores de AH/SD. Tais dados estão registrados no documento a seguir.

Gráfico 9: Concepções docentes sobre a instituição de ensino que deve se responsabilizar pela educação da pessoa com indicadores de AH/SD



Fonte: Elaboração Própria.

Com base nessas informações, documentamos, também, as suas respectivas Ideias Centrais, que foram dispostas em dois grupos semânticos: opiniões favoráveis às escolas regulares e opiniões favoráveis às escolas especiais (A e B). Todo esse processo está exposto no quadro a seguir.

Quadro 32: Subcategoria “Instituições de ensino responsáveis pela educação do público com AH/SD” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – INSTITUIÇÕES DE ENSINO RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO DO PÚBLICO COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
Escolas regulares **(A)**	- Todo mundo precisa aprender a conviver em sociedade e elas não estão excluídas disso porque também são pessoas, seres humanos; - Se elas forem para uma escola só de superdotados, e aí, como ficarão? Como elas vão crescer nesse mundo? Poderiam até considerar as demais pessoas menos inteligentes; - Como defendo a inclusão, acredito que elas precisam conviver com outras porque são tão crianças quanto às demais; - Elas têm que estar inseridas no ensino regular, sendo contempladas por um atendimento especial no contraturno para terem atividades específicas; - A escola regular é direito desses (as) alunos (as). Elas têm o direito de estarem convivendo e se socializando com os seus pares; - Essas crianças precisam ser reconhecidas e terem o seu espaço dentro da educação. Precisam ser identificadas; - Precisamos aprender com elas para não atrapalhá-las e para contribuir com o seu desenvolvimento; - Devem participar da escola regular, mas precisam ser encaminhas para profissionais preparados para continuarem desenvolvendo as suas habilidades de forma satisfatória.
Escolas especiais **(B)**	- Acredito, sim, em um atendimento mais especial. A permanência da criança superdotada na classe regular não iria atrapalhar o seu desenvolvimento, mas também não a ajudaria; - É importante a criança frequentar uma escola voltada para aquela habilidade, o que, para ela, seria todo um diferencial; - Eu acho que uma criança superdotada, ao invés de ter um professor para auxiliá-la, deveria ter um atendimento especial só para ela; - Se tivermos uma turma só de superdotados, você prepara a aula para o grau de inteligência e de raciocínio deles; - Numa classe de pessoas assim teríamos condições de preparar uma aula especial. Por isso acredito que deveriam existir turmas especiais.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Instituições responsáveis pela educação do público com AH/SD” é composta depoimentos sobre as escolas que deveriam se responsabilizar pela educação da pessoa com AH/SD de acordo com a perspectiva docente. Nesse sentido, questionamos aos (as) educadores (as) quais seriam as instituições mais habilitadas para atender esse tipo de público: as escolas regulares ou as escolas especiais. Como decorrência, essa subcategoria

apresenta dois DSCs, que são consonantes a cada grupo semântico acima exposto. Deste modo, o primeiro DSC se refere às escolas regulares como instituições responsáveis pela educação do referido público.

> "As escolas regulares são direito dos (as) alunos (as) com AH/SD, pois devemos considerar que essas pessoas precisam estar convivendo e se socializando com os seus pares. Todo mundo precisa aprender a conviver em sociedade e esses (as) estudantes não estão excluídos (as) disso porque também são seres humanos. Mais que isso: são pessoas que precisam ser reconhecidas e terem os seus espaços dentro da educação, isto é, necessitam ser identificadas. Elas têm que estar inseridas no ensino regular e sendo contempladas por um atendimento especial a contraturno para terem atividades específicas. Eu acho que elas devem não somente participar da escola regular como serem encaminhadas para profissionais preparados com o objetivo de continuarem desenvolvendo as suas habilidades de forma satisfatória. Se elas forem para uma escola só de superdotados e aí, como ficarão? Como elas vão crescer nesse mundo? Poderiam até considerar as demais pessoas como menos inteligentes. Então elas devem participar da nossa escola e ainda acho que precisamos aprender com elas para não atrapalhá-las, de maneira a contribuirmos com o seu desenvolvimento. Como eu defendo a inclusão, acredito que isso tem que começar desde a infância para que essas crianças convivam com as outras porque são tão crianças quanto às demais."

O último DSC decorrente dessa subcategoria se reporta às escolas especiais como instituições responsáveis pela educação do público com AH/SD. Essas representações estão expostas a seguir.

> "Eu acredito sim em um atendimento mais especial. A permanência da criança superdotada na classe regular não iria atrapalhar o seu desenvolvimento, mas também não a ajudaria. Numa classe de pessoas assim teríamos mais condições de preparar uma aula especial e é por isso que eu acredito que deveriam existir turmas especiais. Eu acho importante que as crianças desse público frequentem uma escola voltada para aquela habilidade, o que para elas seria todo um diferencial. Acho ainda que invés de ter um professor para apenas auxiliá-las, elas deveriam ter especificamente todo um atendimento especial. Eu considero que se tivermos uma turma só de superdotados é possível preparar as aulas para o grau de inteligência e de raciocínio deles."

Optamos por discutir, concomitantemente, os dois discursos coletivos que compõem a subcategoria "Instituições responsáveis pela educação do público com AH/SD", vez que eles apresentam pontos de convergência que possibilitam a nossa análise. Nesse sentido, para discutirmos sobre as instituições que devem se responsabilizar pelos processos educativos da referida população, devemos antes compreender, brevemente, o percurso histórico de atendimento educacional às pessoas pertencentes a este público. Pérez (2018) evidencia que a preocupação com os estudantes que apresentavam AH/SD se iniciou, no Brasil, a partir da década de 1930; ainda com a realização de algumas pesquisas pontuais feitas pelo Instituto de Psicologia do Recife e, ainda, pelos estudos de Helena Antipoff.

Todavia, a primeira referência explícita à educação deste alunado ocorreu com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual versou, em seu Artigo 9º, sobre o tratamento especial aos estudantes que apresentavam deficiências físicas ou mentais (que se encontrassem em considerável atraso à idade regular) e, também, aos superdotados (BRASIL, 1971).

Neste contexto, Pérez (2018) reflete que a utilização do termo "tratamento especial" relacionava-se diretamente com a área da saúde, o que demonstrava a escassez de informações que considerassem o atendimento nas escolas regulares. Sobre estas, cumpre registrar que elas se orientavam, neste contexto, pelo paradigma da integração, cuja centralidade das ações se direcionava à própria escola (PÉREZ, 2018).

Ao refletirem sobre a perspectiva de integração, Reynaud e Rangni (2017) deixam claro que esse paradigma era regido pelo princípio de que o público pertencente à Educação Especial deveria se adaptar às instituições de ensino e não a possibilidade contrária. Sob a orientação dessa perspectiva, Merlo (2011) argumenta que foram implantadas, em nosso país, as classes de Educação Especial, que tinham enfoque segregacionista e se destinavam ao atendimento específico desta população separadamente da educação promovida pelas classes regulares. É importante destacar que as concepções sobre uma educação diferenciada ao público de Educação Especial se enraizaram nas representações sociais, de maneira a se fazer presentes até os dias atuais.

Nesse sentido, quando parte do nosso coletivo evidencia o entendimento de que as classes especiais deveriam se responsabilizar pela educação de pessoas com AH/SD, porque se teria "mais condições de preparar uma aula especial" e, ao considerar, ainda que "a permanência da criança superdotada na classe regular não iria atrapalhar o seu desenvolvimento, mas também não a ajudaria", temos em destaque representações que se alinham à perspectiva de segregação a que o público da Educação Especial era sujeito.

Vale destacar que essa compreensão não atende ao mais importante princípio da referida modalidade: a inclusão, vez que esses (as) estudantes estariam apartados do convívio com os (as) demais alunos (as), o que notadamente é uma ação desfavorável à sua condição de partícipe da sociedade. Partimos do pressuposto de que a educação deve favorecer o convívio com as diferenças, pois elas estão presentes em qualquer sujeito em razão de cada pessoa apresentar uma combinação de características e necessidades, únicas. Logo, a segregação é uma lógica que desrespeita as diferenças e tende a rotular, negativamente, o público da

Educação Especial, que de maneira errônea seria concebido como aquele que não se enquadrada aos padrões de normalidade impostos pela sociedade.

Contrariamente ao exposto, quando a outra parte do nosso coletivo apresenta o entendimento de que “as escolas regulares são direito dos (as) alunos (as) com AH/SD”, pois se deve considerar que essas pessoas “precisam estar convivendo e se socializando com os seus pares” e que ainda “precisam ser reconhecidas e terem os seus espaços dentro da educação”, temos em evidência muitos avanços no campo representacional, pois o grupo docente respondente parte do pressuposto de que a educação e o atendimento dessas pessoas devem se consolidar nas escolas regulares.

Atualmente, a LDBEN (BRASIL, 1996) orienta que o atendimento a todo o público de Educação Especial deve se efetivar, preferencialmente, na rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com vistas a concretizar o princípio de inclusão. Vale destacar que essas representações do nosso coletivo confluem para as argumentações de Guenther (2011), quando a autora reflete que o atendimento nas escolas regulares assume uma perspectiva inclusiva e se apoia no princípio de que as pessoas são diferentes; sendo que tais diferenças constituem a essência de todo ser humano.

Além disso, quando a discursividade docente finaliza seu relato indicando que o atendimento deve “começar desde a infância”, ainda para que “essas crianças convivam com as outras porque são tão crianças quanto às demais”, evidenciam-se concepções que atribuem importância à etapa de Educação Infantil, vez que essa etapa se constitui como o primeiro *lócus* onde o direito de qualquer criança deve ser efetivado. Estas reflexões ainda rompem com a lógica da segregação nos espaços escolares da primeira infância e se orientam por uma perspectiva baseada nos princípios de educação inclusiva.

A quinta categoria que constitui este estudo se denominada “Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” e é composta por três subcategorizações, sendo a primeira delas intitulada “Implantação do AEE nas escolas regulares”. Neste contexto, cumpre esclarecer que três instituições educativas possuíam sala específica para o AEE; enquanto duas não tinham, em suas instalações, espaço destinado ao AEE. Apresentaremos, no quadro a seguir, as Ideias Centrais pertencentes a esta primeira subcategoria.

Quadro 33: Subcategoria “Implantação do AEE nas escolas regulares” e suas Ideias Centrais

SUBCATEGORIA – IMPLANTAÇÃO DO AEE NAS ESCOLAS REGULARES	IDEIAS CENTRAIS
Representações sobre a implantação do AEE **(A)**	- Seria um ganho para as escolas regulares; - Tudo que vem para somar é legal; - Seria muito interessante; - É algo bom, necessário; - Há um longo caminho a ser percorrido; - São programas que até existem, segundo as políticas nacionais, mas nem sempre são efetivados; - É interessante ter o programa não só para a superdotação, ou seja, precisamos de um programa que aborde todas as áreas especiais mais específicas encontradas na educação; - É completamente possível; - É importante, porque muitas vezes o (a) professor (a) que está ali não está preparado (a) para trabalhar.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Implantação do AEE nas escolas regulares” é composto por concepções que refletem sobre a implantação desse tipo de atendimento. Com base nessas informações, revelamos o seguinte DSC:

> “Tudo que vem para somar é legal e seria um ganho para as escolas regulares. Eu sei que são programas que até existem, segundo as políticas nacionais, mas nem sempre são efetivados. Embora sejam completamente possíveis de serem implantados, há um longo caminho a ser percorrido pelo próprio AEE. Mas eu considero que esse atendimento é muito interessante, bom e necessário. Acho válido que ele seja a contraturno e que ajude o (a) aluno (a) dentro de sua especificidade. Por isso considero ter esses programas não somente para a superdotação porque precisamos de programas que abordem todas as áreas especiais mais específicas encontradas na educação. Eu acredito na importância do AEE porque muitas vezes o (a) professor (a) que está ali não está preparado (a) para trabalhar, sem falar que o AEE também insere esse (a) aluno (a) dentro de uma inclusão e tem sido de grande auxílio para o (a) professor (a) regente e para o (a) professor (a) de apoio.”

As representações docentes específicas desta subcategoria versam sobre o AEE, de maneira a ressaltar as suas contribuições nos contextos educacionais. Cumpre evidenciar, com base na discursividade coletiva de nosso grupo, que verificamos concepções otimistas sobre esta proposição; ainda que os discursos apontem que “há um longo caminho a ser percorrido”. Entendemos esta última fala porque são muitos os fatores que dificultam essa proposta, estes resultantes de representações distorcidas e equivocadas sobre o AEE. Isto também se justifica pelo fato de o cenário educacional brasileiro ter sido *lócus* de inúmeros paradigmas sobre a Educação Especial e os seus serviços de atendimento, por vezes, concepções até contraditórias e excludentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) registra que a Educação Especial tradicionalmente era organizada como uma proposta substitutiva ao ensino comum. Deste modo, esta modalidade atuou como um sistema paralelo de ensino, cujo atendimento ao seu público se efetivava em espaços exteriores às escolas, dito como "especializados". Tratavam-se das classes, escolas e instituições especiais, que eram concebidos, ainda, como os ambientes mais adequados à educação dessas pessoas que ainda eram apartadas do ensino regular destinado aos (as) demais estudantes.

Segundo o referido documento (BRASIL, 2008), essa forma de organização da modalidade de Educação Especial era fortemente fundamentada no viés clínico, que orientava e determinava as proposições de atendimento; cujo enfoque ainda considerava os conceitos de "normalidade/anormalidade". Assim, essa perspectiva médico-assistencialista também orientou as práticas escolares, que não se preocupavam com o caráter pedagógico do atendimento que oferecia ao público da Educação Especial (sobretudo, a população com deficiência).

Ainda de acordo com o documento em tela (BRASIL, 2008), as propostas de atendimento, em nosso país, iniciaram-se às pessoas com deficiência na época imperial, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant, IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos, INES). Anos mais tarde, houve a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), cujo atendimento se destinava às pessoas com deficiência intelectual e, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além disso, o primeiro atendimento direcionado às pessoas com superdotação foi realizado em 1945, na Sociedade Pestalozzi, ainda por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

Com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, temos, no Título X, Artigo 88, disposições sobre a educação dos "excepcionais", a qual deveria se enquadrar no sistema geral de educação, com o objetivo de "integrá-los" à comunidade. Neste contexto, Kassar e Rebelo (2011) esclarecem que esta lei não propõe ou especifica as ações especializadas concernentes ao poder público para a escolarização dessas pessoas. Além disso, não há mais definições sobre o processo de educação que deveria ser ofertado a elas.

Consonantes a esta linha de raciocínio, Turchiello, Silva e Guareschi (2014) elucidam que a organização da modalidade de Educação Especial, na perspectiva substitutiva ao ensino

comum, perdurou-se por muito tempo. O cenário pertencente à Educação Especial começou a ser repensado a partir do período de efervescência que assinalou a década de 1980, o qual passou a transparecer o paradigma da inclusão. Este último ensejou um movimento que se baseou no princípio de igualdade, que deveria ser efetivada em todos os setores sociais, especialmente, nas instituições escolares. No âmbito educacional, adotou-se, como propósitos, o direito dos (as) estudantes (especificamente do alunado com deficiência) de frequentarem o ensino regular e a valorização da diversidade; o que fomentou discussões sobre as formas de efetivação da aprendizagem nos ambientes escolares.

