

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
E AGORA PROFESSORAS?**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Letícia Fleig Dal Forno**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

# **PRECOCIDADE NA EUCAÇÃO INFANTIL: E AGORA PROFESSORAS?**

**por**

**Letícia Fleig Dal Forno**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Feitas**

Santa Maria, RS, Brasil  
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A comissão examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação

**PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E AGORA  
PROFESSORAS?**

elaborado por  
**Letícia Fleig Dal Forno**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão de Freitas**  
Presidente/Orientadora



---

**Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Marcio Xavier Bonorino Figueiredo (UFPEl)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleonice Maria Tomazzetti (UFSM)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Helenise Sangói Antunes (UFSM)**

**Santa Maria, Março de 2011**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho as minhas heroínas, a três mulheres que sempre foram exemplo de força, determinação, fé e coragem: minha mãe Ana e minhas avós Elvira e Iolanda.*

## AGRADECIMENTOS

*Cada um denomina de uma forma, outros desacreditam de sua existência, eu denomino por Deus, e agradeço a Ele e aqueles que O auxiliam por toda intuição, destino e surpresa que me foi permitido na realização deste trabalho.*

*Mãe, lhe agradeço pela paciência. Por todos os momentos de compreensão para cada alteração de humor ou tempestade de choro.*

*Agradeço a minha família, peça única na minha educação. Mas especifico a Lúcia e a Talita um agradecimento carinhoso pelas conversas em que compartilharam seus saberes.*

*Ao Vini, um agradecimento pelo companheirismo, que foi testado por tantas mudanças na rotina, na convivência, nas necessidades profissionais de cada um, pela amizade.*

*A uma irmã, presente da vida, que desde a graduação me acompanha e auxilia. Ane obrigada por somar todos os dias comigo, mas minha gratidão é pelos momentos em que dividimos tudo!*

*Um agradecimento destaque a um trio que soube me ouvir sempre. À dois fisioterapeutas que foram terapeutas para mim: Hugo e Francine, muito obrigada! E a uma pedagoga que sempre soube me mostrar o lado bom em tudo: Natália, muito obrigada!*

*Aos amigos, aqueles que me alegraram em momentos necessários e tiveram paciência com as minhas faltas Eti, Harnye. E aquelas que me permitiram conversas mais acadêmicas somadas à leveza da amizade: Leandra, Carla, Caroline e Laila.*

*A minha orientadora, Soraia, que depois de alguns anos de orientações, auxilia-me a findar mais uma etapa profissional. Obrigada por cada roda de conversa!*

*“As meninas da Soraia” que como um grupo de pesquisa, me fizeram ter o prazer de investigar o mundo da superdotação!*

## EPÍGRAFE

No início era o nada.

Não é nada fácil de imaginar.  
Você tem de esquecer tudo o que existe hoje.  
Apague a luz, vá-se embora e esqueça a escuridão,  
porque no começo não havia nada - nem a escuridão.  
Para ver o início das coisas você tem de deixar muita coisa de lado.  
Inclusive a sua mãe.

(ERLBRUCH, 2007)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E AGORA PROFESSORAS?**

AUTORA: LETÍCIA FLEIG DAL FORNO

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local de Apresentação: Santa Maria, 30 de Março de 2011.

Este estudo teve como investigação a conceitualização de precocidade entre os professores de Educação Infantil, bem como buscou determinar o lugar que a criança, dita precoce, ocupa nessa etapa escolar e quais os recursos utilizados para seu atendimento educacional. Apresenta-se como objetivo geral desta pesquisa: investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização. Pelo referencial teórico buscado, principalmente nos periódicos CAPES, foi possível constatar a existência de dez estudos entre teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos sobre as altas habilidades/superdotação com relação à Educação Infantil ou à precocidade infantil; destes dez trabalhos, seis possuíam um enfoque psicológico e não pedagógico nos mesmos, justificando-se assim a necessidade desta investigação. Nesse sentido, essa pesquisa qualitativa teve como sujeitos professoras de uma escola pública de Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semi estruturada. A análise dos dados foi desenvolvida na proposta de Análise de Conteúdo, com a produção de três quadros que expõem a narrativa das professoras sobre as cinco categorias que contextualizaram este trabalho: formação, papel da Educação Infantil, papel do professor, a avaliação e o que é precocidade. Após o estudo dos dados obtidos foi considerado que as professoras reconhecem a criança como precoce a partir das suas concepções sobre capacidade, talento e habilidade, bem como, percebem mais as singularidades da aprendizagem dos(as) alunos(as) na área acadêmica.

**Palavras-chave:** educação especial; educação infantil; práticas pedagógicas, precocidade; altas habilidades/superdotação

## **ABSTRACT**

Dissertation of Master's degree  
Program of Masters Degree in Education  
Federal University of Santa Maria

### **EARLINESS IN CHILDREN EDUCATION: AND NOW PROFESSOR?**

**AUTHOR: AUTORA: LETÍCIA FLEIG DAL FORNO**

**ADVISER: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS**

Date and local of defense: Santa Maria, March 30<sup>th</sup>, 2011.

This study aimed to investigate the conceptualization of earliness among teachers of children education, as well determine the place that the child, characterized as precocious, occupies in this school stage and which are the resources used for their educational care. Through theoretical survey, mainly in CAPES periodicals, it was observed the existence of 6 studies between theses and dissertations produced in the last ten years about earliness in high abilities/gifted; and all of them were focused on psychological concerns instead of pedagogical ones, thus justifying the need for this research. In such sense, this qualitative research had as subjects, teachers from a public school of children's education. The data collection was performed through a semi-structured interview. The data analysis was developed in the proposal of content analysis, with the production of three tables which expose the narratives of the teachers about the five categories which contextualize this work: formation, the role of child education, the role of teacher, the evaluation and the meaning of earliness. After studying the data collected was considered that the teachers recognize the child as precocious through their conceptions on capacity, talent and ability, as well as, they perceive more the singularities of students learning in academic area.

**Key-words:** special education; children education; pedagogical practices; earliness; high abilities/gifted.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro da Formação.....	109
<b>Quadro 2</b> – Quadro de palavras-chave das falas .....	118
<b>Quadro 3</b> – Quadro de palavras-chave das falas das professoras quanto à precocidade.....	119

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Confidencialidade.....	106
<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro da entrevista Semiestruturada .....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO À PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL CONTEXTUALIZADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2 RECONHECENDO A PRECOCIDADE INFANTIL: DESCRIÇÕES TEÓRICAS DESTA SINGULARIDADE .....</b>	<b>34</b>
<b>3 CUIDAR E EDUCAR: A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>47</b>
<b>4 OS CAMINHOS DESENHANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
<b>5 O DESENHO DAS NARRATIVAS: O QUE DESCREVERAM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>70</b>
5.1 Contextualizando o ambiente da pesquisa .....	72
5.2 A composição do Quadros: o desenho .....	74
5.2.1 A formação profissional dos sujeitos.....	75
5.2.2 A narrativa das professoras sobre o seu papel na Educação Infantil .....	76
5.2.3 O papel da Educação Infantil narrado pelas professoras.....	79
5.2.4 A avaliação do(a) aluno(a) da Educação Infantil.....	82
5.2.5 A narrativa da precocidade .....	84
<b>AS CONSIDERAÇÕES DESTA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>103</b>
<b>QUADROS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO À PESQUISA

Antes de iniciar a escrita “oficial” desta dissertação, gostaria de discorrer um pouco sobre meu percurso para chegar nesta pesquisa na área da Educação.

No ano de 2004, encontrava-me encerrando a última etapa do Ensino Médio e era uma futura vestibulanda, na expectativa de prestar a seleção para o curso de Psicologia. Mas no decorrer do mesmo ano, surgiu o interesse em Educação Especial; interesse provocado por ter um familiar licenciado nesta modalidade de atendimento da educação e, que por observar minhas curiosidades em relação ao curso, ofertou-me leituras que provocaram meu desejo pela educação, pelo EDUCAR.

Não que tenha sido neste período que a educação tenha surgido como oportunidade de estudo ou no meu caminho. Cresci em uma casa com dois pavimentos. No primeiro, havia uma escolinha coordenada pelas minhas tias, a qual frequentei até os quatro anos de idade. Depois surgiu a lei que designava que as escolas ou creches não poderiam estar em funcionamento em casas domiciliares, então eu passei a frequentar uma creche municipal.

As férias eram passadas na casa de minha madrinha, que tinha sob responsabilidade uma creche privada, no município em que residia. Lembro-me com facilidade do cheiro do mimeógrafo, da dedicação dela pelas crianças e atividades que planejava. Desta fase de “auxiliar de professora” ao meu primeiro vestibular, meu interesse pela educação cresceu e se transformou, tanto que as lembranças da infância fizeram-me acreditar que poderia sim mudar, transformar, ressignificar e significar. Candidatei-me, então, como vestibulanda em Educação Especial-Licenciatura.

Em 2005 “embarquei” nesta estrada que é a educação, tendo como percurso a cumprir uma formação em Educação Especial. Foi, então, quando as mudanças começaram; a psicologia havia ficado para trás, em uma placa que indicava à esquerda e eu segui à direita. Não que considere que as áreas não sejam interligadas, apenas confirmei que havia deixado de pensar no clínico terapêutico, para iniciar uma investigação sobre o pedagógico.

Foram dois anos traçando um percurso que se apresentava como sendo voltado aos transtornos globais do desenvolvimento, tendo por paisagem imagens

expressivas do autismo, da psicose e das necessidades educacionais especiais destes sujeitos.

Estando em uma caminhada segura e já visualizando “em um mapa” até aonde a estrada me levaria, deparei-me com uma placa informativa que dizia: “altas habilidades/superdotação: PARE AQUI. Retorne. Volte ao local Descoberta e siga novo caminho”. Estimulada por uma colega de graduação, que assistia minha inquietação frente à placa, fui ao local da Descoberta e iniciei novo trajeto.

Estava, então, no quinto semestre do curso de Educação Especial; porém troquei o mapa que tinha como “guia de caminhada”, objetivando assim, novas paisagens, novas descobertas e o reconhecimento deste assunto inovador. Fui conhecer novos lugares e iniciei minha participação no GPESP- Grupo de Pesquisa em Educação Especial: interação e inclusão escolar.

Voltei-me ao estudo, à investigação, pois iniciei minha participação em um projeto de pesquisa<sup>1</sup>, tendo assim a oportunidade de estar próxima da escola e da prática pedagógica, com a participação em um projeto de extensão<sup>2</sup>.

Com essas oportunidades de pesquisa e prática pedagógica começaram a surgir algumas inquietações: qual era meu papel, enquanto educadora especial, no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Esta dúvida foi se apaziguando à medida que realizava meus estágios e através das trocas de experiências com as colegas fui notando que possuía uma definição para o meu papel na educação do aluno com necessidades educacionais especiais: era de minha responsabilidade produzir/provocar no educando o desejo pelo saber, bem como, investigar e instigar o interesse por reconhecer os conhecimentos que a escola pleiteava ao e no educando.

Depois me questioneei se minhas definições apresentadas junto à escola quanto ao aluno(a) com altas habilidades/superdotação provocavam alguma transformação nos professores: será que conseguia permitir que o(a) professor(a) assistisse o(a) aluno(a) com altas habilidades/superdotação de uma maneira distinta após minha fala?

Fala esta que desenvolvia nas idas até as escolas para realizar o projeto de pesquisa aqui referido. Para este questionamento, escrevi meu projeto de trabalho

---

<sup>1</sup> Projeto denominado como “ Da identificação à orientação de alunos caracterizados com altas habilidades”.

<sup>2</sup> Projeto denominado: “PIT- Programa de Incentivo ao Talento”, um programa de enriquecimento escolar voltado a alunos caracterizados com altas habilidades/superdotação.

de conclusão de curso. Objetivei investigar qual era a diferença de conceitos que professores que haviam participado do projeto tinham em relação aos professores que não haviam apresentado interesse na pesquisa sobre altas habilidades/superdotação. Para minha inquietação, obtive como resposta que havia uma mudança nos conceitos dos professores que participaram da pesquisa e que o projeto conseguia cumprir com seu objetivo de provocar nestes profissionais o reconhecimento de quem é o aluno com altas habilidades/superdotação.

Contudo, no decorrer da pesquisa de conclusão de curso, comecei a observar que muitos pais contatavam o projeto de extensão, aqui referido, no intuito de ter seus filhos como participantes do mesmo. No entanto, a maioria destes era de faixa etária inferior a que ingressava no projeto. Eram pais de crianças com menos de seis anos e que estavam apresentando dificuldades de adaptação em relação à Educação Infantil.

Com o objetivo de estudar melhor o porquê destes alunos não fazerem parte do projeto de extensão e a razão destes pais encontrarem tantas dificuldades na Educação Infantil, iniciei então minhas leituras sobre precocidade.

Precocidade que, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, significa: qualidade do que é precoce ou prematuro; sendo que precoce significa: maduro antes da estação própria; prematuro. Que se produz antes do tempo normal. Formado antes da idade, física ou mentalmente.

Portanto, estas crianças apresentavam características diferenciadas em seu desenvolvimento, apresentando habilidades acima da média como o fazer/agir perante determinadas situações, os atos de ler, escrever, caminhar, cantar e tocar, por exemplo.

Mas não são alunos do projeto de extensão, por não estarem na faixa etária que permite a caracterização de altas habilidades/superdotação no contexto escolar<sup>3</sup>.

Seguindo a teoria descrita por Joseph Renzulli (2004), tem-se que o aluno com uma habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa é um sujeito com características de altas habilidades/superdotação.

---

<sup>3</sup> Segundo um conjunto de quatro volumes de livro didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> .

Contudo, para uma criança com idade inferior a definida e presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.496/1996), entre seis e sete anos de idade, referente ao aluno que deve ser inserido no Ensino Fundamental, como avaliar essa criatividade que é um produto, uma resposta que o sujeito oferta a uma solução de um problema (TORRE, 2008).

A criatividade, a partir de uma perspectiva interativa e psicossocial, torna-se motivação na pessoa, desafio e persistência no processo, estímulo no ambiente e satisfação no resultado. Criatividade é deixar marca pessoal, institucional ou social. (TORRE, 2008, pp. 275-276).

A partir da proposta de que é na interação, no social que se expõe a criatividade, através do estímulo, da motivação que deve ocorrer no ambiente escolar, que comecei a investigar como a Educação Infantil desenvolve este aluno, esta criança que poderá ser precoce, mas também apresentar dificuldade de socialização, integração, entre outras caracterizações.

Para tal investigação, este estudo utiliza-se da discussão que Cambi (1999) faz acerca da história da pedagogia, associada às percepções que Ariès (2006) descreve quanto à descoberta da infância e sua história social. Além de Vieira (2005; 2006) sobre as questões em relação à precocidade, utilizando-se, para a pesquisa realizada, a caracterização de crianças entre quatro e seis anos, como sendo alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação.

Sobre o papel da escola na educação e estímulo destes alunos, bem como esclarecimento das problemáticas que envolvem o processo educativo, tensiona-se com Guenther (2006a/b), pesquisadora brasileira na área da educação que desenvolve pesquisas acerca dos alunos dotados<sup>4</sup> e talentosos, tratando ainda do, debate sobre os que são considerados alunos precoces. Renzulli (2004), pesquisador norte-americano que investiga quem são os sujeitos que podem vir a ser caracterizados com altas habilidades/superdotação, mas que também debate sobre a escola e suas ações perante o educando.

Virgolim (2007), pesquisadora brasileira que investiga o contexto do aluno(a) caracterizado com altas habilidades/superdotação, bem como o atendimento ofertado aos alunos que são considerados, atualmente, conforme vem descrito na

---

<sup>4</sup> As variações de terminologias como superdotados, dotados, talentosos, altas habilidades/superdotação terão relação com o autor ao qual é referido no texto.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com necessidades educacionais especiais.

A busca nos periódicos Capes dos últimos dez anos, resultou em menos de 10 trabalhos entre teses e dissertações, que tenham relação com a pesquisa de precocidade e as práticas pedagógicas na Educação Infantil aqui proposta. Pesquisa esta que tem por objetivo geral: Investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização.

Como objetivos auxiliares na descoberta de pesquisa, delineiam-se também: identificar como o professor(a) compreende os conceitos de precocidade; discutir se o professor(a) reconhece a criança como precoce; investigar se houveram casos de atendimento na escola, de alunos caracterizados precoces e que casos foram; referenciar como a caracterização de precocidade intervém/altera as práticas pedagógicas; tensionar em que lugar está a criança na escola de Educação Infantil.

Descreve-se como problema desta pesquisa a questão: como o professor(a) da Educação Infantil vem agindo frente a este aluno(a) precoce: ele(a) o(a) caracteriza? Pois se sabe que há alunos(as) precoces presentes na Educação Infantil e que há a necessidade de reconhecimento deste sujeito com necessidades educacionais especiais devido ao seu ritmo de aprendizagem diferenciado, o que gera distinções no seu processo de escolarização, bem como aponta para a importância do profissional da Educação Especial presente na Educação Infantil.

Entretanto, não desejo que a Educação Especial seja percebida como uma simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos habituais (MAZZOTTA, 2005). Aguardo que a Educação Especial seja significada como uma modalidade de ensino que, se desenvolvida transversalmente com a Educação Básica, pode gerar no ambiente escolar uma melhor oportunidade de desenvolvimento e na aprendizagem do aluno(a) com necessidades educacionais especiais.

O tensionamento, nesta escrita, está em investigar o ambiente da Educação Infantil na perspectiva de descobrir se o profissional atuante nesta etapa da Educação Básica, reconhece o(a) aluno(a) no ambiente escolar quanto ao seu desenvolvimento, capacidades e talentos, no sentido de conhecer quem é precoce neste desenvolvimento e o que poderá ser desenvolvido na Educação Infantil para seu estímulo.

E esta caracterização de precoce está embasada no que Guenther (2006a) expõe a respeito da precocidade: “não é um sinônimo de potencial, mas uma expressão de ritmo de desenvolvimento”. Potencial esse que a autora refere-se como sendo característico em cada sujeito, ser humano e que precisa ser reconhecido no mesmo para ser estimulado.

Portanto parece que a precocidade não é sinal tão confiável como o interesse, e a busca por uma atividade desde a infância, é um dos melhores sinais de produtividade e excelência na vida adulta. (GUENTHER, 2006b, pp. 26-27)

Reforça-se, assim, a ideia<sup>5</sup> exposta de que estimular, reconhecer a singularidade e o interesse do aluno(a) é uma meta que o professor deve utilizar para promover a produtividade deste, mesmo que este tenha uma faixa etária que não permita facilmente o reconhecimento desta produtividade.

Como o caso do sujeito aprendiz presente na Educação Infantil, em que a relação e a inter-relação consigo mesmo é desconhecida quanto ao reconhecimento de seus conhecimentos, ou seja, a criança sabe ler, mas ainda não compreende o significado disto para suas ações futuras.

Segundo Negrini (2007) a aprendizagem dos alunos é a razão principal da organização do trabalho da gestão da escola, sendo os professores também responsáveis por esta gestão. Dessa forma, o(a) professor(a) deve ser reconhecido como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, assim como pela gestão de seu próprio trabalho.

Portanto, é preciso que o educador(a) tenha reconhecida a importância do estimular que, no dicionário da Língua Portuguesa, significa: “Excitar, aguilhoar; incentivar, animar, encorajar, incitar: estimular os alunos.”.

E é baseada nesta responsabilidade de reconhecer, identificar as características dos alunos e seus interesses, buscando incentivá-los que os sujeitos desta pesquisa (qualitativa e exploratória - quanto a opinião deste sujeito e o seu olhar sobre o aluno(a)/criança) são os professores(as) da Educação Infantil de uma escola pública. A análise dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas foi realizada sob a proposta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010).

---

<sup>5</sup> Ideia é um termo usado como expressão que traz implícita uma presença de intencionalidade.

A pesquisa exploratória (GIL, 2002) permite que aconteça uma familiarização da temática da investigação com as idéias e informações que os sujeitos da pesquisa têm a respeito do objeto a ser estudado, ou seja, no caso desta pesquisa, o que os professores (as) têm a descrever quanto ao/à aluno(a) precoce da Educação Infantil.

Assim, o levantamento de informações - a pesquisa exploratória - quanto aos conceitos e percepções, bem como das práticas pedagógicas dos (as) professores (as) envolvidos nesta investigação, foram realizadas no ambiente escolar através de uma entrevista semiestruturada, que foi gravada e transcrita na íntegra.

Através das informações ofertadas pelas professoras, quanto as suas leituras sobre precocidade e práticas pedagógicas com esses alunos que possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado, foram delineadas, nesta pesquisa, a análise de dados, seguindo o pressuposto da Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (2010), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados que, nesta pesquisa, referiram-se a seis opiniões e concepções de professoras<sup>6</sup> presentes na Educação Infantil.

Este estudo visa a investigação sobre quem é o(a) aluno(a) precoce e não tem por objetivo a identificação ou reconhecimento, na escola pesquisada, de alunos(as) precoces, mas ressaltar que os profissionais da educação da Educação Infantil precisam desenvolver uma estimulação voltada a alunos(as) que podem apresentar características precoces em seu desenvolvimento escolar, ou seja, a pesquisa é para que ocorra a investigação sobre quem é o(a) aluno(a) precoce.

Descreve Hoyuelos (2010, p. 21) que devemos ter cautela para não correr o risco de transformar a Educação Infantil em métodos de estimulação precoce, que pode apenas “amaestrar a las criaturas, disfrazados de cognitivismo, para conseguir unos resultados brillantes desde el punto de vista productivo”. Ou ainda como descreve Vieira (2005) a importância da identificação da criança precoce:

[...] esta no oferecimento de orientação para pais, familiares e professores no sentido de prover as situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança. Portanto, não se trata de uma proposta de

---

<sup>6</sup> A partir deste ponto as referências serão sempre ao gênero feminino quanto ao profissional da educação, pois a escola referida nesta pesquisa possuía apenas profissionais do gênero feminino.

identificar para a “criação de gênios” e, muito menos, para bombardear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva. Quero destacar que a importância da identificação precoce das altas habilidades/superdotação reside na intervenção no nível de prevenção, pois oferecimento de informações e orientações adequadas a pais e professores intervêm no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento. (VIEIRA, 2005, p. 22)

Vieira (2005) descreve ainda que é preciso reconhecer este aluno(a) da Educação Infantil, destacando questões referentes ao fato de que, neste período, a criança possui maior liberdade em expressar seu imaginário, sua criatividade e suas ideias, de maneira mais espontânea.

Portanto, a análise dos dados e a realização desta pesquisa, visam o relato de maiores informações acerca da precocidade, das relações deste tema com as altas habilidades/superdotação, o quanto a ação de identificar/reconhecer as características do ritmo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança na Educação Infantil pode vir a ser um meio de destacar a pais e professores quanto o reconhecer e respeitar o ritmo, a intensidade e a singularidade com que a criança conhece, cria, percebe e sente o seu mundo.

Este trabalho foi estruturado em seis capítulos e as considerações sobre esta investigação. Quanto à organização da pesquisa, está baseada em ter por linha de pesquisa a Educação Especial, o que permitiu que primeiramente fosse exposto o contexto desta modalidade de atendimento e, em seguida, as questões da Educação Infantil e as relações que existem entre a especificidade e uma etapa da Educação Básica.

No capítulo 1 - Introdução à pesquisa - é narrada a história da pesquisadora, bem como os processos que envolveram a problematização desta pesquisa.

No capítulo 2 - A Educação Especial contextualizada na história da Educação, são apresentadas a história da Educação e a história da Educação Especial, ressaltando a importância dessa modalidade de atendimento no contexto escolar.

O capítulo 3 - Reconhecendo a precocidade infantil - contextualiza a relação das altas habilidades/superdotação com as características da precocidade e as teorizações sobre quem é o(a) aluno(a) precoce, destacando que as altas habilidades/superdotação e a precocidade estão relacionadas ao desenvolvimento do(a) aluno(a).

O capítulo 4 - Cuidar e educar: a constituição da Educação Infantil- trata sobre a história da infância e a segregação da criança em relação ao adulto, revelando a necessidade de a Educação Infantil deixar de ser assistencialista e como a divisão da Educação Infantil entre o maternal e o pré-escolar permitiu o reconhecimento das singularidades da faixa etária de zero a seis anos de idade.

No capítulo 5 - Os caminhos desenhantes da pesquisa, foi construído no intuito de expor em que ambiente foi realizada a pesquisa, quem são os seis sujeitos desta, e quais foram os procedimentos para a coleta dos dados. Além disso, apresentou-se como foi realizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; 2010) e quais foram os momentos da análise dos dados obtidos, desde o desenvolvimento da entrevista semiestruturada até a produção dos quadros sobre a narrativa das professoras.

O capítulo 6 - O desenho das narrativas - é uma continuação sobre os caminhos desta pesquisa, mas sua composição é quanto a concepção e compreensão das seis professoras entrevistadas em relação às categorias desta pesquisa, bem como uma exposição das falas das professoras.

Nas considerações desta pesquisa encaminha-se o encerramento desta investigação, destacando que a necessidade educacional especial do aluno é uma particularidade sobre a maneira como o(a) aluno(a) aprende, ou os meios utilizados pelo aprendiz para a compreensão de conteúdos escolares. O(a) aluno(a) reconhecido(a) como precoce gera diferenciações na maneira do profissional da educação assistir ao mesmo(a).

# 1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL CONTEXTUALIZADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Quando se produz uma pesquisa em educação, como é o caso desta, é preciso, sempre, retomar os contextos que nos fizeram chegar/alcançar os conceitos e percepções atuais. A referida investigação está relacionada a história da Educação, mas mais intensamente à infância e a como ocorreu seu processo de escolarização; quais motivos fizeram pais levarem meninos e meninas entre 4 a 6 anos de idade a frequentar a escola? Por qual razão a criança precisou ser inserida no processo escolar?

Dentre os questionamentos, pode-se considerar que através da história é que se intervém as respostas que podem auxiliar na compreensão e nas questões que norteiam uma pesquisa em educação.

