



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E UM OLHAR SENSÍVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

GIFTEDNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHWAYS TO EARLY IDENTIFICATION AND THE DEVELOPMENT OF A SENSITIVE PERSPECTIVE IN EARLY CHILDHOOD

Nara Joyce Wellausen Vieira¹
Juliana Andreatta Faber²
Denise dos Santos Rodrigues³

RESUMO

A identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) na Educação Infantil é um desafio, marcado pela escassez de formação específica dos profissionais da área e pela ausência de políticas públicas efetivas. Características próprias dessas crianças tendem a ser confundidas com comportamentos inadequados, desinteresse ou imaturidade, dificultando seu reconhecimento e o acesso a estímulos adequados. Partindo da pergunta “como acontece a identificação e o atendimento das crianças com indicadores de AH/SD na educação infantil”, este relato de experiência tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com AHSD na Educação Infantil, além de discutir as práticas de identificação e do atendimento educacional nesta etapa, ressaltando a importância do olhar sensível dos educadores e da atuação conjunta entre a educação comum e a educação especial. Também apresenta indicadores gerais observados em crianças com AHSD e destaca aspectos essenciais do processo de identificação, sensibilizando e subsidiando práticas pedagógicas

¹ Graduada em Psicologia. Doutora e Mestre em Educação. Professora associada do Curso de Licenciatura em Educação Especial, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria. Sócia fundadora do ConBraSD e membro do Conselho Técnico e Fiscal da AGAAHSD-RS - najoivi@gmail.com

² Graduada em Pedagogia. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajai. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. Diretora do Polo de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação de Balneário Camboriú. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais-PPGE-UNIVALI. Integrante do Grupo de pesquisa da Semillero-UDE. Sócia do ConBraSD e do Mensa Brasil - julianaafaber@gmail.com

³ Graduada em Letras e Pedagogia. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga. Especialista em Educação Parental. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. Neuropsicopedagoga na cidade de Paulínia SP. Integrante do grupo de pesquisas Sapiens - dsr.denise21@gmail.com

inclusivas, que valorizem as singularidades infantis e favoreçam o desenvolvimento pleno de diferentes potencialidades. Conclui-se que as dificuldades consistem, primeiramente, na desinformação dos educadores para reconhecer sinais de precocidade, entendendo erroneamente comportamentos observados na criança. Em segundo lugar, observa-se que os indicadores de comportamentos relacionados a AH/SD manifestam-se por meio de expressões psicomotoras, artísticas e socioemocionais, muitas vezes não valorizadas pela escola. Por fim, há escassez de pesquisas brasileiras sobre práticas efetivas na Educação Infantil. As possibilidades consistem no investimento em programas de formação para educadores, promovendo tanto o reconhecimento dos indicadores de AH/SD, quanto o desenvolvimento de estratégias pedagógicas estimulantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Precocidade.

ABSTRACT

The early identification of Gifted and Talented Children (GTC) in Early Childhood Education is a challenge, marked by the lack of specific training for professionals in this field and the absence of effective public policies. The characteristics of these children are often mistaken for inappropriate behavior, disinterest, or immaturity, which hinders their recognition and access to appropriate stimuli. Based on the question, "How are children with GTC identified and supported in early childhood education?", this experience-based report aims to understand the challenges and opportunities of early identification for children with GTC in Early Childhood Education. It also discusses identification and educational support practices at this stage, emphasizing the importance of a sensitive approach by educators and the collaborative work of regular and special education professionals. It also presents general characteristics observed in children with GTC and highlights essential aspects of the identification process that emphasize these children's uniqueness and foster the full development of their diverse potentials, such as raising awareness and supporting inclusive teaching practices. The conclusion is that the difficulties lie mainly in the educators' lack of knowledge of how to recognize the signs of giftedness, which often leads to misinterpreting the behaviors observed in children with GTC. Secondly, it is observed that behavioral indicators of GTC manifest through psychomotor, artistic, and socio-emotional expressions, which are often undervalued by schools. Finally, there is a lack of Brazilian research on effective practices to support these children in Early Childhood Education. Possible solutions include investing in training programs for educators, promoting both the recognition of GTC characteristics and the development of stimulating teaching strategies.