Como resultado de todo esse contexto efervescente, houve a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil em 1988, ainda reconhecida como "Constituição Cidadã" por assegurar, no Artigo 5º, entre os direitos sociais, o direito à Educação. Nesse prisma, ao retratá-la especificamente no Artigo 206, o Inciso I dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o Artigo 208 explicita a responsabilidade do Estado em relação à Educação, o qual deverá garantir, entre outras necessidades, *o atendimento educacional especializado* preferencialmente na *rede regular de ensino* (BRASIL, 1988, grifos nossos). Todavia, este diploma legal apenas faz menção às pessoas com deficiência, não referendando os demais sujeitos que também são público da Educação Especial.

Vale destacar outro documento que influenciou, significativamente, a proposição do AEE no Brasil: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual dispôs que os países signatários (como o Brasil) assegurassem a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional, opondo-se claramente à lógica segregacionista de atendimento em classes ou demais instituições apartadas do ensino regular. Este documento transparece que a Educação Especial assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança; não o contrário.

Ao também dispor sobre a educação inclusiva, torna-se explícito o princípio de que é fundamental todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Além disso, fica claro que as escolas inclusivas deverão responder às necessidades discentes, de maneira a acomodar todos os estilos e ritmos de aprendizagem por meio de currículo apropriado, estratégias de ensino, arranjos organizacionais, recursos e, também, parceira com as comunidades (UNESCO, 1994). As disposições deste documento indicam a necessidade de atendimento educacional especializado à medida que propõe adaptações no interior das escolas regulares, de maneira com que elas atendam a diversidade de seus (as)

alunos (as), respeitem seus ritmos de aprendizagem e garantem o convívio escolar para todas as crianças, independentemente de suas características.

Sob a influência destas disposições, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, ao explicitar em seu Artigo 4º o dever do Estado com a educação escolar pública, também explicita a sua obrigatoriedade quanto à oferta do atendimento educacional especializado, gratuito, ao alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, sendo o AEE transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Encontramos neste preceito a concepção de que o AEE deve estar inserido na educação regular; respeitando o princípio de todos (as) os (as) estudantes conviverem juntos, tal como preconiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Com base nesta mesma linha de raciocínio, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), resultante do paradigma da inclusão e de ações advindas das lutas realizadas pelos movimentos sociais, que calorosamente discutiam a constituição de políticas públicas fundamentadas na perspectiva de "educação de qualidade para todos (as)". Vale destacar que este documento se traduz como um importante marco para a história da Educação Especial, vez que propagou novos conceitos para essa modalidade, expôs o direito de todos os (as) estudantes estarem matriculados no ensino regular, independentemente de suas necessidades e características e, ainda, buscou orientar as instituições educativas para ofertar respostas adequadas a essas necessidades.

Além disso, este diploma explicita a função do AEE, sendo esta: "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008). Ainda é exposto que as atividades do AEE se diferem daquelas realizadas nas classes comuns e que elas não substituem o processo de escolarização, mas são complementares e/ou suplementares à educação dos (as) alunos (as); com vistas à sua autonomia e independência, tanto nos espaços escolares como nos demais ambientes sociais.

Neste contexto, Turchiello, Silva e Guareschi (2014) advogam que o AEE pode ser efetivado de maneira individual ou em grupos pequenos, acompanhando as necessidades e características de seu público. Quando o discurso do nosso coletivo considera "válido que ele [o atendimento] seja a contraturno", temos em evidência uma representação seguramente efetiva, já que o AEE deve ser realmente ofertado em turno contrário ao da escolarização,

para que os (as) alunos (as) não sejam prejudicados (as) quanto à frequência nas classes comuns (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014).

Outro documento importante para o AEE e que dele tratou especificamente, é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Para este documento, o AEE deve ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra instituição ainda do ensino regular, expondo também a possibilidade de o mesmo se realizar em centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos e conveniados com a Secretaria de Educação.

Além disso, este documento registra que o AEE deve estar explícito no projeto político-pedagógico das instituições escolares, que devem prever à sua organização (BRASIL, 2009). Deste modo, as disposições advindas desse documento são importantes para que as atividades e ações do AEE sejam implantadas na educação básica brasileira e, assim, possam ser asseguradas condições que oportunizem o acesso e a permanência dos (as) estudantes que são público da Educação Especial nas escolas regulares, desconstruindo-lhes as barreiras socioculturais e educacionais ainda existentes.

Nesta direção, quando o discurso docente explicita que acredita "na importância do AEE" porque essa proposta insere "o (a) aluno (a) dentro de uma inclusão", ficam evidentes representações positivas sobre o AEE, que demonstram a sua importância para a garantia dos direitos sociais da população de Educação Especial. Verificamos também que os (as) educadores (as) expressaram a necessidade desse atendimento em sua atividade discursiva, considerando-o como "grande auxílio para o (a) professor (a) regente e para o (a) professor (a) de apoio".

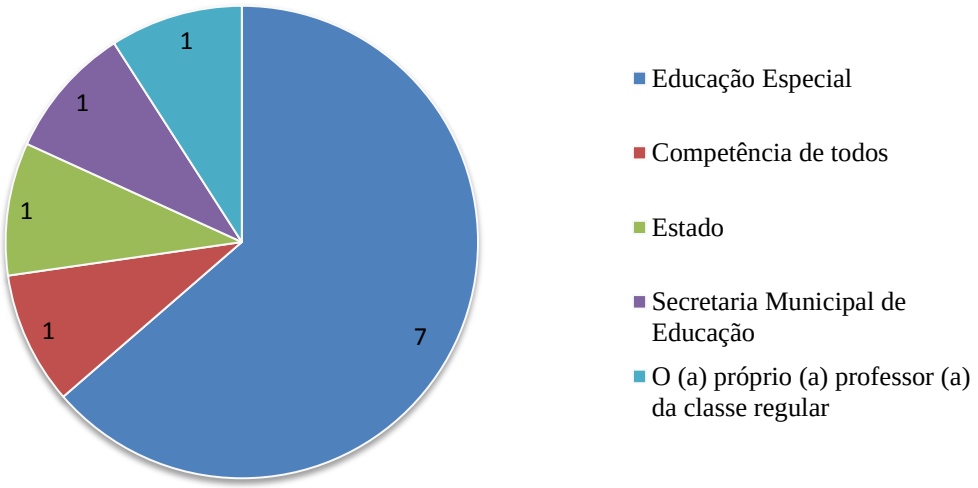
No tocante a esta relação, Pasian, Mendes e Cia (2017) refletem que deve haver articulação entre esses dois profissionais para que o público pertencente à Educação Especial seja corretamente atendido. Nesse sentido, acreditamos que ambos devem combinar esforços para a proposição de processos educativos que objetive contribuir com o desenvolvimento dos (as) estudantes, assistindo-os (as) em suas necessidades.

Além disso, a inter-relação entre professor (a) da classe comum e professor (a) especializado (a) também precisa contemplar as famílias, que devem ser orientadas sobre como colaborar diante das especificidades de seus filhos (as). Sobre isso, Turchiello, Silva e Guareschi (2014) esclarecem que o (a) profissional do AEE precisa prever a sua atuação em parceria com o (a) docente da sala comum, com a família e com os (as) demais profissionais

que se encontram na escola, para que a formação do público da Educação Especial seja garantida em todos os contextos que ele vivencia (sejam espaços escolares ou não escolares).

A próxima subcategoria proposta por esta investigação se reporta à incumbência pelo AEE, com vistas a ilustrar o que pensa a classe docente sobre a responsabilidade por essa oferta. Nesta direção, vale destacar que obtivemos diferentes respostas, com suas respectivas concepções sobre a melhor instituição responsável pelo referido atendimento. Assim, revelamos o gráfico a seguir para apresentar os setores sociais que os (as) professores (as) acreditam que devam se responsabilizar pela oferta do AEE.

Gráfico 10: Incumbência pelo AEE



Fonte: Elaboração Própria.

Com base no exposto, reunimos no quadro abaixo, as Ideias Centrais sobre cada setor evidenciado nos discursos dos (as) educadores (as). Logo, essas mesmas representações foram organizadas em apenas um grupo, já que expressam informações sobre cada instituição que pensam ser a mais plausível para se responsabilizar pela oferta do AEE. Neste contexto, evidenciamos o quadro a seguir.

Quadro 34: Subcategoria "Incumbência pelo AEE" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – INCUMBÊNCIA PELO AEE	IDEIAS CENTRAIS
Representações sobre a incumbência pelo AEE **(A)**	- A Educação Especial trabalha com essa questão da inclusão; - Traria profissionais mais capacitados para estar auxiliando;

Quadro 34: Subcategoria “Incumbência pelo AEE” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – INCUMBÊNCIA PELO AEE	IDEIAS CENTRAIS
	- É uma competência de todos, pois todos vão lidar com essa criança. Vejo como um trabalho em equipe que deve ser de responsabilidade do (a) professor (a), gestor (a), Educação Especial... - A Educação Especial deve ter uma amplitude muito maior, incluindo alunos (as) com altas habilidades, pois são estudantes que são especiais também, né? - É um atendimento direcionado para as especificidades da Educação Especial não só em saberes, mas, em prática, visando à inclusão dessa criança; - É a Educação Especial sim, porque ali teriam os professores especializados para trabalhar. Os (as) psicopedagogos (as) estudaram e sabem que tipos de atividades terão de desenvolver; - É obrigação de o Estado oferecer esse atendimento, pois se responsabiliza pelo desenvolvimento da pessoa; - É competência da Secretaria Municipal de Educação, que deve delegar um grupo para fazer e auxiliar esse atendimento; - Acredito que eu possa fazer esse atendimento, pensando na inclusão... Se eu trabalhar só com esse (a) aluno (a), separadamente, vou dar a ele (a) um destaque negativo; - Posso fazer dentro da minha disciplina uma coisa diferente, e não preciso mandar essa pessoa para a Educação Especial.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “Incumbência pelo AEE” é formada por depoimentos que expressam de quem seja a responsabilidade pela oferta do AEE. Todavia, durante as respostas, obtivemos um setor que se destacou entre os demais: a Educação Especial, que reuniu a maioria dos discursos relativos a essa temática. Vale destacar que os outros setores destacados pelas representações docentes não conseguiram constituir discursos completos. Por isso, optamos por evidenciar o DSC que se refere apenas a Educação Especial como a responsável por ofertar o AEE:

> “É a Educação Especial que se deve responsabilizar pelo AEE porque ali teria os (as) professores (as) especializados (as) para trabalhar ou os psicopedagogos, que estudaram e sabem que tipos de atividades terão de desenvolver. Eu considero que a Educação Especial trabalha com essa questão da inclusão e acho que ela deve ter uma amplitude muito maior, incluindo os (as) alunos (as) com altas habilidades, pois são estudantes que são especiais também, né? Então eu penso que esse é um atendimento direcionado para as especificidades da Educação Especial não só em saberes, mas em prática, visando à inclusão dessas crianças. Acho também que a Educação Especial traria profissionais mais capacitados para estarem auxiliando.”

A maior parte do coletivo docente considera que o AEE é de responsabilidade da Educação Especial, pois ela trabalha com a “inclusão”. Diante do exposto, a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura que o AEE é, realmente, incumbência da referida modalidade, cujas ações devem se concentrar para oferecê-lo nos contextos da escola regular, ainda em caráter complementar ou suplementar (e não mais substitutivo ao ensino comum). Nesse sentido, os serviços do AEE devem estar articulados com a proposta pedagógica das classes regulares e também devem estar expressos no projeto político-pedagógico das instituições educativas.

Diante do exposto, refletimos que o AEE deve ser uma proposta dinâmica, sempre monitorada por instrumentos que permitam a sua avaliação e acompanhamento, com vistas a uma efetivação bem-sucedida nos contextos escolares, isto desde as primeiras classes de ensino. É por isso que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera ser importante a proposição do AEE desde a Educação Infantil; visto que ela se configura como a primeira etapa da educação básica e é nela que pode se favorecer a convivência com as diferenças, o respeito e a valorização. O documento ainda transparece que o AEE pode ser realizado desde os prelúdios da vida, cujos serviços estarão voltados à estimulação precoce das crianças, com vistas a otimizar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ainda em interface com os atendimentos de saúde e de assistência social (BRASIL, 2008).

Isto posto, quando o discurso coletivo aponta que “a Educação Especial traria profissionais mais capacitados” para o auxílio ao seu próprio público, temos em evidência representações que nos direcionam para a atuação do (a) profissional especializado (a), que também pode ser o (a) professor (a) com uma formação mais abrangente. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deixa claro que este (a) profissional deve possuir conhecimentos gerais para o exercício da docência, além de ter conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Esta formação mais específica possibilita o trabalho deste (a) profissional no AEE, de modo a aprofundar a dimensão interativa e interdisciplinar “da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares” (BRASIL, 2008, s/p), o que nos dá uma amplitude sobre os serviços e recursos que podem ser oferecidos pela Educação Especial.

Ainda no tocante à atuação do (a) profissional especializado (a), Turchiello, Silva e Guareschi (2014) elucidam que o (a) professor (a) do AEE, quando observar indicadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD, pode elaborar um parecer

pedagógico com vistas a justificar os motivos de o (a) aluno (a) pertencer ao público do AEE. Este documento pode contemplar aspectos do desenvolvimento e o histórico de vida do (a) estudante, além de suas capacidades e/ou habilidades nos campos: social, psicomotor, afetivo e cognitivo. Além dessas informações, o parecer pedagógico pode contemplar, também, os horários e dias da semana em que o (a) aluno (a) será atendido (a), além de sugestões que possam auxiliar aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do (a) estudante (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014).

Em consonância com as considerações expostas, refletimos que o AEE deve acompanhar toda a trajetória escolar do alunado público de Educação Especial, com vistas a lhe proporcionar favoráveis condições de desenvolvimento. Acreditamos que o trabalho específico dessa proposta deve estar alinhado ao currículo da escola regular, para que os conteúdos e assuntos discutidos façam sentido e tenham significado ao grupo discente a ser atendido.

Para uma atuação exitosa do AEE, ainda consideramos a sua articulação com uma instância fundamental para a formação do público da Educação Especial: a família desses (as) estudantes, que podem fornecer informações valiosas para um bom desenvolvimento do trabalho com o AEE e para que também recebam orientações sobre como proceder diante das necessidades de seus filhos (as), de maneira a auxiliá-los (as). Nesse sentido, acreditamos que é por meio da díade escola-família, que uma formação mais integral pode ser ofertada aos sujeitos, pois esta parceria é capaz de abarcar o maior número de necessidades desse alunado, podendo lhe atender de maneira mais proficiente e articulada.