A Antiguidade permite ao ser (cidadão) a passagem do ethos para a theoria, provocando o nascimento da reflexão autorregulada, universal e rigorosa em torno dos processos educativos, reunidos no ideal da paideia: uma formação humana que é antes de tudo uma formação cultural, que implica e produz a individualidade. (CAMBI, 1999).

Cada cidadão, portanto, desenvolveria sozinho seus saberes, individualmente desenvolveria sua identidade. Mas com a revolução cristã (CAMBI, 1999), a paidéia organiza-se com o sentido de religioso, a educação passa a ser dentro de instituições religiosas, “toda a cultura escolar organiza-se em torno da religião e de seus textos; mas assim fazendo, toda a vida social se pedagogiza e opera segundo um único programa educativo, concentrado em torno da mensagem religiosa cristã.” (CAMBI, 1999, p. 38).

A Idade Média possui relação com o feudalismo, tendo o processo de educação relacionado, ainda, a esta proposta da educação cristã.

No centro da formação da elite está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substitui gradativamente o Estado neste papel. E o substitui utilizando um novo modelo de escola, ligado à vida monástica, que organiza ensinamentos de alcance sobretudo religioso, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados, dando vida a um tipo de saber bem diferente do antigo, feito de comentários e de interpretações, ligado a textos canônicos, que não

“descobre” a verdade, mas a “mostra”: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar. (CAMBI, 1999, p. 158)

A escola é associada, então, a idéia do lugar do saber, da expressão sobre a verdade, esclarecendo ao aluno, sem interpretações, mas com direcionamento, a mensagem religiosa, bem como a cultura que lhe cabia para a sua vivência social, portanto, o ir à escola não remetia mais a ideia de descoberta, experimento (investigação), vivência e experiência, mas sim, relacionava-se ao ir buscar a verdade e a certeza de como eram as coisas, com informações verídicas e únicas sobre o saber e o que aprender.

Cambi (1999) descreve a Idade Média como tendo a sua fase Baixa, que é referente ao surgimento da educação urbana. E esta educação significou, próximo ao Ano Mil, o surgimento da burguesia como uma classe social urbana.

[...] ligada aos intercâmbios, corajosa e empreendedora, que nutre uma precisa consciência de si, como classe central ativa, dinâmica, portadora de um projeto sóciopolítico de transformação. A burguesia é também a classe que faz amadurecer princípios novos, novos valores e novas idéias; o indivíduo, a liberdade, a produtividade. (CAMBI, 1999, p.172)

Mas esta percepção da educação acontece após uma crise profunda na Europa, pois “novas energias chegam a maturação, um imenso dinamismo difundindo-se no Ocidente, novas estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais” (p. 171). Tem-se, então, novos protagonistas e o feudalismo distancia-se da realidade social, sendo que a educação passa a ser alterada de acordo com as questões sociais e econômicas, para atender àqueles que se destacavam como centrais às mudanças necessárias.

A educação, antes de tudo, tem como centro a família, como ocorre, em particular, nas sociedades tradicionais. Uma família que, na Baixa Idade Média, tende a assumir aspectos cada vez mais articulados, fazendo conviver tipos diversos de famílias, desde a patriarcal até a nuclear; a primeira, central sobretudo em áreas agrícolas; a segunda, em áreas urbanas mais avançadas.(CAMBI, 1999, p. 176)

Logo, cada família recebia um ensino voltado as suas necessidades e as informações passadas como o saber mantinham-se entrelaçadas ao contexto

familiar, aprendia-se a ser de acordo com o futuro, ou de acordo com a tradição familiar.

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música, a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e a frequência aos ginásios. (SÓLON, apud BRANDÃO, 1984, p. 37)

Assim, a educação tem para si, ao longo da sua história, a representação da ideia de que o estudar, o ato de se educar, tem por razão a melhora do homem para viver em sua comunidade e para servir ao seu povo. Sendo presente também na educação o seu sentido de harmonia, através da percepção da *paideia*, que vem junto à cultura grega (BRANDÃO, 1984, p. 38).

Aquilo que a cultura grega chama com pleno efeito de educação- *paideia*- dando à palavra o sentido de formação harmônica do homem para a vida da *polis*, através do desenvolvimento de todo o corpo e de toda a consciência.

Sob este sentido de formação harmônica, destaca-se que os alunos ou educandos que apresentassem alguma dificuldade em se desenvolver, com “falhas” no seu físico- corpo- ou no intelectual- consciência- não participavam da formação educacional.

Ressalvando, deste modo, algumas questões presentes na escola atual, como a busca da padronização dos conhecimentos, pelos anos escolares e em representações numéricas, sendo esta a proposta mais atual da escola, que permite numericamente ao professor e aos demais, saber se o aluno(a) alcançou o máximo ou mínimo do conhecimento referente a sua etapa de escolarização.

Brandão (1984) expõe que a escola surge quando a sociedade subdivide-se em grupos: os que devem saber e os que ensinam o saber. Assim, a educação torna-se ensino e se inventa a pedagogia, segundo o referido autor. Inicia-se uma busca para além do que se deve saber e quem ensina para: o que se faz com o que se sabe. Tem-se assim o estudar, a convivência entre si e com seu mestre, bem como o treinamento.

A escola transforma-se na certeza de um futuro perfeito, pois irá garantir o saber, o como fazer. Quem vai a escola já está sendo treinado para ocupar sua função futura.

Ainda sob esta percepção de que é a escola quem garante o futuro profissional, Brandão (1984, p. 30) exemplifica uma ação de professores numa tribo da Libéria, na África, que buscava individualizar o ensino aos educandos quando esses apresentavam alguma aptidão.

[...] Se um menino apresenta talento para o trabalho do fábriço de tecidos, de couro, para o exercício da dança, ou para os ofícios da medicina tribal, ele acrescenta estes treinos e estudos ao corpo comum do programa por que passa com todos os outros companheiros de idade. (idem)

Assim, tem-se a idéia de estímulo, fechada no sentido de ser algo que resulte em um produto para a sociedade a qual pertencia. Uma percepção de como incentivar a habilidade que o sujeito apresentava em seu desenvolvimento escolar.

As primeiras divisões de grupo escolar ocorreram concomitantes ao processo de divisão de “dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres” (ARIÈS, 2006), isso ocorre no século XVIII, com a especialização social, segundo Ariès (2006).

Temos, então, o princípio das divisões de séries e a contemporaneidade aproximando a participação dos novos sujeitos educativos, segundo Cambi (1999), trata-se da presença da criança na escola; é a proposta da educação respeitando a singularidade do sujeito.

A pedagogia deixa de ser para o modelo masculino e adulto, inicia a consideração da mulher, do deficiente e da criança, é a descoberta da infância:

[...] A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim – de - infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (CAMBI, 1999, p. 387)

E essa consideração em relação à mulher, ao deficiente e a criança, ressalva a ideia de que todos somos capazes, temos os mesmos direitos à educação e ao processo educacional igualitário (sendo que esta igualdade refere-se ao espaço físico, ao currículo e ao acesso a escola), objetivando reconhecer as diferenças dos alunos. Documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Constituição Federal (1969), expressam que é de direito de todos a escolarização.

Mas estes documentos legais não garantiram desde o princípio que o processo educacional igualitário fosse completo. Havia o acesso à educação e escolarização, mas de diversificadas maneiras o(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais obteve direito à educação. Em períodos da história da Educação, foram em clínicas que estes sujeitos encontraram-se, para serem medicados e terem as regras de convivência social reconhecidas. Depois passaram a ter locais “especiais” para que a escolarização ocorresse, através de APAES (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) ou escolas especiais. Mais tarde surge a proposta das classes especiais, assim a integração com os demais alunos poderia ocorrer no mesmo espaço escolar, mas em uma sala de aula diferente com uma proposta de ensino e currículo também diferentes.

Atualmente os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais estão inseridos na classe regular de ensino (BRASIL, 2008) e tem o atendimento educacional especializado, desenvolvido por um educador especial através da sala de recursos multifuncional, oferecendo transversalmente ao ensino regular, atividades que auxiliam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno(a) especial.

Brandão (1984) expressa a justificativa do por que existir essa diferenciação entre “ensino especial” e o ensino regular, havendo assim, o aluno(a) “normal”, que aprende dentro do tempo esperado e o aluno(a) “anormal”, com necessidades educacionais especiais.

[...] a educação sobrevive aos sistemas e, se para um ela serve a reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir a criação da igualdade entre os homens e à pregação de liberdade. (BRANDÃO, 1984, p.99)

Ou seja, enquanto ela, a Educação, pode provocar no cidadão a reprodução de normas sociais, por exemplo, deixando explícitas as diferenças sociais e as diferentes compreensões dos sujeitos que a ela recorrem para ter o saber, a mesma também pode mostrar que todos são iguais ao frequentar o mesmo espaço e o quanto o saber permite a liberdade. Mas o que a educação não faz é mostrar que todos são iguais perante o aprender, o descobrir e que a liberdade pode ser mais acessível a uns do que a outros.

É o olhar para com a maneira que o aluno(a) aprende que o difere do outro. Por mais que o espaço escola permita a convivência com seus pares (sujeitos semelhantes), haverá sempre uma diferença entre um aluno(a) e o outro semelhante. O que provoca essas distinções na maneira do professor/educador assistir o aluno.

O que resultaria na percepção de que o educador especial tem uma maneira de assistir o aluno(a) dito “anormal”, como sendo comum ter dificuldades em sua aprendizagem ou um desenvolvimento acima da média. Skliar (2006, p.16) discute esta questão, tensionando sobre o que aconteceria se modificássemos o olhar sobre o normal e passássemos a analisar, como sendo normal, o aluno apresentar dificuldades em sua aprendizagem, por exemplo.

[...] mais especificamente parece que seria necessário considerar a existência de uma fronteira que separa de forma muito nítida aqueles olhares que continuam pensando que a problemática está na “anormalidade”, no “anormal”, daqueles que afirmam e pensam o contrário-quer dizer, dos que consideram a “normalidade”, o “normal” como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocado como suspeita. (idem, p.18)

Portanto, a percepção quanto ao aluno(a) ser diferente, ou dito anormal em seu desenvolvimento, está direcionada ao professor. Este aluno(a) só é observado, caracterizado através da percepção do professor em relação ao desenvolvimento proposto na Educação Infantil, por exemplo, percepção esta que pressupõe um olhar estruturado nos sinais que a criança oferta em suas ações cotidianas nas tarefas escolares.

Vieira (2005, p.183-184) expõe que as professoras que trabalham na Educação Especial elegeram a modalidade como escolha profissional, o que implica

trabalhar com sujeitos “diferentes”. Descreve ainda Vieira (2005), que a inclusão é uma forma de alerta:

[...] pois entendo a proposta inclusiva, os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais são alunos(as) do **sistema educacional**, mais precisamente de toda **escola**, e que ambos, devem oferecer provimentos à singularidade da aprendizagem deste(s) educando(s). (grifos da autora)

Destacando a necessidade de um(a) educador(a) especial, bem como da educação inclusiva ser gerada em todo o sistema educacional, transpassando a idéia da integração e ressaltando a proposta da inclusão.

Atualmente a proposta da educação inclusiva permite que crianças com necessidades educacionais especiais estejam presente na Educação Infantil, bem como, no ensino regular, pois é um direito assegurado por lei e que garante ao aluno(a) com necessidades educacionais especiais o acesso a mesma proposta de ensino e currículo que os demais cidadãos.

A educação transforma a escola em uma ferramenta para a formação harmônica do sujeito a ser educado e, por longos séculos, o aluno que não apresentava resultados de um produto à sociedade a qual pertencia, era desconsiderado como participante nesse processo de formação.

Skliar (2006) descreve que nesta busca, aqui referida como uma formação harmônica do aluno, é que se provoca o surgimento da Educação Especial, inventada no sentido de objetivar “solucionar” as dificuldades que um aluno possa apresentar em adaptar às suas diferenças na educação para todos.

O que justifica que a proposta da Educação Especial no contexto da Educação seja novata, quando comparada ao percurso traçado pela história da Pedagogia. Esta distinção pode ser feita pelo fato de que o educador especial vem sendo inserido no ensino regular a aproximadamente 20 anos, enquanto o pedagogo desenvolve algumas funções semelhantes desde 600 a.C., segundo Brandão (1984).

Historicamente a Educação Especial faz-se presente desde o Império, através da criação de instituições de ensino para deficientes, mas somente em 1945, no século XX, que Helena Antipoff (1892-1974) cria a sociedade Pestalozzi para superdotação (BRASIL, 2008, p.04), concretizando uma proposta da educação para todos, com a perspectiva da integração entre seus iguais.

Mesmo presente nas políticas públicas desde o século XX através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, segundo o que Marquezan (2009), descreve:

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

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente nos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções. (MARQUEZAN, 2009, p. 53).

Foi somente no ano de 2008 que a modalidade da Educação Especial, através da proposta da Educação Inclusiva, constitui um paradigma educacional fundamentado na igualdade e diferença. Ou seja, na percepção de que ambas são indissociáveis e é necessário propor para a sociedade contemporânea uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008, p. 02).

Ao longo dos últimos dois séculos (XX e XXI), a percepção nestes documentos legais era sempre descrita junto a termos como “no que for possível”, permitindo que houvesse a ideia de que, não necessariamente deveria este aluno estar inserido no ensino regular, mas tendo direito ao acesso à escola e a integração com o ambiente escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1969 traz que no Artigo 153 é assegurado:

§ 1º – Todos são iguais perante a lei (...).

Art.176. A educação inspira no principio da unidade nacional, e nos ideais de liberdade e solidariedade humana é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. (MARQUEZAN, 2009. p.54)

Detalhando ainda a referida Constituição (1969 apud MARQUEZAN, 2009) há descrito em seu Art. 179, §2º que “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.”. Portanto, há a sugestão de superação dos problemas que este aluno poderia enfrentar na escola, com a concepção da eficiência da educação.

Sobre este contexto de permitir que direitos de um cidadão sejam cumpridos, a Educação Especial traz como um de seus objetivos que o aluno, hoje definido com necessidades educacionais especiais, construa seu saber, para a socialização, sua aprendizagem e estabilidade enquanto personagem, componente de uma cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.496/1996) destaca no Capítulo V Da Educação Especial, no artigo 58 no § 3º, que: “A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil”. Enfatizando-se que, assim como a Educação Infantil exerce significativo papel no desenvolvimento da criança, a Educação Especial deve compor esta etapa de escolarização.

A Educação Especial que, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), é um campo de conhecimento e, enquanto modalidade transversal de ensino, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, através da realização do atendimento educacional especializado, devendo disponibilizar um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular bem como, o educador especial deve assistir a interação no contexto educacional, familiar, social e cultural do(a) aluno(a).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.35) declara-se:

[...] que existem necessidades especiais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios de acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais.

Como se vê trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno, a origem de um problema, defini-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade”, para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001).

Quando retratada nesta proposta de considerar a singularidade e não apenas as dificuldades, as barreiras do aluno, a necessidade de avaliar o desenvolvimento global do aluno, suas amplitudes e melhoras na escola, nas suas produções do

conhecimento. Este, então, é o papel da Educação Especial no contexto da Educação, auxiliar o professor do ensino regular a buscar meios de avaliar o aluno em sua amplitude.

Ou ainda, como nos traz Guenther (2006a), devemos buscar a Educação Humanizadora, no intuito de desenvolver e aperfeiçoar o Ser Humano em todas as suas dimensões, expectativas e objetivos. Esta ação do professor deve envolver três áreas do crescimento humano: as relações e inter-relações da pessoa com o mundo, com outras pessoas e consigo mesma.

As relações e inter-relações da pessoa com o mundo, conforme Guenther (2006), definem como sendo do viés da Educação o procurar construir bases de informação, conhecimento, compreensão, controle, para estabelecimento de relações e trocas satisfatórias e produtivas a curto, médio e longo prazos com o Mundo, ou seja, com o espaço físico, cultural e social, onde a vida de cada um de nós acontece. Portanto, não é apenas a busca por transmitir saberes necessários ao ambiente acadêmico, mas a formação social deste sujeito, a promoção do seu reconhecimento como cidadão.

As relações e inter-relações da pessoa com o outro ocorrem no intuito de debater que o mundo ganha uma maior significação para o sujeito, pelos acontecimentos envolvendo os outros seres humanos.

A tarefa de desenvolver o ser humano leva em consideração a experiência, conhecimento, compreensão, comunicação, interação, organização grupal e vivência harmoniosa das pessoas com as outras pessoas que vivem, já viveram, ou ainda irão viver neste nosso mundo. (GUENTHER, 2006a, p. 14)

Por isso, o educador deverá levar em consideração todo o conhecimento que o aluno traz consigo, conhecimentos que ele pode ter aprendido com outras pessoas, bem como deverá buscar promover a ideia de que podemos aprender com os outros e, não necessariamente, apenas na escola ou somente com o professor.

Quanto às relações e inter-relações da pessoa consigo mesma, a autora expõe que:

[...] desenvolver o ser humano inclui assisti-lo no sentido dele se conhecer, compreender e sintonizar-se apropriadamente consigo mesmo, estabelecendo inter-relações satisfatórias e aperfeiçoadas, ou seja, relações

significativas, realistas e acuradas, com todos os aspectos, dimensões e ângulos inerentes a si próprio e a sua vida própria. (GUENTHER, 2006a, p.14)

Reconhecendo esta relação consigo mesmo, o aluno terá uma identificação de seu próprio mundo e, em se tratando de um aluno com necessidades educacionais especiais, poderá reconhecer suas necessidades de adaptação, expor claramente como reconhece com mais facilidade os conteúdos escolares, expressar com mais naturalidade seu modo de aprender.

Portanto, a Educação Especial deverá, transversalmente ao ensino regular, propor meios de entrelaçar o desenvolvimento padrão do aluno e o provocar no professor da Educação Básica o interesse por investigar a qualidade educacional deste aluno e não apenas a quantidade de conteúdos internalizados por ele.

Mazzotta (2005) traz que esta diferenciação da percepção da Educação Especial para a Educação, de que é preciso transpor a conceitualização da Educação Especial como uma simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais.

No presente estudo a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje tem sido chamados com “necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida. (MAZZOTTA, 2005, p. 11)

A Educação Especial tem que ser percebida como aquela que compreende as diferenças de aprendizagem, os ritmos de desenvolvimento e as necessidades especiais de alguns sujeitos para interpretar o mundo como, por exemplo, o autista. O que é proposto a esta modalidade é a mediação entre as necessidades educacionais especiais e a educação formal que é oferecida nas escolas.

O alunado da Educação Especial consiste naqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e também altas habilidades/superdotação. Sendo que, ao especificarem sobre as altas

habilidades/superdotação, tem-se que, em torno deste aluno(a) especial os mitos e a dificuldade de reconhecer suas características estão presentes devido às informações e concepções que o(a) professor(a) tem.

Nesta pesquisa, o uso da Educação Especial dá-se no intuito de destacar que é o professor quem faz o reconhecimento das características do aluno e, mais especificamente, é ele um dos identificadores das altas habilidades/superdotação.

E esta identificação inclui a percepção sobre a aprendizagem, o ritmo de desenvolvimento, a precocidade na descoberta e na realização de algumas ações/atividades.

Desse modo, esta pesquisa sobre precocidade está voltada à proposta da Educação Especial, sob a justificativa de que é necessário ofertar a este aluno uma atenção específica ao seu desenvolvimento prematuro da aprendizagem.

Este aluno precoce, por mais que possa ser temporariamente (GUENTHER, 2006a) assim caracterizado, passa a apresentar em seu desenvolvimento, uma margem à linha padrão de desenvolvimento da sua faixa etária, podendo ler antes da época esperada, desenvolvendo-se emocionalmente maduro para sua idade, por exemplo. Assim a pesquisa se constitui inserida no debate sobre o papel da Educação Especial na Educação Básica, que inclui a Educação Infantil (LDB, 1996).

E a Educação Especial acontece pela justificativa de que a caracterização sobre precocidade envolve-se com a caracterização das altas habilidades/superdotação e, o reconhecimento de uma característica pode vir a auxiliar o(a) professor(a) a compreender melhor o conceito de superdotação.

Assim, a Educação Especial não se faz presente apenas pelas singularidades do aluno, mas também por expor que singularidades podem ser estas, que em alguns casos resultam de uma maneira diferente do que é considerado “positivo” ao aluno.

O aluno com altas habilidades/superdotação é invisível até ser caracterizado, vindo a receber um atendimento educacional especializado. O que cabe a Educação Especial é desenvolver práticas pedagógicas junto aos professores do ensino regular (BRASIL, 2008) para que cada aluno sintam-se envolvido pela escola, reconhecido e estimulado.

E essa ação de desenvolvimento de práticas pedagógicas do educador especial com o profissional da educação do ensino regular ocorre na composição do planejamento escolar em conjunto, bem como, especificando os objetivos a serem

propostos aos alunos(as) com necessidade educacionais especiais, somatizados aos objetivos da etapa em que o(a) aluno(a) está participando.

No caso desta investigação, o contexto educacional, ou a etapa, é referente a Educação Infantil e aos objetivos desta etapa da Educação Básica e, a necessidade educacional especial do aluno em questão é a caracterização de precocidade. O capítulo que segue irá tensionar esta caracterização de precocidade.

## 2 RECONHECENDO A PRECOCIDADE INFANTIL: DESCRIÇÕES TEÓRICAS DESTA SINGULARIDADE

A criança desenvolve-se em uma proposta de descoberta, de investigação, de tentativas e conquistas; de gestos, ações, balbucios, por exemplo, que futuramente vão lhe permitir uma maior agilidade, em determinadas ações e tarefas necessárias ao seu desenvolvimento escolar, bem como a sua aprendizagem. Seu desenvolvimento necessita dos estímulos ambientais, além de trazer a associação das áreas motora e cognitiva.

Segundo Fonseca (2008):

[...] A contínua assimilação do meio e a acomodação da mente ao meio são a consequência lógica da repetição do funcionamento cognitivo. É esse processo gradual, lento e integrado que acaba por ilustrar os diferentes tipos de pensamento da criança, desde o período sensório-motor até o período formal. (FONSECA, 2008, p.77).

Vieira (2005) descreve que a criança é um ser cognoscente:

[...] que tenta, como diz Ferreiro (2001, p.18), “[...]compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca deste mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho”. Este conceito de criança ativa e que constroi seu conhecimento leva ao questionamento sobre como se dá esta construção nas altas habilidades/superdotação. Como destaca a referida autora, entender o processo é a melhor forma de abrir caminhos para novas práticas. (VIEIRA, 2005, p. 28).

Inicialmente precisamos reconhecer o que pode ser descrito como normal no contexto da infância, da criança em relação a sua aprendizagem, pois haverá um padrão, uma norma que, posteriormente, será usada como comparativo ou para depois compreender como pode ser avaliado um comportamento atípico neste aluno(a) presente na Educação Infantil.

Vygotsky (1983) descreve a necessidade de a criança ser assistida não pelo que falta em sua aprendizagem ou pelo que não consegue alcançar, mas sim, pelas suas capacidades, suas aprendizagens. Neste caso, deve-se analisar o quanto a integração, que o autor ressalva como sendo necessária para o aluno com

deficiência, pode ser exemplificadora de seus potenciais e expositora das suas habilidades, no caso do aluno precoce.

Existem comparativos quanto às teorias desenvolvidas a respeito das faixas etárias, como a de Piaget e as etapas do desenvolvimento, provocando uma relação idade e ação que a criança já poderá ser capaz de realizar, ou que será relacionada com uma futura ação. Para Piaget, somos sujeitos do conhecimento e, em sua percepção, a inteligência humana deve ser assistida como o cognitivo do sujeito, que depende de uma troca constante aberta e fechada (TAILLE; OLIVEIRA e DANTAS, 1992), sendo que o aberto refere-se à ação e à percepção que o sujeito tem em relação às informações do meio social ou físico e, fechado quanto a organização das informações, ou capacidade de organização, ou seja, em cada etapa de faixa etária e ação, o sujeito do conhecimento adquire informações que lhe permite compreender seu contexto.

Para Vygostky, é preciso que haja uma mediação para que o sujeito aprendiz compreenda a ação e as informações. “Vygostky trabalha com o conceito de mediação na relação homem/mundo e com o papel fundamental do contexto cultural na construção” (TAILLE; OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 104).

A aprendizagem, o processo de descoberta sobre o mundo ou o social e o físico da criança, depende da compreensão sobre as informações, ou através da interpretação da própria, ou de acordo com a mediação que a mesma recebe.

A criança que se faz presente na Educação Infantil terá, em torno do seu processo de escolarização, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, pois está envolvida nestas duas situações. Sendo que o sentido de desenvolvimento, aqui referido, é o que Galahue e Ozmun (2005) descrevem por:

[...] um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa na morte. O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano e, como resultado, somente artificialmente pode ser separado em “áreas”, “fases” ou “faixas etárias”. (GALAHUE e OZMUN, 2005, p.05).

E a aprendizagem é descrita por Fonseca (2008) como sendo uma:

Mudança permanente de comportamento provocado pela experiência, visando à aquisição de alguma habilidade ou competência. Em termos sensoriais, a aprendizagem pode envolver a distinção de sensações e de percepções, por observação, identificação, discriminação ou

reconhecimento. Em termos motores, a aprendizagem pode envolver a imitação e a realização de movimentos, assim como, a assimilação, a diferenciação, a generalização e a sistematização de programas motores simples, compostos e complexos. (FONSECA, 2008, p.563).

Logo, além da vivência, a criança passa por um processo de interação entre o sensorial e o motor, entre a imitação e a observação. O desenvolvimento da aprendizagem da criança refere-se, portanto, ao fato de esta não cessar suas experiências e ter seus aspectos do comportamento humano - a cognição e o físico - sempre entrelaçados em seu desenvolvimento.