Keywords: Special Education. Early Childhood Education. Giftedness/High Abilities. Identification. Early Recognition.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observamos um interesse crescente pela área das altas habilidades/superdotação (AHSD), tema que, apesar de não ser novo, continua apresentando desafios importantes no ambiente educacional. Educadores frequentemente relatam dificuldades no processo de identificação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Isso

ocorre em grande parte devido a concepções equivocadas e barreiras estruturais que acabam marginalizando este grupo específico. Este problema torna-se ainda mais evidente na educação infantil, período em que os primeiros sinais de potencialidades diferenciadas já começaram a emergir. Isso exige dos profissionais da educação uma percepção mais aguçada e uma abordagem verdadeiramente acolhedora. Nossa intenção em fazer esse alerta é a de reconhecer esses potenciais e orientar famílias e professores a como estimulá-los, em uma faixa etária tão importante para o desenvolvimento das crianças.

A inclusão educacional de alunos com AHSD no Brasil tem sido amplamente debatida, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que consolidou o direito à educação especial e ao atendimento especializado para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo as AHSD. Desde então, iniciativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, têm enfatizado a importância de um currículo adaptado e da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AHSD.

Com a proposta da educação inclusiva, o contexto das AHSD passou a ter maior visibilidade. As necessidades das pessoas com AHSD começaram a ser mais reconhecidas, o que contribuiu para o surgimento de novas ações e trabalhos voltados a esse público. Os documentos oficiais estruturam esse atendimento, apontando mudanças significativas no cotidiano educacional. No entanto, na prática, esse atendimento ainda está em processo de implementação. Em muitos contextos, a inclusão educacional ocorre apenas com a matrícula desses alunos, sem o atendimento adequado, gerando uma falsa ideia de inclusão, já que suas necessidades não são atendidas.

A inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial tem recebido maior visibilidade no cenário educacional brasileiro. Um dos resultados dessa visibilidade é a disseminação de políticas públicas voltadas a garantir e viabilizar a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008, 2009, 2011, 2015). [...] é notória a existência de uma lacuna entre o que prevê a política pública em questão e o que se observa nas práticas pedagógicas para os alunos com AH/SD. No entanto, é fundamental que as políticas públicas sejam propostas para a promoção da inclusão escolar, mas cabe às escolas refletirem sobre a existência de práticas excluentes, mesmo no âmbito da educação inclusiva, como, por exemplo, a invisibilidade dos alunos com AH/SD nos espaços escolares e a consequente exclusão escolar. Sendo assim, o não reconhecimento por parte da escola do aluno com AH/SD configura-se como uma das primeiras barreiras que precisam ser superadas para que esse aluno tenha seus direitos educacionais alcançados (Rech e Freitas, 2021 p.2).

Faber e Trentini (2024) apresentam como conclusão da pesquisa realizada com familiares de crianças identificadas com AHSD, em diferentes regiões do Brasil, entre elas Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Tocantins e Minas Gerais. Nessa pesquisa ficou evidente que, independente da localidade, todos os familiares relatam a falta de profissionais com conhecimento para fazer a identificação. Além disso, apontam a ausência de conhecimento por **Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025**

parte da escola para desenvolver o enriquecimento curricular e a aceleração, em casos necessários. Foi unânime em todos os relatos o despreparo da escola para atender as demandas dessas crianças.

A identificação de crianças com AHSD representa um desafio significativo no sistema educacional, principalmente devido ao desconhecimento dos educadores sobre o tema, o que perpetua estereótipos e dificulta o reconhecimento destes alunos. A crença equivocada de que superdotados necessariamente se destacam por conta própria e não necessitam de intervenções pedagógicas específicas, pois seriam sempre os alunos nota dez, permanece fortemente arraigada na cultura escolar. Entre outras crenças errôneas, essa visão contribui para invisibilizar potenciais, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Esta situação resulta frequentemente em consequências negativas para o desenvolvimento destas crianças, como desmotivação, baixo rendimento acadêmico, desinteresse pela frequência à escola e problemas comportamentais, evidenciando a necessidade urgente de formação docente especializada e políticas públicas que promovam a adequada identificação e atendimento educacional a este público.

Diversos mitos ainda dificultam a identificação e o atendimento adequado desses alunos. Pérez e Freitas destacam:

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AHSD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares... O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AHSD (Pérez; Freitas, 2014, p. 634).

Alunos com AHSD frequentemente são estigmatizados, pois a inclusão, em muitos contextos, ainda se limita à complementação curricular ou à acessibilidade física. O AEE ainda prioriza, em grande parte, alunos do ensino fundamental com outras condições, tais como: deficiência intelectual ou física, transtorno do espectro autista, dentre outras. Com isso, crianças da educação infantil - embora já apresentem sinais de AHSD - acabam esquecidas, contrariando os princípios da inclusão.