A última subcategoria contemplada pela categorização "Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)" se intitula "O AEE e a contemplação do público com AH/SD" e é desmembrada em dois campos semânticos: o AEE e a contemplação do público com AH/SD e benefícios do AEE para a população com AH/SD (A e B). Este processo está documentado no quadro abaixo:

Quadro 35: Subcategoria "O AEE e a contemplação do público com AH/SD" e suas Ideias Centrais (continua)

SUBCATEGORIA – O AEE E A CONTEMPLAÇÃO DO PÚBLICO COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
O AEE e a contemplação do público com AH/SD **(A)**	- É importante eles serem contemplados também, não somente os deficientes... - Tem que ser contemplado sim, não só o (a) aluno (a) como o (a) professor (a); - É preciso sim um atendimento educacional

Quadro 35: Subcategoria “O AEE e a contemplação do público com AH/SD” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – O AEE E A CONTEMPLAÇÃO DO PÚBLICO COM AH/SD	IDEIAS CENTRAIS
	personalizado dentro de sala de aula; - Se as outras especificidades têm, porque AH/SD não podem ter também, né? - Eles também têm o direito de ter todo o seu potencial explorado; - Todos têm direitos. Se a pessoa com Down e com TDAH tem, então a pessoa com AH/SD também tem o direito de ser estimulada; - No início, não teriam pessoas preparadas para lidar com esse público. Mas, ao logo desses programas, cada vez mais seriam aprimorados pessoas e profissionais; - Eles deveriam ter um atendimento específico sim; - Eles precisam sim de algum apoio, mesmo tendo capacidades assim; - Vai contribuir de forma positiva tanto com o (a) aluno (a) como com o (a) professor (a); - É preciso ter um apoio para essa pessoa se desenvolver além; - Somente conseguiremos incluir essa pessoa quando tivermos o apoio pedagógico; - É preciso ter um acompanhamento especial para que essa pessoa possa também contribuir com a escola, com a própria sala e também para ela se sentir realizada; - Vamos dar acesso para esse (a) aluno (a) desenvolver as suas potencialidades; - É necessário contemplar para não desmotivarmos esse (a) aluno (a) e as suas capacidades; - Se não contemplarmos, essa pessoa poderá ficar com tantos problemas quanto aquela que não consegue avançar.
Benefícios do AEE para a população com AH/SD **(B)**	- Vai estimular ainda mais aquela habilidade; - Serão orientados e acompanhados, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades; - A família terá consciência disso; - É algo bom até para os colegas aprenderem a lidar com a diferença; - Muitas vezes eles não conseguem estar inseridos na sociedade, na escola, na comunidade religiosa e até na família. Esse atendimento vai ajudá-los nessas questões; - Eles se sentem um “peixe fora d’água”. Esse atendimento especial pode ajudar na inserção em sociedade e nas relações interpessoais; - O AEE vai trazer algum especialista para essa pessoa e para me ajudar a como ensinar e a como trabalhar com ela; - Esses (as) alunos (as) vão encontrar o atendimento necessário para o desenvolvimento de suas capacidades.

Fonte: Elaboração Própria.

A subcategoria “AEE e a contemplação do público de AH/SD” constitui-se por depoimentos que discutem tanto a importância de as pessoas com AH/SD usufruírem do AEE

enquanto público da Educação Especial como sinaliza os benefícios do AEE para a população que apresenta o referido fenômeno. Com base nessas reflexões, apresentamos o DSC dessa subcategoria, a seguir.

> "As pessoas com AH/SD deveriam ter um atendimento específico porque elas precisam de algum apoio, mesmo tendo capacidades assim. Acredito que esse apoio é importante para que essas pessoas se desenvolvam além, porque elas também têm o direito de ter todo o seu potencial explorado. Se outras especificidades têm por que AH/SD não podem ter também, né? Eu vejo que todos têm direitos, então se a pessoa com 'Down' ou com 'TDAH' tem, a pessoa com AH/SD possui igualmente o direito de ser estimulada e é necessário a contemplarmos para não desmotivarmos nem a ela e nem as capacidades. Então, vamos dar acesso para essa pessoa se desenvolver e para ter um acompanhamento especial que a estimule também a contribuir com a escola, a própria sala e também para ela se sentir realizada. Acho importante que essas pessoas sejam contempladas também e não somente os deficientes. Mas não é somente elas que precisam de apoio: os (as) professores (as) também precisam ser contemplados para realizarem um atendimento educacional personalizado dentro de sala de aula e isso contribuiria de forma positiva tanto para elas como para eles (as) mesmos (as). Eu sei que no início não teriam pessoas preparadas para lidar com esse público, mas, ao longo desses programas cada vez mais seriam aprimorados programas e profissionais. Acredito mesmo que somente conseguiremos incluir essas pessoas quando tivermos esse apoio pedagógico. Do contrário, se não conseguirmos contemplá-las, elas podem fiar com tantos problemas quanto aquelas pessoas que não conseguem avançar. Agora, eu também penso que o AEE pode proporcionar benefícios a esse público: vai estimular ainda mais as suas habilidades; permite a possibilidade de essas pessoas serem orientadas e acompanhadas, de modo a desenvolverem todas as suas potencialidades; vai oferecer algum especialista para essas pessoas e vai me ajudar a como ensinar e a como trabalhar com elas; a família terá consciência dessas condições e receberá orientações para também ajudar e é bom até para os (as) colegas aprenderem a lidar com as diferenças. Tudo isso tende a beneficiar essas pessoas porque elas não conseguem estar inseridas na sociedade, na escola, na comunidade religiosa e até na família. Elas se sentem como 'peixes fora d'água' e esse atendimento especial pode ajudar na sua inserção em sociedade e nas suas relações interpessoais."

Segundo Piske (2014), o sistema educacional brasileiro raramente possibilita que os (as) estudantes com capacidades elevadas expressem a sua criatividade e, além disso, acaba limitando esses (as) alunos (as) a desempenharem somente atividades repetitivas; o que tende a minar a sua capacidade criativa e inovadora. Ciente desta ocorrência, a categoria docente investigada demonstrou o entendimento de que "as pessoas com AH/SD deveriam ter um acompanhamento mais específico", porque elas "têm o direito de ter todo o seu potencial explorado". Acreditamos que a Educação Especial também deve dar respostas e estímulos educacionais aos (as) estudantes com AH/SD, de maneira e lhes garantir metodologias apropriadas, recursos e demais serviços de educação.

No que se refere ao AEE específico para este alunado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia a possibilidade de serem disponibilizados, a esse público, os programas de enriquecimento curricular. Para este documento, o AEE deve se fazer presente em todo o processo de

escolarização desses (as) estudantes e, ainda, deve estar articulado com a proposta pedagógica das instituições escolares (BRASIL, 2008).

Nesta mesma direção, Mezzomo (2011) reflete que os principais obstáculos à proposição do AEE para a população com AH/SD são as concepções que fundamentam a educação e a escola. Por isso, a autora sugere uma mudança de paradigmas que permita a classe docente refletir sobre quem é o (a) seu aluno (a); como aprende; qual (ou quais) tipo (s) de inteligência ele apresenta e o que as suas ações didático-pedagógicas podem fazer para que esse (a) estudante desenvolva ainda mais a sua habilidade. Além disso, Mezzomo (2011) destaca como imprescindível o trabalho conjunto entre o (a) professor (a) do ensino regular e o (a) profissional especializado (a) em AH/SD, para que esse alunado encontre um ambiente favorável para o desenvolvimento de suas capacidades.

Consonante a esta linha de pensamento, Delou (2012) argumenta que o AEE para os (as) estudantes com AH/SD é previsto na legislação educacional brasileira e, para que seja cumprido, é fundamental a formação de profissionais que tenham conhecimentos teórico-práticos para atuarem junto a esse alunado, efetivando-lhes os seus direitos ao AEE. Em referência ao trabalho pedagógico desta proposta, a autora salienta ainda que ele não difere do planejamento de qualquer atendimento educacional, e deve contemplar: público, objetivos, estratégias pedagógicas e avaliação (DELOU, 2012).

Refletimos, neste contexto, que para o AEE contemplar o público com indicadores de AH/SD, é necessária a conscientização docente sobre a importância desse atendimento, pois, como nos lembra Martins (2013): mais vale atender essa população estudantil, ainda que esses indicadores possam não vir a se confirmar, do que lhe negar as condições de desenvolver os seus potenciais e, assim, desperdiçar estudantes que podem realmente fazer parte deste público.

Além das subcategorias expostas, convém complementar, por fim, que a categorização "Concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)" também questionou se os (as) professores (as) já haviam feito alguma indicação ao AEE (ou outra forma de avaliação) de estudantes com suspeita de apresentarem o comportamento de AH/SD. Todos (as) os (as) participantes foram unânimes ao responder que nunca realizaram nenhum tipo de prática indicativa de alunos (as) com essas características.

Outro questionamento em que obtivemos, também, unanimidade nas respostas, versou sobre o direito de o (a) estudante com comportamentos de AH/SD frequentar o AEE. Nessa direção, todos (as) os (as) respondentes argumentaram sobre a importância que este

atendimento exerce para a formação e o desenvolvimento de pessoas que apresentam o referido fenômeno. Diante dessas informações, refletimos que a maior parte dos docentes participantes é capaz de perceber características de AH/SD em seus alunos (as) ou, ao menos, suspeitam de que eles (as) podem pertencer a este público.

Mas, observamos também que, mesmo diante da detecção de maiores potencialidades, esses (as) professores ainda não encaminham os (as) estudantes. Isto pode ocorrer por conta de mitos que ainda se encontram em seu imaginário social, pelo desconhecimento sobre a importância do AEE para este público, ou, ainda, por se orientarem pela lógica do sistema educacional, cuja atenção se volta para os (as) discentes que estão abaixo da média ou a nível mediano em termos de desempenho escolar.

À frente dessas possibilidades, acreditamos que estes (as) profissionais necessitam de mais formações e conhecimentos para que realizem, com segurança, a indicação desses (as) estudantes para o AEE, desde a etapa de Educação Infantil. Consideramos que os efeitos de uma educação insuficiente podem ser mitigados com o reconhecimento de capacidades superiores ainda na infância; o que pode proporcionar às crianças processos educativos mais prazerosos e significativos, além de se traduzir no cumprimento de seus direitos. Portanto, o AEE é um imperativo para o público que apresenta indicadores de AH/SD e a sua oferta deve ser realizada desde os prelúdios da fase infantil.

Evidenciadas todas as subcategorizações referentes à penúltima categoria que integra as nossas análises, faz-se importante expormos os agrupamentos relativos à última categoria desta pesquisa, que se intitula “Representações sobre a Educação Infantil” e apresenta três subdivisões. Destarte, a primeira delas direciona-se à obtenção de informações tangentes a mencionada etapa de educação, de maneira a se desmembrar em três grupos: concepções sobre a Educação Infantil, mazelas da Educação Infantil e a Educação Infantil para a formação da criança (A, B e C). Com base no exposto, segue o quadro que ilustra essas informações.

Quadro 36: Subcategoria “Representações sobre a Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
Concepções sobre a Educação Infantil **(A)**	- Trabalha a questão do ser humano em si; - É fundamental para qualquer criança; - É muito importante para o desenvolvimento infantil; - Atua na aquisição de capacidades, como a confiança e a autonomia; - Oferta uma formação não só educacional, mas

Quadro 36: Subcategoria “Representações sobre a Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
	também o cuidado; - Enriquece a construção do ser humano; - É a base do sujeito para a vida; - É um ambiente de descoberta, de convívio social e de experiências lúdicas essenciais para o desenvolvimento infantil; - É a etapa mais importante da vida de uma criança; - É o alicerce da vida de uma pessoa; - Tudo começa ali, até a formação do caráter.
Mazelas da Educação Infantil **(B)**	- O período dentro da Educação Infantil é muito cansativo para a criança pequena; - A imposição de rotina e a distância da família por um longo período é estressante para a criança; - A Educação Infantil tem dificuldades para considerar a participação das crianças no processo educativo: como você quer aprender hoje? - Comumente não tem apoio pedagógico; - Há a escassez de materiais para o trabalho educativo junto à criança (inclusive, brinquedos); - Materiais paradidáticos (como livros de literatura infantil) não podem ser utilizados cotidianamente para não serem danificados; - O (a) professor (a) de Educação Infantil custeia materiais para o desenvolvimento de seu próprio trabalho pedagógico; - A Educação Infantil ainda é concebida como depósito de crianças; - Não há tanta preocupação, por parte do poder público e das instituições, com a qualidade do trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil; - A estrutura física ainda não é capaz de atender, amplamente, às necessidades das crianças.
A Educação Infantil para a formação da criança **(C)**	- A criança começa a ter noção sobre o seu desenvolvimento e a como se comportar em sociedade; - Possibilita à criança condições para um bom convívio escolar; - O vocabulário da criança é ampliado; - Ela desenvolve confiança e autonomia; - A criança aprende a compartilhar na Educação Infantil; - Aprende as diferenças e a como lidar com o (a) outro (a) na Educação Infantil; - Aprende rotina na Educação Infantil; - A criança tem contato com pares etários que não são de seu convívio familiar; - Vivencia diversas experiências essenciais à sua formação; - A criança se constitui como sujeito ativo, crítico e pensante a partir da Educação Infantil; - Amplia-se a interação e a socialização da criança com jogos e brincadeiras; - É a estrutura do desenvolvimento intelectual da criança; - As crianças que não vivenciam a Educação Infantil perdem o convívio, interações, brincadeiras e o desenvolvimento da motricidade;

Quadro 36: Subcategoria “Representações sobre a Educação Infantil” e suas Ideias Centrais (conclusão)

SUBCATEGORIA – REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCACÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
	- Por meio de histórias e contos a Educação Infantil possibilita à criança desenvolver-se e despertar a sua criatividade.

Fonte: Elaboração Própria.