Galahue e Ozmun (2005) descrevem que:

Cada indivíduo tem um tempo peculiar para a aquisição e para o desenvolvimento de habilidades motoras. Embora o “relógio biológico” seja bastante específico quando se trata da sequência de aquisição de habilidades motoras, o nível e a extensão do desenvolvimento são determinados individual e dramaticamente pelas exigências da tarefa em si. As faixas etárias meramente representam escalas de tempo aproximadas nas quais certos comportamentos podem ser observados. (GALAHUE e OZMUN, 2005, p.05).

No entanto, pergunta-se: como observar esses tempos diferentes? No processo de escolarização da Educação Infantil, a avaliação é indicada (como exemplifica o documento editado pelo Ministério da Educação e a Secretária de Educação Básica, sobre a qualidade da e na Educação Infantil) para ser realizada de forma qualitativa, com um parecer descritivo das capacidades do(a) aluno(a), quanto o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem na escola. E este observar e avaliar é uma tarefa do(a) professor(a) que atua na Educação Infantil. Portanto, a percepção quanto ao aluno(a) ser diferente, ou quanto ao seu ritmo é direcionada em relação a função que o(a) professor(a) tem, como indica Fleith e Alencar (2007).

[...] a identificação deve iniciar na sala de aula a partir do professor, que munido de recursos adequados pode realizar suas observações e anotações sobre aqueles alunos que se destacam em sala de aula. O seu papel é igualmente o de estimular e facilitar o desenvolvimento das habilidades e dos interesses de seus alunos [...] (FLEITH e ALENCAR, 2007, p.84).

Isto nos mostra que o(a) professor(a) tem a responsabilidade de caracterizar seus alunos e alunas quanto as suas singularidades, cabendo nesta busca do avaliar o reconhecimento, ou não, de um(a) aluno(a) com indicadores de precocidade em seu desenvolvimento, em sua aprendizagem.

Apesar de existir testes psicológicos, como o WISC (Escala de Inteligência Wechler para Crianças), que podem vir a ser usados como avaliadores ou indicadores para a caracterização de altas habilidades/superdotação, por exemplo, o(a) professor(a) tem condições e informações em seu ambiente de trabalho, através das ações decorrentes do planejamento e das suas práticas pedagógicas, de perceber no aluno(a) as suas características, suas singularidades, não sendo esperado somente dos pais o reconhecimento das características individuais do seu filho(a) ou somente com o uso dos testes psicológicos.

Os pais fazem parte do processo de reconhecimento das características e/ou singularidades de seus filhos(as) e do estímulo das suas capacidades, habilidades e talentos, pois como descreve Alencar (2007, p.159), estas habilidades e talentos dependem da “expressão tanto de características do indivíduo quanto de condições favoráveis no ambiente da família, da escola”. Ainda a autora (Id., p.159) descreve que:

Nos primeiros anos, exercem uma influência poderosa os traços de personalidade dos pais, suas atitudes com relação à forma adequada de se criar filhos, expectativas em relação à criança, grau de confiança na capacidade da criança de explorar o mundo e de ser responsável, bem como grau de aceitação e respeito por ideias, sentimentos, indagações e fantasias [...] (ALENCAR, 2007, p.159).

A importância do estímulo familiar, bem como dos pais saberem reconhecer ou receber a informação da escola quanto ao reconhecimento das singularidades de seus filhos(as), dos interesses das crianças e do seu desenvolvimento enquanto aluno(a).

Tem-se, então, que caracterizar as singularidades pode resultar em identificar características da aprendizagem e do desenvolvimento do(a) aluno(a) e, por isso, a busca desta investigação em saber como esta avaliação, realizada pelo(a) professor(a), esta observação do comportamento e ritmo do(a) aluno(a) da Educação Infantil, pode possibilitar o reconhecimento da precocidade.

Pois como destaca Vieira (2005):

[...] reconhecendo as características peculiares desses sujeitos e orientando pais e professores na educação de seu filho/aluno, é possível contribuir para um desenvolvimento proporcional nas diferentes áreas, sem que haja supervalorização ou desqualificação do cognitivo. (VIEIRA, 2005, p.167).

Acrescentando a esta proposição da necessidade de uma avaliação qualitativa e que vise a descrição dos(as) alunos (as) presentes na Educação Infantil, tem-se ainda, a percepção, segundo Novaes (*apud* CUPERTINO, 2008, p. 79), de que a identificação seja um meio de provocar o quanto antes que o(a) professor(a) reconheça as características dos seus alunos(a), "objetivando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e do seu ajustamento socioemocional."

Já que a identificação ou reconhecimento caracterizado em relação a este aluno(a) precoce ou ao aluno(a) com superdotação no âmbito educacional tem dois propósitos básicos, segundo Vieira (2005), deve-se considerar que:

- a) a construção do conhecimento, através de pesquisas, de quem constitui este grupo social;
  - b) a construção de métodos apropriados de intervenção educativa.
- Em síntese, desde uma perspectiva educacional, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e de cada um dos alunos, para que as diferentes formas de aprender possam ser respeitadas. (VIEIRA, 2005, p. 22).

Assim, a aprendizagem do(a) aluno(a) precoce não será semelhante a de um outro aluno(a) precoce, cada um manterá seu ritmo, seus interesses, suas experiências e vivências.

Contudo, é necessário que o(a) professor(a) tenha um entendimento sobre quem pode vir a ser o aluno com um ritmo diferenciado, é preciso que ele(a) tenha envolvido em suas práticas o conhecimento, o saber sobre criatividade, habilidade, capacidade, que são terminologias utilizadas por teóricos como Guenther (2006) e Renzulli (2004), que auxiliam neste processo de reconhecimento da superdotação e, também, da precocidade.

O entendimento sobre o tema das altas habilidades/superdotação e a percepção sobre ritmo diferenciado de aprendizagem e desenvolvimento são necessários, no sentido de que se não há um conceito sobre quem é o(a) aluno(a)

com altas habilidades/superdotação, também não há um saber sobre quem é o aluno(a) precoce, ou seja, o(a) professor(a) da Educação Infantil tem por sua responsabilidade que esta etapa da Educação Básica, consiste, ao que Guimarães (2007 *apud* CUPERTINO, 2008) denomina por uma fase que deve objetivar o desenvolvimento das capacidades e do ajustamento socioemocional da criança, futuro adulto.

Vieira (2005) relata que há diferenças entre as percepções sobre a criança com altas habilidades/superdotação, bem como, da criança precoce, que podem vir a ser provenientes de um descompasso entre as diferentes áreas do desenvolvimento humano: afetivo, motor e cognitivo, podendo vir a gerar impacto significativo no desenvolvimento social e emocional das crianças.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa, quanto ao investigar como o(a) professor(a) reconhece e em que lugar está o(a) aluno(a) precoce, é destacado porque haverá sempre duas questões envolvidas: o reconhecer - para que haja o estímulo, o atendimento das singularidades da aprendizagem deste sujeito e; o caracterizar/identificar - como forma de desmitificar quem é esse aluno(a) e que tipo de características pode apresentar.

Gerson e Carracedo (*apud* VIEIRA, 2005) salientam que o melhor procedimento para reconhecer a criança superdotada é observá-la, escutá-la e senti-la em ação, mas sempre quando esta se dê um marco de liberdade. Por isso a importância do(a) professor(a) reconhecer esse aluno precoce, naturalmente em sua avaliação, através de observações cotidianas, de uma narrativa sobre o desempenho do aluno, seguindo o princípio das descrições do comportamento e do desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

Como bem descreve Renzulli (2004), os comportamentos de superdotação são as manifestações do desempenho humano e, no caso do(a) aluno(a), poderão vir a se desenvolver em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias precocemente, remetendo-se ao fato, de que até um determinado momento da Educação Infantil o(a) aluno(a) poderá não ter expressado este ritmo diferenciado e, de repente, a partir de um estímulo, vir a desenvolver esta capacidade de ser frente dos colegas.

Expondo-se assim, a ideia de que as características quanto à superdotação sempre estão presente no(a) aluno(a), mas por uma atividade ou uma ação do(a) professor(a), esta capacidade acima da média somou-se a uma resposta criativa,

expondo o envolvimento com a tarefa ou, pelas palavras de Guenther (2006a), como se a capacidade presente em todo ser humano recebesse um estímulo apropriado e suas formas de ser, agir e reagir consigo próprio fossem expostas para suas interações com os outros e com o mundo.

As séries iniciais são delineadas como vitais para a criança se sentir aceita pelo professor e pelos colegas. A esse respeito, Guimarães (2007 *apud* CUPERTINO, 2008) descreve que ter o seu interesse descoberto pelo(a) professor(a), irá permitir ao aluno(a) sentir-se motivado e com um espaço que permita que seja exposto o seu potencial e sua criatividade.

Entretanto, se o(a) professor(a) não valida ou aceita a(s) habilidade(s) avançada(s) e o(s) interesse(s) intelectuais, sem incorporá-los ao currículo, o(a) aluno(a) da Educação Infantil pode deixar de vivenciar sentimentos de aceitação, pois, segundo Virgolim (2007a):

A criança entra na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos. Muitas crianças não tem a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares, e às vezes, por toda a sua vida. (VIRGOLIM, 2007a, p.09).

Portanto, é preciso viabilizar meios através do planejamento pedagógico de estimular, bem como conhecer e reconhecer “os pontos fortes e os interesses do aluno, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas” (VIRGOLIM, 2007, p.10) para permitir o que, segundo Vieira (2005, p.167), seria “um entendimento dinâmico das características que definem os sujeitos”, aqui referidos como precoces.

Chavez (1973) descreve que a criança precoce é identificada como aquela que é capaz de executar tarefas físicas ou mentais de nível mais elevado que as próprias de crianças de sua idade. Sendo que, estes alunos classificavam-se, aparentemente, em duas categorias principais, a saber, as crianças de capacidade superior: as bem dotadas, que aprendem rápido e facilmente, que são estudiosas e tem boa memória e, as altamente criadoras, que tem ideias incomuns, mas eficientes, que estão mais interessadas em apresentar algo novo do que em reproduzir o que é velho.

Uma apresentação da criança precoce, segundo Chavez (1973), mais direcionada com a criança que hoje denominamos com indicadores de

superdotação, pois as percepções contemporâneas sobre o precoce referem-se como este sendo um período momentâneo e, a superdotação, mesmo sendo por indicadores desta necessidade educacional especial, seja algo que perdure, se reconhecida e estimulada, no processo de vida do sujeito.

Segundo pesquisa realizada por Vieira (2005), há uma distinção entre o aluno precoce e o superdotado, bem como Guenther (2006) a faz, ao descrever que a precocidade é uma caracterização da infância e, que ao chegar num período entre seus sete, oito anos, a criança descaracteriza-se deste desenvolvimento prematuro e, supostamente, equilibra suas aprendizagens, provocando assim, a diferenciação entre o aluno precoce e o aluno caracterizado superdotado que, se estimulado, manteria seu ritmo diferenciado além de outras características.

Tarrida (*apud* VIEIRA, 2005) descreve que:

[...] a precocidade é um fenômeno independente das altas habilidades/superdotação. Apesar dos dois aspectos estarem ligados ao desenvolvimento nas diferentes áreas- estruturais e/ou instrumentais- que constituem as etapas maturativas pela qual todo ser humano passa, a primeira- precocidade- está ligada ao ritmo com que avançam em uma dessas áreas, ao longo de um determinado tempo. (VIEIRA, 2005, p.174).

Portanto, tem-se que a precocidade, apresenta-se de acordo com o ritmo diferenciado do(a) aluno(a), no caso desta pesquisa, da Educação Infantil, mas, o estímulo que provocou esta singularidade na aprendizagem da criança, pode tornar-se passageiro e a mesma deixar de se apresentar com uma aprendizagem “anormal”. Logo, o aluno precoce é, segundo Virgolim (2007), aquela criança que apresenta alguma habilidade específica desenvolvida prematuramente em qualquer área do conhecimento, portanto, não é necessariamente, um aluno destaque em sala de aula, na generalização do conhecimento.

Assim, a criança precoce é descrita como aquela que se difere da superdotada, pois apresentará características diferentes, havendo a necessidade de o(a) professor(a) saber quem é o(a) aluno(a) com altas habilidades/superdotação e quem é a criança precoce. Mas como o conceito de superdotado não é universal, destaca-se as duas linhas teóricas que atualmente são utilizadas para justificar quem pode ser o aluno superdotado.

Para Joseph Renzulli, pesquisador norte americano, a concepção da superdotação está relacionada a sua teoria denominada por Três Aneis, e refere-se à soma de três características: envolvimento com a tarefa, capacidade acima da média e criatividade. Enquanto a pesquisadora brasileira Zenita Cunha Guenther expõe, em suas obras bibliográficas, que a superdotação é uma relação existente entre capacidade, talento e dotação em um desempenho superior. Outra distinção é que para Renzulli (2004) o interesse, atividade e desempenho, resultam na superdotação, influenciados pelo ambiente. Enquanto que, para Guenther (2006a, 2006b), o interesse, atividade e desempenho são expressões, respostas da capacidade, influenciados pelo ambiente.

Para Guenther (2006a) o aluno que vir a se destacar, de maneira que envolva em sua produção características como produção superior e interesses, poderá ser considerado dotado (terminologia da autora referente à superdotado ou altas habilidades/superdotação). Exemplifica a autora (2006a) descrevendo que o reconhecimento do aluno dotado, já presente na escola, poder-se-á embasar em alguns sinais como:

Sinais de **produção superior** - ou seja, produção adequada, de boa qualidade, acima do nível apresentado pelo grupo comparável em idade e desenvolvimento;

Sinais de **produção duvidosa** - ou seja, produção sem muita expressão, mas combinada com sinais de que poderia ser melhor, ou presença de produção diferente e diversificada em áreas não curriculares, com atuação marcada por originalidade, qualidade individualizada. (GUENTHER, 2006a, p. 42) (grifos da autora)

A dotação, segundo Guenther (2010), sua aptidão, refere-se à posse e uso de capacidade natural, ou seja, poder físico e/ou mental de aprender sem ensino ou treino intencional, portanto, não precisa de treino, mas de estímulos que incentivem o(a) aluno(a) a desenvolver suas habilidades.

Havendo ainda, referência a outros sinais (GUENTHER, 2006a) como:

**Interesses**, atração chamamento- situações, atividades ou posições que a criança aprecia, busca, procura e persiste em se envolver, e na qual se mantém ocupada por longos períodos de tempo;

**Rejeições** e fugas- situações que a criança evita, foge ou rejeita às vezes para se ocupar daquilo que lhe interessa (como evitar fazer esporte para ler, ou vice-versa).

Pela **postura** e posicionamento pessoal- sinalizando qualidade diferenciada em ações, reações, ideias, palavras, ou atitudes nas diversas situações da vida escolar. (GUENTHER, 2006a, p. 42) (Grifos da autora)

Assim, o sujeito dotado é aquele que naturalmente oferta respostas, que vão encaminhar sua aprendizagem e seu desenvolvimento para ações que o diferenciam dos colegas, dos seus pares de faixa etária, havendo necessidade de um plano pedagógico mais específico a este alunado.

É um constructo diretamente relacionado ao potencial para a ação, diferente de “características de personalidade” ou “estilos de comportamento” que são modos de ser. (GUENTHER, 2010)

Renzulli (2004) expressa em sua teoria que o reconhecimento do(a) aluno(a) superdotado, no ambiente escolar, ocorre pela caracterização de três fatores presentes em suas respostas à criatividade, o envolvimento com a tarefa e a capacidade acima da média, contando com o estímulo recebido no ambiente em que a criança faz-se presente.

Sendo que a capacidade acima da média refere-se ao desempenho em qualquer área que o aluno pode apresentar através de seu esforço e que pode vir a ser caracterizada como habilidade geral ou específica. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações e integrar as experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas às novas situações e a capacidade de se envolver no pensamento abstrato. As habilidades específicas consistem nas habilidades de adquirir conhecimentos, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita.

O envolvimento com a tarefa seria a energia que o(a) aluno(a) dedica as suas ações, em relação a uma tarefa, problema ou área específica do desempenho. Seria como visualizar um(a) aluno(a) totalmente dedicado ao que faz, produz ou estuda, sem se importar com o tempo ou o esforço envolvido.

A criatividade é característica de todo sujeito com superdotação, sendo uma marca em suas ações, resoluções ou idéias, expondo a maneira com que o(a) aluno(a) visualiza ou concretiza seus pensamentos, suas soluções. O conceitualizar a criatividade é complexo, pois tem suas variáveis de acordo com períodos da história e da educação. Para Díez (1999, *apud* TORRE, 2008):

[...] a criatividade não é somente um múltiplo conjunto de formas e capacidades de pensamento criativo total (inteligência lógica analítica, que problematiza, simbólico-matemática, sinótica e integradora, fluido-turbilhonante, analógica...), mas sim um conjunto de formas e estilo de expressão criativa total (literária, corporal, sonoro-musical, plástica, cinemática e simbólica), cuja prática contínua ilumina o gênio e o talento, um eu único, um estilo de ser, um pensar e fazer equilibrado e com um sentido pessoal e singular do ser. (TORRE, 2008, p. 273).

O que significa que mesmo sendo vista como uma parte mental do sujeito, compondo seu caráter pessoal, a diversidade do aluno, a criatividade, -também pode ser o registro da singularidade do sujeito aprendiz, aqui descrito com superdotação, em relação ao seu desempenho e capacidade de promover ações que estão relacionadas ao seu jeito de ser, pensar e agir.

Resultando assim, que o sujeito superdotado tanto para Renzulli (2004) quanto para Guenther (2006a) aponta em sua maneira de se expressar, de ser e agir suas singularidades, ressaltando a importância do reconhecimento destas características no ambiente escolar, bem como, a importância deste ambiente, no estímulo das singularidades do aluno com superdotação ou dotado (Guenther, 2006). O que distingue os autores são suas formas de buscar a identificação, os indicadores dessa expressão do potencial.

Enquanto Renzulli (2004) descreve suas percepções sobre o sujeito superdotado pela concepção dos Três Aneis e condiciona que este aluno ou aluna se expressa pelas suas habilidades; Guenther (2006a) descreve a expressão pelo talento e pela capacidade; a dotação é o saber que este aluno ou aluna traz consigo para o mundo.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como:

[...] alunos que demonstram um potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.09).

Descrevendo-se que o(a) aluno(a) com altas habilidades/superdotação pode vir a ser o aprendiz que sabe expressar o seu desenvolvimento, bem como a sua

aprendizagem, seja em qual área for, cognitiva, motora ou artística, com um nível acima do padrão dos demais alunos(as) presentes na mesma classe, série ou ano.

Contudo, é preciso destacar que, se a criança precoce apresenta junto ao seu desenvolvimento um ritmo diferenciado, características como criatividade e envolvimento com a tarefa, têm-se assim, um aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação ou, como descreve Vieira (2005), a criança superdotada pode ser considerada precoce, mas precisa apresentar mais do que um ritmo de aprendizagem diferenciado, ou seja, quando apresenta autonomia e uma aprendizagem que não condiz com sua faixa etária, mas que está a frente da mesma, precisa também apresentar criatividade e envolvimento com a tarefa.

Portanto, o(a) aluno(a) que vir a ser considerado precoce, com uma capacidade acima da média, pode ter esta singularidade quanto ao seu ritmo de desenvolvimento da aprendizagem, temporariamente, mas se houver o reconhecimento do(a) professor(a) quanto à capacidade acima da média, somada ao envolvimento com a tarefa e criatividade, o aluno estará apresentando os indicadores de altas habilidades/superdotação. Logo, se a precocidade não for uma característica reconhecida no desenvolvimento do(a) aluno(a), a criança poderá não ter seus indicadores de superdotação identificados e, o processo de reconhecimento deste sujeito, para práticas pedagógicas mais voltadas as suas necessidades educacionais especiais, não ocorrerão.

Assim, precocidade não é sinônimo de superdotação, mas se fez destaque nesta investigação, por ser o início de um saber que leva ao reconhecimento da superdotação.

Mesmo que Guenther (2006a) descreva que houveram adultos caracterizados dotados, em pesquisas realizadas, que não demonstraram ter apresentado comportamento precoce na infância e no processo educacional da infância, a autora (2006a) ainda refere que:

Em vista desses estudos e vivência de numerosas situações, pode-se afirmar que precocidade não é sinônimo de talento ou potencial elevado, embora existam algumas pessoas talentosas que de fato foram crianças precoces, mas certamente não é a maioria delas. (GUENTHER, 2006a, p. 53).

Cabe destacar que foi a descrição dos sujeitos adultos quanto a sua infância e, talvez, por não terem recebido o estímulo ou o reconhecimento do seu(sua) professor(a) na infância, que a singularidade quanto à aprendizagem deixou-se passar. Remetendo-se a ideia da importância de se objetivar que o aluno com necessidades educacionais especiais (por vezes invisível) seja identificado, desmitificado na Educação Infantil, que é um período que permite a ampliação das questões e observações do desenvolvimento das habilidades, capacidades e talentos dos (as) alunos(as) através da atuação do profissional da educação.

Sendo que o(a) aluno(a) precoce pode passar por invisível, por não expor fisicamente suas necessidades educacionais, como o(a) aluno(a) com uma deficiência física, mas com necessidades educacionais especiais que devem ser observadas, analisadas e comparadas ao conhecimento do(a) professor(a) quanto à temática desenvolvimento e aprendizagem, bem como altas habilidades/superdotação.

O que vem a dificultar o reconhecimento do(a) aluno(a) com uma capacidade acima da média, que pode vir a ser precoce ou superdotado, é o fato de que são necessárias observações, como bem descrito aqui, quanto ao desempenho dos(as) mesmos(as), mas sem esquecer que suas habilidades podem ser nas áreas acadêmicas como a linguagem e a lógico-matemática, ainda assim, há necessidade de se refletir também, sobre a área das artes e cinestésico-corporal, que são demonstradas, na maioria das vezes, fora do ambiente da sala de aula e em momentos de brincadeiras livres ou em atividades mais voltadas ao corpo ou a pintura, e a música, por exemplo.

Por isso a relevância da Educação Infantil, em que apenas um(a) profissional da educação atua em todos os momentos e pode observar as expressões corporais, artísticas linguísticas e sociais do(a) aluno(a).

Assim, no capítulo a seguir é descrita a Educação Infantil e sua história, os lugares que a criança ocupou na sociedade e como foi sendo contextualizada sua educação para o social, até a configuração de ser uma etapa da Educação Básica, que permite ao aluno(a) ter suas singularidades reconhecidas, enquanto criança e sujeito individual e que se refere ao ambiente do reconhecimento da precocidade infantil.

### 3 CUIDAR E EDUCAR: A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Utilizando como ponto de partida o período histórico medieval, considera-se que o conceito de infância, descrito por Ariès (2006), não era existente, por não haver uma distinção entre a criança e o adulto. Mas devido a essa consciência de não existência quanto à diferenciação destas fases do desenvolvimento humano, não significava que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, apenas o conceito de idade não existia.

Frente a esta questão da não determinação da idade, ainda havia a não valorização da criança antes da fase do caminhar e falar, devido à taxa de mortalidade da época. Ariès (2006) justifica este fato, por ser a criança ainda frágil e pequenina, e não podendo misturar-se aos adultos, além de ser considerada um sujeito que “não contava” e, com isso, reforçando a perspectiva de que a infância não tinha sentido.

As crianças eram assistidas, na sociedade, como tendo:

[...] um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos. (CAMBI, 1999, p.176)

Nos séculos XVI e XVII a sociedade, em suas camadas superiores<sup>7</sup>, começava a evoluir quanto à ideia presente, desde o século XIV, segundo a qual a criança tinha uma personalidade, através do estabelecimento de um traje especial que a distinguia dos adultos.

Essa especialização do traje das crianças, e sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é a prova da mudança ocorrida na atitude em relação as crianças. (ARIÈS, 2006, p.100)

---

<sup>7</sup> Camadas superiores que era referente ao clero. O período referia-se a sociedade constituída pelo clero, os monarcas e os servos.

A infância, então, é reconhecida quanto aos seus trajes, mas não se encontrava ainda inserida no processo de escolarização. Em um longo percurso do período Medieval, a educação das crianças não era uma preocupação social.

No século XV, segundo Cambi (1999, p. 222), ocorre a renovação educativa. Trata-se do movimento renascentista, a razão passa a ser o centro do mundo, do abstrato busca-se o saber científico.

A educação apresenta-se com um formato generalista, agrupando os educandos sem diferenciação de faixa etária, apesar de estar composta por diferentes classes sociais presentes, como o alunado, estando ainda mais voltada às questões sociais, às necessidades sociais; ao comportamento necessário, a postura e as tarefas que envolviam a convivência social da época.

Mas o direito à escola iniciava-se aos setes anos, crianças entre cinco e seis anos permaneciam a ser assistidas como estando na primeira fase da infância, e deveriam ficar com as mães, amas ou criadas (Ariès, 2006).

No século XVI a educação que era ofertada para a criança através da ama, que se encarregava por cuidar da criança e educá-la quanto à aprendizagem do falar e do andar.

Mas ao direcionarem a criança para a escola, esta ideia de encantamento pela criança, da paparicação era desfeita e esta aprendia com seus erros a maneira como deveria portar-se.

Ariès (2006) descreve estas fases da educação na infância, definindo que, por um longo período, a criança podia frequentar todo e qualquer espaço sem haver uma preocupação específica com o desenvolvimento deste sujeito.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. [...] a educação foi garantida pela aprendizagem [...] A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 2006. p ix)

Assim, a aprendizagem na infância ocorria por meio de repetição, cópia das atitudes dos adultos, sendo que as crianças imitavam e assistiam o comportamento social dos mesmos. Conforme Ariès (2006):

[...] como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornam o início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 2006, p.107).

A criança, quando inserida na escola, não tinha na idade seu diferencial, recebia o mesmo processo educacional, baseado no padrão de comportamento que todos deveriam saber e apresentar perante a sociedade; poder-se-ia descrever como sendo um treinamento de “bons modos” sociais, remetendo a ideia de ser um mini adulto com condições iguais de se desenvolver no mesmo ritmo, sob uma mesma proposta.