Na prática, o que se observa, muitas vezes, é a integração - e não a inclusão - desses alunos. Isso porque a adaptação ainda recai sobre a criança, que precisa se ajustar à realidade escolar, em vez de a escola acolher suas singularidades. Ao chegarem ao ensino fundamental, muitas delas já apresentam questões emocionais decorrentes dessa negligência.

Embora as pesquisas sobre AHSD tenham se intensificado nos últimos anos, os debates acerca dessa temática ainda enfrentam desafios significativos no campo da Educação, especialmente na etapa da Educação Infantil. Chacon e Martins (2016) apontam que apesar do

crescente interesse pelos assuntos voltados à inclusão dos alunos com AHSD, ainda há muito a ser investigado e, mesmo entre as questões mais pesquisadas, existem aquelas que estão distantes de terem sua relevância esgotada, pois continuam desafiando até mesmo os professores reconhecidos como especializados, como é o caso da identificação desses alunos. Entre os assuntos pouco estudados nacionalmente, encontra-se a precocidade, compreendida como antecipação no desenvolvimento da criança dentro de um determinado campo ou área de domínio. Em concordância, Braz e Rangni (2022) apontam que assuntos relacionados às AHSD em crianças tão pequenas suscitam diversas interpretações na literatura, especialmente no que diz respeito à perpetuação ou não dessas características no futuro. Contudo, como ressalta Masdevall (2007), tais incertezas não devem constituir obstáculos para a implementação de iniciativas educacionais implementadas, sendo crucial que tais iniciativas sejam introduzidas precocemente, a fim de minimizar o risco de negligenciar potenciais casos de superdotação. Neste sentido, compete às instituições escolares desenvolverem competências e estruturas que permitam considerar e responder especialmente às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes, promovendo um ambiente que valorize e potencialize suas capacidades diferenciadas.

A identificação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) representa um elemento fundamental para a construção de qualquer proposta de atendimento educacional voltada a esse público. Mais do que reconhecer talentos, esse processo deve promover o autoconhecimento e impulsionar o desenvolvimento integral da criança, sempre com base em um planejamento que respeite suas particularidades. A identificação precoce é fundamental para evitar o descompasso entre as necessidades da criança e o que é oferecido no ambiente escolar. Segundo Alencar e Fleith (2001, p.43), “a identificação dos alunos superdotados desde cedo é essencial para prevenir frustrações, comportamentos de evasão escolar e o desperdício de talentos que poderiam ser mais bem desenvolvidos com o suporte adequado”. Portanto, (re)conhecer os potenciais superiores na primeira infância tem como objetivo principal verificar as habilidades que essas crianças apresentam e compartilhar esse conhecimento com suas famílias e professores. Dessa forma, possibilita-se o desenvolvimento mais coerente e positivo desses potenciais e habilidades.

No contexto brasileiro, destaca-se a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, como uma das principais referências para compreender e identificar a superdotação. Segundo essa abordagem, as AHSD emergem da combinação entre habilidades acima da média, elevada motivação e grande criatividade, aspectos que se articulam de forma dinâmica. Essas três características estão apoiadas por uma rede, que representa os estímulos que o meio ambiente

oferece para o desenvolvimento de todos potenciais. Além disso, as condições de personalidade de cada sujeito permitem ou favorecem que os indicadores de AHSD sejam percebidos pelo contexto, de forma mais explícita ou implícita.

Renzulli (2004) reforça que a superdotação não é uma condição estática, mas sim um potencial que pode se manifestar de distintas maneiras, a depender dos estímulos e do ambiente educacional. Com base nesses pressupostos, é possível estruturar modelos de enriquecimento curricular que favoreçam o desenvolvimento de diferentes talentos e potencialidades. Vieira (2018) destaca o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM - Schoolwide Enrichment Model), apresentado por Renzulli e Reis (2014), como uma proposta de colaboração entre educação comum e especial. Nessa perspectiva, o AEE para os sujeitos com AHSD pode ser realizado tanto na sala de aula regular, junto com os demais estudantes, como na sala de recursos, de forma individual ou em grupo. A autora ainda ressalta que o trabalho conjunto entre o professor da sala de aula comum e o professor da educação especial contribui significativamente para que o estudante com AHSD aprenda de forma prazerosa, com respeito ao seu ritmo, seus interesses e seus estilos de aprender. A parceria entre esses profissionais é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio.