Em relação ao DSC da subcategoria “Representações sobre a Educação Infantil”, obtivemos depoimentos que apresentaram as concepções sobre essa etapa, sobre a sua importância para a formação da criança e as mazelas que demarcam a realização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Com base nesses campos semânticos, constituímos o seguinte DSC:

> “Eu vou dizer que a Educação Infantil é a etapa mais importante da vida da criança. É a partir dela que o sujeito começa a se constituir como tal: um sujeito ativo, crítico e pensante para atuar na sociedade. Isso começa a se tornar possível por meio das experiências que a criança vai vivenciar, através da interação, da socialização com outras crianças, dos jogos, das brincadeiras... e isso faz com que a Educação Infantil seja essencial na formação dessa criança porque é aquele espaço de descoberta, de contato com os pares que não são do mesmo meio familiar, de convívio com as regras sociais e também de experiências educativas lúdicas, que são indispensáveis para a formação. Eu também entendo que essa formação não é só educacional, mas é de construção de um ser humano, né? A criança aprende a compartilhar na Educação Infantil, aprende as diferenças, aprende a lidar com o outro e aprende também que tudo tem o seu momento com a rotina da Educação Infantil. Isso aí é um aprendizado para a vida e não somente para o âmbito educacional em si. Eu analiso que é a partir dessa etapa que a criança se desenvolve e passa a ganhar mais confiança e autonomia em si mesma e é ali que ela começa a ter noção sobre o seu desenvolvimento, a maneira como pode se portar em sociedade. Vejo que essa etapa educacional trabalha a questão do ser humano em si, até mesmo a formação do caráter por meio de histórias, do despertar da criatividade, de ela saber contar, recontar e gostar de estudar; então tudo começa ali. As crianças que não passam pela Educação Infantil perdem muito do convívio, da interação, da brincadeira, da motricidade... É por isso que eu falo que a Educação Infantil nada mais é do que a base. Vamos pensar no alicerce da casa: a Educação Infantil nada mais é do que a estrutura do desenvolvimento intelectual dessa criança. Então desde que ela tenha uma base sólida, firme, as paredes vão crescer sem rachaduras e serão bem construídas. Isso significa que a Educação Infantil deve ser algo sólido para que a criança se desenvolva. Quando o (a) aluno (a) tem uma sólida Educação Infantil, ele (a) terá um bom desenvolvimento no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na sua formação superior e quem dá essa base para isso é o (a) pedagogo (a). Mas eu acho também que esse período dentro da Educação Infantil é muito cansativo para a criança, pois é imposta a ela toda uma rotina de ficar fora de casa, longe da família... Impor essa rotina de um adulto para a criança pequena é muito cansativo, embora eu saiba que há uma diferença total, gritante, entre uma criança que frequenta a Educação Infantil para outra que não frequenta. O desenvolvimento de habilidades como a fala, a coordenação motora, o vocabulário são ampliadas. Mas eu tenho ainda que falar que a Educação Infantil persiste com muitas dificuldades para considerar a participação das crianças no processo educativo: como você quer aprender hoje? Além disso, eu não tenho apoio pedagógico. Então, o que a educação tem a me oferecer? Apenas quadro, giz... Às vezes nem papel, mas é cobrado que a criança aprenda. Ah, têm brinquedos? Não têm brinquedos. Eles são comprados com o dinheiro público e ficam dentro das salas de apoio na maioria das escolas. Também vêm livros de literatura infantil para o trabalho pedagógico, mas esses materiais não chegam até a mim. Então como eu vou dar jeito? É muitas vezes tirando o dinheirinho do bolso, confeccionando recursos com materiais recicláveis, porque a criança precisa aprender brincando. Vou até mais longe: tudo isso ocorre porque a Educação Infantil ainda é vista como depósito de crianças.

> Não há tanta preocupação, por parte do poder público e das instituições, com a qualidade do trabalho que é desenvolvido nela. Posso dizer que até mesmo a estrutura física, não é capaz de atender, amplamente, às necessidades das crianças. Então eu acho que muitas coisas precisam ser conquistadas."

As reflexões de nosso coletivo apontam para muitas representações importantes sobre a etapa de Educação Infantil. Neste prisma, quando a discursividade docente afirma que "a Educação Infantil é a etapa mais importante da vida da criança", que ela oferece uma "formação não só educacional, mas é a construção do ser humano" e que "a Educação Infantil nada mais é do que a base", temos concepções advindas de um movimento teórico que acredita nas potencialidades da Educação Infantil e em seu protagonismo no processo formativo das crianças; cujas ações pedagógicas podem lhes ofertar uma formação sensível, consciente e repletas de significados.

Consonante ao exposto, refletimos que esta etapa de educação se configura como *lócus* basilar para a proposição de vivências educativas intencionais e fruitivas às crianças, com vistas a lhes desenvolver características essencialmente humanas: o pensamento, a emoção, o sentimento, a expressão e a ação simbólica sobre o meio social. Lima (2017) também concorda com este raciocínio ao defender que a referida etapa educacional deve promover enriquecedoras transformações tanto na inteligência como na personalidade infantil.

Além disso, se considerarmos o prisma da Sociologia da Infância, teremos o entendimento de que a Educação Infantil é uma categoria social que pode ser muito proficiente ao nutrir um posicionamento infantil mais dinâmico, ativo, questionador e reflexivo; de modo a possibilitar às crianças o exercício de seu protagonismo e de sua autonomia ainda na infância. Este campo sociológico também foi o responsável por suscitar um movimento conceitual que concebe as crianças como produtoras de conhecimentos e naturalmente investigadoras dos contextos sociais dos quais participam, pois elas são capazes de elaborar relações sociais complexas em seu universo de interações. Como decorrência deste movimento conceitual, o nosso coletivo reflete a ideia de que é a partir da Educação Infantil que "o sujeito começa a se constituir como tal: um sujeito ativo, crítico e pensante para atuar na sociedade". Nesse sentido, a coletividade docente demonstra conceitos relativos à Sociologia da Infância e parte do pressuposto de que as crianças são sujeitos competentes que podem ser coautoras de seu próprio processo de desenvolvimento.

Diante do exposto, Angotti (2009) estabelece que a Educação Infantil é um direito social das crianças, que, ao atuar no seu desenvolvimento, também atua na elaboração de sua inserção no mundo, de modo a promover a elas uma identidade singular e, simultaneamente,

coletiva em uma determinada cultura. É por isso que a Educação Infantil é concebida por muitos estudos como etapa que corrobora o protagonismo e a cidadania à infância, pois pode permitir uma maior expressão e autonomia às crianças, tornando-as partícipes ativas da vida social.

Nesta circunstância, quando o nosso coletivo reflete que a construção da criança como sujeito se torna possível "por meio das experiências" que ela vivenciará e, também, através da "interação, da socialização com outras crianças, dos jogos, das brincadeiras...", isto é, "por meio de experiências educativas lúdicas", evidenciam-se discursos que atribuem relevância a uma importante área formativa: a Ludicidade. Sobre este campo, é importante elucidar que a vivência de manifestações lúdicas, durante o período de infância, é essencial para a construção de valores, conceitos e conhecimentos. Isto porque as brincadeiras promovem a reprodução de experiências já vivenciadas e auxiliam a capacidade de relacionar-se com o outro (FERRARI; TREVISOL; SAVENHAGO, 2014). É por isso que Vygotsky (2009) advoga que uma das principais necessidades concernentes ao trabalho pedagógico na Educação Infantil é o estímulo à atividade criadora, que pode promover formas mais complexas de expressão infantil e, também, uma maior manifestação de suas potencialidades.

Por outro lado, o coletivo docente também denunciou as mazelas cotidianamente encontradas nos ambientes de aprendizagem de Educação Infantil: a dificuldade que esta etapa pode ter para "considerar a participação das crianças"; a inexistência de brinquedos ou, quando eles têm, "ficam dentro das salas de apoio"; a imposição de uma rotina cansativa às crianças (se o trabalho pedagógico não é desafiador e atrativo); a escassez de apoio pedagógico para o desenvolvimento das proposições educativas; a carência de recursos pedagógicos; a exacerbada cobrança sobre a aprendizagem infantil (uma evidente menção às exigências que a Educação Infantil sofre com a determinação de escolarização precoce, para contribuir com a educação que será feita pelo Ensino Fundamental); a estruturação física dos espaços educacionais (com a falta de mobiliários adaptados às crianças, se a educação for consolidada em creches e a inadequação das instituições escolares para as aprendizagens da etapa pré-escolar) e, por fim, a representação que ainda impera sobre a Educação Infantil "como depósito de crianças".

Todo este cenário deixa claro que esta etapa educacional ainda tem muitos desafios a serem transpostos para que seja capaz de oferecer o princípio de "educação de qualidade", tão assinalado pelos preceitos legais e pelas discussões acadêmicas. É evidente que muitos fatores atravancam a efetivação de um trabalho pedagógico-educativo mais consistente na Educação

Infantil; vez que essa etapa está sujeita às pressões sociais quanto à antecipação do processo de alfabetização e sofre com a escassez de recursos tão necessários à estimulação do desenvolvimento infantil. Vale destacar que a configuração dessas situações engendra sobrecarga ao trabalho pedagógico docente, pois os (as) professores (as) buscam suprir as demandas que prejudicam a realização de sua atuação profissional e, na maioria das vezes, não encontram suporte à solução das problemáticas que assolam o seu cotidiano educativo.

Nesta direção, quando o discurso coletivo aponta o entendimento de que a Educação Infantil ainda é concebida como um "depósito de crianças", temos a reflexão de que essa etapa ainda é ofertada mais numa perspectiva assistencialista, mesmo diante dos avanços teóricos sobre o caráter pedagógico-educativo que ela deve assumir e ainda frente ao binômio cuidar-educar; proposta basilar que deve fundamentar as ações didáticas da Educação Infantil. Os estudos de Assis (2009) e Andrade (2010) esclarecem que a concepção assistencialista focalizava uma proposta de atendimento com a finalidade de suprir as necessidades básicas das crianças, principalmente aquelas advindas de contextos sociais menos favorecidos. Nesse sentido, as crianças eram "depositadas" nas instituições educativas pelas suas respectivas famílias diante das necessidades trabalhistas dos adultos. Deste modo, a atenção educacional despendida a elas era substancialmente assistencial, com vistas a lhes prover as necessidades de alimentação, higiene e sono.

É importante considerar que, no contexto atual, a visão assistencialista é descabida para a Educação Infantil. Salientamos que esta etapa necessita de maiores investimentos quanto aos aspectos estruturais (que foram mencionados pelo discurso coletivo) e também pedagógicos; para que um trabalho educativo consistente seja possível de realizar. Refletimos que os cuidados que esta etapa exige são de responsabilidade de todos os setores sociais, assim como é preconizado pela LDBEN (BRASIL, 1996), quando esta normativa dispõe que processos educativos são de incumbência do Estado e da família.

Deste modo, toda a sociedade tem a função de zelar pela educação que é ofertada nas instituições de ensino, sobretudo, nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, vez que eles se constituem como os primeiros a atuarem no processo de desenvolvimento humano; podendo nutri-lo com intervenções educacionais adequadas e com o estímulo às potencialidades desde a infância. Por fim, verificamos, através do discurso coletivo docente, que a Educação Infantil é entendida como área substancial à potencialização de habilidades precoces, mas ainda requer conhecimentos de como estimular corretamente para que "a criança se desenvolva" e se constitua como "sujeito pensante para atuar na sociedade".

Outra subcategoria estabelecida por este estudo refere-se à "Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil" e é composta por duas subdivisões: importância da identificação e benefícios da identificação para a criança. Nesse sentido, apresentamos as Ideias Centrais desses dois grupos, A e B, no quadro subsequente:

Quadro 37: Subcategoria "Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE AH/SD NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
Importância da identificação **(A)**	- Possibilita uma maior sondagem da criança; - Porque a Educação Infantil é importante e é educar tanto quanto o Ensino Fundamental; - Permite que as habilidades sejam trabalhadas; - É interessante que aja a identificação desde o início do processo de escolarização; - Possibilita que um trabalho diferenciado com a criança seja realizado; - A identificação é essencial tanto para o trabalho pedagógico da Educação Infantil como para o acompanhamento da criança ao longo de sua trajetória escolar; - Propicia o trabalho com ênfase nas competências que a criança tem; - Contribui para com o desenvolvimento infantil; -Possibilita ao (a) professor (a) aprender com essas crianças; - Possibilita um olhar diferenciado e atencioso para a criança; - Quanto mais cedo ocorrer a identificação, as crianças poderão ser atendidas satisfatoriamente quanto às suas necessidades.
Benefícios da identificação para a criança **(B)**	- A criança poderá crescer e se tornar um adulto que melhor se encaminhou (do que identificar depois que ela já é grande); - Pode estimular a vontade de a criança ir para a escola; - Diminui as possibilidades de essa criança se sentir aquém da turma; - Pode tornar o processo de ensino-aprendizagem menos maçante; - Quando a criança for para o 1º Ano, o (a) professor (a) estará ciente de sua identificação para auxiliá-la; - A criança poderá chegar ao Ensino Fundamental mais consciente, sendo acompanhada e orientada sem ser prejudicada; - Aprenderemos a reolhar essa criança; - Permite à criança a vivência de uma educação que a possibilite estar inserida na sociedade sem prejuízos a sua formação; - Propicia à criança lidar com as suas emoções e a ter um melhor aproveitamento em todas as áreas; - Por mais que tenham habilidades específicas, ainda são crianças e precisam aprender e serem

Quadro 37: Subcategoria “Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

(conclusão)

SUBCATEGORIA – IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE AH/SD NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
	estimuladas.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Identificação de crianças com indicadores de AH/SD na Educação Infantil” refere-se às representações tanto sobre a identificação como aos benefícios que ela é capaz de propiciar às crianças. Nesse sentido, ilustramos o seguinte DSC:

> “A Educação Infantil é o começo de tudo e eu acho que todas as ações devem começar pela base. A identificação é essencial tanto para o trabalho pedagógico na Educação Infantil como para o acompanhamento da criança ao longo de sua trajetória escolar, permitindo desde cedo uma maior sondagem sobre ela. Eu defendo que aja essa identificação desde o início do processo de escolarização, para que as habilidades sejam trabalhadas e para que um trabalho diferenciado com essa criança seja realizado. Então quanto mais cedo ocorrer essa identificação, a criança poderá ser atendida satisfatoriamente quanto às suas necessidades. Além disso, por que não identificar desde a Educação Infantil, né? Porque ela é educar tanto quanto o Ensino Fundamental. Ela contribui indescritivelmente para o desenvolvimento infantil à medida que possibilita um olhar diferenciado e atencioso para a criança, propicia o trabalho com ênfase nas suas competências e proporciona, também, uma ação muito importante: a de que o (a) professor (a) possa aprender com essa mesma criança. Eu ainda penso que a identificação na Educação Infantil pode desencadear muitos benefícios, como, estimular a vontade da criança de ir para a escola; diminuir as possibilidades dela se sentir aquém da turma; tornar o processo de ensino-aprendizagem menos maçante; permitir à criança a vivência de uma educação que a possibilite lidar melhor com as suas emoções, ter um melhor aproveitamento em todas as áreas e estar inserida na sociedade sem prejuízos à sua formação; dá possibilidades de essa criança chegar ao Ensino Fundamental mais consciente, sendo acompanhada e orientada sem ser prejudicada, além de permitir ao (a) professor (a) da próxima etapa que ele (a) esteja ciente dessa identificação para poder auxiliá-la e, ainda, ela pode se tornar um adulto que melhor se encaminhou do que se fosse identificada depois de grande. Por fim, eu considero que a identificação na Educação Infantil me fará aprender a reolhar essa criança, pois, por mais que ela tenha habilidades específicas, ainda é uma criança e precisa aprender para ser estimulada.”

As reflexões de nosso coletivo se referem ao processo de identificação de crianças com indicadores de AH/SD nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil. No tocante a esse tema, o discurso docente ilustra a importância de realização deste processo ainda nos prelúdios da educação destinada à infância, quando evidencia as representações de que “a Educação Infantil é o começo de tudo”, “todas as ações devem começar pela base” e a “identificação é essencial tanto para o trabalho pedagógico na Educação Infantil como para o acompanhamento da criança ao longo de sua trajetória escolar”.

Neste contexto, salientamos que, durante a fase infantil, as capacidades elevadas tendem a indicar o fenômeno precocidade, que é compreendido por Cupertino (2008) como uma gradação de altas habilidades. Trata-se de um conceito complexo e polêmico, vez que sugere a busca por indícios de capacidades superiores ainda na infância (MARQUES, 2013). Diante do exposto, o fenômeno precocidade consiste no desenvolvimento prematuro de uma

ou mais habilidades (seja em domínios acadêmicos ou não acadêmicos), que se expressam desde tenra idade e causa preocupação aos contextos familiar e educacional (MARTINS, 2013; MARTINS; CHACON, 2018).