Ariès (2006) cita que, ao frequentar a escola, a criança era mergulhada no mundo dos adultos, caracterizando deste modo a antiga sociedade e o processo educacional que estava fixado na percepção de mostrar o saber, de ser a escola a detentora da verdade.

A escola educa para as regras sociais, as normas necessárias de convivência e responsabilidade, enquanto a mãe ainda assiste ao seu filho com paparicação, a instituição vê-se como responsável pelo ensinar, detentora do saber.

A educação na primeira infância (antes dos sete anos) era assistida como tarefa a ser cumprida em casa, e voltava-se a ações referentes ao que a criança deveria aprender quanto ao falar e andar, pois o saber sobre o social era tarefa da escola.

Contudo, contrapondo-se a esta fase da paparicação da criança nos envolvimento familiares e deixando apenas de ser assistida quanto ao seu desenvolvimento, inicia-se uma repugnação pelo conviver com estes sujeitos ainda não educados, com a idéia de que era bonito e valoroso os erros na fala e nas atitudes não corretas socialmente. Ariès (2006) descreve este período com narrativas sobre o início da separação de convivência da criança com o adulto.

Com o surgimento desta intolerância ao comportamento infantil, moralistas e educadores do século XVII partilharam a repugnância de Montaigne e Coulanges pela paparicação (ARIÈS, 2006), havendo considerações sobre não ser mais preciso a convivência com os adultos. Assim foi considerada necessária a separação das crianças.

É entre os moralistas e educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentido da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, 2006, p.104)

A criança deixava de ser assistida pelas suas descobertas e aprendizagens naturais, que se referiam ao andar e falar, para ser assistida como um sujeito que necessita compreender as regras sociais de convivência, como se portar bem à mesa, por exemplo. Sua aprendizagem passou a ser orientada e pré-estabelecida pelos padrões sociais, em busca de uma análise sobre as pesquisas em relação à infância e sua aprendizagem. (ARIÈS, 2006)

Cabia, então, aos pais o sentimentalismo para com os atos impróprios dos filhos, enquanto criança, mas a sociedade deveria surgir com a função de corrigir tais atos e ser exemplo do que é correto e aceitável.

Com essa segregação de convivência entre a criança e o adulto, surgiu a percepção de que mau comportamento era a caracterização que diferenciava e destacava a necessidade de uma educação que compreendesse a psicologia infantil e os métodos educacionais. No século XVII, de acordo com Ariès (2006), foi somatizada a essa preocupação da educação, a preocupação com a saúde física e a higiene da criança.

E esta busca pela saúde física, tinha por objetivo a educação moral, para que o sujeito infantil não se tornasse um adulto com características de preguiça ou tendência aos vícios.

A educação da infância começou, então, a ser inserida no contexto escolar, para atender este público-alvo: a criança, não mais no seu *gars*<sup>8</sup>, ou seja, numa perspectiva de igual para igual com os adultos, mas agora num sentido *enfant*<sup>9</sup> da criança e seus direitos à infância.

Dentre estes, o direito de vivenciar a infância, de modo que pudesse estar em um ambiente que lhe possibilite manifestar as suas expressões, o brincar, mas sempre na perspectiva de educar estas expressões e o brincar com intenção de conseguir um adulto moralmente educado, com compreensão das regras sociais.

---

<sup>8</sup> Palavra francesa utilizada por Ariès (2006) referente ao período em que o sentido da infância quanto à criança era o de ser um pequeno adulto.

<sup>9</sup> Palavra francesa utilizada por Ariès (2006) referente a um período em que a infância referia-se a criança.

No Brasil, a infância era ofertada numa perspectiva de zelar pela criança, com a “Roda dos Expostos”, uma instituição para educar crianças cujos pais não podiam fazê-lo. Em função da alta taxa de mortalidade (cerca de 50%), houve um incentivo à criação de creches, no final do século XIX, para que os pais não abandonassem seus filhos nessa “Roda” (MONTENEGRO, 2001).

Mas no século XX, devido às mudanças causadas pelos movimentos sociais e, pelo fato de a mulher estar inserida no mercado de trabalho, houve o surgimento das creches ou casas da criança.

Após a garantia do direito da família à vaga em creches, o sujeito social da criança pequena foi historicamente se constituindo, sendo a partir do século XX que, acentuadamente, se fortalece o entendimento da infância como período especial de desenvolvimento, através dos movimentos internacionais e locais, que buscam orientar ações em relação às crianças, visando garantir algumas condições mínimas de respeito àquilo que se entende serem as suas necessidades. (FLORES, 2010, p.27)

A criança tinha, então, seus direitos reconhecidos, dentre a criação de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Constituição Federal - CF (1988), que permitiram descrições detalhadas do direito das crianças a estarem inseridas nas creches ou pré-escolas, em sua faixa etária dos zero ao seis anos.

Portanto, a Educação Infantil, a partir de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a compor a Educação Básica e, para que se garantisse a qualidade em relação ao direito à escolarização, tem-se que esta deve ser ofertada de acordo com:

[...] os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual se insere. (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009, p.13)

Assim, pode-se observar o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais e relativas a pessoas com deficiência, por exemplo.

Campos & Rosemberg (2009) expõem que a criança presente na Educação Infantil, alunado de uma creche, tem direito à atenção individual, a um ambiente

aconchegante, seguro e estimulante, bem como a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Além dos direitos, que as políticas públicas declaram que a criança tem de ser educada e cuidada na Educação Infantil, é necessário que haja a valorização das suas características culturais, bem como individuais (ROSEMBERG, 2009).

Sendo que quando descreve sobre o direito à atenção individual, Campos (2009, pp. 15-16) afirma que no ambiente da creche, existem ações pré-determinadas que devem ser seguidas:

Chamamos sempre as crianças por seu nome; Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas; O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança; A criança é ouvida; Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças; Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche; Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho; Comemoramos os aniversários de nossas crianças; Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial; Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las; Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos; Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações; Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos; Procuramos respeitar as variações de humor das crianças; Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor; Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas; Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude; Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças; Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário. (ROSEMBERG, 2009, pp. 15-16).

Relatando, assim, ações que devem se fazer presentes no ambiente da creche, bem como, define o que o professor presente nesta instituição pode/poderá cumprir para haver a conquista de um bom acompanhamento do aluno(a) criança, passando pelo processo de aprendizagem na infância.

Quanto às crianças terem direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, Rosemberg (2009) descreve que:

Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza; Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças; Nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos; Nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e

de assistir teatro de fantoches; Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias; Nossas crianças têm direito de cantar e dançar; Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler; Procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta; Quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível, procuramos buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente para elas; Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta; Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo; Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças; Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências; Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de; bebês e crianças pequenas; Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos; As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças. (ROSEMBERG, 2009, pp. 25-26).

Os profissionais que atuam nas creches, segundo Rosemberg (Ibid.), são elementos-chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança. Ou seja, é ele o responsável por observar e fazer as considerações quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Guenther (2006a) complementa esta percepção de que o professor tem um importante papel no desenvolvimento da criança, destacando o fato atual de que as crianças agora nascem em famílias com núcleos menores e que as suas atividades sociais são realizadas na creche.

Creche que é definida, pela autora, como sendo um ambiente que tem por sentido educar, orientar, encaminhar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos e, nesta perspectiva, tem-se a ideia de que a educação na infância tem também de cuidar do bem-estar, da alimentação, da higiene e saúde da criança sem se desviar do viés educacional.

Estabelecido este princípio, pode-se afirmar que a faixa da Educação Infantil, por sua natureza e filosofia própria, é o melhor momento dentro da sistematização escolar para se estimular o desenvolvimento pleno das capacidades de todas as crianças, em todas as suas potencialidades, abrangendo todos os tipos de talentos. (GUENTHER, 2006a, p.51)

Logo, a busca por um processo de escolarização de qualidade para as crianças resulta em um melhor reconhecimento individual das características de cada aluno, bem como, em considerar que quando apresenta, a criança, alguma diferenciação em comparativo com os demais colegas, o professor deverá buscar

recursos, meios, de manter o estímulo a esse aprendiz, além de todas as ações que o professor deve desenvolver de acordo com as descrições feitas por Campos & Rosemberg (2009), sobre a importância e o direito do reconhecimento individual.

Indo além, Hoyuelos (2010) descreve que já é um tópico da educação na infância a importância que esta fase, de zero a seis anos, tem em relação ao desenvolvimento neurológico, cognitivo, afetivo e social nos primeiros anos de vida.

[...] Existen enormes potencialidades que los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Pero es necesario ofertar un medio, un tipo de educación coherente, que permita que todas las capacidades encuentren una forma de desarrollo y de expresión. [...] (HOYUELOS, 2010, p.16).

Assim, a infância transforma-se em um período do desenvolvimento que destaca a importância de haver uma autenticidade em relação à educação, não apenas voltada ao ensinar, mas ao cuidar, num sentido investigativo aos destaques, habilidades e capacidades do(a) aluno(a) presente na Educação Infantil, reforçando a ideia de que é individualmente que o aprendiz é assistido e avaliado.

A Educação Infantil surge, então, desse processo de segregação da criança em relação ao adulto. Não estando mais a criança presente em momentos que referiam à convivência com os mais velhos, não ficando mais tão exposta às regras de convivência social, a criança passa a ser educada para compreender sua etapa de desenvolvimento, suas necessidades.

Segundo Flores (2010):

Abastecidos pelas novas concepções acerca da infância, na realidade brasileira, desde o início do século XX, foram implementadas ações voltadas a crianças na faixa etária pré-escolar, cuja função social apontava para uma perspectiva educacional amparada nos estudos sobre a criança de âmbito pedagógico, como os jardins de infância e as pré-escolas, introduzindo a figura das “professoras jardineiras”, e indicando o início de uma preocupação com a profissionalização desta responsabilidade, bem como sua vinculação ao universo escolar. Algumas características educacionais também são progressivamente introduzidas nas creches e centros infantis, na medida em que se fortalece a concepção da criança pequena como sujeito da Educação desde sempre, e independente de sua origem social. (FLORES, 2010, p.29).

A educação começa, então, a atender às necessidades das crianças, quanto ao seu desenvolvimento, sua aprendizagem, contudo, sendo presente neste

atendimento o reconhecimento do que é preciso aprender e como deve ser o aprender da criança.

A educação proposta em uma etapa da escolarização é necessária para as demais etapas deste processo. A escola, então, reconhece as etapas pelas quais a criança passa para se desenvolver e aprender, bem como, educa para as próximas fases da escolarização, bem como, para o convívio social.

A Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), representada pelo presidente em nível nacional, nos anos 80, Pedro Demo (1988), considera de grande relevância que os valores presentes nesta fase de escolarização sejam reconhecidos em uma proposta pedagógica que envolve o assistencialismo e o interdisciplinar.

Descreve Demo (1988) que os argumentos do Pré-Escolar são referentes ao Pedagogizar<sup>10</sup> em perspectivas diferenciadas, em referência à faixa etária, havendo sempre um equilíbrio com o assistencialismo; “para as faixas iniciais, menores de quatro anos” (DEMO, 1988, p.35). Inserir a preocupação pedagógica, sugere não relacionar ao professor o papel, apenas, do cuidar, mas no período dos quatro aos seis anos fazer com que esteja presente a interdisciplinaridade<sup>11</sup>, além de se ter meios de observação sobre o aluno(a) superiores às questões pedagógicas. Porém, a frente destas modificações, estaria o “valorizar a infância no seu momento” (idem, p.35) e não apenas como uma fase de preparação para o depois.

A criança precisa viver plenamente sua fase infantil, para poder desfrutar do desenvolvimento adequado, tornando-se aos poucos ser social, política e economicamente capaz. Cada etapa da vida – sem divisões artificiais – possui sua propriedade, o que já recomenda não entendê-la a partir de outras, mas de si mesma. (DEMO, 1988, p.36)

Flores (2010), completa esta descrição de Demo (1988) ao citar que a legislação em relação aos direitos das crianças pequenas, sofreu alterações nas últimas décadas do século XX:

[...] produzindo expectativas em nosso olhar sobre uma ação que gradualmente deixou de ter como referência única as políticas de

---

<sup>10</sup> Terminologia utilizada por Demo (1988) referente a uma ação pedagógica, frente as creches.

<sup>11</sup> Termo utilizado por Demo (1988) referindo-se a presença de assistente social, psicólogo, médico e fisiologista nas observações dos alunos(as).

assistência, de recreação ou de saúde e passou a exigir ações integradas de diversas áreas, tendo a criança como centro do processo, e como sujeito de direito à educação formal, ofertada em estabelecimentos adequados para tal e sob responsabilidade de docentes habilitados de acordo com a lei. (FLORES, 2010, p.29)

Portanto, o sentido à infância, que Ariès (2006) cita que passou da “páparicação”, para a disciplina, através de estudos sobre a infância e seu desenvolvimento, que ganha no século XVIII uma preocupação em relação à saúde física e a higiene, no século XX, soma-se a relevância referente a um profissional capaz de compreender a infância e uma criança pequena com direitos a vivenciá-la.

Hoyuelos (2010, p.18) descreve que “La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, con conciencia social. Este es uno de los objetivos de la Educación Infantil”, destacando que é preciso um profissional que reconheça a infância, sua importância no desenvolvimento do sujeito e, que permita a este aluno(a) da Educação Infantil ter suas individualidades reconhecidas e aproveitadas no momento presente, não objetivando apenas, às questões futuras deste sujeito, como o Ensino Fundamental, que é a continuação da escolarização deste aprendiz.

[...] a expectativa remetida, é o sentido do educador, orientar, encaminhar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos físico, motor, naturalmente, mas também mental, psicológico, emocional e social. Nesse caso a vivência educativa desvia sobremaneira o foco do alimentar, higienizar e cuidar da saúde e bem-estar das crianças, embora essas sejam atividades normais na vida cotidiana. (GUENTHER, 2006a, p.50)

A Educação Infantil refere-se ao período em que a criança é assistida no sentido pedagógico e também de aprendizagem das suas necessidades básicas como o comer, ir ao banheiro, os hábitos de higiene, expressando assim, que não é apenas a escolarização, mas também as necessidades dos alunos e alunas que são desenvolvidas, reconhecidas e colocadas de acordo com as regras sociais. Mas não que se deva perceber a Educação Infantil como uma fase ou etapa de descoberta das regras, com apenas este objetivo de provocar a socialização da criança.

[...] a faixa da Educação Infantil, por sua natureza e filosofia própria, é o melhor momento dentro da sistematização escolar para se estimular o desenvolvimento pleno das capacidades de todas as crianças, em todas as suas potencialidades, abrangendo, todos os tipos de talento. Outro momento assim tão amplamente disponível ao crescimento pessoal,

orientado por interesse e inclinação do próprio aluno, só vai acontecer novamente, muito tempo mais tarde, lá pelos níveis de doutorado ou pós-doutoramento. (GUENTHER, 2006a, p. 51)

Segundo Ariès (2006) aquele que se faz presente entre o zero e seis anos tem:

Direitos de ser criança e vivenciar a infância, de modo que esta possa estar neste ambiente tendo a possibilidade de se expressar, brincar, imaginar e recriar o mundo a sua volta. É preciso respeitar o ser criança no mundo e no tempo da escola e dos adultos, pois na maioria das vezes, os tempos e espaços são deslocados para o planejamento e prática da professora na instituição escola e a criança não é respeitada. (ARIÈS, 2006, p.123).

Portanto, cabe ressaltar, que assim como a Educação Infantil tem a sua importância por mostrar ao seu alunado as normas de convivência, as regras sociais, ela deve, também, respeitar as singularidades desta faixa etária de zero a seis anos de idade, permitindo que a imaginação, a criatividade e as habilidades dos alunos e alunas sejam reconhecidos, bem como incentivados.

Como descreve Gardner (1999), no prefácio da obra “As cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI & FORMAN, 1999), é preciso que aconteça uma maior sincronia entre o discurso sobre a Educação Infantil, o educar na infância e as práticas em relação a este processo educacional. Faz-se necessário preservar a criança com ser ativo de criatividade, intuitiva e espontânea. Mas para tal ação de preservar e respeitar torna-se questionável como são as ações/práticas pedagógicas perante esta ideia de respeitar o ser criança. Conforme Gardner (1999):

[...] orgulhamo-nos do foco sobre as crianças e, contudo, não prestamos atenção suficiente ao que elas estão expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos a confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. (GARDNER, 1999, xi)

Portanto, valorizar as habilidades e capacidades do aluno e aluna em processo de escolarização na primeira infância exige um profissional que tenha formação para trabalhar com esta faixa etária e com esta perspectiva de cuidar, não só dos hábitos de higiene do(a) aluno(a), mas que também se preocupe em incentivar, estimular e promover uma aprendizagem em espiral, que não objetive um fim, como se o(a) aluno(a) alcançando um objetivo, tivesse alcançado o fim de uma etapa.

A ideia ou sentido que, nesta pesquisa, é designado à Educação Infantil, é que nela:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-se a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p.21)

No Brasil, o direito à educação vem exposto na Constituição da República Federativa do Brasil (1969), como estando presente no Capítulo II em relação aos Direitos Sociais, declarando-se assim, que é um direito gratuito e para todos.

Baseada na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional declara que a Educação Infantil, vem compor a Educação Básica, sendo que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

E quanto à Educação Infantil, descrita na Seção II do Título V, tem-se que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

Logo, a Educação Infantil e suas ações, bem como os objetivos, são divididos em dois períodos: a creche e a pré-escola; contudo:

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Fazendo com que, mesmo sendo dividida por faixas etárias, a avaliação seja semelhante nas mesmas em relação às descrições do aluno, seu comportamento e aprendizagem.

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001), as faixas etárias de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola) são analisadas separadamente, porque formam grupos que devem ser tratados diferentemente nos seus objetivos. A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação. Atendia principalmente as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa.

Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE. (BRASIL, 2001)

Ocorrendo assim, uma mudança na percepção assistencialista e iniciando uma busca pelo pedagógico junto às crianças presentes em creches. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) propõem que a instituição que possuir ou for responsável pela Educação Infantil deverá promover, em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Bem como reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual.

Os profissionais da educação, da Educação Infantil, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim, com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

O que destaca que a educação da infância pode vir a ser realizada na Educação Infantil, em ambas as etapas da mesma. Tanto a creche como a pré-escola deve ter como objetivo promover a criança como um ser completo. Não mais com a visão do século XVIII (ARIÈS) de que a criança é um ser que precisa da escola para se qualificar socialmente, mas que a educação deve garantir a criança reconhecer-se, desenvolver-se, tornar-se completa quanto às capacidades, seus interesses, numa perspectiva espiral.

Para que ocorra esta garantia do reconhecer a criança em si e a si, Cuberes (1997) descreve que a vivência, a reflexão, a conceitualização e a sistematização são momentos necessários para que haja uma melhor compreensão sobre os conhecimentos e saberes, portanto, não basta fazer cumprir o direito à educação ou às diretrizes curriculares no projeto político pedagógico, por exemplo, é preciso, como bem descreve Gardner (1999), que exista uma sincronia entre o discurso, que podemos ter como sendo as leis e os planos (LDB, 1996 e PNE, 2001), com as práticas, que permitem aos alunos compreender o que faz, e por que faz.

No século XXI algumas mudanças ocorreram quanto à percepção da educação, em relação ao Ensino Básico. O Ensino Fundamental passou a ser instituído como contendo nove anos, o que reportou como consequência à Educação Infantil, sendo que o alunado da mesma, seriam as crianças de 0 a 5 anos, podendo o(a) aluno(a) de seis anos de idade ser inserido ao Ensino Fundamental.

A justificativa para esta mudança é que:

[...] as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e

confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p. 20)

Assim, a criança com seis anos de idade já teria as condições necessárias para ser inserida ao Ensino Fundamental, bem como, já traz consigo o interesse pelo aprender a ler e escrever, que são objetivos curriculares do primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004).

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. (BRASIL, 2004, p.19)

Questiona-se com isso, se esta inclusão ao Ensino Fundamental, não retira da criança, seu interesse pelo imaginário e uma busca mais intensa pelo real, pelo saber correto e necessário para os anos próximos do Ensino Fundamental, quebrando a sequência que a Educação Infantil oferta entre as linguagens da criança e a flexibilidade das atividades.

Segundo é proposto nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004):

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de Educação Infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p.21)

Mesmo com essa redução de tempo da criança na Educação Infantil, documentos como o relatório da pesquisa realizado pela Fundação Getulio Vargas

(NERI, 2005) apontam que a educação na infância é um investimento necessário e que:

[...] a educação na infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente, e quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido, mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade. (NERI, 2005, p.08)

Destacando deste modo, que esta etapa da Educação Básica, vem ganhando importância quanto à formação do cidadão, como bem previa a proposta do século XVIII, de que a criança deveria ir à escola para reconhecer as regras sociais, mas mais que isso, temos atualmente, que a Educação Infantil pode ser um recurso que estimula o(a) aluno(a) a continuar seus estudos, seguir seus interesses, aprofundar suas habilidades, como descreve Guenther (2006a), a Educação Infantil é um período que permite ao(a) aluno(a) expressar-se livremente, através da dinâmica curricular e do planejamento escolar do professor.

A seguir, é exposta a metodologia utilizada que permitiu a leitura direcionada para a compreensão de como os profissionais da Educação Infantil, percebem o contexto da Educação Infantil e as características dos(as) alunos(as) presentes nesta etapa da educação.

## 4 OS CAMINHOS DESENHANTES DA PESQUISA

O ato de ser pesquisador remete, como bem descreve Szymanski (2008), a ideia de classificar qual é a questão destaque da pesquisa, bem como, escolher a quem entrevistar e direcionar a situação da entrevista, que é o instrumento de coleta de dados desta investigação. Para tanto, fez-se preciso também pesquisar sobre trabalhos já realizados e que possuem envolvimento com o tema desta Dissertação, a saber, a Educação Especial no contexto da Educação Infantil e o reconhecimento do aluno precoce.

Para a composição deste trabalho foi realizada uma busca por dissertações e teses, nos periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2010, no intuito de investigar quais pesquisas em nível de pós-graduação - mestrado e doutorado - haviam objetivado desenvolver pesquisas sobre o aluno com necessidade educacionais especiais e, no caso específico da precocidade ou altas habilidades/superdotação, verificar se haviam sido investigadas na Educação Infantil.

Foram localizados seis (06) trabalhos, entre teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos. Dentre esses, todos envolviam a percepção psicológica do aluno, e não diretamente as práticas pedagógicas, a escolarização quanto estimuladora do desenvolvimento das crianças de faixa etária entre zero (0) a seis (06) anos. Ou seja, as pesquisas tinham por pressuposto analisar e discutir quantas ou quais poderiam ser as características de alunos(as) precoces, em uma perspectiva comportamental. Portanto, envoltas em análises mais de ritmo de aprendizagem e estímulo - resposta, e não diretamente sobre as considerações da escola ou do processo de escolarização para este aluno(a). Ou ainda, sobre as relações professor(a) e aluno(a), procurando saber quem é este sujeito e como ele se apresenta.

As palavras utilizadas para a localização dos trabalhos no registro dos periódicos da CAPES variavam na combinação entre: Educação Especial, precocidade, escola, Educação Infantil e altas habilidades/superdotação.

Nesta perspectiva esta investigação teve por definição dos sujeitos: as professoras; que lecionam em uma escola pública de Educação Infantil, única em um município da região central do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, a referida

investigação apresenta um debate sobre o reconhecimento do(a) aluno(a) precoce, se o(a) professor(a) da Educação Infantil o reconhece e como age frente as questões pedagógicas com este alunado.

Szymanski (2008) declara que a escolha do sujeito da pesquisa permite que este, ao ser ouvido, seja considerado verdadeiro no que diz, ou ainda

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2008, p.12).

Logo, reforça-se a ideia de que é o entrevistado quem vai narrar as situações que envolvem a pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, composta por sete questões (APÊNDICE C). A entrevista inicialmente foi gravada e depois transcrita na íntegra e os sujeitos entrevistados tiveram por direito revisar esta transcrição. O referido instrumento foi desenvolvido com a perspectiva de que fosse possível a identificação de um aluno(a) precoce na escola, e as descrições ou descrição deste caso foi feito individualmente pelas professoras sobre: como ocorreu a compreensão de que este aluno(a) era precoce, se foi baseada em comparativos aos demais alunos(as) ou em relação a vivência em sala de aula regular e as habilidades e capacidades apresentadas pelo mesmo(a), e, por fim, perceber como a professora realiza sua prática pedagógica frente a este sujeito com ritmo de aprendizagem diferenciado e em relação à proposta da Educação Infantil.

A entrevista foi definida como instrumento de coleta de dados, pois segundo Szymanski (2008):

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Banister ET El., 1994). Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. [...] (SZYMANSKI, 2008, p.10).

No caso desta pesquisa, a busca foi investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização; bem como identificar como o professor(a) compreende os conceitos de precocidade; discutir se o professor(a) reconhece a criança como precoce; investigar se houveram casos de atendimento na escola, de alunos caracterizados precoces e que casos formam; referenciar como a caracterização de precocidade intervém/altera as práticas pedagógicas; tensionar em que lugar está a criança na escola de Educação Infantil.

Deste modo, esta investigação classifica-se como qualitativa, pois a narrativa será traduzida da vivência das professoras aqui entrevistadas. Sendo que, com a finalidade de proporcionar o reconhecimento do problema e as questões levantadas neste trabalho, realiza-se uma pesquisa exploratória em relação aos conceitos e definições que a professora relaciona ou tem quanto ao aluno(a) precoce.

Entende-se por qualitativa:

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objetivo não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

Portanto a pesquisa qualitativa é realizada no intuito de ser inserida no contexto da escola, ou seja, nas práticas pedagógicas e em como a professora se observa frente seu alunado e ao aluno(a) com necessidades educacionais especiais e, neste caso específico, frente, a criança precoce.