Diversas teorias contribuem para ampliar a compreensão sobre as AHSD. Além da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2004), que fundamenta este trabalho, destacam-se: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995), que amplia o conceito de inteligência para diferentes áreas do saber; a Teoria Triárquica de Sternberg (1997), que integra os aspectos analítico, criativo e prático da inteligência e o Modelo Diferenciado de Talento, de Gagné (2000), que diferencia dons inatos de talentos desenvolvidos a partir de influências pessoais e ambientais. Ainda, a Teoria da Desintegração Positiva, de Dabrowski (1964), contribui ao associar a superdotação a intensidades emocionais e processos de desenvolvimento interno que favorecem a autorreflexão e o crescimento pessoal. Embora cada teoria tenha seu foco específico, todas convergem na valorização da singularidade e do potencial humano, especialmente na infância, e reforçam a importância de reconhecer e cultivar os potenciais das crianças desde os primeiros anos.

Considerando o contexto do desenvolvimento de investigações sobre políticas públicas no Brasil, observa-se que as pesquisas sobre o atendimento educacional especializado nas áreas de AHSD voltadas à Educação Infantil ainda são bastante escassas, especialmente quando comparadas às desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Frequentemente, tanto as crianças pequenas quanto os adultos são negligenciados nesse campo de estudo, o que evidencia uma lacuna importante na produção científica atual.

Diante desse panorama, com o objetivo de compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com indicadores de AHSD na Educação Infantil, as autoras compartilham suas experiências e reflexões sobre a prática pedagógica com essas crianças. Elas problematizam os indicadores gerais de AHSD frequentemente observados na primeira infância e destacam os aspectos fundamentais do processo de identificação nessa faixa etária. Busca-se sensibilizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância da formação continuada nesse tema, de modo a favorecer a identificação precoce dos indicadores de AHSD. Além disso, busca-se incentivar a pesquisa e garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais desde os primeiros anos de vida. Tais ações têm como objetivos orientar pais e professores sobre as melhores estratégias para que seus filhos ou alunos possam desenvolver seus potenciais de forma apropriada, acolher as dúvidas existentes no contexto em que a criança vive e oferecer procedimentos eficazes para a resolução das dificuldades.

A metodologia utilizada no estudo é o relato de experiência, na qual se compartilha a prática da identificação e o atendimento às crianças com indicadores de AH/SD, na Educação Infantil, discutindo os procedimentos adotados e relacionando-os com as contribuições dos autores que pesquisam sobre as AH/SD na primeira infância. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 61) o relato de experiência é, dentre as variadas possibilidades de divulgação científica, um dos principais métodos, pois permite que os “achados e reflexões sejam acessados e discutidos pelos seus pares do campo acadêmico e pela sociedade de maneira geral, positiva ao bem comum”.

2 IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) é amplamente reconhecida na literatura especializada como um passo fundamental para promover o desenvolvimento pleno dessas potencialidades. Autores como Renzulli (2004), Alencar e Fleith (2001), Virgolim (2007) Freitas e Pérez (2012) e Dabrowski (1972) destacam que o reconhecimento antecipado dessas características favorece o autoconhecimento, fortalece a autoestima e possibilita práticas educativas mais adequadas às necessidades específicas desses alunos. Embora existam vozes na literatura que recomendem maior cautela, como Gagné (2009) e Neihart (2002) e posições mais conservadoras, como Melo e Almeida (2007), que sugerem a identificação a partir dos três anos, e Pocinho (2009) que propõe realizá-la preferencialmente após os 12 anos, prevalece entre os especialistas a compreensão de que o olhar atento desde os primeiros anos é crucial para evitar a negligência de talentos emergentes. Neste artigo, adota-se

Altas Habilidades ou Superdotação e Inclusão Escolar: Reflexões a Partir de Evidências Científicas. Edição Especial. Aquidauana, v. 2, n. 18, ago. 2025

a perspectiva de que a identificação precoce é essencial para garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais e para promover o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças com AHSD.