Com base nessa premissa, Martins e Chacon (2018) advogam que a condição de a criança ser precoce pode indicar uma diferenciação passageira ou se delinear como uma expressão de um potencial superior perdurável. É por isso que as habilidades precocemente verificadas são requerentes de acompanhamento nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, justamente para a equipe profissional averiguar se essa condicionalidade se normalizará no processo de desenvolvimento da criança ou se sinalizará uma possível superdotação (MARTINS; CHACON, 2016). Além disso, este acompanhamento mais cauteloso do desenvolvimento infantil é indispensável para que a criança com capacidades precoces não se desmotive ao longo de sua trajetória educativa e, também, para que se diminuam expectativas demasiadas sobre a sua educação; de modo a não se sobrepor exigências descabidas em relação ao seu desempenho (MARTINS; CHACON, 2018).

Quando a discursividade coletiva defende que haja a identificação “desde o início do processo de escolarização”, para que: “as habilidades sejam trabalhadas”, “um trabalho diferenciado com essa criança seja realizado” e para que ela “seja atendida satisfatoriamente quanto às suas necessidades”, temos representações que corroboram a necessidade da identificação.

Sobre essa questão, Vieira (2005) adverte que a identificação de capacidades superiores da criança é indispensável para o reconhecimento de suas características e peculiaridades, vez que a ação de identificar é favorável à tomada de decisões mais assertivas por parte de professores (as) e da família quanto à educação dessas crianças. Além disso, o processo de identificação, para a autora, pode se configurar como uma intervenção preventiva que pode impedir o surgimento de problemas que atravanquem o desenvolvimento infantil, como pode propor o respeito às singularidades e aos ritmos dessas crianças (VIEIRA, 2005).

Há que se considerar, neste contexto, que o comportamento precoce é idiossincrático a cada criança, ou seja, cada uma vai apresentar uma combinação exclusiva de capacidades e características pessoais, que também está sujeita às experiências e vivências individuais, interesses particulares e um ritmo de aprendizagem específico (FORNO, 2011); o que demanda sensibilidade no processo formativo dessa criança.

Nesse sentido, para enriquecê-lo qualitativamente, podemos operar em seu desenvolvimento por meio do preceito vygotskyano da Zona de Desenvolvimento Proximal,

especialmente no seu desenvolvimento potencial, estimulando-lhe o amadurecimento de funções em estágio embrionário e apresentando-lhe diferentes manifestações culturais que possam ir ao encontro de seus interesses e potencializar a sua capacidade de expressão (VYGOTSKY, 1991). Logo, partimos da premissa de que a atuação docente no desenvolvimento potencial pode auxiliar a criança a se apropriar e a internalizar os diversos instrumentos simbólicos advindos do meio sociocultural; o que pode refinar ainda mais as suas capacidades.

É por isso que Marques, Costa e Rangni (2015) refletem que, independentemente das causalidades que possibilitam as crianças apresentarem capacidades elevadas prematuramente desenvolvidas, a sua diversidade engendra a necessidade de uma atenção educacional mais especializada. Desvela-se, neste âmbito, a necessidade de AEE, que pode resultar na expansão de maiores oportunidades educacionais a essas crianças, enriquecendo-lhes as habilidades.

Soma-se ao AEE outro elemento vital para o enriquecimento das capacidades infantis: o currículo de Educação Infantil, que pode prever a possibilidade de identificação das capacidades elevadas, de modo com que elas sejam tratadas e valorizadas adequadamente nos ambientes de aprendizagem. Para Maia-Pinto (2012), a organização curricular da referida etapa não é atraente e não corresponde às expectativas das crianças com capacidades precoces e isto sugere a necessidade de reestruturação do currículo, bem como de todos os conteúdos curriculares e de metodologias a serem utilizadas.

Deste modo, o currículo deve estar comprometido com a estimulação da capacidade imaginária e expressiva infantil (MAIA-PINTO, 2012). Diante dessas situações, refletimos que a identificação de comportamentos precoces durante a infância é extremamente importante para o favorecimento de inúmeras habilidades e distintas formas de expressão, o que pode enriquecer o desenvolvimento infantil, qualitativamente, ainda nos contextos educacionais relativos à infância.

Seguindo este mesmo pensamento, o discurso do nosso coletivo reflete que, a identificação, quando efetivada na etapa de Educação Infantil, pode desencadear muitos “benefícios”, sendo estes: “estimular a vontade da criança de ir para a escola”; “diminuir as possibilidades dela se sentir aquém da turma”; “tornar o processo de ensino-aprendizagem menos maçante”; “permitir à criança a vivência de uma educação que a possibilite lidar melhor com as suas emoções, ter um melhor aproveitamento em todas as áreas e estar inserida na sociedade sem prejuízos à sua formação” e “[dar] possibilidades de essa criança chegar ao Ensino Fundamental mais consciente, sendo acompanhada e orientada sem ser prejudicada”.

Estas representações coletivas colocam em evidência o quanto precisamos avançar no que tange à identificação e ao atendimento do público infantil com capacidades superiores, sendo que, para a consolidação de todos os benefícios mencionados, a Educação Infantil assume papel vital no processo de estimulação e favorecimento dessas capacidades.

Para Marques (2013), a referida etapa de educação deve proporcionar a essas crianças o reconhecimento de suas habilidades e a oferta de ações pedagógicas adequadas, mesmo que nos anos ulteriores as capacidades infantis elevadas se estacionem e se igualem ao mesmo ritmo de desenvolvimento dos (as) demais pares etários.

Salientamos que todas essas ações são importantes para que as crianças com indicadores de AH/SD não percam o interesse ou demonstrem desistência de sua área de domínio, assim como apontam Winner (1998) e Martins (2013). Isto pode ocorrer, segundo as autoras, em virtude de inúmeros fatores, como as exacerbadas exigências por parte da família ou, até mesmo, a predileção dessas crianças por outros campos de interesse. Vale lembrar que elas devem sim ter essas habilidades estimuladas, mas sem pressões quanto ao seu desenvolvimento, pois isso pode ocasionar muitas frustrações e desencantos em relação aos processos de educação que elas vivenciam.

É por isso que Martins e Chacon (2016) nos alerta sobre a necessidade de entendermos que essas crianças precisam vivenciar experiências inerentes à infância, com a experimentação de brincadeiras, jogos, danças, músicas, artes e demais atividades que permeiam o universo infantil. “É preciso ter claro que a criança precoce é, antes de tudo, uma criança” (MARTINS; CHACON, 2016, p.201). Diante dessas disposições, sugerimos cautela quanto ao acompanhamento das capacidades elevadas infantis, para que elas não se aniquilem na transcursão do processo de desenvolvimento.

Por fim, a última reflexão que fundamenta o discurso coletivo docente é a de que a Educação Infantil pode fazer com que essa classe aprenda a “reolhar essa criança”, Consideramos que essa representação é muito importante, pois, quando os (as) professores constituírem conhecimentos sobre os fenômenos precocidade, AH/SD e o público infantil pertencente a essas especificidades, terão condições de desenvolver um trabalho pedagógico-educativo bem sustentado teórica e operacionalmente, com vistas a suprir às necessidades das crianças que apresentam esses comportamentos, ainda lhes enriquecendo as potencialidades e habilidades prematuramente desenvolvidas.

Para tanto, evidenciamos a necessidade de efetivação de uma perspectiva educacional docente compromissada política e socialmente com a formação infantil, vez que as

capacidades elevadas dessas crianças requerem *sensibilidade* por parte dos (as) professores (as) para serem capazes de atuar, proficientemente, na *identificação* dessas condições, como também para operarem na *proposição* de intervenções educativas que contemplem os interesses e as demandas desse público, enriquecendo-o com vivências significativas e prazerosas ainda nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil.

A última subcategoria elencada por este estudo direciona-se às concepções sobre a atuação da Educação Especial na Educação Infantil e objetiva analisar como os (as) educadores (as) concebem a relação entre esses dois segmentos de educação em seus respectivos contextos de atuação profissional. Nesta direção, todas as Ideias Centrais estão concentradas em um único bloco que revela as representações docentes sobre essa temática. Assim, apresentaremos as informações deste grupo, a seguir.

Quadro 38: Subcategoria "Concepções sobre a atuação da Educação Especial na Educação Infantil" e suas Ideias Centrais

(continua)

SUBCATEGORIA – CONCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
Concepções **(A)**	- Não trabalha muito a questão das habilidades da criança; - Às vezes não tem nem material disponível para o trabalho com as crianças especiais; - Já cheguei de ver salas de AEE apáticas; - Vejo muitas falhas; - Há descontinuidade nos relatórios que se referem à criança especial; - Falta a presença da Educação Especial na Educação Infantil; - É preciso discutir mais os assuntos da Educação Especial nas formações continuadas; - É uma relação complicada, as crianças com necessidades especiais precisam de ajuda; - É preciso ter um atendimento especial a contraturno; - A Educação Especial vem para contribuir com a Educação Infantil; - Como a Educação Especial deveria estar inserida dentro da Educação Infantil é um ponto que precisa ser mais debatido; - A Educação Especial e a Educação Infantil devem caminhar juntas; - A Educação Especial deve complementar a Educação Infantil e articular o currículo da sala comum e as necessidades do (a) aluno (a) que necessita do AEE; - A Educação Especial dentro da Educação Infantil ainda está escassa; - O (a) professor (a) não consegue atingir esse apoio e a Educação Especial demora a chegar. Deveria haver uma parceria entre a educação, a

Quadro 38: Subcategoria “Concepções sobre a atuação da Educação Especial na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

(conclusão)

SUBCATEGORIA – CONCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCACÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
	Universidade, o município e a saúde para podermos lidar eficazmente com a realidade; - Há retrocessos porque as crianças da Educação Especial estão sendo atendidas por estagiários (as), estudantes da graduação em Pedagogia, sem ser pedagogos (as) ou profissionais mais capacitados (as); - Avançamos muito, mas ainda há muito a se conquistar, como por exemplo, a obtenção de recursos para trabalhar com essa criança; - A gente encaminha e não é atendido. Isso é o que mais acontece; - Quanto mais cedo for o trabalho com essa criança, ela será corretamente atendida.

Fonte: Elaboração Própria.

O DSC da subcategoria “Atuação da Educação Especial na Educação Infantil” refere-se às representações docentes sobre a relação entre esses dois segmentos educacionais, tendo como base os próprios contextos profissionais de educação que os (as) professores (as) vivenciam. Diante do tema proposto, apresentamos o DSC dessa subcategorização, a seguir.

> “Eu vejo que a Educação Especial dentro da Educação Infantil está escassa porque eu não consigo atingir a esse apoio. Até tenho meios para chegar à Educação Especial, mas eles demoram a vir. Aí eu penso: cadê a parceria? Cadê a relação entre a educação, a Universidade, o município e a saúde para podermos lidar com a realidade? Eu vejo muitas falhas, pois não há uma continuidade no trabalho. Eu encaminho e às vezes não sou atendida e isso é o que mais acontece. Vou dar um exemplo: respondi um questionário sobre uma criança, que por sinal também já tinha sido feito antes de mim por outra professora, mas, até hoje, o documento está comigo. Essa criança vai continuar na instituição e esse processo vai começar novamente porque vão trazer outro questionário. Se tivessem vindo buscar o relatório no tempo certo, talvez essa criança já estivesse um acompanhamento diferente e o (a) próximo (a) professor (a) que estivesse com ela também ficaria mais tranquilo (a) para trabalhar. Mas eu entendo que o trabalho não ocorre muito porque às vezes faltam estrutura e recursos, isto é, materiais disponíveis para trabalhar com as crianças especiais. Por isso eu já vi salas de AEE apáticas. Sem falar dos retrocessos, pois as crianças da Educação Especial estão sendo atendidas por estagiários (as) da graduação em Pedagogia, sem ser pedagogos (as) ou profissionais mais capacitados (as). Então há muito ainda o que se conquistar, principalmente em relação aos recursos. As crianças que têm uma necessidade especial precisam de uma ajuda, pois é importante fazer o direito delas serem válidos também. Então eu sinto falta da presença da Educação Especial na Educação Infantil. É preciso discutir mais os assuntos da Educação Especial nas formações continuadas porque a Educação Especial e a Educação Infantil devem caminhar juntas. A primeira deve complementar a Educação Infantil e articular o currículo da sala comum com as necessidades do (a) aluno (a) que necessita do AEE. Então, na minha visão, a Educação Especial vem para dar um apoio, vem exatamente para contribuir com a Educação Infantil, sendo interessante até oferecer um atendimento especial a contraturno. Quanto mais cedo for o trabalho com essa criança, ela poderá ser corretamente atendida. Agora, como a Educação Especial deveria estar inserida na Educação Infantil é um ponto a ser debatido.”

As reflexões do nosso coletivo nos direcionam para a interface entre Educação Especial e Educação Infantil, com base em suas próprias vivências e experiências

profissionais para ilustrar como se processa essa relação. Nesse sentido, quase ao término do discurso, a coletividade docente reflete que “A Educação Especial vem para dar um apoio, vem exatamente contribuir com a Educação Infantil”. Diante dessa reflexão, vale elucidar, prioritariamente, que a Educação Especial é registrada, pela LDBEN (BRASIL, 1996), Artigo 58, como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente no ensino regular para os (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD. Trata-se de uma modalidade transversal que deve perpassar a todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas a complementar a rede regular.

Freitas, Romanowski e Costa (2012) elucidam que o objetivo da Educação Especial é o de atuar com as especificidades dos (as) estudantes que pertencem ao ensino regular simultaneamente com o (a) professor que trabalha nas classes comuns; desde a Educação Infantil até a Educação Superior. As autoras prosseguem com a mesma linha de pensamento, ao estabelecerem que a Educação Especial se caracteriza por atender uma população educacional que é requerente de práticas pedagógicas diferenciadas, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas; visto que, muitas vezes, esse mesmo público não consegue ser atendido eficazmente pelas escolas regulares. Assim, em articulação com essas últimas, a referida modalidade pode sugerir alternativas para suprir as demandas educacionais desse alunado, como também propor opções que visem auxiliar esses (as) estudantes no decorrer de seu processo de desenvolvimento (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012).

Vale destacar que a Educação Especial, ao longo do tempo, vem sendo exposta a transmutações no que tange aos conceitos, metodologias e nomenclaturas para se referir ao seu público; de maneira a também transformar as concepções sobre as práticas educacionais que devem se dirigir a ele. Neste prisma, a mencionada modalidade vem sendo discutida sob o enfoque da perspectiva de educação inclusiva, que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trata-se de “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, s/p).

Nesta mesma direção, Alencar (2012, p.85) assegura que a proposta fundamental da educação inclusiva é a de assegurar, a todos (as) os (as) alunos (as), serviços educacionais de qualidade nas instituições escolares; “independentemente de sua origem sociocultural e características biopsicológicas”.

Ao refletir sobre a articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil, o coletivo docente afirma que a primeira está “escassa” porque não consegue “atingir a esse

apoio”. Diante desta afirmação, refletimos que a classe investigada se refere à acessibilidade dos serviços e recursos próprios da Educação Especial, cujo acesso é, por muitas vezes, demorado e burocrático; o que dificulta o atendimento à criança que necessita da atuação desta modalidade e do AEE. Nunes (2015), ao discutir a relação entre a Educação Especial e a Educação Infantil, deixa claro o direito de as crianças acessarem esses serviços ainda na Educação Infantil, o que é essencial para a eficácia de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, sob o prisma da perspectiva de educação inclusiva, essas crianças possuem o direito de conviver com os seus pares, o que representa, nos contextos de educação pertencentes à infância, profícuas oportunidades para a discussão sobre a valorização e o acolhimento à diversidade humana (NUNES, 2015).