Segundo Gil (2002) a pesquisa exploratória permite que ocorra uma familiarização com a temática da mesma, bem como, com as ideias e informações que as professoras têm a respeito da precocidade infantil, no caso específico. O referido autor descreve, também, que essas pesquisas envolvem o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e a análise de exemplos que estimulem a compreensão do mesmo.

Para tanto foi preciso a busca por professores desta instituição de ensino, que narrassem sobre seus conceitos e suas definições de precocidade infantil, a fim de

que reconhecessem os (as) alunos(as) que tenham estado ou estejam presentes em sua sala de aula regular da Educação Infantil em ritmo diferenciado, para uma análise entre o seu planejamento e suas observações e ações em relação as características de cada aluno.

O contato com as professoras<sup>12</sup> partiu de um encontro com a direção da escola de Educação Infantil escolhida para esta investigação, encontro este em que foram expostos os objetivos desta pesquisa, sua metodologia e as ações predeterminadas na mesma.

Depois da exposição sobre os objetivos da pesquisa e como ela seria realizada na instituição escolar, foram agendados data e horário para que a entrevista semiestruturada fosse realizada com cada professora da instituição.

As discussões quanto às práticas pedagógicas com as professoras da Educação Infantil ocorreram baseadas na entrevista semiestruturada. Dentre as sete questões que foram formuladas no sentido de investigar, não apenas a prática pedagógica, mas a formação deste educador, os conceitos que o professor tem perante a criança precoce sobre o seu planejamento e a escola em relação as suas funções.

A entrevista semiestruturada permite uma flexibilidade de discussões e repostas, fazendo do investigador um sujeito amplo que flexibiliza sua “visão” em relação à cultura e a vivência do professor (GIL, 2002), permitindo uma análise qualitativa, pois parte de conceitos já observados e vivenciados pelos professores, permeados por considerações teóricas sociológicas, buscando conhecer e identificar uma realidade social, atentando para a influência do planejamento e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O instrumento de coleta de dados aplicado nesta pesquisa teve a necessidade de ser gravado e transcrito na íntegra, para assim o pesquisador obter e poder utilizar de maiores detalhes das falas e das respostas diretas das professoras. Sendo que, após a transcrição, os sujeitos entrevistados tiveram direito a ler e revisar suas falas.

As respostas adquiridas com a aplicação do instrumento desta pesquisa estarão sob sigilo de identidade, não havendo uma identificação nominal da

---

<sup>12</sup> A referência quanto ao profissional da educação presente na Educação Infantil será sempre no gênero feminino, pois os seis sujeitos desta pesquisa eram professoras. No decorrer do texto poderá haver uma variação de gênero, sendo referente ao autor ou autora referenciado.

instituição educacional e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como garantia de privacidade. Bem como foram expostas a uma Análise de Conteúdo, seguindo as descrições que Bardin (2010) faz quanto a ser um meio de proceder para uma análise e seguir uma teorização de um material abundante, sobredeterminado de sentido, como foi o caso das seis entrevistas concedidas como dados da coleta desta investigação.

Segundo Franco (2005) os procedimentos para Análise de Conteúdo devem ser seletivos e planejados o mais diretamente possível, o que resulta na segregação das informações presentes nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, havendo uma relação direta com os objetivos definidos na mesma, sem nenhuma outra relação.

A autora descreve ainda que:

[...] Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados, e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais. (FRANCO, 2005, p.08)

Portanto, a Análise de Conteúdo visa o individual, a palavra, segundo Pêcheux (1973, *apud* FRANCO, 2005) é a procura por conhecer aquilo que está por trás da palavra sobre as quais se debruça; assim a análise de conteúdo está sendo utilizada para a produção de inferências acerca de dados verbais, obtidos a partir de perguntas, e relacionados aos discursos e efeitos de comunicação das professoras.

No caso desta investigação, a Análise de Conteúdo foi estruturada em cinco momentos, o primeiro com a transcrição das entrevistas semiestruturadas, que permitiram uma melhor observação sobre a fala das professoras, bem como, termos e conceitos utilizados durante a entrevista.

No segundo momento, foram definidos os meios de criar as diferentes telas dos dados obtidos, ou seja, de acordo com os objetivos propostos a esta investigação, fez-se uma associação a cinco categorias para dividir as informações, ou como descreve Bardin (2010), as entrevistas tornam-se sensíveis a um discurso planejado e, faz-se necessário que seja considerado que os temas aparecem e reaparecem em relação à progressão do pensamento e, assim surja a análise transversal sintética, que permitirá destruir com tesoura e cola o eixo das falas.

Ou ainda,

[...] na medida que apanhado desprevenido, sem tempo para se “defender”, o entrevistado mostra a sua estruturação temática, de imediato, quase sem querer. Os temas e a sua lógica pessoal, que por vezes, precisarão de uma hora de entrevista (ou uma cura de psicoterapia) para ser encontrados... Por vezes, estas frases “originais” são precedidas ou dissimuladas, por uma ou várias frases estereotipadas de “generalidades”, normalmente fáceis de identificar. Também aqui, o nível de análise sintética poderá mostrar, em “sinopse” todas essas frases-chave de início de entrevista, como uma espécie de slogans, mas o nível de decifração singular tentará, pelo contrário, ligar cada uma ao desenvolvimento do discurso individual que se lhe segue. (BARDIN, 2010, p. 93)

Assim, as cinco categorias criadas para a análise sintética das entrevistas foram: Formação do(a) Professora(a); Papel do(a) professor(a) e Práticas Pedagógicas; Papel da Educação Infantil; Avaliação dos(as) Alunos(as) –; Sujeito Precoce - referenciando o objetivo geral.

Com estes cinco quesitos ocorreu a composição do terceiro momento, referente à constituição de um quadro, que se caracterizou por ser composto das respostas transcritas das professoras, frente aos cinco itens criados, e que foram recortados ao longo da entrevista semiestruturada, permitindo uma análise mais detalhada de cada frase-chave (BARDIN, 2010), caracterizando a individualidade de cada sujeito entrevistado nesta investigação.

Este quadro, com as falas mais generalizadas das professoras, passou por uma análise mais voltada às questões teóricas, que foram expostas nos capítulos deste trabalho, quanto à Educação Infantil, à Educação Especial e o sujeito precoce, resultando em palavras-chave sobre cada uma das cinco categorias aqui sugeridas, como norteadoras da resposta do problema desta investigação, sendo então, o quarto momento.

O quinto momento, refere-se à esquematização das palavras-chave sobre a temática precocidade e estas palavras que foram repetidas pelas professoras, e que podem, por assim descrever, generalizar esquemas sobre cada uma das mesmas, bem como, definir um conceito destas professoras individualmente e em grupo de quem é o(a) aluno(a) precoce.

Para Bardin (2010) a análise pode ocorrer pela leitura sintagmática e paradigmática, pode seguir um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências; e pode seguir o que não foi dito, mas podia tê-lo, ou foi dito em outra entrevista, assim foi realizada a leitura, o processo de ler e compreender as entrevistas desta investigação.

Os dois quadros (QUADROS 1 e 2) serviram como procedimentos de análise das entrevistas, um meio de realizar uma seleção quanto aos dizeres das professoras referente a cada temática selecionada.

Assim, a Análise de Conteúdo foi utilizada nesta pesquisa por permitir ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos de comunicação.

A Análise de Conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p.38)

Logo, a análise das entrevistas teve por norteador da ação, a busca pelo saber das professoras, sob seu contexto - a Educação Infantil - e seu alunado e, mais especificamente, sobre o reconhecimento e o contexto do mesmo, quanto a quem é o sujeito precoce.

No capítulo que segue a metodologia relata as informações que as professoras narraram nas entrevistas semiestruturadas sobre a Educação Infantil e sobre as características que o(a) aluno(a) pode apresentar em seu desempenho escolar que façam relação com a precocidade infantil.

## 5 O DESENHO DAS NARRATIVAS: O QUE DESCREVERAM AS PROFESSORAS

Este capítulo está pautado na análise dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada e, como referenciado anteriormente, no capítulo que descreve sobre a metodologia do presente trabalho, a análise dos dados da pesquisa é estruturada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010).

Cada professora<sup>13</sup> (sujeito desta pesquisa) expressou-se de maneira particular, expondo suas singularidades e, este capítulo é composto das expressões de cada uma. Logo, essas expressões consistem em importantes parâmetros que auxiliam para a análise de dados, pois segundo Bardin (2010), a “Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações”.

Para além deste conjunto de técnicas, tem-se ainda, que o uso da entrevista como instrumento da coleta de dados permite, segundo Szywanski (2008), que através do diálogo ocorra a busca pela compreensão do contexto que envolve o tema investigado, ou seja, que exista na ação do uso da entrevista semiestruturada, utilizada nesta pesquisa, informações não apenas da precocidade infantil (tema), mas também sobre a Educação Infantil, a criança e as práticas pedagógicas (contexto).

Os dados obtidos com a entrevista semiestruturada foram resultados de um momento de construção de um novo conhecimento, através da fala tanto do entrevistador quanto do entrevistado. Ressalvado que:

O entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá sua linguagem e suas solicitações. [...] Pode também esperar um parceiro no processo de construção de um conhecimento.[...]  
Para o entrevistado, a situação pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão. A sua interpretação define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente conforme a situação é percebida. (SZYMANSKI, 2008, p.16)

---

<sup>13</sup> Reforça-se que o uso do gênero feminino, para referência dos profissionais da educação, ocorre por terem participado desta pesquisa apenas professoras. Bem como, os nomes apresentados nos quadros desta pesquisa são fictícios.

Portanto, as informações obtidas que foram analisadas para a produção deste capítulo, estiveram envolvidas neste processo de expectativas e sentidos referentes ao entrevistador e ao entrevistado. Bem como, servem para produzir ou reproduzir, conceitos quanto à Educação Infantil, o papel da professora de Educação Infantil, o aluno(a) do maternal, pré I e pré II, além da definição de quem seria o aluno precoce de acordo com as seis professoras entrevistadas.

Assim, a composição deste capítulo consiste em uma análise das falas das professoras, também do ambiente que foi utilizado, indiretamente nesta investigação, permitindo ao leitor uma melhor contextualização das considerações expostas. Indiretamente, porque o contexto da escola não foi observado e analisado durante a coleta de dados, mas sim, narrado pelas professoras.

Segundo Bardin (2010), a Análise de Conteúdo deve ser produzida através das informações e, no caso específico desta investigação, ofertadas pela fala das seis professoras de Educação Infantil atuantes em uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul.

Bem como, quanto às leituras destas profissionais da educação, sobre precocidade e práticas pedagógicas com esses alunos que possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado. Sendo preciso um conjunto de instrumentos metodológicos que permitiram uma maior descrição das informações ofertadas pelas professoras e em constante aperfeiçoamento, pois se aplicam a discursos diversificados que, nesta pesquisa, referiram-se a seis opiniões e concepções de professoras presentes na Educação Infantil.

No caso desta pesquisa, quando adaptada às considerações, utilizando-se do procedimento Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010, p. 36), foi utilizado como código e suporte da investigação a linguística, a expressão oral, através de entrevistas semiestruturadas, conversas, bem como, discussões —que se transformaram em textos com a utilização da transcrição da gravação das falas de cada professora.

No decorrer da análise, não foi utilizado um processo comparativo entre as falas das professoras, ou seja, os seis discursos diversificados apresentaram concepções e percepções<sup>14</sup> que colaboraram para uma significação sobre cada item que foi exposto na configuração dos dados.

---

<sup>14</sup> O termo percepção foi utilizado ao longo deste trabalho, e com maior ênfase na análise do mesmo, no sentido de serem as impressões colhidas pelas professoras durante a sua formação e as suas

A análise quanto à compreensão de quem a realiza, enquanto sendo relacionada à interpretação dos textos narrados - transcrição das entrevistas semiestruturadas - pelas professoras, teve um comparativo com as concepções teóricas sobre a perspectiva de auxiliar no entrelaçamento das informações obtidas.

Os nomes próprios utilizados neste capítulo são nomes fictícios, sendo que foram criados no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na investigação.

## 5.1 Contextualizando o ambiente da pesquisa

Para uma melhor compreensão sobre o contexto do qual partiu esta pesquisa, bem como das percepções expostas pelas professoras atuantes na Educação Infantil, descreve-se uma breve apresentação, através do Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil sobre sua trajetória, seus objetivos e metodologia. Esse estudo teve sua investigação realizada em uma escola de Educação Infantil de um município da região central do estado do Rio Grande do Sul/RS. Sendo que a escola caracteriza-se como única no referido município.

A caracterização da instituição de Educação Infantil foi realizada através do Projeto Político Pedagógico – PPP (2010) da mesma, reformulado no ano de 2010, descrevendo que:

[...] a Educação Infantil não pode se satisfazer com qualquer atendimento. Precisa garantir a qualidade para que a criança se desenvolva integralmente. Só dessa maneira pode-se afirmar que a Educação Infantil tem um fim em si mesma, o de possibilitar o desenvolvimento global e harmônico da criança. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 04)

A instituição foi inaugurada no ano de 2001, com turmas de Maternal e Pré I, com o objetivo de servir a comunidade, atendendo crianças de três anos, quatro anos e cinco anos de idade em turno integral. Em 2002 foram construídas mais duas salas de aula e a escola começou a oferecer o Pré II às crianças de seis anos de

idade, centralizando a Educação Infantil em um único espaço. Neste novo prédio a escola atendia, até o ano de 2005, crianças de três a seis anos de idade, nos níveis Maternal, Pré I e Pré II.

Com a Lei nº 11.274/2006, que normatiza o Ensino Fundamental em nove anos, tendo inserido a criança de seis anos de idade no mesmo, a escola passou a atender crianças de três anos a cinco anos de idade. Atualmente, a escola atende 105 crianças nas turmas de Maternal, Pré I e Pré II. Sendo que são três turmas de Pré II, duas turmas de Pré I e uma turma de Maternal.

O corpo docente é composto por sete professoras, contando, ainda, com duas funcionárias. A escola funciona nos dois turnos (manhã e tarde), não oferecendo mais o turno integral.

O trabalho realizado nesta instituição possibilita a recreação, o desenvolvimento psicomotor, a sociabilidade, a afetividade (relações sócio-afetivas), o desenvolvimento das diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, musical, plástica, etc.), oportunizando à criança o aprimoramento das múltiplas dimensões e aspectos psico-sócio-culturais, visando prepará-la para o exercício da cidadania. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.05).

Para isso, a escola conta com objetivos diferenciados, para cada etapa da Educação Infantil, e um objetivo geral para a escola. O objetivo geral da instituição de Educação Infantil é:

Proporcionar um ambiente lúdico-pedagógico através da educação, dos cuidados coletivos, estimulando e ampliando as experiências infantis, colaborando na construção de valores, levando em consideração o processo inicial de socialização, visando o desenvolvimento integral da criança. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.08)

Destacando o quanto é preciso construir com o aluno desta fase da Educação Básica, a aprendizagem das regras de convivência social, bem como estimular o desenvolvimento da criança numa percepção ampla.

Para o Maternal, o objetivo exposto é:

Proporcionar um ambiente desafiador onde a criança possa desenvolver uma imagem positiva de si, atuando com mais autonomia e confiança nas suas capacidades e potencialidades, descobrindo e conhecendo

progressivamente seu corpo e ambiente, desenvolvendo hábitos de cuidado com a própria alimentação, saúde e bem-estar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.08)

No Pré I a escola objetiva:

Oportunizar a vivência de experiências, contatos e trocas sociais, num ambiente ativo, lúdico e desafiador, que estimule um autoconceito estável e positivo, a conquista progressiva da autonomia, integração à escola, o brincar, a relação interpessoal (ser e estar com o outro), assim como a comunicação e a expressão em todas as formas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.8)

Os alunos presentes no Pré II deverão:

Desenvolver atitudes de autoconfiança, cooperação e responsabilidade através de vivências lúdico-pedagógicas em um ambiente letrado, visando o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.8)

Os objetivos especificam cada etapa da Educação Infantil e esclarecem o que é esperado para cada uma destas etapas. Sendo que esta descrição serve como base das ações pedagógicas das professoras presentes na instituição, bem como, da estruturação da escola, exemplificando as características da instituição de Educação Infantil especificamente e de cada fase da mesma.

## **5.2 A composição do Quadros: o desenho**

A análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas junto às professoras, resultaram na formação de três quadros, que se referem aos passos da metodologia deste trabalho. Essa composição dos três quadros permitiram a aproximação das falas dos sujeitos desta pesquisa quanto as suas concepções<sup>15</sup> e percepções em relação ao objetivo geral da mesma que é

---

<sup>15</sup> O termo concepção foi utilizado ao longo desta pesquisa, e com maior destaque na análise da mesma, no sentido de ser as criações de conceitos das professoras.

investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização. Além de apurar sobre os objetivos específicos que esta pesquisa teve como pressuposto, quanto à compreensão dos conceitos sobre precocidade; o reconhecimento da criança precoce; se houveram e como foram os atendimentos a alunos(as) com características precoces; e, se esta caracterização envolve uma mudança nas práticas pedagógicas das professoras.

Estes objetivos específicos, portanto, foram sendo investigados através da construção dos quadros de análises, e os mesmos também permitiram delinear uma significativa compreensão de como a Educação Infantil poderá vir a reconhecer a precocidade como uma necessidade educacional especial que precisa ser levada em consideração quanto ao ritmo de aprendizagem de cada aluno(a).

A estrutura da análise aqui referida está pautada em cinco subitens que resumem e elencam as percepções e concepções presentes, destacadas nas entrevistas com as professoras.

### 5.2.1 A formação profissional dos sujeitos

No Quadro 1 temos as informações sobre a formação das profissionais da educação que constituem o quadro de sujeitos de pesquisa. Todas as professoras são licenciadas em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria/ RS. Destas seis professoras, três tem a formação no currículo em Educação Infantil, uma do currículo Pré- escolar e uma com formação no currículo Educação Infantil e Séries Iniciais. Sendo que apenas uma das seis professoras tem o magistério e quatro tem o título de pós-graduação.

Três têm mais de cinco anos de experiência em Educação Infantil, uma tem mais de dez anos de experiência e duas tem mais de dois anos.

As informações aqui apresentadas foram utilizadas para auxiliar na contextualização dos sujeitos desta pesquisa, bem como, servir de subsídio para a análise dos dados.

Ressalva-se que entre as professoras, algumas tiveram experiência com as séries iniciais e depois foram transferidas para a instituição de Educação Infantil. Outras ainda atuam no turno inverso ao que trabalham com a Educação Infantil, com

o desenvolvimento de alunos das séries iniciais o que permitiu, ao longo das entrevistas, comparativos entre um ambiente e outro; pois o trabalho com as séries iniciais é realizado em outras instituições escolares. Apenas duas das seis professoras fizeram concurso para trabalhar com Educação Infantil e iniciaram sua carreira profissional na instituição escolar que foi utilizada nesta investigação.

### 5.2.2 A narrativa das professoras sobre o seu papel na Educação Infantil

As falas das professoras quanto as suas percepções sobre seu papel na Educação Infantil e o papel do professor em seu contexto educacional, são apresentadas no Quadro 1, além de dados que permitem a análise das práticas pedagógicas destas professoras frente à questão da flexibilidade no planejamento das aulas.

É importante destacar que a concepção das professoras sobre a Educação Infantil está relacionada quanto ao permitir o aluno a se desenvolver e expressar-se por completo: seus interesses acadêmicos, bem como seus interesses por atividades que envolvem o brincar.

Quanto à flexibilidade para o planejamento, as seis profissionais alegaram que: se os alunos não tem interesse pelo o que é proposto, a Educação Infantil permite que haja uma alteração no planejamento, tanto para a atividade quanto para o tema do dia. Em alguns momentos, devido a experiência com as séries iniciais, algumas professoras fazem o comparativo, do quanto esta flexibilidade permite à professora estar mais próximo das singularidades de seus alunos(as), assim podendo encerrar a atividade que não é de interesse deste sujeito, encaminhando uma investigação sobre o que poderá vir a ser uma tarefa mais motivadora e envolvente na prática pedagógica do profissional da educação, bem como para o desenvolvimento do(a) aluno(a).

Sobre o planejamento, que envolve e organiza a prática pedagógica do profissional da educação, Lia descreve que o envolvimento da flexibilidade é uma ação que irá permitir a ela atingir um objetivo, por vezes inesperado.

*Ah eu sou muito flexível, assim ó eu penso no tema que eu vou trabalhar aquele dia, e alguma coisa que seja relacionado e que possa ser representado, que possa ficar alguma coisa, daquilo que a gente conversou, e aí o que vier, tudo é lucro. [...] se as crianças, também estão precisando de outras coisas, sem problema, se um dia precisa de pracinha mais tempo, é a pracinha. Bah nem pensar, eu não tenho que responder aquilo que planejei, aquilo é apenas um guia, e é bem solto, porque eu não faço aquilo de primeiro momento, segundo momento... né... é o que eu quero trabalhar hoje? O que eu preciso atingir? (LIA, 2010).*

Destacando que é necessário perceber não só as necessidades curriculares, por exemplo, referentes aos objetivos de cada etapa da Educação Infantil, mas também como está o andamento da turma naquele momento, quais são as necessidades dos alunos para se sentirem envolvidos com a escola. Logo, é com o desenvolver da aula, dos conhecimentos que devem ser construídos na escola, de maneira que se torne mais acessível a turma, ao ritmo que a turma se encontra no dia, e às necessidades que os alunos estão apresentando.

*Mas em termos de trabalho eu acredito que tem que também partir de uma certa percepção dos professores, a respeito do que efetivamente trabalhar com as crianças. E aí entra em termos de conteúdos, efetivamente, que tipos de conteúdos você trabalha, a partir das necessidades, a partir dos interesses, então entra em várias discussões; então de um tema lá da família você vai chegar numa questão em central da escola, o que efetivamente a gente trabalha em uma escola, só aquilo que interessa em termos gerais ou aquilo que cada turma tem de mais específico. (LORI, 2010)*

Percebe-se com a fala de Lori que cabe à professora algumas funções que tem relação curricular, por exemplo, com o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e também funções em relação ao desenvolvimento emocional, afetivo e de reconhecimento de algumas necessidades sobre questões pessoais, como a higiene.

Como descreve Luara:

*[...] acho que o nosso papel aumentou muito agora, normalmente, porque antigamente era só o cuidar, tu vinha brincava, brincava e pronto, chegava a hora de ir embora, as crianças iam pra casa e era só isso, o brincar mesmo.[...] agora é o cuidar, o brincar e o ensinar junto. (LUARA, 2010).*

Acrescenta-se que o reconhecimento dos interesses do brincar, referem-se aos conteúdos curriculares, pois objetiva-se na dinâmica do brincar o reconhecimento e conhecimento de informações sobre alfabetização, letramento e matemática, por exemplo, fazendo do momento da brincadeira uma atividade de aprendizagem no contexto escolar.

Vieira (2005) descreve que foi observando as brincadeiras, as ações espontâneas das crianças que ela verificou os conteúdos curriculares, bem como as percepções e significações dos saberes que a escola (des)envolve junto aos alunos e alunas, além dos interesses das crianças, expondo, assim, a importância das observações diárias do comportamento e ações do(a) aluno(a).

Lúcia comenta que *“às vezes, tu assume papéis que assim...mais... a questão dos hábitos de higiene, os hábitos de convivência”*, destacando que a professora poderá, por vezes, desenvolver a aprendizagem do(a) aluno(a) quanto a questões individuais e pessoais.

Comenta também que é preciso *“valorizar o aluno mais desenvolvido”*, bem como, deverá procurar trabalhar *“nesse sentido de dar oportunidade pra ele (o aluno)”*, de se sentir estimulado e ativo em seu ambiente escolar.

A professora, segundo Lúcia narra, portanto, deve ter como objetivo estimular o aluno, reconhecer suas potencialidades, habilidades e interesses, mas sempre deverá somar a essas ações os conteúdos que irão permitir a criança um desenvolvimento e envolvimento com os saberes científicos que servirão de base para sua aprendizagem escolar futura.

Com a leitura do Quadro 2 pode-se descrever, de maneira resumida, que o papel do professor está relacionado a assumir responsabilidades, como também ter sempre seus objetivos e a flexibilidade do planejamento em alternância quanto a sua prioridade. As professoras narram também que é preciso possuir um projeto individual, para a sala de aula referente aos(as) seus(suas) alunos(as), somando-se aos projetos desempenhados pela escola, priorizando o reconhecimento dos interesses do ritmo dos(as) mesmos(as), deste modo. E quanto aos alunos, ofertar a oportunidade do valorizar, de realizar observações quanto ao progresso do aluno, suas conquistas e as maneiras com que o aprendiz lida com suas dificuldades.

### 5.2.3 O papel da Educação Infantil narrado pelas professoras

A Educação Infantil, nesta etapa da análise, é descrita pelas professoras entrevistadas como sendo um período da Educação Básica que necessita ser reconhecido e valorizado por permitir à criança um espaço lúdico, com a utilização da dança, música, fala e desenho, por exemplo, como meios de expressão. Demonstrando-se que a opinião de quem trabalha nesta fase da educação, corrobora para a valorização da Educação Infantil, como uma etapa em que o(a) aluno(a) é assistido(a) por possuir meios diversificados de expressão e desenvolvimento, exemplificando, através da narrativa das professoras, o significado desta etapa educacional e do profissional que atua na mesma.

A Educação Infantil é percebida, portanto, como permitindo à professora uma aproximação do aluno, como descreve Lara:

*[...] essa idade da Educação Infantil, é até muito gostoso porque tu vê de cara o que o aluno gosta e não gosta, o que ele é acostumado a fazer em casa e o que ele não é acostumado a fazer em casa, então assim...é muito fácil fazer o parecer. (LARA, 2010).*

Portanto, o parecer, o descrever sobre o(a) aluno(a) torna-se mais acessível, porque a Educação Infantil permite a proximidade entre professora- aluno(a) e aluno(a)- aluno(a).