Conforme as diretrizes estabelecidas no Parecer CNE/CP Nº 51/2023, em fase de homologação, a identificação de alunos com AHSD deve ocorrer mediante avaliação pedagógica, sendo um procedimento realizado pelo pedagogo no âmbito dos sistemas educacionais. Esse processo pode ser conduzido por uma equipe de profissionais que atua de maneira interdisciplinar e multidisciplinar, conforme as necessidades específicas. Nas escolas públicas, a responsabilidade pela identificação é compartilhada entre as equipes pedagógicas das instituições e as Diretorias/Coordenadorias Regionais de Ensino, sob a supervisão técnica dos especialistas em AHSD do Serviço Especializado de Ensino do Estado, do Distrito Federal ou do Município. Nas instituições de ensino privadas, essa responsabilidade também deve ser dividida entre a equipe pedagógica e os especialistas. O processo requer a colaboração de toda a comunidade escolar, uma vez que é individualizado e cada aluno pode manifestar potencialidades em diferentes áreas do conhecimento ou da expressão humana.

O processo de identificação tem início com a análise dos fatores que definem desempenhos excepcionais. Esses fatores serão o foco de uma observação mais estruturada e cuidadosa ao longo do ano letivo. Para tornar essa observação mais eficaz, os professores devem empregar diferentes recursos e abordagens educacionais que possibilitem avaliar o envolvimento, a criatividade e os altos desempenhos dos alunos nas diversas atividades, sejam elas individuais ou em grupo, como pesquisas, estudos guiados, debates, resolução de problemas, experimentações, criações artísticas, atividades esportivas, olimpíadas do conhecimento, entre outras. Entre os comportamentos mais destacados, podem-se observar características relacionadas à superdotação acadêmica e à superdotação criativo-produtiva, conforme descrito por Renzulli e Reis (2004, *apud* Virgolim, 2007, p. 43). A superdotação acadêmica se caracteriza por apresentar processos de aprendizagem dedutiva, com “treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação” (Virgolim, 2007, p.43). E na superdotação produtiva-criativa a “ênfase dos processos de aprendizagem é colocada no uso e aplicação da informação – conteúdo – e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais” (Virgolim, 2007, p. 43).

A forma como as AHSD é percebida e abordada em diferentes países está intimamente relacionada ao processo de identificação. É fundamental distinguir entre a identificação de indicadores e a identificação propriamente dita de AHSD. A identificação de indicadores representa uma etapa do processo de avaliação, cujo objetivo final é confirmar ou refutar a

presença das AHSD. Assim, (re)conhecer os indicadores é o primeiro passo para uma avaliação criteriosa.

Em geral, a identificação das AHSD é realizada por responsáveis, educadores e pedagogos, que reconhecem possíveis comportamentos que indicam a presença dessa condição. Após essa fase inicial, é necessário realizar uma avaliação adequada, conduzida por profissionais especializados, utilizando ferramentas apropriadas. Para crianças e adolescentes, essa avaliação pode ser realizada por educadores no ambiente escolar, podendo ser complementada por uma avaliação psicoeducacional realizada por especialistas. É importante destacar que o uso dos termos ‘diagnóstico’ e ‘laudo’ para AHSD é inadequado, embora seja amplamente utilizado, inclusive em pesquisas acadêmicas. Isso se deve ao fato de que ‘diagnóstico’ e ‘laudo’ são termos relacionados ao campo da saúde, associado a processos de doenças físicas e/ou mentais. As AHSD representam uma condição, um estado do seu desenvolvimento, uma forma de estar no mundo, baseadas em características singulares. Embora indivíduos superdotados possam também enfrentar problemas de saúde, isso é parte da experiência humana em geral, e não algo intrínseco às AHSD. Por essa razão, a palavra ‘identificação’ é a mais adequada para nomear o processo que visa reconhecer esses sujeitos. Já o termo ‘parecer’ serve para sintetizar o conjunto de comportamentos observados e relatados durante o processo de identificação. Outro ponto a destacar sobre a identificação das AHSD é que esse processo pode se estender ao longo do tempo. Nesse período, os comportamentos com indicadores do alto potencial são observados e registrados, preferencialmente com materiais e ambientes conhecidos aos indivíduos, numa perspectiva ecológica (Ramos-Ford; Gardner, 1991).