Ainda no tocante a interface Educação Especial e Educação Infantil, a coletividade docente questiona a existência de uma relação entre os diversos setores sociais para atender a criança que se encontra na intersecção entre esses dois segmentos. Deste modo, os (as) professores (as) questionam a parceria entre “a educação, a Universidade, o município e a saúde” para poderem “lidar com a realidade”.

Sobre esta questão, Brandão e Ferreira (2013) refletem que uma equipe direcionada à inclusão de crianças com necessidades especiais deve ser composta por profissionais da escola e fora dela, que necessitam trabalhar em conjunto para apoiá-las. Além disso, os autores destacam a importante atuação da esfera familiar; que assume papel determinante para fornecer a essa equipe, informações pertinentes ao processo de desenvolvimento das crianças: seus progressos, suas necessidades e as dificuldades ainda existentes. Neste contexto, a família deve exercer função colaborativa nas atividades de aprendizagem, que podem ocorrer no interior das instituições educativas, nas residências ou na própria comunidade (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Por outro lado, quando

o a categoria docente denuncia que o trabalho pedagógico da Educação Especial não se efetiva devidamente nos contextos de Educação Infantil porque “às vezes faltam estrutura e recursos”, desvela-se uma realidade que se contrapõe ao próprio paradigma de inclusão; vez que a educação inclusiva não é sinônimo de mera inserção nos espaços educacionais, mas sim, refere-se principalmente à provisão de recursos, materiais e suporte pedagógico para que as intervenções educacionais a serem realizadas com as crianças sejam exitosas.

Para isso, Brandão e Ferreira (2013) discorrem que o conceito de inclusão não significa apenas a inserção do (a) estudante nas classes comuns, mas também significa a

modificação dos ambientes de aprendizagem onde as crianças interagem. Desta maneira, os autores apontam a necessidade de adaptações nesses contextos de aprendizagem para que, ao invés de estarem meramente inseridas nas classes do ensino regular, as crianças estejam ativamente envolvidas nas propostas educativas e interajam com os seus pares autonomamente (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Outro ponto denunciado pelo discurso coletivo são os “retrocessos”, entendidos pelos (as) educadores (as) quando o atendimento das crianças pertencentes à Educação Especial é realizado “por estagiários (as) da graduação em Pedagogia, sem ser pedagogos (as) ou profissionais mais capacitados (as)”. Contrariamente ao exposto, a LDBEN (BRASIL, 1996), no Artigo 59, Inciso III, referenda a formação de professores (as) para atuar no atendimento especializado, que devem possuir especialização adequada em nível médio ou superior. Já os (as) professores (as) do ensino regular, também devem ter capacitação para atuarem na inclusão desse alunado nas classes comuns.

Por fim, as últimas reflexões docentes desta subcategoria se referem ao entendimento de que a Educação Infantil e a Educação Especial “devem caminhar juntas”, de maneira a se “articular o currículo da sala comum com as necessidades do (a) aluno (a) que necessita do AEE”. No tocante a essa questão, ponderamos que a organização curricular deve ser flexível para possibilitar o acesso do público infantil aos mesmos conteúdos que estão dispostos no ensino regular.

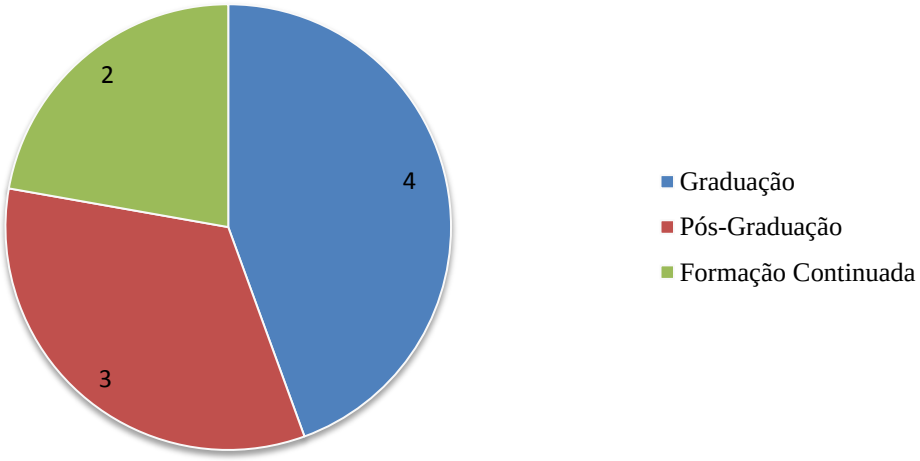
Ao mesmo tempo, o currículo deve expressar os objetivos, metas e propostas que serão direcionadas a essas crianças, para que sejam atendidas de forma proficiente e eficaz. Também nos pautamos na reflexão de que o currículo deve estar sob constante avaliação, para se verificar se é capaz de cumprir às proposições que, por ele, são expressas.

Concordamos com as reflexões de Brandão e Ferreira (2013) quando os autores advogam que, na atualidade, não é mais aceitável ignorar a diversidade dos (as) alunos (as) que chegam às instituições educativas, vez que elas se deparam cada vez mais com a heterogeneidade de características, interesses, estilos de aprendizagem, gostos... O que demanda intervenções educativas individualizadas e suportes educacionais apropriados. Se nos orientarmos por essa lógica, cada estudante possui necessidades específicas e essa diversidade é inerente ao próprio ser humano.

Além de todas essas subcategorizações, a categoria “Representações sobre a Educação Infantil” também contemplou perguntas, aos (às) docentes, sobre o estudo da temática de

AH/SD tanto durante o processo formativo inicial como na formação continuada. Optamos por evidenciar essas informações sob a forma de gráfico, exposto a seguir.

Gráfico 11: Estudo da temática AH/SD na formação inicial e na formação continuada do (a) professor (a) de Educação Infantil



Fonte: Elaboração Própria.

O gráfico em tela evidencia que a maioria dos (as) professores (as) teve contato com a área de AH/SD ainda no âmbito formativo inicial. Em seguida, o segundo *lócus* de contato foi a pós-graduação e, por fim, o último espaço em que os (as) educadores tiveram proximidade com o referido campo foi o contexto de formação continuada. Diante desses dados fornecidos pela classe docente, torna-se indispensável refletirmos sobre algumas informações: quando questionamos, inicialmente, as fontes de informação (presentes na categoria "Conceitos" deste estudo), pelas quais os (as) professores (as) se embasaram para conhecer a temática AH/SD, os veículos de informação que mais se tornaram evidentes nas respostas docentes foram as leituras em *sites* de internet, reportagens televisivas e demais canais midiáticos; diferentemente das respostas que obtivemos atualmente nesta subcategoria.

Ora, se a maioria destes (as) profissionais supostamente teve o contato inicial com a referida área ainda nos contextos de formação inicial (como foi dito agora), por que grande parte dos (as) professores (as) recorreu a outras fontes para embasar as suas reflexões sobre o tema? Por que a maioria não demonstrou conhecimentos mais próximos à literatura científica, já que, hipoteticamente, a maior parcela de educadores (as) conheceu a temática ainda nos âmbitos acadêmicos de formação? E mais: por que carregam, em suas representações, certos

mitos e desconhecimentos, vez que, provavelmente, obtiveram acesso aos conhecimentos científicos pertencentes ao tema AH/SD quando cursaram o ambiente de formação inicial?

Cabe sinalizar ao (à) leitor (a), que as contradições expressas acima indicam que a referida área ainda é substancialmente prejudicada por causa de concepções deturpadas e inverídicas; que atravancam a identificação, o reconhecimento e a proposição de estratégias de atendimento para a população com AH/SD. Neste contexto, caso os (as) professores (as) tenham tido, genuinamente, o contato com esse tema ainda nos âmbitos de formação inicial, verifica-se que, mesmo diante da literatura científica, a categoria docente demonstra não ter desconstruído todas as concepções míticas que se referem a este campo, pois elas estão presentes na atividade discursiva de muitos (as) educadores (as).

Por outro lado, caso o contato com o tema AH/SD tenha sido efetivado, fundamentalmente, por meio de informações midiáticas, é provável que os mitos tenham se reforçado ainda mais no imaginário destes (as) profissionais, pois é sabido que muitas fontes midiáticas de informação acabam fortalecendo, socialmente, ainda mais os estereótipos e mitos sobre a pessoa com AH/SD; o que prejudica ainda mais a sua identificação, reconhecimento e as propostas de atendimento para a sua educação.

Diante deste cenário configurado, apresentamos a justificativa sobre a necessidade de conhecermos as concepções docentes sobre o referido fenômeno: as representações sociais que os (as) professores (as) elaboram, inegavelmente refletem na sua filosofia de educação e se constituem, ainda, como referenciais para a orientação de suas práticas didático-pedagógicas (NERY, 2020). Assim, as representações sociais docentes se relacionam intrinsecamente às atuações profissionais desta categoria; entendendo-se por representações o conjunto de concepções, crenças, atitudes, valores, ideias e práticas constituídos ao longo da vida (MOSCOVICI, 1976 *apud* DUVEEN, 2015).

Conforme os estudos de Azevedo e Mettrau (2010), as representações sociais são capazes de influenciar até a indicação ou não indicação de alunos (as) com AH/SD, porque compreendem não são somente concepções teóricas, mas, também, concepções sócio-históricas e valorativas que vão se arraigando socialmente. Por isso, a autora salienta que a práxis pedagógica docente deve transpor muitos mitos e crenças dos quais os (as) educadores (as) ainda estão impregnados (as) (AZEVEDO; METTRAU, 2010), pois a desconstrução de acepções equivocadas se delineia como passo crucial para o reconhecimento dos direitos educacionais da população com AH/SD: possibilitando-lhes o acesso a estratégias pedagógicas diversas, com a finalidade de enriquecer as suas capacidades; permitindo-lhes o

AEE e, ainda, oportunizando-lhes a permanência nos ambientes educacionais de forma respeitosa. Portanto, o processo de conscientização da classe docente é fator indispensável para a desmitificação sobre os (as) estudantes com indicadores de AH/SD, nos contextos formais de educação e se constitui como passo importante para a efetivação de seus direitos na esfera educacional.

Ao refletirem sobre a importância do ofício docente, Alencar (2012) e Freitas, Romanowski e Costa (2012) advogam que os (as) professores (as) têm a função de proporcionar todas as circunstâncias favoráveis aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos (as) estudantes, de modo a responder-lhes às necessidades diversificadas e a considerar, para a proposição de seu trabalho pedagógico, os diferentes ritmos, estilos e potencialidades, com vistas à consolidação de uma formação mais eficaz.

Nesta direção, ao focalizar as atuações docentes no contexto da educação inclusiva, a primeira autora argumenta sobre a importância de preparação dos (as) educadores (as) para o cumprimento do princípio de educação de qualidade; que deve contemplar, para tanto, o trabalho com a diversidade e as habilidades diversas (ALENCAR, 2012).

Nesta ambiência referente à educação inclusiva, os (as) professores (as) devem ser proficientes para trabalharem pedagogicamente com todos os tipos de diversidade que os (as) discentes podem apresentar, de maneira a fazer parte deste alunado, o público com AH/SD. Merlo (2011), Mezzomo (2011), Rodrigues (2011), Freitas, Romanowski e Costa (2012) e Sabatella (2012) realçam que a categoria docente não consegue identificar e, por conseguinte, atender a população com AH/SD nos contextos educacionais, vez que lhe falta conhecimentos sólidos que possibilitem a atuação para identificar e, também propor, atividades adequadas a esses (as) estudantes.

No tocante a isso, Martins, Chacon e Almeida (2020) refletem que os conteúdos sobre a referida temática, além de indispensáveis, necessitam ser mais explorados com a devida profundidade para que ideias míticas sejam desconstruídas ainda nos contextos iniciais de formação; de modo a emergirem conhecimentos científicos sobre a área de AH/SD e as especificidades de seu alunado. É por isso que os autores ressaltam a importância de se verificar o tema AH/SD nas disciplinas que constituem os cursos de formação inicial docente (numa análise documental) e, paralelamente, também pontuam a necessidade de investigação dos conhecimentos teóricos que estão sendo constituídos pelos acadêmicos (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2020).

Segundo os estudos destes autores, grande parte dessa realidade se justifica pela seguinte razão: os âmbitos de formação inicial ainda abordam, de forma insipiente, o campo epistêmico de AH/SD; o que resulta em defasagem no processo formativo dos (as) futuros (as) professores (as). Nesta direção, Rodrigues (2011) reflete que a formação inicial destes (as) profissionais deve ser composta por informações e orientações sobre AH/SD, que visem auxiliar a futura práxis educativa dos (as) professores (as), para que aprendam a observar possíveis indicadores desse fenômeno. Seguindo este pensamento, Merlo (2011) indica a necessidade de uma reformulação curricular nos cursos de formação inicial, para que os (as) futuros (as) profissionais que atuarão na docência constituam arcabouço teórico sobre a diversidade, a identificação e o atendimento; de modo com que os (as) docentes em formação possam constituir subsídios teórico-práticos que lhes auxiliem a atuar nos processos educativos com respeito às diferentes características de seus alunos (as).

Para Sabatella (2012), o processo de formação inicial docente ainda deve contemplar conteúdos específicos tanto da modalidade de Educação Especial como da área de AH/SD, pois estes saberes acadêmicos podem proporcionar, aos (às) educadores (as), mais segurança para propor ações pedagógicas apropriadas às pessoas que apresentam o referido fenômeno, com vistas a lhes oferecer experiências e vivências que correspondam às suas necessidades. Além disso, é por meio da observação docente que se podem detectar as primeiras expressões de capacidades elevadas (SABATELLA, 2012); o que requer sensibilidade do (a) professor (a) e a consequente indicação desses (as) alunos (as) para o AEE.

No que se refere à formação continuada, Sabatella (2012) ainda aponta a existência de algumas iniciativas que se propõem a discutir, em alguns cursos de pós-graduação, a manifestação de habilidades diferenciadas junto à categoria docente em exercício profissional. Consonante ao exposto, Merlo (2011) sinaliza a necessidade de os cursos de formação continuada atuarem na perspectiva da inclusão, de modo a objetivar o desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes; especialmente aqueles que apresentarem características de precocidade ou superdotação. Para a autora, essas capacitações devem ter a finalidade de "levar esses profissionais a uma reflexão constante a respeito de sua prática pedagógica" (MERLO, 2011, p.45).

Por outro lado, Freitas, Romanowski e Costa (2012) pontuam a importância de examinar a formação inicial dos (as) educadores (as) que já se encontram em exercício profissional, para que se investigue a existência de conhecimentos específicos da modalidade de Educação Especial. Do contrário, esses (as) profissionais em atuação devem ter contato

com saberes que os auxiliem a constituir uma perspectiva de educação inclusiva, com vistas a desconstruírem pré-conceitos e a serem capazes de propor atividades educativas centradas na valorização das singularidades discentes; eis que cada aluno (a) tem as suas próprias peculiaridades, sendo público (ou não) da Educação Especial.