A descrição do aluno por parte de uma das entrevistadas possibilita a análise desta percepção da proximidade:

*[...] às vezes chegam e querem colo, tão sempre pertinho de ti, querem uma passadinha de mão, nem que seja, sabe?! E isso a gente sente, o afeto aquele de colocar no colo, contar uma história, ou quando as crianças chegam, eu cobro muito a assinatura dos bilhetinhos, porque a gente não tem muito contato com as mães, aí as vezes assim, fulano a mãe não assino o bilhete, ah a mãe chegou cansada, nem olhou meu caderno, então aquele minutinho de tu chegar e perguntar, o que vez na escola hoje, tava bom, tu brinco...olha o caderno, assina, porque vai se importante pra ele. (LUARA, 2010)*

Demonstrando-se assim, que a Educação Infantil exige e/ou possibilita à professora um acompanhamento sobre como a família assiste a criança e como ela – a criança - faz a narrativa deste assistir.

Lúcia complementa este assistir ao aluno, narrando que já observou como o trabalho, a divisão da sala de aula, o ambiente da Educação Infantil, permite que o aluno seja mais envolvido com os outros, esteja em maior confraternização com os colegas, respeitando os mesmos.

*[...] quando eles trabalham em grupo, eles conseguem perceber melhor as questões do grupo, do trocar experiência.[...] Porque aqui o material é coletivo, não tem o meu material. Então isso afeta bastante a questão das relações interpessoais. (LÚCIA, 2010).*

E Lia nos mostra em sua fala que na Educação Infantil:

*[...] além das questões que são mais próprias da escola fica a questão do limite, da convivência saudável, do respeito ao outro. Todas essas coisas eles estão aprendendo na escola, e assim isso exige muito mais do trabalho da gente, porque aí tem que deixar um tempo bem maior pra essas questões do que aquilo realmente para as respostas pedagógicas que seriam trabalhadas ali. (LIA, 2010).*

Destacando que há uma percepção de que existe uma diferença entre conteúdos acadêmicos, que são referentes ao currículo, e as questões que envolvem a convivência social, o desenvolvimento da compreensão das regras de convivência, que são tarefas hoje, presentes na Educação Infantil.

Ariès (2006) descreve essa percepção com uma narrativa sobre a função inicial da escola de ser voltada para que a criança compreenda e vivencie as regras sociais e, após o século XV, é que o cuidar começou a ser inserido no contexto escolar, para com crianças pequenas.

O profissional da educação presente no desenvolvimento e aprendizagem de crianças entre três e cinco anos de idade deverá ser flexível quanto ao seu planejamento, como referido na análise do papel do professor da Educação Infantil, porque esta etapa não deverá ser assistida como responsável pela aprendizagem de conteúdos das séries iniciais. Mas sim, em demonstrar o caminho do aprender para o(a) aluno(a), bem como auxiliá-lo(a) nas compreensões sobre seu “espaço”.

A Educação Infantil apresenta ao seu alunado a multiplicidade quanto ao seu corpo, as suas capacidades de expressão corporal e linguística, além das questões sociais.

Na fala de Lori estava presente que deve ocorrer uma separação entre as ações da Educação Infantil e as ações das séries iniciais, ou seja, “não se pode mesclar os objetivos, ou transferir para a Educação Infantil o papel que é das séries iniciais”.

Cabe ressaltar, que somada a esta fala estava a preocupação da direção da escola quanto à ideia de que junto aos nove anos do ensino fundamental, caberia a Educação Infantil encaminhar o aluno as séries iniciais já alfabetizado, contudo, a Instituição escolar optou por não somar este objetivo à Educação Infantil, delegando ao primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme descrito no documento do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2008).

*[...] temos de lutar que seja específico da Educação Infantil, porque se não, a tendência é querer preparar imediatamente pro Ensino Fundamental, e as coisas ficam um pouco complexas. (LORI, 2010)*

Tendo ainda, como narrativa desta professora, que a Educação Infantil desenvolve os saberes para o processo educacional futuro do seu aluno, bem como complementa o processo educacional ofertado pela família do mesmo; a educação familiar, que é utilizada no contexto da Educação Infantil, conforme está previsto. Educação esta que pode ter relação com o ritmo de aprendizagem diferenciado que a professora poderá vir a reconhecer em seu aluno.

*[...] crianças assim que ... em casa tem tudo, tem crianças que já estão lendo, que os pais estão maravilhados que as crianças leem, tem outras que estão na ansiedade” (LORI, 2010)*

Corroborando com esta percepção Lívia narra que:

*Aqui a gente procura se dedicar a cada uma, e a maioria chega no primeiro ano eles tem que ensinar o ABC e eles tem que aprender, e quem não consegue é porque tem dificuldades, e vai ter que se virar [...] aqui a gente procura, mesmo não havendo aprovação ou reprovação, a gente procura que todos, sejam compreendidos, quanto seu jeito, a sua forma ...*

*flexibilidade... Ou tipo assim, fulano só consegue ir até aqui, mas aquilo é o máximo dele, a gente sente. (LÍVIA, 2010).*

Tem-se como ênfase, que as professoras observam as diferenças entre os alunos, as características quanto à aprendizagem que os diferenciam, mas sempre para um sentido da leitura e escrita, o que permite destacar que as professoras tendem sempre a valorizar mais a leitura e a escrita nesta fase, como se fosse somente esse o foco da Educação Infantil.

No Quadro 2, o destaque que foi analisado quanto à Educação Infantil referiu-se à importância desta etapa para a compreensão sobre o social, a coletividade, os valores sociais.

Bem como, quanto ao ambiente lúdico e as brincadeiras e jogos inseridos neste contexto, que permitem uma aprendizagem “dinâmica” e o reconhecimento e acompanhamento do aluno individualmente, diferenciando-se assim, das séries iniciais.

#### 5.2.4 A avaliação do(a) aluno(a) da Educação Infantil

A avaliação do(a) aluno(a) da Educação Infantil está embasada na da descrição de cada um dos(as) alunos(as) e, também, em fazer um comparativo quanto às percepções da professora sobre como o(a) aluno(a) chegou aonde se encontra e como ele está, referindo-se sempre aos objetivos que as professoras coordenam para os trabalhos, atividades e o desenvolvimento do(a) aluno(a) singularmente nestas.

Descreve Lúcia :

*[...] nossa forma de avaliar ela... a gente sempre procura avaliar o aluno do que ele chegou ao que ele vai alcançar [...] A gente não tem um padrão de normalidade, digamos assim [...] essa é uma das coisas que a gente se cobra [...] de não padronizar. (LÚCIA, 2010).*

Portanto, a avaliação do alunado da Educação Infantil, descrita pelas professoras (Quadro 2), é no sentido de que a mesma deve ser descritiva, individual,

buscando relatar o que o(a) aluno(a) consegue, as suas potencialidades e também, permitindo ao educador reconhecer as dificuldades, comparando os objetivos da professora com o que foi alcançado pelo(a) aluno(a).

*[...] comparada... Isso, aos meus objetivos, eu vou vendo, tipo no primeiro semestre eu tenho 5 ou 6 objetivos lá, que é o que está no nosso programa, então eu vejo ali, o que eu anotei, até eu dou uma olhada no que eu tenho que reforçar mais, ou o que passou estão todos já alcançados, e eu nem preciso mais me preocupar com aquilo, aí eu vou fazendo assim. (LUARA, 2010)*

Dentre essas multiplicidades de respostas que os alunos podem ofertar às professoras, no decorrer da Educação Infantil, existe a necessidade de um cuidado quanto à disparidade no desenvolvimento dos alunos. Como descreve Lia:

*Eu tenho aluna que já escreve o seu nome, que conhece letras, que conhece, que tá bem adiantada, que tem interesse por produzir mais, e eu tenho crianças que ainda não sabe segurar o lápis, que segura com a mãozinha inteira e a recém estão no rabisco, nem garatucha ordenada, é o rabisco, ainda está experimentando. E tem umas duas ou três crianças que conseguem fazer os desenhos e já nomear o que tá fazendo e a intenção e outros nem querem saber. (LIA, 2010).*

Mas para que ocorra uma avaliação “justa”, existe a necessidade de critérios, quanto ao que deve ser esperado para cada etapa da Educação Infantil. Como descreve Lori:

*[...] nós temos critérios mínimos, porque em função de termos turmas...assim... temos três turmas de pré II, duas turmas de pré I e uma turma de maternal. Então nós procuramos ter alguns critérios. Claro que às vezes eu coloco para as colegas ... não, vocês tem que considerar que essa turma chegou este ano na escola, essa turma vem desde o maternal aqui dentro, então no mínimo a gente tenta fazer o mínimo semelhante, mas como eu digo o máximo não tem como você querer cercear, então o mínimo a gente tem que ter [...] (LORI, 2010).*

Sintetizando as percepções das professoras sobre a avaliação dos alunos presentes na Educação Infantil, referencia-se, na maioria das falas, a necessidade da mesma ser individual, expondo as singularidades do aluno, bem como as observações da professora sobre o mesmo.

A importância da avaliação ser descritiva, destaca uma das diferenças da Educação Infantil para as séries iniciais, pois o fato de o professor analisar o cotidiano das respostas do(a) aluno(a), das realizações das tarefas, permite uma análise mais qualitativa das potencialidades do(a) aluno(a) e também quais foram os meios necessários para este transpor uma barreira presente em sua aprendizagem.

Segundo Edwards; Giardini e Forman (1999, p.41) “as crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem”, incluindo o momento em que são avaliadas, para que, ainda conforme os autores, “seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas” sejam reconhecidos e considerados.

Segue ainda, na fala das seis professoras, a necessidade de o ato de avaliar o aluno tenha como direcionamento os objetivos de cada etapa, maternal, pré I e II, bem como o objetivo geral das mesmas.

#### 5.2.5 A narrativa da precocidade

A busca pelo conceito de precocidade refere-se ao objetivo geral desta pesquisa que é investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização, visando assim, encaminhar a investigação à questão central que esta investigação teve como proposta.

Esta narrativa sobre a precocidade, promovida pelos sujeitos desta pesquisa, as professoras de Educação Infantil, passou por três momentos sobre a proposta da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2010), promovendo um apanhado das informações ofertadas pelas professoras a partir das respostas produzidas para a entrevista semiestruturada e da leitura das transcrições das mesmas.

Os três momentos referidos são quanto à composição dos Quadros 1 e 2, que são referentes às falas mais direcionadas das professoras sobre o tema da pesquisa; e do Quadro 3, que se refere às ideias principais das professoras sobre a caracterização da precocidade.

Tem-se então que as professoras consideraram, a partir da leitura do Quadro 2, que a precocidade pode ser localizada no aluno que se apresenta independente

em seu processo de aprendizagem, o que levaria o profissional da educação ter a percepção de ser o aluno precoce um aluno que se destaque em sala de aula.

Uma segunda consideração presente na fala das professoras é que a precocidade, na faixa etária do alunado da Educação Infantil, é notável quanto à linguagem, a expressão linguística da criança, bem como seu processo de alfabetização.

Contudo, houve a ressalva dos sujeitos desta pesquisa quanto à observação mais cuidadosa das professoras em relação aos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, o que pode, segundo as mesmas, provocar o desvio da atenção sobre as necessidades do aluno com habilidades que se destacam no contexto da sala de aula, bem como, pode acarretar consequências para a ideia de que é necessário haver um trabalho diferenciado com estes alunos.

Quanto a estas percepções, individualmente (QUADRO 1), as professoras descreveram alunos em situações diferentes, sobre outras áreas, como o desenho e não apenas a linguagem ou alfabetização.

Descreve Lori que:

*Em muitas crianças a gente percebe que se destacam... ou se destacam porque falam muito bem, no grupo, no público, outros são extremamente desinibidos, outros porque cantam maravilhosamente bem, outros porque... tem o poder de liderança dentro da sala de aula, o que é fantástico, conseguem organizar todo o grupo, são aqueles ... outros porque aprendem rapidamente, você um dia fala alguma palavra, ou qualquer... dentro daquele processo de construção da língua escrita, eles já no outro dia conseguem deduzir, e não tem dificuldade na hora de escrever, tem ... é múltiplo, múltiplo, múltiplo. (LORI, 2010).*

Já Lívia fala sobre o caso de um aluno, presente neste ano na escola, que tem facilidade para a música; “mas ele tem habilidade musical eu acho excelente, se a gente sentar pra cantar qualquer coisa, ele ta pronto.” Descreve a professora que o aluno, atualmente apelidado com um nome de um cantor do estilo musical sertanejo, tem facilidade para compreender o ritmo das músicas, e organizar os colegas para que a aula tenha sempre um momento musical.

Exemplificando assim, que há uma multiplicidade de áreas como bem descreve Guenther (2010), sobre as capacidades que estes alunos podem apresentar. O que deixa como consequência a ampliação das multiplicidades de

áreas em que se pode caracterizar um aluno com altas habilidades/superdotação, ou precoce em sua aprendizagem.

Luara descreve que o aluno precoce pode ser caracterizado como sendo aquele que demonstra ter interesse, que pode vir a ser estimulado pela família, não ficando apenas com as informações ofertadas em sala de aula. Narra Luara que “aquele que tem interesse não fica só com o que eu faço, aqui em quatro horas”. O que permite uma conexão com a percepção de caracterização da precocidade que as professoras Lúcia e Lara descrevem como sendo o aluno que apresenta a independência em seu processo de aprendizagem, “aquele que vai sozinho” (LÚCIA, 2010).

*Eu acho que ele teria que se destacar em algum aspecto do que eu tenho observado nesta faixa etária ... se destacar de uma forma bem... marcante, digamos assim. Em relação às habilidades... assim...[...] Digamos que se fosse da parte da leitura e escrita, esse aluno com cinco anos estivesse lendo fluentemente, ou na parte da matemática, já realizando cálculo. Na parte artística mostrando outras características. Características a mais assim, e até hoje nunca tive um aluno assim. (LÚCIA, 2010)*

Lúcia, portanto, narra em sua entrevista que não teve experiência em ter em sua sala de aula, ainda, um aluno que corresponda a sua expectativa de quem seja um aluno precoce.

Já Lara faz uma descrição sobre ter tido um aluno, há alguns anos, que destacou-se em sala de aula, com muita facilidade na leitura, escrita e produção textual.

*Eu me lembro muito de um aluno que eu tive há muitos anos atrás. E ele entrou na Educação Infantil, isso foi ... ele tinha acho que uns quatro ou cinco aninhos na época e simplesmente ele lia qualquer livro, aquelas respostas assim totalmente diferentes dos outros. Aquelas respostas assim com uma postura muito grande de adulto, e eu sempre dizia... só que naquela época não podia avançar em séries como pode agora, ai ele foi meu aluno na pré escola [...] Mas ele sempre foi um aluno destaque, e na leitura e na escrita. Ele escrevia. Enquanto os outros estavam formando pequenas frases, ele estava criando textinhos, e textos com início, meio e fim, que para uma criança de primeiro ano era bem complicado. Mas como ele lia, e gostava, e lia muito, para ele era mínimo fazer um texto. [...] Então o que eu fazia, enquanto os outros criavam frases, ele formava textos, enquanto os outros liam livros pequenininhos de histórias, ele já levava livros mais sabe?! ... Eu não cobrava mais dele, mas largava mais material e tarefas que ele pudesse avançar, para ele não ficar também ... imagina, se sentir mal né. Claro que na hora da avaliação, eu levava muito*

*em conta, mas não deixava os outros mal, não ia só por ele. Cada um é um, eu ia fazer a avaliação individual e não dele. (LARA, 2010)*

Deste modo houve um reconhecimento das habilidades quanto a linguística do aluno, em comparativo com a faixa etária que o aluno apresentava na época e o que já conseguia produzir quanto a textos e frases com coerência e coesão de acordo com suas capacidades.

Lia reforça em sua entrevista, que a linguagem é a principal forma de se verificar a precocidade de um aluno da Educação Infantil.

*No momento que se conta uma historinha que se pede pra que eles recontem, bom eu tenho crianças que contam com ponto, com vírgula, com a entonação que a gente faz, sabe assim, ela reproduz igualmente né. Então assim... pelo que conta do dia a dia também né, ao relatar. Consegue fazer um relato bem coerente, sempre tem novidades, sempre tem contribuições a partir daquilo que tu tá falando, sempre se manifesta, bom essa criança já tá com o pensamento organizado, já dá pra exigir bem mais, da pra explorar outras atividades né. (LIA, 2010).*

Mas, logo a seguir, descreve que a pictórica pode, também, ser um meio de verificar se o aluno compreendeu uma história, mas alega que o desenho ou a dança, por exemplo, são formas de expressão e não uma capacidade ou característica para um desenvolvimento precoce.

O que remete à análise de que as informações das professoras são concepções de que o aluno precoce é um aluno com potencial para aprender, compreender, interpretar e memorizar. Na composição do Quadro 3, temos a exposição do que cada professora declarou sobre como sendo questões principais de quem seria ou como seria o aluno precoce para elas.

Para Lúcia, o aluno precoce deve desenvolver-se com autonomia, tendo facilidade no seu processo de alfabetização e letramento, demonstrando habilidade para a leitura, por exemplo, ou na matemática, na perspectiva de resolver cálculos. As percepções desta professora são em relação aos alunos presentes no Pré II.

Lara, professora do Pré I, descreve que o aluno precoce é destaque em sala de aula, apresenta respostas diferenciadas e, o que facilita o reconhecimento do mesmo em sala de aula, é a escrita e leitura. Se reconhecido um aluno com essas características, seu planejamento passa a apresentar atividades diferenciadas para este sujeito.

A professora Luara, responsável por outra turma de Pré II da escola, narra em sua entrevista que o aluno precoce apresenta-se como sendo um aluno mais maduro, com um vocabulário mais desenvolvido ou com desenhos que a deslumbram, havendo um destaque do desenvolvimento do aluno em sala de aula, contudo, ressalta que essas capacidades são estimuladas também pela família do aprendiz e não apenas por ela, enquanto professora.

Professora do maternal, Lia descreve que, quando identificado um aluno precoce, um aluno que seja destaque na linguagem, por exemplo, é preciso incentivar este aluno com atividades desafiadoras. A professora destaca em sua fala que é preciso que a família seja observada e declara que fica em dúvida se esta habilidade é do aluno ou, por vezes, do estímulo que a família oferta a ele.

Lia ainda destaca em sua narrativa, que é preciso observar os meios de expressão que o aluno poderá vir a utilizar, como a capacidade pictórica e a dança.

Lori, atual diretora da instituição de ensino, apresenta considerações mais generalistas, sobre um ponto de vista de ser a atual organizadora da equipe multidisciplinar da escola. No período da entrevista, a professora encontrava-se responsável por uma turma de Pré I.

Em suas considerações, Lia descreve que o aluno precoce pode ser aquele que se destaca em áreas diferentes, com uma facilidade de dedução dos conteúdos ou das informações ofertadas em sala de aula.

A professora narra exemplos de alunos que considera estarem presentes na escola e que podem ser assistidos como possuindo características de um desenvolvimento precoce. Os alunos são aqueles que: falam bem, são extremamente desinibidos, apresentam liderança e facilidade em seu processo de aprendizagem, exemplifica Lori.

Por reconhecer essas características como sendo de um aluno precoce, a diretora da instituição declara em sua entrevista que é preciso que exista uma percepção da diferença que esses alunos têm em seu desenvolvimento e que é necessário que se reconheça no aluno.

Livia, professora responsável pela terceira turma do Pré II da escola, narra em sua entrevista que o aluno precoce é aquele que apresenta habilidade para algumas ações, como a música e o canto. Na sua narrativa apresenta um caso de um aluno que, em conversas com as demais profissionais da educação da escola, vem sendo assistido de maneira diferenciada, por apresentar uma capacidade de compreensão

dos conteúdos escolares, mesmo não demonstrando interesse no que é desenvolvido pela professora em sala de aula. Levando-se em consideração, segundo a profissional da educação, que problemas comportamentais podem estar presentes no desenvolvimento de alunos precoces.

A professora descreve ainda que começou a considerar a problematização, o questionamento do aluno, como sendo também uma característica de interesse do mesmo e, até como uma característica de precocidade infantil.

Tem-se com a narrativa das professoras que, para o reconhecimento da precocidade na faixa etária da Educação Infantil, a área predominante é a linguística, sendo que as ações referentes a desenhos e dança, são meios de expressar a maturidade quanto à compreensão que o aluno tem em relação à interpretação de uma história ou de uma letra de música.

É preciso acompanhar este aluno. Segundo as professoras, contudo, existem variáveis presentes nas descrições, quanto ao aluno ser independente na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, precisar de uma atenção diferenciada, como atividades que auxiliem e sejam compatíveis ao seu ritmo de aprendizagem.

Presente na Educação Infantil, a flexibilidade do planejamento das aulas, das atividades a serem desenvolvidas com o aluno, auxiliam na aproximação do profissional da educação em relação ao seu alunado, bem como permite a investigação sobre o interesse dos alunos, mas o reconhecimento deste interesse não implica em um reconhecimento de uma característica de precocidade, ou das altas habilidades/superdotação, ou sobre uma área que seja motivacional para o aluno envolver-se mais no seu processo de aprendizagem.

A busca pelo interesse é no sentido, segundo as professoras descrevem, de perceber como fazer o aluno ter o estímulo para estar na escola, em desenvolver as atividades escolares com envolvimento. Bem como, poder expressar em suas avaliações descritivas sobre o alunado da Educação Infantil, tendo o interesse como uma caracterização singular do mesmo, sem considerá-lo como um indicativo de ritmo de aprendizagem, que possa vir a ser assistida como indicativo de precocidade.

## **AS CONSIDERAÇÕES DESTA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação uniu as relações teóricas sobre a precocidade, a Educação Infantil e a Educação Especial no contexto da Educação e as narrativas das professoras que descreveram seus saberes, percepções e concepções adquiridas com as suas práticas pedagógicas no espaço da Educação Infantil.

Com essa soma entre teoria e prática, é do ambiente da Educação Infantil e das características dos alunos e alunas presentes nesta etapa da Educação Básica, que procedem as considerações desta investigação.

Com o objetivo de investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual é o seu lugar no seu processo de escolarização e, tendo por questão se o professor(a) da Educação Infantil reconhece alunos(as) com características de precocidade em seu processo de aprendizagem, realizou-se a pesquisa, tensionando-se, através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), as narrativas das professoras.

Como resultado, localizou-se nestas descrições das professoras o uso de termos referentes ao contexto das altas habilidades/superdotação em referência à precocidade, abrindo procedência à existência deste sujeito na Educação Infantil, bem como, expondo a compreensão das professoras sobre o conceito de precocidade.

Termos como capacidade, habilidade ou talento estavam presentes na narrativa das professoras e fazem parte das descrições presentes na literatura sobre as altas habilidades/superdotação. Contudo, o conceito destes termos utilizados por Guenther (2010), não possuem a exata relação com as definições apresentadas pelas professoras.

As mesmas utilizaram no decorrer das entrevistas que habilidade, capacidade e talento são termos sinônimos em seus conceitos sobre quem seria ou pode vir a ser o aluno ou aluna precoce. Para elas há uma semelhança de significados, contudo, Guenther (2006b; 2010) descreve que existe uma relação de consequências de conceitos entre capacidade, habilidade e talento. Relação de consequência quanto ao fato de que, ao se observar a capacidade natural do(a) aluno(a), pode-se também reconhecer o talento do(a) aprendiz, bem como no processo de estímulo do potencial do(a) aluno(a).

Para Guenther (2010, p. 314) talento designa desempenho superior em relação ao conhecimento aprendido, implicando em alto nível de realização. Enquanto capacidade existe em todo ser humano e diferencia-se pelo grau de intensidade, natureza e especificidade, sendo referente ao poder de aprender. Ainda para Guenther (2010), a habilidade é o meio diferenciado, utilizado para expressar essa capacidade e esse talento.

A narrativa das professoras sobre a aprendizagem da criança no ambiente da Educação Infantil envolveu a multiplicidade das áreas do desenvolvimento do sujeito em seu processo de aprendizagem, ou seja, afirmando-se que há em torno do(a) aluno(a), em contexto escolar, estímulos que envolvem a psicomotricidade, o lógico-matemático e as artes.

Contudo, essa multiplicidade não é assistida em relação às áreas que envolvem desenvolvimento precoce do(a) aluno(a), por haver a ideia de que o(a) aluno(a) precoce é aquele que vai expor em seu desempenho escolar facilidade de aprendizagem quanto a sua escrita ou leitura, ou à compreensão sobre palavra, leitura, escrita, som e significação da linguística.

Ressalva-se que, nesta relação direta entre a linguística e a precocidade, estão envolvidas as concepções dos conteúdos que devem estar presentes na aprendizagem da criança de três a cinco anos, público da escola no qual se realizou esta investigação, quanto aos atos de ler e escrever.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009a) está descrito que o currículo da Educação Infantil é:

[...]concebido como um conjunto sistematizado de práticas corporais, culturais, ecológicas e sociais, no qual se articulam as experiências e os saberes das crianças, de suas famílias, das professoras e professores, dos demais profissionais e de suas comunidades de pertencimento, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente elaborado. (BRASIL, 2009a).

Mesmo possuindo essa amplitude do que compõe o currículo da Educação Infantil, houve, por parte das professoras, a ideia de que a precocidade refere-se ao cognitivo, à aprendizagem acadêmica distinta da criativo-produtiva.

Segundo Renzulli (2004) existem dois tipos de superdotação, a acadêmica e a produtivo-criativa, o que justifica esta ressalva da investigação, sobre a segregação da criatividade ao analisarmos o que é a precocidade.

Mesmo que nesta pesquisa a precocidade não seja a garantia do aluno apresentar altas habilidades/superdotação, o entrelaçamento dos temas dá-se na perspectiva de que a precocidade reconhecida na Educação Infantil poderá acarretar no estímulo das capacidades que o aluno(a) apresentará em seu desenvolvimento.

O referido autor descreve que a superdotação acadêmica é:

[...] o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. (RENZULLI, 2004, p. 82).