É comum acreditar que a avaliação de AHSD se limita à aplicação de um teste de inteligência. No entanto, é importante ressaltar que o teste representa apenas um dos diversos instrumentos utilizados na avaliação psicológica, pois mede o quociente intelectual e não contempla outras formas de inteligência. Ele serve como complemento a outras ferramentas, como entrevistas com os pais e professores, conversas e interações com a própria criança, observações e questionários validados para esse fim. Contudo, esse processo não se encerra nesse ponto. Após identificar os indicadores e realizar a avaliação pedagógica e/ou psicoeducacional para a determinação das AHSD, é essencial implementar práticas educativas adaptadas às necessidades educacionais especiais desses alunos. Essas práticas podem ser aplicadas na sala de aula regular ou em salas de recursos multifuncionais. Também podem ser aplicadas por meio de programas específicos.

Com base no entendimento sobre as AHSD, o primeiro e mais evidente sinal nas crianças pequenas é a precocidade. Conforme afirmam Sánchez e Costa (2000), a precocidade é um

marcador do desenvolvimento, refletindo uma característica do processo evolutivo da criança. Embora seja indicativa, ela não é suficiente para confirmar a presença das AHSD. Crianças precoces demonstram habilidades mais avançadas do que seus colegas da mesma faixa etária, utilizando mais recursos intelectuais, emocionais ou psicomotores. A precocidade, portanto, pode ocorrer paralelamente às AHSD, mas também pode ocorrer de forma independente. Assim, embora toda criança superdotada possa apresentar precocidade em alguma área do desenvolvimento na primeira infância, nem toda criança precoce é necessariamente superdotada.

Conforme Sánchez e Costa (2000), a precocidade pode se manifestar em diversas áreas. No âmbito intelectual, é possível notar crianças que se sobressaem em seus processos psicológicos, como sensação, percepção, atenção, concentração, memória, cognição, consciência e linguagem. Por exemplo, há crianças que rapidamente aprendem a falar sua língua nativa, dominam um idioma estrangeiro, leem, escrevem, e realizam operações matemáticas avançadas. A precocidade psicomotora diz respeito aos movimentos corporais. Observa-se, nesse caso, crianças que demonstram um desenvolvimento avançado em coordenação global, coordenação fina e habilidades óculo-manual, além de lateralidade, esquema corporal e orientação espaço-temporal aprimorados (Oliveira, 2002). Essas crianças costumam locomover-se com facilidade – algumas começam engatinhando, enquanto outras pulam esta etapa e já andam diretamente. Também manipulam objetos que exigem pinça, mantendo equilíbrio do corpo e de objetos, e demonstram flexibilidade e agilidade ao aprender novos movimentos e aprimorar os que já dominam.

Além das manifestações intelectuais e psicomotoras, crianças com AHSD frequentemente apresentam outras características desde muito cedo, como mostram Freitas e Pérez (2012). De acordo com as autoras, essas crianças demonstram interesse por temas que diferem bastante dos que interessam aos seus pares, revelando uma maior independência; preferem realizar atividades sozinhas e, em geral, não necessitam da ajuda de adultos, tornando-se autodidatas. Têm um humor peculiar, tendem ao perfeccionismo, são observadoras e atentas aos detalhes, aprendendo frequentemente por meio da observação. Expressam-se de forma mais elaborada, são argumentativas e persuasivas, apresentam memória notável e acumulam grande quantidade de informações sobre temas de seu interesse. Seu repertório linguístico, muitas vezes, é mais desenvolvido do que a fala de crianças da mesma faixa etária, utilizando palavras mais complexas e específicas. Questionam constantemente o “como” e o “porquê” das coisas, formulando perguntas inteligentes. Demonstram agilidade na aprendizagem, pensamento abstrato mais avançado e ideias frequentemente consideradas inusitadas. Além da curiosidade intensa, revelam a capacidade de propor soluções originais para problemas, recorrendo a

abordagens criativas e inovadoras.

Outro aspecto importante a ser considerado ao se observar as características das AHSD desde a primeira infância é a intensidade com que algumas dessas características se expressam. Essa intensidade pode ser percebida em diferentes dimensões do comportamento, não apenas na curiosidade incessante, como na sensibilidade emocional, a energia criativa ou a rapidez de raciocínio, e nem sempre está associada a um desempenho escolar elevado. Em muitos casos, essa intensidade pode até gerar conflitos de adaptação social ou dificuldades emocionais, o que exige um olhar atento e sensível por parte dos educadores. Além disso, é fundamental compreender que as características das AHSD não se manifestam de forma isolada, mas como um conjunto de características que se relacionam entre si, o que reforça a importância de uma visão abrangente, que contemple diferentes dimensões na identificação dessas crianças. Como destacam Costa, Sánchez e Martínez: “[...] não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente” (Costa; Sánchez; Martínez, 1997, *apud* Vieira, 2005, p. 66.).