A adoção de novas posturas se faz crucial desde os prelúdios da formação escolar: a Educação Infantil, que, ao trabalhar intencional e pedagogicamente com a valorização das diferenças, pode ser capaz de proporcionar às crianças vivências educativas que lhes despertem a consciência e o respeito à diversidade. Dada a importância da atuação profissional docente, ponderamos que os temas de AH/SD e precocidade necessitam ser mais explorados, cientificamente, nos contextos de formação inicial e continuada; para que os (as) professores (as) tenham a possibilidade de desconstruir concepções errôneas e estereotipadas sobre as especificidades referentes às duas temáticas mencionadas. Além disso, refletimos que uma formação docente mais conscientizada poderá nutrir, enriquecer e estimular diferentes potencialidades, sobretudo, aquelas manifestadas ainda na infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno AH/SD não é temática recente na literatura científica, vez que vários estudos (principalmente internacionais) já se propunham a investigar as especificidades deste campo e as necessidades de seu público. Em nosso país, sobretudo, nas instituições escolares, as discussões sobre o referido tema vêm crescendo significativamente, mas, muitas realidades sequer dispõem de informações sobre AH/SD e, por isso, não reconhecem a existência de pessoas com tais comportamentos nos próprios contextos em que se desenvolvem a sua educação. Assim, apropriar-se de saberes sobre esta especificidade é, indubitavelmente, um imperativo que se apresenta para inúmeras escolas brasileiras; que detêm o poder de transmutar a negligência que a população com AH/SD sofre por meio de seus processos educativos, proporcionando-lhe *visibilidade* e *reconhecimento*.

Neste contexto, vale destacar que uma manifestação decorrente do campo epistêmico AH/SD tende a sentir ainda mais os efeitos de uma educação que, além de negligenciar as suas características, também não objetiva o estímulo e a nutrição às suas capacidades: trata-se da *precocidade*, fenômeno que assinala especificamente a fase infantil. Destarte, muitas crianças não são identificadas e sequer reconhecidas com as suas habilidades prematuramente desenvolvidas; o que as tornam ainda invisíveis nos processos iniciais de educação. Uma das razões que justifica a sua invisibilidade é a própria organização do sistema educacional brasileiro, cuja pretensão é a de recuperar os índices dos (as) que se encontram abaixo ou nos padrões medianos de desenvolvimento, de modo a desconsiderar aqueles (as) que *se colocam acima* dos padrões previamente estipulados.

Por conseguinte, este público infantil, por se posicionar além dos objetivos e metas educacionais previstos, não se torna alvo de preocupação; ao contrário: essas crianças são frequentemente postas à margem das atenções docentes, pois atingiram as finalidades pedagógicas propostas (a não ser que apresentem comportamentos considerados como "indesejáveis" por seus professores). Por outro lado, os profissionais que se dedicam à docência, por desconhecerem as especificidades da população infantil precoce, não são proficientes ao identificá-la, atendê-la educacionalmente (com vistas ao enriquecimento de suas capacidades) e, ainda, encaminhá-la ao AEE; de modo a não consolidar os direitos educacionais das crianças precoces, que, opostamente a essa realidade, já são reconhecidos pelos dispositivos legais brasileiros.

Neste cenário, pautando-nos na premissa de que a categoria docente necessita desconstruir concepções mitológicas e estereotipadas sobre essas crianças e sustentando-nos

na reflexão de que os professores podem ofertar proposições educativas mais significativas, sensíveis e compromissadas com o desenvolvimento e o estímulo de potencialidades, propusemo-nos a investigar as representações sociais docentes sobre AH/SD em contextos da Educação Infantil das redes de ensino dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS, o que nos levou a identificar que os educadores participantes deste estudo apresentam algumas concepções mitológicas sobre o fenômeno AH/SD, a precocidade e seus respectivos públicos, ainda que certos avanços no campo representacional foram observados, como: a compreensão de que esses sujeitos, sobremaneira, as crianças, não são autossuficientes e requerem estímulos, AEE e propostas educacionais diferenciadas quanto à sua educação; o entendimento de que o processo de identificação deve ser efetivado numa abordagem multiprofissional e o atendimento, por sua vez, realizado nas escolas regulares (ainda que tenhamos observado representações dissonantes sobre esses processos) e, finalmente, a Educação Infantil, diante do cenário de AH/SD bem como do fenômeno precocidade, foi concebida como área fundamental à estimulação de habilidades precoces (por mais que os professores desta etapa apontaram a necessidade de aprender a estimulá-las adequadamente).

Por outro lado, também identificamos que objetivos secundariamente propostos foram alcançados e indicamos as seguintes reflexões: os âmbitos de formação inicial e continuada da categoria docente que investigamos ainda não se mostraram suficientes para a desconstrução de mitos e pré-conceitos equivocadamente enraizados nas representações sociais dos (as) professores (as); a concepção que mais se evidenciou sobre AH/SD foi a que considera este fenômeno como exclusivamente genético, ainda que a estimulação tenha sido apontada, pelos (as) professores, como necessária ao desenvolvimento de capacidades elevadas; a compreensão de que o AEE para AH/SD é importante, em razão de que as pessoas desse público têm o direito de ter todo o seu potencial explorado, e, por fim, a relação entre Educação Especial e Educação Infantil é concebida, pelas concepções docentes, como desarticulada, de modo a requerer justamente a articulação entre a instância acadêmica, o município, a secretaria de Educação e o setor de Saúde para uma efetiva abordagem bem-sucedida.

Diante desse panorama que se revelou às nossas análises, cumpre evidenciar o quão indispensáveis são as investigações que se propõem a pesquisar as representações sociais para que verifiquemos uma específica realidade antes de qualquer proposta interventiva. Logo, investigar as representações sociais docentes possibilitou-nos verificar quais conhecimentos constituem a bagagem teórico-prática que orienta a filosofia de atuação profissional da

referida categoria investigada e, ainda, como os (as) professores (as) compreendem a manifestação de capacidades elevadas nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, vez que esta etapa educacional pode ser a protagonista por nutrir, enriquecer e desenvolver habilidades precoces ainda na infância. Por conseguinte, isto somente será possível se partimos do pressuposto de que a Educação Infantil é *lócus* basilar para a proposição de experiências educativas mais agradáveis e reflexivas às crianças, permitindo-lhes a constituição de um posicionamento mais ativo, questionador, autônomo, cidadão e dinâmico. Sob este prisma, as crianças são concebidas como partícipes ativas da vida social e produtoras de conhecimentos; razões que justificam a importância que a referida etapa assume para o desenvolvimento das capacidades infantis, vez que a Educação Infantil pode contribuir, significativamente, ao possibilitar às crianças, uma participação social mais efetiva nos ambientes de aprendizagem.

Neste cenário, o fato de investigarmos apenas algumas realidades específicas (cujas atenções se direcionaram à Educação Infantil) constituiu-se como uma *limitação* desta pesquisa, pois há outras tantas realidades educacionais que necessitam de desenvolvimento de estudos. Ponderamos que as representações sociais docentes sobre AH/SD se delineiam como tema indispensável para qualquer contexto de Educação, seja ele o Ensino Fundamental (I e II), o Ensino Médio, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e demais conjunturas educacionais (formais e não formais) que possibilitem a investigação sobre o que pensam os (as) professores (as) – ou educadores (as) sociais – sobre AH/SD; com vistas tanto à desmitificação destes (as) profissionais, como às contribuições para que uma educação comprometida com a formação desse alunado específico possa emergir. Em razão disso, consideramos ainda que as AH/SD e a precocidade necessitam ser mais exploradas nos âmbitos de formação inicial e continuada, para que os (as) educadores (as) sejam capazes de extirpar ideias equivocadas e mitos arraigados em seu imaginário. Isto porque as representações sociais docentes podem tanto contribuir para os processos de identificação, reconhecimento e atendimento ao público com AH/SD, como podem também impor-lhe empecilhos que, a seu turno, resultam, frequentemente, em frustrações e decepções para este alunado, desmotivando-o em grande parte de sua trajetória escolar.

Como *implicações* para futuras pesquisas, este estudo ressalta a necessidade de atribuirmos mais importância aos contextos de aprendizagem que se responsabilizam pela educação da infância, sobremaneira, a Educação Infantil; que ainda é pouco investigada cientificamente em relação ao campo epistemológico AH/SD. Em consequência, se

considerarmos que os processos educativos desta etapa podem ofertar às crianças que apresentam capacidades precoces, maiores possibilidades de vivenciarem uma educação fruitiva e estimulante, verificaremos que a Educação Infantil é o primeiro contexto de educação com o qual devemos nos preocupar para a formação de pessoas com AH/SD, de modo a lhes proporcionar experiências educacionais mais atrativas (que se estenderiam, também, às demais crianças).

Além disso, a referida etapa pode suscitar o desenvolvimento de práticas educacionais que reconheçam e respeitem as diferenças, concebendo-as como características que assinalam a todos. Nesse sentido, por meio de ações didático-pedagógicas lúdicas, a Educação Infantil tem a competência de promover práticas mais conscientes e equitativas, que tornem as crianças mais conscientizadas quanto à compreensão, respeito e valorização às diferenças. Vale refletir, finalmente, que a toda essa diversidade é fator inerente ao próprio ser humano: as pessoas têm necessidades e características específicas, o que enseja, portanto, a necessidade de que a educação respeite e atenda às singularidades existentes desde os ambientes de aprendizagem responsáveis pelo desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades na educação inclusiva. *In:* MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juará, 2012. p. 85-94.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica:** técnicos e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

ANACHE, A. A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 15, n. 30, p. 123-141. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2460-Texto%20do%20artigo-7369-1-10-20161107%20(1).pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf. Acesso em 4 fev. 2020.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARANTES, P. H. O. Educação Infantil: direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 25-35.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSIS, M. S. L. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. *In:* ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 37-50.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia, Ciência e Profissão,** v. 30, n. 1, p. 32-45. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BARRETO, C. M. P. F. **Altas habilidades/superdotação:** representações sociais dos professores do Colégio Pedro II. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=149306. Acesso em: 18 jan. 2019.

BARRETTO, C. T. Família e filhos superdotados: um relato de experiência. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. **Altas habilidades/superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 13-28.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In:* BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica:** uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BRANCHER, V. R. **Altas habilidades/superdotação:** diferentes conceitos e abordagens. 2008. Artigo Monográfico – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1203/Brancher_Vantoir_Roberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRANCHER, V. R. Altas Habilidades/Superdotação: diferentes conceitos e abordagens. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Parecer n. 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em 11 nov. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação,** v. 24, n. 2, s/p. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext. Acesso em 2 set. 2019.

CAMPOS, J. D. O. Altas habilidades, TODO, TDAH: um estudo de caso. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 107-126.

CARNEIRO, L. B.; FLEITH, D. S. O papel do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos superdotados. *In:* PISKE, F. H. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD):** criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 231-244.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa,** n. 119, p. 85-112. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 4 fev. 2020.

CUPERTINO, C. M. B. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Or35qrW6UDKkhO-3vq7pFrzzx6TQgrgg/view. Acesso em: 4 fev. 2020.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG,** v. 1, n. 4, p. 107-112. 2004. Disponível em: https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf. Acesso em 4 fev. 2020.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pfdc/temas/legislacao/pessoa-deficiencia/docs/convencao_interamericana_dec_1973.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para aluno com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. *In:* MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juará, 2012. p. 129-142.

DESCARTES, R. **Discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Espec.,** Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

DOI, F. W. **Representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades:** uma contribuição da Psicologia Social Comunitária. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1211/2/REPRESENTA%C3%87%C3%95ES%20SOCIAIS%20DE%20PROFESSORES%20SOBRE%20ALUNOS%20COM%20ALTAS%20HABILIDADES.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar,** Curitiba, n. 24, p. 213-225. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf. Acesso em: 2 mai. 2019.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. *In:* MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 7-28.

EMERIQUE, P. S. Brincar e alfabetizar. *In*: EMERIQUE, P. S. **Brincaprende:** dicas lúdicas para pais e professores. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes [online],** v. 24, n. 62, p. 64-81. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In:* GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-51.

FELDHUSEN, J. F.; HOOVER, S. M. A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. **Roeper Review: A Journal on Gifted Education,** v. 8, n. 3, p. 140-143. 1986. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/1987-17135-001. Acesso em: 4 fev. 2020.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. **Unoesc & Ciência – ACHS,** v. 5, n. 1, p. 15-22. 2014. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4560. 2014. Acesso em: 4 fev. 2020.

FIGUEIREDO-NERY, M. A. N. **Práticas pedagógicas e sujeitos criativos:** potencialidades e desafios. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses:** da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação Especial,** n. 28, s/p. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531. 2006. Acesso em 18 jan. 2019.

FORNO, L. F. D. **Precocidade na Educação Infantil:** e agora professoras?. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6965/DAL%20FORNO%2c%20LETICIA%20FLEIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 fev. 2020.

FREITAS, S. N.; PÉREZ; S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da Educação Especial. *In:* MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juará, 2012. p. 237-250.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados:** teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Frames of Mind:** The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente:** a Teoria das Inteligências Múltiplas**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa.** São Paulo: Ed. Atlas, 1997.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Diretoria de Pesquisas (DPE). Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS). **Cidades e Estados:** Corumbá (MS). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html. Acesso em: 04 fev. 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Diretoria de Pesquisas (DPE). Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS). **Cidades e Estados:** Ladário (MS). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/ladario.html. Acesso em: 04 fev. 2020.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H.; ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. *In:* STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 65-82.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O especial na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *In:* **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial,** 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In:* GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013. p. 5-19.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo:** nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. 1. ed. São Paulo: Andreoli, 2017.

LIMA, P. M. N. Eu sou, vô Juca, um ser inconstante como o brilho das estrelas. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 143-157.

LIMA, E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-129.

LOPES, A. M. S. **A criança com superdotação/altas habilidades:** o papel da escola no desenvolvimento de talentos. 2018. Artigo Monográfico – Faculdade Capixaba da Serra, Vitória (ES), 2018. Disponível em: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-crianca-com-superdotacao-altas-habilidades-o-papel-da-escola-no-desenvolvimento-de-talentos.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MACHADO, B. V. **O professor de sala de regular e o processo de identificação de altas habilidades/superdotação em uma turma de multi-idade na educação infantil.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15521/Machado_Bruna_Vanti.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 fev. 2020.

MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. Aluno com altas habilidades/superdotação matematicamente talentoso: um desafio ao professor. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 261-270.

MAIA-PINTO, R. R. **Aceleração de ensino na Educação Infantil:** percepção de alunos superdotados, mães e professores. 2012. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11225/1/2012_RenataRodriguesMaiaPinto.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MANSO, R. S. A. **Concepções e mitos sobre superdotação:** o que pensam professores de crianças pequenas?. 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2012. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/705. Acesso em: 4 fev. 2020.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. s/p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na Educação Infantil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3139/5232.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 fev. 2020.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Análise das produções científicas sobre precocidade de crianças com elevado potencial na Educação Infantil. **Horizontes – Revista de Educação,** Dourados, v. 3, n. 5, p. 19-31. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/3742-15023-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R. **Altas habilidades/superdotação:** a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R. Precocidade: identificando as potencialidades do aluno na Educação Infantil. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 67-84. 2018b. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4593/pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I:** identificação e situações (des) favorecedoras em sala de aula. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91210/000735590.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2019.