Outro fator que justifica a superdotação acadêmica, ser mais facilmente reconhecida no contexto escolar, é que esta se refere a alunos que têm capacidade de vencer os conteúdos curriculares com ritmo e níveis de compreensão acima dos seus pares.

Já a superdotação criativo-produtiva é descrita por Renzulli (2004) como sendo referente a que:

[...] descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo [...] (RENZULLI, 2004, p. 83).

Ou seja, o aluno que apresenta esta característica passa de aprendiz para ser o seu inquiridor em primeira mão, ser auto-questionador e buscar mais informações, novos meios, ações diferenciadas das que lhe são apresentadas.

Assim, as interações e relações sociais que são estabelecidas entre adultos e crianças, conforme descrito nas DCNEI (2009), presentes na Educação Infantil como o brincar, observar, desejar, fazer amizades, experimentar, exercer a imaginação e a fantasia, são capacidades que a criança possui e são estimuladas no contexto da

Educação Infantil, mas a facilidade em compreender ou realizar tais ações, não significa a precocidade em seu desenvolvimento, no entanto, estão envolvidas com a precocidade infantil as ações de produzir histórias, construir sentidos, questionar e aprender.

Contribuindo, para o destaque da compreensão das professoras sobre dois fatores que envolvem o conceito de superdotação, quanto à teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), a capacidade acima da média e o envolvimento com a tarefa. Contudo, o termo criatividade, terceiro componente da referida teoria, não se fez presente nas percepções das professoras quanto ao que pode vir a caracterizar o aluno como precoce.

Este distanciamento da criatividade na percepção sobre a precocidade pode ter ocorrido pelo fato de as falas das seis professoras que participaram da investigação, apresentarem a ideia de que o aluno precoce destaca-se em sala de aula, pela sua capacidade de compreensão dos conteúdos escolares, revelando apenas a relação entre as áreas acadêmicas como possíveis meios de reconhecer a capacidade acima da média e o envolvimento com a tarefa.

Com essas definições considera-se que a descrição das professoras é referente ao que Vieira (2005) descreveu como sendo o sujeito precoce, aquele que apresenta uma capacidade acima da média, um destaque em seu desempenho escolar.

Contudo, a falta de observações sobre o ser criativo ressalva o não reconhecimento de um indicador de altas habilidades/superdotação. Vieira (2005) descreve ainda, que para se diferenciar o aluno precoce do aluno com indicadores de superdotação, seria como se “entre os Três Anéis de Renzulli (2004) a criança precoce destaca-se quanto o seu desempenho acima da média, não necessariamente com comprometimento e criatividade” (VIEIRA, 2005, pp. 174-175).

Portanto, o conceito de precocidade presente na descrição das professoras é que provoca a transformação sobre a caracterização de quem é o(a) aluno(a) precoce, perante um processo de identificação ou reconhecimento. Nesta pesquisa não se objetivou a identificação de um aluno precoce, a mesma foi realizada no intuito de investigar se a criança é reconhecida como apresentando características de precocidade.

Isto por que as professoras apresentaram, através de suas falas, que têm a percepção de que o(a) aluno(a) precoce destaca-se, ou seja, apresenta uma

capacidade acima da média, uma capacidade de aprender, mas não há relação com a capacidade de mudança, de produção ou de fazer relações.

A descrição das professoras refere-se às certezas que as mesmas possuem de como deve ser o atender à criança que está matriculada na Educação Infantil, bem como, destacar a importância desta etapa quanto à preparação para o contexto escolar, as compreensões do conteúdo, o reconhecimento de como é o aluno em sala de aula, fatos que são registrados através da avaliação descritiva.

Segundo Kramer (2009):

A pesquisa no campo das ciências humanas e sociais envolve sempre desafios epistemológicos, metodológicos e éticos. No caso de pesquisas que pretendem compreender interações entre crianças e adultos em contextos institucionais, tais desafios às vezes apresentam complexidade e delicadeza, expressas nas diversas instâncias do cotidiano dos pesquisadores. (KRAMER, 2009, p.36).

A complexidade desta pesquisa relacionou-se com o fato de existir uma diferenciação entre a certeza das professoras de que há o reconhecimento das singularidades de seus alunos, inseridas no processo de aprendizagem dos mesmos, versus a incerteza sobre quem é o aluno precoce e, logo, a caracterização de uma singularidade não garante o reconhecimento da necessidade educacional especial, caso ela exista.

O reconhecimento da precocidade permite ao aluno(a) ter um destaque em sala de aula e também pode torná-lo um sujeito que, através do estímulo das suas capacidades, demonstre suas potencialidades e habilidades e até mesmo as reconheça.

Por não terem certeza sobre as características que uma criança precoce pode vir a apresentar na sala de aula ou na escola, as professoras não se sentem com autonomia para desenvolver atividades pedagógicas que objetivem estimular os interesses individuais como uma proposta de enriquecimento curricular.

A necessidade educacional especial do aluno é, portanto, uma particularidade sobre a maneira como o aluno aprende, ou os meios utilizados pelo mesmo para a compreensão de conteúdos escolares. Segundo o Dicionário Interativo da Educação<sup>16</sup>, as necessidades educacionais especiais são necessidades

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67>. Acesso em: 12 jan.

relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não apresentam, necessariamente, deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Esta investigação buscou debater essa compreensão na totalidade que revela a singularidade, ou seja, visou tensionar sobre a Educação Infantil, seu valor educacional e a compreensão de como o profissional que atua na mesma pode reconhecer as singularidades do seu aluno, no contexto da precocidade.

Portanto, é papel da Educação Especial fazer-se presente no contexto da Educação Infantil para colaborar com as professoras sobre o reconhecimento das necessidades educacionais especiais. Contudo, a diretora da escola informou, através da entrevista semiestruturada, que a escola ainda não possui um profissional com formação na área de Educação Especial.

Profissional este que pode vir a reconhecer quanto ao aluno poder apresentar características de altas habilidades/superdotação ou a precocidade, remetendo que é preciso que o professor saiba que características esses alunos podem apresentar, fazendo-se necessário ter informações sobre como reconhecer a composição teórica do tema e as caracterizações que se fazem presente no comportamento do aluno.

A criança precoce apresenta distinções quanto ao seu ritmo, sua aprendizagem e necessita que o professor tenha um olhar atento a sua avaliação para que possa ocorrer a distinção desta capacidade acima da média e, por conseguinte, verificar se há criatividade e envolvimento com a tarefa. Portanto, é necessário que o professor tenha concepções em relação a esses conceitos de capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Respondendo, assim, ao problema desta pesquisa, que se refere a como o profissional da Educação Infantil pode vir a reconhecer um aluno/aluna como precoce. Obteve-se que, para tal caracterização, são as concepções e percepções deste profissional que lhe indicam quem pode vir a ser o aluno precoce. Ou seja, a precocidade no contexto da Educação Infantil, quando questionada às seis profissionais entrevistadas, foi considerada como sendo possível de ser percebida através das avaliações descritivas, das observações sobre as singularidades e, conseqüentemente, no reconhecimento dos interesses dos alunos e alunas.

Contudo, cada profissional da educação percebe de uma maneira diferenciada seus alunos, de acordo com seus conceitos, com as suas concepções. Nessa perspectiva, temos seis opiniões diferenciadas sobre quem é o aluno precoce, no sentido de como percebê-lo, que pode ser através das suas expressões, que variaram entre artística, linguagem corporal, escrita, falada e do comportamento.

Do reconhecimento dos interesses, as professoras narraram que na Educação Infantil, por haver uma proximidade com o aluno/aluna, é possível saber qual ou quais são os interesses do aprendiz. Interesses esses apresentados não apenas em sala de aula ou em torno de uma atividade específica, mas no cotidiano do(a) aluno(a), em casa e na escola. E a importância desta percepção do professor é referida por Guenther (2006b) quanto ao fato da precocidade não ser o sinal de garantia de sucesso escolar, e sim relacionada ao reconhecimento e valorização do interesse do(a) aluno(a), que poderá gerar essa garantia sobre a capacidade acima da média da criança.

As professoras ainda não se consideram em condições de atender os interesses individuais dos alunos, sendo viável a elas reconhecer e atender o interesse no momento da atividade ou o exposto em sala de aula, pois os interesses individuais exigiriam das profissionais da educação uma atenção a cada um dos vinte e dois alunos presentes em classes do maternal, pré I e pré II.

Segundo Vieira (2005), é preciso que a criança seja estimulada para a ação, através de tarefas e materiais que lhe desafiem e despertem o interesse. A esse respeito, as professoras entrevistadas nesta pesquisa alegaram que o papel da Educação Infantil é este, o de promover ações que se diferenciam pela sua ludicidade, mas que envolvem o conhecimento e reconhecimento de conteúdos escolares.

Evidenciando-se assim que, através da avaliação descritiva e das observações em sala de aula, há o reconhecimento do(s) interesse(s) do aluno/aluna da Educação Infantil, entretanto, faltam meios para o profissional da educação desenvolver estímulos voltados a ações mais individuais, sobre cada um do(s) interesse(s) dos seus alunos(as).

Aponta-se ainda, que o que é descrito pelas professoras refere-se à habilidade ou capacidade das crianças que são estimuladas e, não em relação ao seu interesse ou o seu envolvimento com a tarefa.

Ou seja, é reconhecido o aprender do(a) aluno(a) que acontece, segundo Guenther (2010), através do ensino, imitação, vivência, comunicação, observação, experimentação, reflexão e formação de conceito, destacando a capacidade do mesmo.

Desse modo, as professoras fazem referência à capacidade do aluno/aluna precoce, faltando reconhecer a importância do envolvimento com a tarefa e a criatividade. Portanto, o aluno precoce reconhecido na Educação Infantil é assistido, nas práticas pedagógicas, numa perspectiva de ter sua aprendizagem estimulada.

No decorrer desta investigação foram mesclados os conceitos de precocidade e superdotação, mas através da literatura percebe-se que a precocidade não é uma garantia de superdotação, mas sim, que o(a) aluno(a) apresenta um ritmo diferenciado ou uma capacidade acima da média em relação aos demais, no momento da Educação Infantil. A precocidade pode, também, amenizar-se no decorrer do desenvolvimento do aluno/aluna, mas a superdotação não, esta é constante.

Pensando assim, nas palavras de Guenther (2006a), como se a capacidade presente em todo ser humano recebesse um estímulo apropriado e suas formas de ser, agir e reagir consigo próprio fossem expostas para suas interações com os outros e com o mundo. No entanto, quando se refere à precocidade, a autora complementa, alegando que as características que diferenciam o aluno podem, naturalmente, transformarem-se em um ritmo de aprendizagem comum e quando for uma caracterização de superdotação, o ritmo diferenciado do aluno mantém-se.

Logo, esta problematização sobre o reconhecimento do aluno precoce na Educação Infantil, permitiu um debate sobre os conceitos presentes na literatura em comparação com as definições das professoras sobre a precocidade. Assim, tem-se que o aluno é reconhecido como precoce, e esse reconhecimento gera diferenciações na maneira do profissional da educação assistir ao/à aluno(a), contudo, faz-se necessário que conjuntamente ao profissional de Educação Infantil haja a atuação do profissional de Educação Especial com vistas ao atendimento das características diferenciadas apresentadas por seus alunos e alunas.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Indivíduos com Altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol.1. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEYER, Hugo Otto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12ª edição São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Secretaria de Educação Básica e Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: SEB, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUBERES, Maria Tereza Gonzáles. **Educação Infantil e Séries Iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DEMO, Pedro. Argumentos do Pré-Escolar. p. 35-44. In: ALONSO, Cleuza Maria M. C. & JUCHEM, Hilda Maria de S. (Orgs.). O desafio da formação infantil. **Anais do I Congresso de Educação Pré-Escolar dos Países do Cone-Sul**. Santa Maria, 1988.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ERLBRUCH, Wolf. **A Criação**. Cosacnaif, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. p. 25- 38. In: **Educação**: Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n.2. Santa Maria, 2010.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ª Edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GALLAHUE, David L. & OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. p. ix-xi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento**: Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006a.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

GUENTHER, Zenita Cunha. Capacidade, Dotação e Talento: é saber que orienta a fazer. In: SOARES [et. al.]. **Covergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOUYELOS; Alfredo. La identidad de la educación infantil. p. 15- 23. In: **Educação**: Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n.2. Santa Maria, 2010.

KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NERI, Marcelo. **Educação da Primeira Infância**: Evidências Brasileiras. Porto Alegre: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NEGRINI, Tatiane. **A gestão educacional em uma escola pública: analisando o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação**. (Monografia) Especialização em Gestão Educacional. 2007. Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

RENZULLI, Joshep. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n.1, p.75 – 121, jan/abr. 2004.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2ª Edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TAILLER, Yves de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygostky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18ª Edição. São Paulo: Summus, 1992.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

VIERIA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem a “Nojave-Óki”! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a cinco anos**. Tese (Doutorado): Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

VIRGOLIM, Ângela M. R (Org.). Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação – Encorajando Potenciais**. Brasília:MEC/SEESP, 2007a.

VIRGOLIM, Ângela M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, Denise de Souza e ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2007b.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**, 1983.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE<sup>17</sup>**

**Título do estudo:** Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – 55/ 99060204

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial

**Local da coleta de dados:** Escola da Rede Pública do Município de Itaara

1 – O presente estudo está sendo realizado com o objetivo de investigar o lugar da criança caracterizada precoce no seu processo de escolarização, além de questionar qual aluno, no ambiente escolar, é considerado precoce e por quê; Investigar se houveram casos de atendimento na escola de alunos caracterizados precoces; referenciar como a caracterização de precocidade intervém/altera as práticas pedagógicas. Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa reconhecer a percepção dos professores acerca da precocidade na Educação Infantil.

2 – O procedimento que será utilizado para este estudo é uma entrevista semiestruturada com os professores e a direção da escola, sendo que a mesma será gravada e depois transcrita. A entrevista é composta por sete questões, que resultarão em respostas que complementarão os objetivos desta pesquisa. Este procedimento não é experimental;

3 – O procedimento será realizado através da entrevista semiestruturada;

4 – Não há riscos associados aos itens 3 e 4, e o desconforto pode ocorrer apenas com a negação de resposta de alguma questão da entrevista.

5 – Não há benefício direto para o participante desta pesquisa, trata-se de estudo experimental, testando a hipótese de que a conceitualização de precocidade e o reconhecimento do aluno precoce poderá promover uma prática pedagógica voltada às necessidades educacionais deste aluno. Somente no final da pesquisa, poderemos concluir a presença de algum benefício deste estudo;

6 – Pode ser vantajoso o entrevistado optar apenas em conversar e não responder diretamente as perguntas;

7 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

---

<sup>17</sup> CEP- Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702  
Cidade Universitária - Bairro Camobi. Telefone (55)32209362

8 – O entrevistado terá o direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum entrevistado;

9 – O entrevistado terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa;

10 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

11 – Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos ou tratamentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito a tratamento médico na Instituição, bem como às indenizações legalmente estabelecidas.

12 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?”.

Eu discuti com **Leticia Fleig Dal Forno** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisa, se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício. a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias, de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação

Santa Maria, \_\_\_\_ de julho de 2010.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_ de Julho de 2010

-----

Assinatura do responsável pelo estudo

**APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE<sup>18</sup>**

**Título do estudo:** Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – 55/ 99060204

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial

**Local da coleta de dados:** Escola da Rede Pública de Itaara

O presente estudo que tem por objetivo investigar o lugar da criança caracterizada precoce no seu processo de escolarização, além de questionar qual aluno, no ambiente escolar, é considerado precoce e por quê; Investigar se houveram casos de atendimento na escola de alunos caracterizados precoces; referenciar como a caracterização de precocidade intervém/altera as práticas pedagógicas. Essas informações estão sendo fornecidas através de uma participação voluntária neste estudo, que visa reconhecer a percepção dos professores acerca da precocidade na Educação Infantil.

O procedimento que será utilizado para este estudo é uma entrevista semiestruturada com os professores e a direção da escola, sendo que a mesma será gravada e depois transcrita. A entrevista é composta por sete questões, que resultarão em respostas que complementarão os objetivos desta pesquisa.

Sem custos financeiros para os sujeitos desta investigação, os materiais como cópias das entrevistas semiestruturadas, as fitas para gravação, o gravador e as cópias do termos (TCLE e TC) que compõe a pesquisa, bem como a impressão das transcrições estão sob responsabilidade do pesquisador que está realizando a referida dissertação, responsabilizando-se financeiramente pela pesquisa.

Os materiais que serão derivados das entrevistas semiestruturadas, as fitas, e as transcrições estarão, no período de cinco meses após a coleta de dados, guardadas, com termo de sigilo de identidade; não identificação dos sujeitos; na sala 3243A, segundo andar do Centro de Educação, prédio 16, da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Santa Maria, \_\_\_ de agosto de 2010

-----

Assinatura do responsável pelo estudo

---

<sup>18</sup> CEP- Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702  
Cidade Universitária - Bairro Camobi. Telefone (55)32209362

**APÊNDICE C – Roteiro da entrevista Semiestruturada****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1. Tempo que ocupa o cargo**- pessoal de formação do entrevistado.
- 2. Papel da direção** - para quando a entrevista for com o diretor da escola, assim haverá uma compreensão do seu cargo e sua funcionalidade.
- 3. Papel do professor** - para quando a entrevista for com o professor, assim haverá o reconhecimento de suas tarefas. Como avalia seu aluno.
- 4. Definições do que é responsabilidade da família e da escola**- reconhecimento das ações que devem ser tomadas pela escola, bem como transferência ou aquisição de responsabilidades da família.
- 5. Caracterização dos alunos, como ocorre**- reconhecimento de como a escola em seu total age para padronizar ou definir as características dos alunos, comparativo com normas, padrão?
- 6. Reconhecimento de um aluno precoce na escola**- iniciando a definição de quem seja este aluno neste ambiente. Se positivo, como ocorreu- reconhecimento do trabalho, englobando as práticas pedagógicas/ avaliação.
- 7. O que o aluno da Educação Infantil interfere, no geral da prática pedagógica do professor.** Esta intervenção é apenas por suas características pessoais, a singularidade do sujeito, ou não, ele participa ativamente do planejamento, podendo tomar decisões (por exemplo, festas, datas comemorativas).

## QUADROS

### Quadro 1 – Quadro da Formação

FORMAÇÃO	Falas
Professora 1 - Lúcia (Pré- 2)	“formada em Pedagogia com habilitação na Educação Infantil” “não, ainda não”- sem pós-graduação”
Professora 2 - Lara (Pré- 1)	“eu sou formada em... fiz o magistério no Bilac, depois fiz pedagogia na UFSM, com a formação em Educação Infantil em 2002. Depois a gente segue as jornadas, os cursos, o Mobrec, né... sempre em função.” “sou aposentada em uma matrícula, pedi permanência e fiquei com 20 horas. Mas assim ó... Educação Infantil mesmo eu tenho pouca experiência, apesar dos cursos, eu estou no segundo ano na Educação Infantil, meu trabalho, foi, todo ele no primeiro ano...”
Professora 3 - Luara (Pré- 2)	“sou formada em pedagogia pré-escolar, me formei em janeiro de 97.” “Especialização em Educação Infantil.”
Professora 4 - Lia (Maternal)	“eu sou formada em pedagogia, na época os currículos eram divididos, então eu fiz pra especialização em pré-escola. No momento em que me formei, já havia unificado o currículo, então eu ganhei o apostilamento para trabalhar com as séries iniciais também.” “Sim. Eu tenho mestrado em educação, e estou concluindo especialização em educação ambiental.”
Professora 5 - Lori (Direção)	“Sou graduada em pedagogia, mestre em educação, quase especialista em gestão educacional, faltam as correções da minha monografia. Estou a quase sete anos na INSTITUIÇÃO, e há um ano e alguns meses como diretora, desde 2009 estou diretora desta EMEI.”
Professora 6 - Luisa (Pré- 2)	“eu tenho formação em pedagogia, trabalho com o pré-2, e tenho especialização em psicopedagogia, gestão educacional e estou fazendo em AEE”- atendimento educacional especializado”

PAPEL DO PROFESSOR	Falas
Lúcia	“às vezes, tu assume papéis que assim...mais... a questão dos hábitos de higiene, os hábitos de convivência. Tudo isso assim, a gente tem que definir bem mais.” “a gente sempre procura valorizar esses... esse aluno que já tá mais desenvolvido. Até no nosso ir ao outro, assim, tentando estimular pra cada vez mais...não tipo assim, escasso espera os outros chegarem até a ti, né. Não é assim?! A gente procura trabalhar nesse sentido, de dar oportunidade pra ele.” “Isso a gente percebe bastante, aqui...aqui.. a gente vê que tem uns que chegam e rapidinho eles vão tomando conta do espaço, se adaptando a rotina da escola, tudo. E tem outros que tem grandes dificuldades, porque estamos em setembro e ainda tem crianças,

	<p>que tu sabe que tem de ficar lembrando e que as vezes dão uma chorada porque querem ficar em casa.”</p> <p>“toda atividade que a gente faz, a gente já sabe qual vai ser a exigência para cada um. Exatamente porque se tu contar uma história tu sabe a resposta e o estímulo que tu vais ter de dar para cada criança. Por exemplo, para alguns tu sabe que vai poder problematizar bem mais, e que eles vão ter condições de te dar aquela resposta e para outros tu vai observar o quanto ele está conseguindo progredir, e está problematizando com ele, mas não exigindo que ele te de a mesma resposta que o outro, e isso é para todos os momentos assim. Os trabalhos que a gente faz, as produções de desenho e tudo né... tu sabes que alguns assim... às vezes quando eles te oferecem alguma coisa “meu deus!!”... né... comparados a outros, nem dá, mas se faz comparação. Mas a questão é que aquele ali hoje, ele superou uma fase que pode ser a escrita do nome.”</p>
Lara	<p>“vai tentando incumbir no aluno o por quê de ele estar aqui, que não é né por passar de tempo.”</p> <p>“Então tu vê de cara o aluninho e qual é o seu gosto. Mas a gente sempre tenta passar tudo que pode, e meio que assim generalizar tudo fazer um trabalho meio que, para aqueles que não gostam da atividade vir a gostar e para aqueles que conhecem só uma ou só querem aquela, mudar também.”</p> <p>“Tu valoriza o que a criança sabe, o que a criança não sabe. Eu que sei daonde eles vem, como é a vida que mais ou menos eles levam, a gente valoriza muito, e tem que valorizar. Tu não pode chegar na escola, agora nós vamos ler e escrever, tu sabe ou não sabe.[...] como é a tua vida lá é como que vou fazer a tua vida aqui, dando uma continuidade, se não a coisa não funciona.”</p> <p>“tem que ir pegar lá como ele está e vem puxando até ele chegar aonde tu quer.”</p>
Luara	<p>“acho que o nosso papel aumentou muito agora, normalmente, porque antigamente era só o cuidar, tu vinha brincava, brincava e pronto, chegava a hora de ir embora, as crianças iam pra casa e era só isso, o brincar mesmo.[...] é o cuidar, o brincar e o ensinar junto”.</p> <p>“Mas a gente muda muita coisa. Às vezes tu traz uma coisa pra sala de aula e eles dizem, ah profe não gostei disso aí, aí vem eu também, não, eu também não, ai tah o que vocês querem, aí ninguém sabe me dizer o que querem. Aí eu digo, então vamos sentar e ver. Esqueçam isso aqui, vamos ver o que vocês querem... a maioria quer desenhar e pintar, não sei se é o foco deles agora, nessa faixa etária, é o desenhar e o pintar, a maioria deles adora e faz uns desenhos bem elaborados, alguns, mas às vezes eu tenho que mudar tudo.”</p>
Lia	<p>“eu preciso que eles desenvolvam a questão do pintar no limite, deles reconhecerem que aquele desenho está representando, então... agora que eu estou trazendo também algumas coisas prontas. Porque eu gosto muito mais deles livres né... bom, eu dou o papel e vocês criam à vontade, só que ai assim, no momento que eles estão a recém fazendo os círculos, ou só nos rabiscos, bom mas eles precisam verificar que existe a possibilidade de representar aquilo que a gente ta conversando através do desenho, então tenho trazido algumas coisas prontas.”</p> <p>“Ah eu sou muito flexível, assim ó eu penso no tema que eu vou trabalhar aquele dia, e alguma coisa que seja relacionado e que possa ser representado, que possa ficar alguma coisa, daquilo que a gente conversou, e aí o que vim, tudo é lucro.[...] se as crianças, também estão precisando de outras coisas, sem problema, se um dia precisa de pracinha mais tempo, é a pracinha. Bah nem pensar, eu não tenho que responder aquilo que planejei, aquilo é apenas um guia, e é bem solto, porque eu não faço aquilo de primeiro momento, segundo momento... né... é o que eu quero trabalhar hoje? O que eu preciso atingir?</p> <p>Eu fiz um projeto, né que é sobre higiene e que eu quero somar com o projeto da escola que é sobre a horta, e eu comecei bem pelas coisas iniciais, o seu corpinho, da suas mãozinhas, o piolhinho, porque tá acontecendo, né...então vai assim, mas o que eu</p>

	quero, quando for pra horta, entra no portão e volta, fazer a higiene das mãos, da alimentação, para poder costurar com o que a escola está trabalhando. Mas... aqui ainda é bem mais flexível, do que lá né... lá como é pré B...”
Lori	<p>“Mas em termos de trabalho eu acredito que tem que também partir de uma certa percepção dos professores, a respeito do que efetivamente trabalhar com as crianças. E aí entra em termos de conteúdos, efetivamente, que tipos de conteúdos você trabalha, a partir das necessidades, a partir dos interesses, então entra em várias discussões; então de um tema lá da família você vai chegar numa questão em central da escola, o que efetivamente a gente trabalha em uma escola, só aquilo que interessa em termos gerais ou aquilo que cada turma tem de mais específico.”</p> <p>“você tem de permitir que o professor tenha o seu projeto individual, mas ao mesmo tempo ele tem que perceber que tem de atuar dentro de uma equipe, com outros projetos, então, como eu disse, não é uma tarefa tranquila.”</p> <p>“o mínimo o professor tem que desenvolver, mas o máximo, ele não pode bitolar o máximo, só que isso exige muito do professor.[...] o professor que tem crianças com altas habilidades, em diferentes áreas, tem que tá pré disposto a se desenvolver mais e mais, e isso exige ... volta a uma questão: tempo, nós, na nossa escola, até pela minha pesquisa eu coloquei, que a maioria das professoras, com exceção de uma, que agra já saiu que trabalha vinte horas, as outras é quarenta ou sessenta horas, então com turma, com alguma exceção de uma professora que tem supervisão, então é alta jornada de trabalho.”</p> <p>“para o professor que não pode negar que essa criança leia, incentive a ler, mas tem que chamar aqueles que ainda não despertaram para que eles também consigam perceber que os livros têm muitas palavras, tem gravuras, que a imaginação pode fazer com que.. algo surja deles.”</p>
Luisa	<p>“na metade do ano eu entreguei a direção da outra escola, daí a única turma que sobrava era da Educação Infantil, daí a gente sempre tinha aquela visão... aí as gurias lá é mais fácil, é mais... o compromisso não é tanto... no momento que eu cheguei aqui, comecei a trabalhar com as gurias, eu sinto que a nossa responsabilidade aqui é quase, maior que das professoras de séries iniciais. No sentido da gente... do compromisso da gente em trabalhar com as crianças e desenvolver algumas coisas com elas.”</p>

PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Falas
Lúcia	<p>“quando eles trabalham em grupo, eles conseguem perceber melhor as questões do grupo, do trocar experiência.[...] Porque aqui o material é coletivo, não tem o meu material. Então isso afeta bastante a questão das relações interpessoais.”</p>
Lara	<p>“vai tentando incumbir no aluno o por quê ele está aqui, que não é né por passar de tempo. A escola é um todo né, é brincar, trabalhar, estudar, nosso trabalho está bem voltado para isso aí. O por quê... o futuro como é que vai ser? Aonde que eu tenho que</p>

	<p>me preparar para ter um futuro bom? Né ... A família tá bem desestruturada, então pra maioria e escola está avançando nisso. Até nas palestras, os próprios palestrantes. Todo mundo está vendo isso de cara. A gente, assim, fica sempre colocando ... bah no meu tempo era assim... agora né... então tem coisas que a gente assim, não admite mas tem que encarar não adianta.”</p> <p>“essa idade da educação infantil, é até muito gostoso porque tu vê de cara o que o aluno gosta e não gosta, o que ele é acostumado a fazer em casa e o que ele não é acostumado a fazer em casa, então assim...é muito fácil fazer o parecer.”</p> <p>“e aqui né, é o brincar, mais o brincar por brincar mesmo”</p>
Luara	<p>“às vezes chegam e querem colo, tão sempre pertinho de ti, querem uma passadinha de mão, nem que seja, sabe?! E isso a gente sente, o afeto aquele de colocar no colo, contar uma história, ou quando as crianças chegam, eu cobro muito a assinatura dos bilhetinhos, porque a gente não tem muito contato com as mães, aí às vezes assim, fulano a mãe não assino o bilhete, ah a mãe chegou cansada, nem olhou meu caderno, então aquele minutinho de tu chegar e perguntar, h o que vez na escola hoje, tava bom, tu brinco...olha o caderno, assina, porque vai se importante pra ele.”</p> <p>“o que geralmente é uma hora e pouco para o trabalho mais dirigido e o resto é brincadeiras, é jogos, é musica, é os projetos que tem dentro da escola, então no papelzinho, na hora da escrita, é uma hora e pouquinho e olhe lá... às vezes nem isso, às vezes em meia hora eles fizeram, aquilo que tinha no papel assim”</p>
Lia	<p>“agora é turma B [...] entendem bem o que está acontecendo, que é uma preparação para a sala de aula pra mais adiante”</p> <p>“além das questões que são mais próprias da escola fica a questão do limite, da convivência saudável, do respeito ao outro. Todas essas coisas eles estão aprendendo na escola, e assim isso exige muito mais do trabalho da gente, porque aí tem que deixar um tempo bem maior pra essas questões do que aquilo realmente para as respostas pedagógicas seriam trabalhados ali.”</p> <p>“hoje nós trabalhamos bastante nas brincadeiras a questão do limite, até onde tu pode, até onde o colega vai deixar que tu interfira na vida dela.”</p> <p>“aqui é um outro nível de entendimento de educação.[...] o maternal, a exigência, não é tanta quanto o produto final, mas mais de convívio”</p> <p>“Porque aí está na escola, não pela questão da escola, mas mais pelo vínculo afetivo que desenvolveu, eu acho também. E outras não, outras pedem pra fazer um trabalhinho, vamos pintar hoje. Esses já estão bem no ritmo.”</p> <p>“mas se eles iniciam a aula a uma e meia, até as duas, duas e pouco eles brincam com os brinquedos livremente, e eu procurei manter né”</p>
Lori	<p>“a questão muito propedêutica da Educação Infantil, esses elementos que a gente tá considerando muito [...]do que é específico da Educação Infantil, isso são elementos que conversamos principalmente com as professoras mais antigas da escola, porque foram três professoras que ficaram, as outras todas foram trocando, então isso nós temos muita preocupação, o que é nosso característico, o que nós temos de lutar que seja específico da Educação Infantil, porque senão, a tendência é querer prepara imediatamente pro Ensino Fundamental, e as coisas ficam um pouco complexas.”</p> <p>“famílias delegam à escola a responsabilidade por essa formação mais formal [...]complemente a educação familiar, como está previsto na Educação Infantil, então é essa a nossa certa dificuldade, como professor a gente tem certo receio de abrir, isso eu digo assim em termos de escola, não de abrir no total, mas de permitir mais, e ao mesmo tempo os pais tem um certo receio, porque eles não tem muito conhecimento pedagógico”</p> <p>“muitos ritmos diferenciados, crianças assim que... em casa tem tudo, tem crianças que já estão lendo, que os pais estão</p>

	maravilhados que as crianças lêem, tem outras que estão na ansiedade”
Luisa	<p>“É conforme o interesse deles, a gente dá um norte, uma coisa, mas às vezes a gente se planeja, vai... vamos fazer isso e isso e a gente vê que tem coisas que uns deslança muito além do planejado, porque eles estavam querendo, e tem coisa que a gente não consegue, e até se frustra, bah achei que essa atividade ia... mas se não é de interesse deles não dá.”</p> <p>“assim, não deveria ter, eu acho, mas vendo, assim... eu que trabalhei em escola nas séries iniciais e chegando aqui, eu acho que ... bah... a professora lá tem uma ideia bem diferente da escola, que a professora aqui. Sabe?! Aqui a gente procura se dedicar com cada uma, e a maioria chega no primeiro ano eles tem que ensinar o ABC e eles tem que aprender, e que não consegue é porque tem dificuldades, e vai ter que se virar. [...]aqui a gente procura, mesmo não havendo aprovação ou reprovação, a gente procura que todos, sejam compreendidos, quanto seu jeito a sua forma....flexibilidade... Ou tipo assim, fulano só consegue ir até aqui, mas aquilo é o máximo dele, a gente sente, e lá não, se não conseguiu igual ou a mínima é porque ele é diferente, e quem sabe vai pra aula de reforço.”</p>

<b>AVALIAÇÃO</b>	Falas
Lúcia	<p>“não é igual a INSTITUIÇÃO, descrevendo como ele veio e como ele está, o que ele alcançou”</p> <p>“porque nossa forma de avaliar, ela..., a gente sempre procura avaliar o aluno do que ele chegou ao que ele vai alcançar, entendeu?! A gente não tem um padrão de normalidade, digamos assim. Essa é uma das coisas que a gente se cobra, tanto a Lori como supervisora também; de não padronizar. Todos os alunos tem de seguir isso aqui, a gente avalia o aluno de acordo com a forma que ele chegou e a forma como ele está perante a avaliação, a gente vai fazendo um diagnóstico. Então assim, claro que a gente tem uns objetivos que a gente busca alcançar com eles, mas não é tipo, sabe eu não saberia te dizer o que é um aluno normal pra mim”</p>
Lara	“”
Luara	<p>“Eu faço assim, no início do ano eu pego um caderno e boto o nome de todos eles e deixo uma ou duas folhas pra cada um, e conforme vai indo eu vo escrevendo ali, ai fulano... a primeira coisa que eu vou anotando ali, é como se relaciona, como veio, tava com vontade de vir pra aula ou não, então eu vou anotando ali, ah se adaptou facilmente, a minha turma como vem do maternal, já é o terceiro ano na escola da maioria, então pra eles já tá tudo adaptado, já tão tudo amigo, aí eu vou anotando ali... tá escrevendo o nome, porque eu começo com os nomes desde o primeiro dia, a gente começa com os crachás, aí...então...eu vou anotando isso, sabe ou não o nome, pinta dentro do limite, o desenho livre, como é, se a criança já tem formas definidas, aí se pinta dentro do limite... eu vou indo... e vou anotando. Quando chega, digamos em junho, que eu tenho que fazer a avaliação deles eu tenho bem dizer ela pronta, e individualizada.”</p> <p>“comparada ... Isso, aos meus objetivos, eu vou vendo, tipo no primeiro semestre eu tenho 5 ou 6 objetivos lá, que é o que está no nosso programa, então eu vejo ali, o que eu anotei, até eu dou uma olhada no que eu tenho que reforçar mais, ou o que passou</p>

	estão todos já alcançados, e eu nem preciso mais me preocupar com aquilo, aí eu vou fazendo assim.”
Lia	<p>“É a tua avaliação está mais direcionada ao que eles dão de resposta dentro da sala de aula mesmo. E tu percebes diferenças muito grande entre eles. P: Muito”</p> <p>“Eu tenho aluna que já escreve o seu nome, que conhece letras, que conhece, que ta bem adiantada, que tem interesse por produzir mais, e eu tenho crianças que ainda não sabe segurar o lápis, que segura com a mãozinha inteira e recém estão no rabisco, nem garatuja ordenada, é o rabisco, ainda está experimentando. E tem umas duas ou três crianças que conseguem fazer os desenhos e já nomear o que ta fazendo e a intenção e outros nem querem saber...”</p>
Lori	<p>“nós temos uma avaliação um pouco diferenciada do restante do município, a nossa avaliação é semestral. Antes nós seguíamos o município, e fazíamos a avaliação trimestral, só que as crianças chegavam na escola, até terminar a adaptação, que às vezes nem encerrou nesse período, principalmente no maternal, que são os menores, de três a quatro anos, então era tudo muito rápido. De repente ali em abril, maio a gente já fazia uma avaliação, e... nós sentíamos muita dificuldade em. então nós solicitamos, isso já faz uns três ou quatro anos, que fosse semestral. Então nós fazemos o acompanhamento, o nosso registro é via parecer descritivo, temos alguns elementos que são comuns... digamos assim... critérios comuns, mas a forma, a redação do texto depende de cada professor, depende tem professor que escreve duas páginas assim, tem professor que escreve uma página, depende muito do trabalho do próprio professor... nesse sentido, então a avaliação é ligada ao trabalho individual do professor, mas tem vínculo ao trabalho da escola, nós seguimos isso.”</p> <p>“nós temos critérios mínimos, porque e função de termos turmas... assim... temos três turmas de pré 2, duas turmas de pré 1 e uma turma de maternal. Então nós procuramos ter alguns critérios. Claro que às vezes eu coloco para as colegas ... não vocês tem que considerar que essa turma... chegou este ano na escola, essa turma não vem desde o maternal aqui dentro, então no mínimo a gente tenta fazer o mínimo semelhante, mas como eu digo, o máximo não tem como você querer cercear, então o mínimo a gente tem que ter, porque se não fica assim uma certa disputa de turnos de manhã e de tarde [...]e esse ano nós decidimos assim, rever, sempre os critérios, porque tem professores que não eram da Educação Infantil, não são concursados para a Educação Infantil, e estão atuando na Educação Infantil, então, tem muito os elementos e critérios do Ensino Fundamental, a questão muito propedêutica da Educação Infantil, esses elementos que a gente tá considerando muito.”</p>
Luisa	<p>“Olha... risadas... é semestral a nossa avaliação, com um parecer descritivo, então a gente ... a diretora sempre tá... gurias vocês estão anotando... e a gente segue né... então eu acho que os nossos ali... os meus principalmente, para a idade deles estão... são dois alunos que tem mais dificuldades. Ontem eu estava conversando com as gurias, é no sentido de que se fossem em outros tempos, seriam caracterizados como aluno com necessidades educacionais especiais, como dificuldades, porque não é comum... mas na verdade a gente sabe que é a família, que é a própria criança, a singularidade de cada um, mas na maioria eles são bons.”</p> <p>“Não, não... até porque como não é de aprova ou não, então a gente procura assim, ó... o que cada um conseguiu, e valorizar esse lado.”</p>

PRECOCIDADE	Falas
Lúcia	<p>“aquele, não sei né, acredito eu que seria aquele aluno, que hum...aquele que, como vou te dizer, que vai sozinho , que tudo aquilo que tu propõe ele consegue. Na hora de se expressar ele expressa sua opinião com clareza, não fica, né... consegue passar sua própria ideia. Porque tens uns assim que se tu perguntar uma coisa ele vai repetir sempre a coisa que o outro disse, e tem alguns que não, que vai reproduzir aquilo que entendeu, e que conseguem conviver com o grupo em geral.”</p> <p>“ Já tive muito alunos assim, bem mais desenvolvidos, digamos assim, né! Tive aluno com a parte da alfabetização, letramento mais desenvolvido, mas nada que tu visse que tinha sido por conta própria. Nunca percebi assim...”</p> <p>“Eu acho que ele teria que se destacar em algum aspecto do que eu tenho observado nesta faixa etária ... se destacar de uma forma bem... marcante, digamos assim. Em relação a habilidades... assim...[...] Digamos que se fosse da parte da leitura e escrita, esse aluno com 5 anos estivesse lendo fluentemente, ou na parte da matemática, já realizando cálculo. Na parte artística mostrando outras características. Características a mais assim, e até hoje nunca tive um aluno assim.”</p> <p>“Não sei assim... realmente neste sentido eu não consigo... Até porque a criança assim ó... por mais que ele se relacione bem, nesta faixa etária eles ainda estão na fase do egocentrismo. Por mais que estejam bem, essa questão de resolver problema não. Já tive crianças que, bem assim, se adaptaram bem à escola, com os colegas, mas nada assim além daquilo que a gente sempre observa.” (Quanto às características comportamentais precoces)</p>
Lara	<p>“as habilidades a gente nota assim, ó... com certeza, apesar de serem poucos os alunos que tem as habilidades... né... a gente nota mais a dificuldade nos alunos, as habilidades são menos, mas acontece e quando acontece a gente sempre conversa com a família, procura auxiliar, procura até no trabalho... né... fazer alguma coisa que seja diferente, que chame a atenção da criança, ajudar né...”</p> <p>“Ai é bastante diversificado. Cada aluno é um aluno, cada criança tem uma maneira. Tem de tudo um pouco. Tu nota assim que tem aquelas que os pais fazem de tudo e parece que elas não andam muito né. E tem outros que não tem muito apoio e que andam.”</p> <p>“Eu me lembro muito de um aluno que eu tive há muitos anos atrás. E ele entrou na Educação Infantil, isso foi... ele tinha acho que uns quatro ou cinco aninhos na época e simplesmente ele lia qualquer livro, aquelas respostas assim totalmente diferentes dos outros. Aquelas respostas assim com uma postura muito grande de adulto, e eu sempre dizia... só que naquela época não podia avançar em séries como pode agora, aí ele foi meu aluno na pré escola [...]Mas ele sempre foi um aluno destaque, e na leitura na escrita. Ele escrevia. Enquanto os outros estavam formando pequenas frases, ele estava criando textinhos, e textos com início, meio e fim, que para uma criança de primeiro ano era bem complicado. Mas como ele ia, e gostava, e lia muito, para ele era mínimo fazer um texto.</p> <p>[...] Então o que eu fazia, enquanto os outros criavam frases, ele formava textos, enquanto os outros liam livros pequenininhos de histórias, ele já levava livros mais sabe?! ... Eu não cobrava mais dele, mas largava mais material e tarefas que ele pudesse avançar, para ele não ficar também ... imagina, se sentir mal né. Claro que na hora da avaliação, eu levava muito em conta, mas não deixava os outros mal, não ia só por ele. Cada um é um, eu ia fazer a avaliação individual, E não dele.”</p> <p>“(E: Então, para caracterizar a precocidade, seria mais fácil e mais amplo pela questão leitura e escrita, mesmo?) Muito mais leitura e escrita. Agora eu acho assim, que a nossa escola, aqui, está de parabéns, ahm ... eu digo isso porque venho de anos</p>

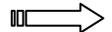
	acompanhando”
Luara	<p>“É a gente sempre tem aqueles que se destacam mais, né [...]que tens uns que são bem mais maduro, digamos, até no conversar com o colega...eles...ah não tem dificuldade, conversam com as gurias da cozinha, e o vocabulário bem desenvolvido, não é só aquelas frases mais curtas assim. No desenho eu já tive alunos maravilhosos [...]eu tinha desenhos assim ó, que eu ficava deslumbrada olhando [...]e assim tem crianças de cinco ou seis anos que já saíram alfabetizadas, não por eu querer, mas que já vem de casa, é um interesse deles, porque aquele que tem interesse não fica não fica só com o que eu faço aqui em quatro horas, o que geralmente é, uma hora e pouco para o trabalho mais dirigido e o resto é brincadeiras, é jogos, é musica.”</p> <p>“aqueles que conseguem desenhar o corpo humano, a figura humana perfeita, detalhes ... já tive crianças que desenhavam a mãe grávida, com o nenê aqui a barriga mesmo, faziam um círculo grande e botavam... então algumas coisas assim... uns que se destacam nesse sentido, e num... bem que eu te disse, tem uns que saem alfabetizados, né...” (no pré B)</p>
Lia	<p>“Bom eu acho que o principal é a linguagem né... a forma mais rapidamente de verificar é através da linguagem. No momento que se conta uma historinha que se pede pra que eles recontem, bom eu tenho crianças que contam com ponto, com vírgula, com a entonação que a gente faz, sabe assim, ela reproduz igualmente né. Então assim... pelo que conta do dia a dia também né, ao relatar. Conseguir fazer um relato bem coerente, sempre tem novidades, sempre tem contribuições a partir daquilo que tu tá falando, sempre se manifesta, bom essa criança já tá com o pensamento organizado, já dá pra exigir bem mais, dá pra explorar outras atividades né... A pictória, então assim, também a partir daquilo, a gente também trabalha bastante a questão assim, pelo menos tenta né.. colocar música na sala de aula, pra que eles dancem à vontade, e eu tenho duas meninas, claro uma faz <i>balett</i>, mas a outra, eu não sei, assim também, conseguem danças no ritmo, criam momentos, não ficam só correndo, ou só no trezinho imitando aquilo que a gente tá fazendo, criam bastante os movimentos. Acho que isso são formas de expressão.”</p> <p>“Eu não sei muito assim, como a gente vai distinguir quem tem uma habilidade maior pra desenvolver, além daquilo que eu já coloquei, em que eu percebi. Na verdade assim, eu vejo em uma aluna que tá bem mais adiantada e que poderia estar no pré A, mas daí eu vejo que muito é do que a família estimula, que a família auxilia. Então eu não sei até que ponto é a resposta dela mesma, ou é o auxílio que os pais ... eu não sei....como medir, como verificar. Isso eu não sei...”</p> <p>“se realmente esta criança tem a habilidades que podem ser desenvolvidas, porque ao que eu vejo são diversas áreas, e não apenas uma, não é só a pictórica, é a linguagem, o raciocínio lógico, é na expressão corporal, então assim... ela... ou vai despertar mais se a família continuar incentivando ou vai estacionar e esperar os desafios aparecerem.”</p>
Lori	<p>“Em muitas crianças a gente percebe que se destacam... ou se destacam porque falam muito bem, no grupo, no público, outros são extremamente desinibidos, outros porque cantam maravilhosamente bem, outros porque... tem o poder de liderança dentro da sala de aula, o que é fantástico, conseguem organizar todo o grupo, são aqueles ... outros porque aprendem rapidamente, você um dia fala alguma palavra, ou qualquer... dentro daquele processo de construção da língua escrita, eles já no outro dia conseguem deduzir, e não tem dificuldade na hora de escrever, tem ... é múltiplo, múltiplo, múltiplo...”</p> <p>“percebo que são múltiplas as características [...] como muito complexo esse processo, você ter que perceber a diferença, para, pensar o que vai fazer em função disso, como eu coloquei anteriormente, problematizar a situação, porque a nossa tendência, e é uma tendência não de cada professora, mas é uma tendência mundial, atual, de padronização, então todo mundo igual, tem de ser todo mundo...”</p> <p>“na nossa escola houve... e tem crianças no momento assim, claro que talvez não crianças que tenham um elevado poder de</p>

	<p>compreensão, mas eu já tive crianças com tenra idade, quatro anos, e que conseguiam ler, escrever, e aquilo pra eles, assim, não era algo que os diferenciasse tanto, os outros nem compreendiam que eles sabiam.”</p>
<p>Luisa  </p>	<p>“ahã. Aquele que se sobressai nas tarefas, aquele que tem habilidade para algumas coisas, agilidade, porque a gente vê assim: tem uns que... a gente faz o mesmo trabalho, a gente procura assim, trabalhar toda a questão, problematizar, as atividades que a gente faz. Então tem uns que não vai, e tem outros assim que pegam no ar, então, acredito que em termos de desenvolvimento seria isso”</p> <p>“O meu Luan Santanna, assim ele canta, não só Luan Santanna, agora que ele tá incorporado, mas ele tem habilidade musical eu acho excelente, se a gente sentar pra cantar qualquer coisa, ele tá pronto, e comportamento assim, eu tenho o João Pedro, que era um aluno assim bem... bem difícil mesmo, no turno da tarde ano passado, e esse ano em função de horário de trabalho do pai, foi transferido para de manhã, mas na primeira semana eu fiquei quase enlouquecida com essa questão de comportamento dele, e ele não mudava e eu conversando com as gurias, conversei com a profe que foi dele no ano passado, e ela me disse que ele tava excelente, então acho assim... que ele tem... Até agora tem a professora X, que tá trabalhando com eles as áreas de planejamento, ontem nós estávamos comentando com ela, e ela disse que ele tem ... como ele é difícil... então assim, não é uma questão de... qualquer professor que entrar ali na sala vê que ele se sobressai em tudo. Ele não se concentra, ele tenta de tudo... toda hora a gente tem que tar... João Pedro faz, a profe que ver... João Pedro... João Pedro... quando ele não tá batendo, tá riscando... o trabalho dele é dele, sempre bem rápido tá pronto, só que quando ele termina o dele, não deixa os colegas perto fazerem, então a gente tenta o tempo todo. E já foi conversado, foi chamado pai, ele tem uma...”</p> <p>“Quem era bom no sentido assim ó, que se sobressaia dos outros, mas até ontem a gente comentava sobre uma menina, que ela tinha dificuldades assim ó... eu achava que ela não tinha condições de frequentar o primeiro ano, no sentido de maturidade da falta de vontade, que mesmo estimulando ela, parecia que ela andava em outro mundo, então assim, ela ... eu comentei com a dire, que quem sabe... eu gostaria de receber notícias dela. Mas gostaria de saber como ela se portou, se de repente era imaturidade ou se de repente era outra coisa, né... mas os outros que eram criativos, aqueles que contavam história, esses eu sei que, os quatro que tão com a Lara, estão alfabetizados.”</p>

**Quadro 2** – Quadro de palavras-chave das falas

QUADRO DE PALAVRAS-CHAVE DAS FALAS	
FORMAÇÃO	Pedagogia Habilitação em pré-escola Habilitação em educação infantil Experiência educacional
PAPEL DO PROFESSOR	Assume responsabilidades Objetividade X Flexibilidade Projeto individual- relacionado aos projetos da escola Ofertar oportunidade- valorizar Observar progresso do(a) aluno(a)
PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Acompanhamento- do(a) aluno(a) Valorização Interesse- do(a) aluno(a) Brincadeiras com aprendizagem dinâmicas- respostas pedagógicas Coletividade- valores sociais Diferenciação de atuação das series iniciais
AValiação	Individual- Singular- percepção do desenvolvimento do(a) aluno(a) Descritiva- direcionada às respostas dos(as) alunos(as) Comparação aos objetivos da turma (maternal, pré A e B)
PRECOCIDADE	Linguagem- alfabetização Independência- individual Habilidades X dificuldades Trabalho diferenciado Aluno destaque

**Quadro 3** – Quadro de palavras-chave das falas das professoras quanto à precocidade

QUADRO DAS PALAVRAS-CHAVE SOBRE A FALA DAS PROFESSORAS QUANTO A PRECOCIDADE	
Lúcia	Vai sozinho Alfabetização e letramento desenvolvido Habilidade- aluno fluente na leitura, por exemplo Na matemática- realizando cálculo
Lara	Habilidades não tão notadas como dificuldades Trabalho diferenciado a este aluno Aluno destaque Respostas diferenciadas Fácil de localizar na linguagem e escrita
Luara	Se destacam mais Mais maduros Vocabulário bem desenvolvido Desenhos que deslumbram Capacidades não só estimuladas pelo professor- mas em casa
Lia	Linguagem Capacidade pictórica  FORMAS DE EXPRESSÃO Aluna que consegue dançar no ritmo Podem ser em diversas áreas Incentivar- é preciso Como diferenciar se é excesso de estímulo da família ou do aluno?
Lori	Destaque em áreas Exemplos- falam muito bem; extremamente desinibidos, cantam maravilhosamente; poder de liderança; aprendem rapidamente Facilidade de dedução Perceber a diferença - necessário
Luisa	Habilidade para algumas coisas Problematizar as atividades Exemplo- aluno que sabe cantar- habilidade musical Questões negativas- contam- problemas comportamentais- aparente desinteresse, mas se sobressai em tudo Criatividade