Algumas qualidades associadas à superdotação, como curiosidade e criatividade, também podem ser observadas em crianças sem essa condição, exceto quando há algum problema de saúde que interfira no desenvolvimento dessas habilidades. A diferença entre uma criança superdotada e uma não superdotada, nesse contexto, está na intensidade da curiosidade e da criatividade. Crianças superdotadas demonstram uma intensidade significativamente maior, tendem a ser mais sensíveis. Essa intensidade é uma característica fundamental na vida das pessoas com AHSD, independentemente da idade. Ela está relacionada à sobre-excitabilidade, fenômeno identificado por Kazimierz Dabrowski (1972), com base neurobiológica, que provoca reações orgânicas mais intensas do que o esperado em situações cotidianas.. Essas reações intensificam a atividade mental, levando a comportamentos que podem ser percebidos pelos outros como exagerados ou inusitados. As manifestações incomuns podem ocorrer nas áreas intelectual, criativa, sensorial, psicomotora e emocional.

Outras características observadas em crianças com AHSD incluem um cérebro que funciona de maneira mais rápida. Essa agilidade cerebral se manifesta desde a infância, especialmente no sono: muitas dessas crianças dormem menos horas do que as outras ou têm um sono mais agitado. Além disso, indivíduos superdotados geralmente apresentam maior sensibilidade sensorial. Possem também áreas mais desenvolvidas ligadas à inteligência emocional, envolvendo habilidades interpessoais e intrapessoais, assim como regiões cerebrais que respondem de forma dinâmica aos desafios que enfrentam. No entanto, é importante lembrar

que a superdotação não é determinada apenas pela estrutura do cérebro. Embora o cérebro seja uma das variáveis, outros fatores também influenciam, como aspectos psicológicos, emocionais e culturais, que desempenham um papel importante nesse processo.

Reconhecer e compreender as manifestações das AHSD desde a infância é um passo fundamental para garantir o desenvolvimento integral dessas crianças. A identificação precoce, aliada a práticas educativas sensíveis às suas necessidades, permite não apenas o florescimento de seus potenciais, mas também o acolhimento de suas singularidades. Afinal, mais do que crianças inteligentes, são sujeitos com modos únicos de perceber, sentir, pensar e interagir com o mundo.

O processo de identificação na Educação Infantil não é tarefa fácil, pois a essa fase apresenta mudanças significativas que diferem de uma etapa para outra. Por meio da observação sistemática dos comportamentos das crianças ao longo de algum tempo, em atividades nas quais, nas palavras de Gerson e Carracedo (1996, p.223), “[...] possam expressar-se livremente nas áreas de seus interesses, compartirem experiências e concretizar seus próprios projetos [...]”, é possível verificar os três aspectos que configuram as AHSD, segundo Renzulli (2014): habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Cabe salientar que esse último aspecto - comprometimento com a tarefa - tem significativa relevância quando o processo de identificação das AHSD é realizado, pois não é comum crianças da primeira infância ficarem durante muito tempo numa mesma atividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender os desafios e as possibilidades da identificação precoce de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) na Educação Infantil. Essa investigação revelou que, apesar do amparo legal existente desde a LDB 9.394/96 e da PNEEPEI (2008), ainda enfrentamos um cenário preocupante de negligência dessas crianças nas primeiras etapas da educação formal.

Percebe-se que grande parte desse problema está relacionada à falta de formação específica dos educadores para reconhecer os sinais de precocidade a principal característica observável nas crianças pequenas com AHSD. Com frequência, comportamentos que indicam altas capacidades são erroneamente interpretados como problemas de comportamento, dificuldades de adaptação ou simples imaturidade. Essa identificação equivocada compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, mas também seu bem-estar emocional e social.

A análise evidenciou que as manifestações das AHSD vão muito além do aspecto cognitivo tradicionalmente valorizado. Elas envolvem também expressões psicomotoras, criativas e socioemocionais significativas, geralmente vivenciadas com intensidade singular por essas crianças. Essa intensidade, muitas vezes mal compreendida no ambiente escolar, representa justamente uma das características mais importantes a serem observadas pelos educadores.