MARTINS, B. A. A aceleração da criança precoce em idade pré-escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial,** v. 2, n. 2, p. 115-130. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/5760-Texto%20do%20artigo-18654-2-10-20200807%20(1).pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva:** instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins_ba_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 5 fev. 2020.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Espec. [online],** v. 22, n. 2, p. 189-202. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200189&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTINS, B. A.; PEDRO; M. P; OJEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?. **Psicologia escolar e educacional,** v. 20, n. 3, p. 561-568. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00561.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula. **Perspectiva,** Santa Catarina, v. 36, n. 1, p. 172-193. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p172. Acesso em: 11 nov. 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. S. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da Unesp e da Uminho. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 36, p. 1-20. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e212442.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 89-125.

MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MERLO, S. O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão na escola. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 33-47.

MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na

rede regular de ensino. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 171-187.

MOSCOVICI, S. École des Hautes Études em Sciences Sociales. 1994. *In:* GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-15.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. *In:* S., S. M. P. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 23-44.

NEGRINI, T. Uma análise das experiências pedagógicas e sociais de um aluno com características de altas habilidades/superdotação. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 69-88.

NERY, M. A. N. F. **Vivências & docência:** impactos na formação individual e na prática docente. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

NUNES, M. I. C. **Crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão (GO), 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Monica_canuto.pdf . Acesso em: 30 out. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. C. B. B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110467/000793813.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 out. 2020.

OLIVEIRA, M. P. S. *et. al.* Inclusão de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: uma revisão de literatura. *In:* MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.; SANTOS, F. A. (orgs.). **Temas e práticas em educação social no Estado de Mato Grosso do Sul.** 1. ed. Curitiba (PR): CRV, 2020.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 165, p. 964-981. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00964.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Rev. Bras. Educ. Espec. [online],** n. 22, p. 1-10. 2003.

Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033. Acesso em: 25 nov. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. Prefácio. *In:* BRANHCER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança?. *In:* MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juará, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 307-332.

PINO, A. A interação social: perspectiva Sócio-Histórica. **Ideias,** n. 20, p. 49-58. 1993. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/Ainteracaosocialperspectivasociohistorica.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

PINO, A. Vygotsky teve papel fundamental na introdução da cultura na constituição da psique, levando a uma mudança dos paradigmas da Psicologia. *In:* **XXVI Congresso Interamericano de Psicologia,** São Paulo, 1997.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade,** v. 21, n. 71, p. 45-78. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PISKE, F. H. R. Criatividade e inovação na educação de superdotados. *In:* PISKE, F. H. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD):** criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 265-276.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 201-212.

RANGNI, R. A. Apresentação. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 7-10.

RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

RANGNI, R. A. **Altas habilidades:** sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** v. 11, n. 2, p. 295-314. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

REGO, T. C. Protagonismo infantil. **Revista Educação.** São Paulo: Segmento, 2013. p. 5-13. Mensal. ISSN 1415-5486.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, [S.l.], v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In:* RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader. Mansfield Center:** Creative Learning, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, J. S. Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. *In:* BENITO, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p.175-217.

RENZULLI, J. S. Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. **Exceptionality,** 10(2), 67-75. 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1002_2. Acesso em: 18 jan. 2019.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 52, n. 1, p.75-131. 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação:** temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 67-85.

RODRIGUES, N. A. A formação inicial de professores na Educação Infantil oferece subsídios para a docência com alunos com altas habilidades/superdotação?. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 159-169.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. [Entrevista concedida a] SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 281-295. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100283&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2019.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras:** a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. MS, Campo Grande: UFMS, 2007.

ROMANOWSKI, C. L. **Indicadores das representações sociais da superdotação na discursividade das professoras.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7077/ROMANOWSKI%2c%20CAROLINE%20LEONHARDT.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2019.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. *In:* MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juará, 2012. p. 113-128.

SANTOS, S. M. P. (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. C. O lúdico na formação do educador. *In:* SANTOS, S. M. P. (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-17.

SANTOS, S. M. P. S. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SFORNI, M. S. F. O método como base para a reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

SILVA, C. T.; PEDRO, K. M. Precocidade na Educação Infantil: análises preliminares de um estudo de caso. *In:* SIMPÓSITO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, 2018, Bauru (SP). **Anais** [...]. Bauru-SP: Universidade do Sagrado Coração, 2018. p. 915-920.

SOARES, A. A. S. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação:** desafio para a formação de professores em serviço. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180849/soares_aas_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2019.

STOBÄUS, C. D. Entrevista com o prof. Ángel Rivière sobre educação especial. *In:* STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 107-132.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). **Altas**

habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 239-259.

TERRASSIER, J. C. Les enfants intellectuellement précoces. **Archives de pédiatrie,** [S.l], v. 16. p. 1603-1606. 2009.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento educacional especializado. *In:* SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 32-74. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

TZARA, T. O que é uma sociedade pensante? *In:* MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 42-53.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 11 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca,** 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

URQUIZA, J. M.; MARTINS, B. A. Concepções docentes sobre altas habilidades/superdotação: o que revelam as pesquisas brasileiras?. *In:* SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES: formação, atendimento e políticas públicas, 3., 2019, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2019. ISSN 2594-830X. Disponível em: https://91bdbe2b-42a1-4a2c-9e16-988a1df6633a.filesusr.com/ugd/84184b_6043e86575e64fa5bebaf5aeb30a1000.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 7-22. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5026. Acesso em: 11 nov. 2019.

VIEIRA, N. J. W. **Viagem a "Mojave-óki!":** uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6834/000491113.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 fev. 2020.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. *In:* BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas**

Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 49-67.

VIRGOLIM, A. **Altas Habilidades/Superdotação:** um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.,** São Paulo, n. 92, p. 62-69. 1995. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOLFGANG, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In:* GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 119-150.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título do Projeto: Representações sociais docentes sobre altas habilidades/superdotação: ponderações de educadores que atuam na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Jeanny Monteiro Urquiza

Professora Orientadora: Bárbara Amaral Martins

Departamento/Instituição: Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação Social/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Telefones úteis para contato: Telefone móvel (67) 99113-4713 / Telefone residencial (67) 3231-5996

Endereço da Pesquisadora: Rua General Dutra, nº 51, bairro Universitário, Corumbá/MS

Local de coleta de dados: Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nas instituições educativas que ofertam a etapa de Educação Infantil atinentes à rede pública de educação dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS e, ainda, na residência do (a) participante, caso opte pela pesquisa em casa. A escolha ficará a critério dos (as) respondentes.

Duração da Pesquisa: A coleta de coleta de dados será feita em uma hora, cuja técnica é a entrevista semiestruturada.

Os (as) participantes terão o direito de serem assistidos e acompanhados durante a realização da entrevista semiestruturada, de modo a terem a liberdade de solicitar a reformulação de questões (caso não as tenham compreendido) e de as responderem ao seu tempo, que será aguardado, pela pesquisadora, quanto for necessário.

Comprovado dano resultante da participação na pesquisa, o (a) participante pode reivindicar indenização.

Endereço físico do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Feral de Mato Grosso do Sul (UFMS): Av. Costa e Silva, s/n, Cidade Universitária, Campo Grande-MS. **Telefone:** (67) 3345-7187. **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Eu, _____, identidade inscrita sob o n° _____, órgão expedidor _____, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido para a minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Representações sociais docentes sobre

altas habilidades/superdotação: ponderações de educadores que atuam na Educação Infantil", ainda na qualidade de voluntário (a). Assinado este documento, declaro-me ciente de que:

O objetivo geral deste estudo é o de: Investigar as representações sociais docentes sobre altas habilidades/superdotação em contextos da Educação Infantil das redes de ensino dos municípios de Corumbá/MS e Ladário/MS. Os objetivos específicos são: I - Verificar a formação de professores (as) que atuam na Educação Infantil sobre o fenômeno AH/SD; II - Analisar as concepções que os (as) educadores (as) que compõem a amostra da pesquisa possuem sobre AH/SD e verificar a presença de mitos; III - Identificar quais são as percepções dos (as) professores (as) sobre a identificação e o atendimento às necessidades educacionais das crianças precoces com indicadores de AH/SD no contexto da Educação Infantil e IV - Analisar como os (as) professores (as) entendem a atuação do AEE para AH/SD na Educação Infantil e como compreendem a relação entre Educação Especial e Educação Infantil;

b) Essa pesquisa se justifica pelos seguintes motivos: a falta de conhecimento sobre as AH/SD pode resultar em concepções equivocadas que interferem na identificação e atendimento adequado aos estudantes com AH/SD, sendo necessário investigar e contribuir para a desconstrução de mitos, crenças e inverdades que exercem influências sobre os processos educativos;

c) A coleta de dados contemplará a técnica de pesquisa semiestruturada, que será gravada em áudio e transcrita integralmente. Ainda torna-se claro que o processo de coleta de informações poderá ocorrer na (s) escola (s), na Universidade (UFMS, Unidade I) ou na residência dos participantes, que escolherão o local mais apropriado. Cabe registrar que a análise das informações será qualitativa;

d) A minha participação neste estudo é opcional e estou livre para interrompê-lo a qualquer momento, independentemente do motivo. Ainda fica claro que isso não implicará prejuízos de qualquer espécie e que não sofrerei penalizações;

e) Minhas informações pessoais serão mantidas sob confidencialidade e os dados serão utilizados única e exclusivamente para a contemplação dos objetivos deste estudo (expostos acima), incluída sua divulgação/publicação na literatura científica. Minha identidade será preservada como a dos demais participantes;

f) Os dados serão mantidos numa delimitação temporal de cinco anos e estão restritos confidencialmente para a composição da pesquisa. Estes ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e serão aniquilados após este prazo;

g) Essa pesquisa não causará nenhum dano físico, moral ou ético para nenhuma das partes envolvidas no processo, mas há o risco de que durante a fase de entrevista semiestruturada ocorra, ocasionalmente, a sensação de desconforto, medo, timidez, nervosismo e/ou incômodo por colocar-me como instrumento de investigação para a pesquisadora. Tenho a liberdade de expor essas condições para que a entrevista transcorra tranquilamente, bem como de me recusar a responder qualquer questionamento.

i) Torna-se claro que as contribuições das quais participarei serão prestadas a comunidade científica bem como as Secretaria de Educação dos referidos municípios. Não poderei me beneficiar diretamente, mas terei contribuído significativamente para a pesquisa em Educação e mais especificamente, com os estudos na área de altas habilidades/superdotação, o que justifica a relevância de minha participação;

j) Minha participação neste estudo é isenta de despesas e não haverá compensações financeiras relacionadas a ela;

k) Receberei a devolutiva deste estudo e também poderei consultar as publicações científicas relacionadas a esta pesquisa, nas quais comprovarei que os dados foram mantidos em anonimato.

Declaro que obtive toda gama de informações necessárias para decidir, conscientemente, sobre a minha participação na pesquisa supracitada. Estando de acordo em participar voluntariamente, assinarei duas vias deste documento, a qual uma ficará sob a minha posse.

APÊNDICE B

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

1º Bloco:

Nome:
Gênero:
Idade:
Formação (curso, universidade, ano):
Pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado):
Tempo de atuação na docência:
Tempo de atuação na instituição:
Tempo de atuação com crianças das etapas pré-escolares:
Carga horária de trabalho:

2º Bloco:

O que você compreende como inteligência?
Qual o termo que você julga mais adequado para se referir a pessoas que possuem inteligência ou habilidade bem acima da média?
Superdotado – gênio – talentoso – habilidoso – dotado – outros termos (quais)
Você já ouviu falar sobre as altas habilidades/superdotação?
Quais as fontes de informação que te deram acesso ao tema das AH/SD?
O que você entende por altas habilidades/superdotação?
Diga 3 palavras que você considera relacionadas às altas habilidades/superdotação.
Escolha 3 palavras para definir:

- O que é criatividade?
- O que é habilidade acima da média?
- O que é comprometimento com a tarefa?

Você já ouviu falar sobre o termo precocidade? Na sua opinião, o que isso significa?

3 º Bloco

Você considera que tem ou já teve algum aluno precoce? Quais são as características de uma criança precoce?
Em sua turma, você já suspeitou de alguma criança que apresentasse comportamento de AH/SD? Se sim, quais características lhe chamou a atenção para que você pudesse considerá-la como uma pessoa desse público?
Para você, uma criança pode apresentar AH/SD em-quê?
O que você faria com esse (a) aluno (a)?
Como deveria ser, no seu entendimento, o atendimento a criança com AH/SD?
Você já indicou alguma criança com características de AH/SD para avaliação ou atendimento educacional especializado?
Quem faz a identificação de alunos com AH/SD? De que maneira?

Você acredita que é capaz de identificar crianças que apresentam comportamento de AH/SD ainda na educação infantil? Por quê?
Na sua opinião, quais são as características que alunos com AH/SD apresentam?
Você acha que os alunos com AH/SD precisam de atendimento educacional especializado ou algum tipo serviço ou programa? Por quê?
O que você pensa sobre a implantação desses programas nas escolas regulares?
Você acha que o AEE deve contemplar esse público? Por quê?
Uma vez implantados programas para o atendimento desse público, isso seria competência da educação especial? Por quê?

4º Bloco

Você se lembra de ter estudado essa temática durante seu curso de graduação? Pós-graduação? Formações continuadas?
Você considera importante a identificação desses alunos? Por quê?
E na educação infantil? Por quê?
Qual a importância da educação infantil para o processo de formação das crianças?
Como você entende a atuação da educação especial na educação infantil? Por quê?
Já teve experiência com a inclusão de crianças público da educação especial na educação infantil?

5º Bloco

*Comente as seguintes frases:

1. AH/SD se trata de um fenômeno raro.
2. AH/SD, prodígio e genialidade são sinônimos.
3. Uma criança com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento pode apresentar AH/SD.
4. A pessoa com AH/SD não precisa de orientação e estímulos por parte dos professores para aprender, pois é autodidata.
5. Crianças com AH/SD se destacam em todas as áreas de conhecimento na escola, de modo a apresentar um excelente rendimento em tudo o que faz.
6. Crianças superdotadas apresentam um QI alto.
7. A criança nasce superdotada e isso basta para o desenvolvimento de suas capacidades.
8. Todas as crianças são superdotadas.
9. A criança superdotada é fruto de pais superzelosos, que investem maciçamente na educação de seus filhos.
10. Todas as crianças superdotadas têm dificuldades para interagir e se socializar.

11. Crianças com AH/SD provêm somente de classes econômicas mais favorecidas.

12. É melhor para crianças com AH/SD frequentar escolas especiais em vez de escolas regulares.

13. A superdotação é simplesmente uma questão de estímulos. Isto é, com a dedicação de pais e professores e a estimulação por parte destes, é possível termos uma criança superdotada.

14. Crianças com AH/SD se tornarão adultos de destaque?