Entretanto, algumas limitações são reconhecidas no estudo. A principal delas é a escassez de pesquisas brasileiras que documentem práticas efetivas de identificação na Educação Infantil, o que dificulta a construção de modelos mais adaptados à nossa realidade sociocultural. Essa lacuna mostra a urgência de mais investigações voltadas especificamente para esse tema e essa faixa etária.

Para que haja avanço nesse campo, considera-se fundamental o investimento em programas de formação para educadores da primeira infância, desenvolvendo um olhar mais sensível aos indicadores de AHSD. É essencial que essa formação promova não apenas o reconhecimento desses sinais, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem adequadamente essas crianças.

Defende-se também que pesquisas futuras explorem metodologias de identificação mais sensíveis às diversidades culturais brasileiras. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de estudos que acompanhem longitudinalmente o desenvolvimento de crianças identificadas na Educação Infantil. Essas abordagens ajudariam a compreender melhor como as AHSD se manifestam ao longo do tempo e como é possível apoiar essas crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento.

Por fim, entende-se que identificar precocemente as AHSD não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas um compromisso ético com o direito dessas crianças de serem reconhecidas em suas singularidades. Quando se adota um olhar mais sensível para as diferentes formas de expressão da inteligência e da criatividade na primeira infância, constrói-se uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, capaz de valorizar e potencializar os diversos talentos humanos desde os primeiros anos de vida.

4 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação de professores para o olhar às altas habilidades ou superdotação: uma revisão sistemática. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos (CBEPF)**. São José do Rio Preto: UNESP, 2022. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/vicbepf/523206-formacao-de-professores-para-o-olhar-as-altas-habilidades-ou-superdotacao--uma-revisao-sistematica/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 26 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Construções da prática pedagógica – altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Angela Mágda Rodrigues Virgolim (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51/2023. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, Françoys. Construindo talentos: uma concepção abrangente baseada no Modelo Diferenciado do Desenvolvimento de Talentos (MDGT). In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **Talento e superdotação: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGNÉ, Françoys. Transformando dons em talentos: a DMGT como um modelo de desenvolvimento do talento. In: HELLER, Kurt A.; MÖNKS, Franz J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Pergamon, 2000. p. 60–74.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria em prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERSON, Karen; CARRACEDO, Sandra. **Niños dotados en acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.

DĄBROWSKI, Kazimierz. **Positive disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1964.

DĄBROWSKI, Kazimierz. **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf Publications, 1972.

FABER, Juliana Andreatta. **A inclusão de alunos com altas habilidades, superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022 Disponível em: <http://Siaibib01.univali.br/pdf/Juliana%20Andreatta%20Faber%202022.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FABER, Juliana Andreatta; TRENTINI, Maristela. As lutas de pais com filhos identificados com Altas Habilidades/Superdotação: relatos familiares. In: Pérez, Susana Graciela Barrera(org.). **Altas Habilidades/Superdotación Una Nueva Mirada**. Montevideo:UDE, 2024. p.151-166.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 96-105, 2016.

MASDEVALL, Maria do Carmo Peruzzo. Identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (Org.). **Construções da prática pedagógica – altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 53–66.

MELO, Maria C. S.; ALMEIDA, Leandro S. Identificação de alunos superdotados: procedimentos e instrumentos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, 2007.

MUSSI, Ricardo F. de F.; FLORES, Fabio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxedu.v17i48.9010. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 ago. 2025.

NEIHART, Maureen. Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. **Roeper Review**, v. 24, n. 1, p. 14-20, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 25 abr. 2025

POCINHO, Margarida. As altas habilidades/superdotação e a educação inclusiva: um percurso pela investigação realizada em Portugal. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 2, n. 2, p. 9-24, 2009.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, Howard. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of a gifted education**. Boston: Allyn & Bacon, 1991, p. 55-64.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e21/1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55329. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329>. Acesso em: 17 maio. 2025.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. Tradução de Maria José de Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). **Conceptions of Giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279.

SÁNCHEZ, Celso Antunes; COSTA, Heloísa Lück. **Superdotados: detectar e estimular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

STERNBERG, Robert J. Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life. New York: Plume, 1997.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Modelo de Enriquecimento para toda Escola: Uma proposta de colaboração entre educação comum e especial nas altas habilidades/superdotação. **Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD**. Campo Grande, MS: ConBraSD, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/488125348/ANALIS-VIII-ENCO-CONBRASD-2018>. Acesso em: 26 fev. 2025.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/superdotação: enfoques múltiplos e novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **A construção da prática pedagógica: Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.