

POTENCIAL SUPERIOR NA CRECHE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

SUPERIOR POTENTIAL IN DAYCARE: WHAT DO TEACHERS THINK?

POTENCIAL SUPERIOR EN LA GUARDERÍA: ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES?

Jeanny Monteiro Urquiza¹ <https://orcid.org/0000-0003-3605-8266>
Rosemeire de Araújo Rangni² <https://orcid.org/0000-0002-8752-9745>
Bárbara Amaral Martins³ <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

¹ Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, São Paulo, Brasil; urquiza.jeanny@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, São Paulo, Brasil; rose.rangni@ufscar.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; barbara.martins@ufms.br

RESUMO: O alunado com potencial elevado está presente em todas as etapas da escolarização, inclusive nas fases iniciais da Educação Infantil. Por isso, tal nível de ensino carece de maior reconhecimento educativo, uma vez que pode revelar potencialidades desenvolvidas em tenra idade. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de professores da primeira infância acerca do potencial superior manifestado na creche. Trata-se de um estudo descritivo, cuja amostra foi constituída por oito docentes de uma instituição pública de Mato Grosso do Sul, Brasil, que tiveram as concepções analisadas pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram que o professorado da creche apresentou representações conceitualmente condizentes com a natureza do fenômeno investigado, embora tenham sido identificadas lacunas formativas no que se refere à presença das potencialidades manifestadas de forma precoce. Urgem, portanto, políticas de formação docente que contemplem essa temática e possibilitem a detecção e o atendimento às crianças com precocidade já na creche.

Palavras-chave: Educação Especial; Creche; Precocidade.

ABSTRACT: High-potential students are present at all stages of schooling, including the early stages of early childhood education. Therefore, this level of education needs greater recognition, as it can reveal potential developed at an early age. In this context, this research aimed to analyze early childhood teachers' conceptions of superior potential manifested in daycare. This is a descriptive study, whose sample consisted of eight teachers from a public institution in Mato Grosso do Sul, Brazil, whose conceptions were analyzed using the Collective Subject Discourse method. The results indicated that the daycare teachers presented consistent representations conceptually of the nature of the phenomenon investigated, although training gaps were identified with regard to the presence of potential manifested at an early age. Therefore, there is an urgent need for teacher training policies that address this issue and enable the detection and care of precocious children already in daycare.

Keywords: Special Education; Daycare; Precocity.

RESUMEN: Los alumnos con alto potencial están presentes en todas las etapas de la escolarización, incluso en las fases iniciales de la educación infantil. Por lo tanto, este nivel de enseñanza requiere un mayor reconocimiento educativo, ya que puede revelar potencialidades desarrolladas a una edad temprana. En este contexto, el objetivo de esta investigación fue analizar las concepciones de los profesores de educación infantil sobre el potencial superior manifestado en la guardería. Se trata de un estudio descriptivo, cuya muestra estuvo compuesta por ocho docentes de una institución pública de Mato Grosso do Sul, Brasil, cuyas concepciones fueron analizadas mediante el método del discurso del sujeto colectivo. Los resultados indicaron que los profesores de la guardería presentaron representaciones conceptualmente coherentes con la naturaleza del fenómeno investigado, aunque se identificaron lagunas formativas en lo que respecta a la presencia de potencialidades manifestadas de forma precoz. Por lo tanto, se necesitan urgentemente políticas de formación docente que contemplen esta temática y permitan la detección y la atención a los niños con precocidad ya en la guardería.

Palabras clave: Educación Especial; Guardería; Precocidad.

Introdução

As altas habilidades ou superdotação (AHSD) representam uma condição heterogênea em termos de capacidades sobressalentes, as quais se manifestam em domínios acadêmicos e produtivo-criativos (Renzulli, 2004). O público abrangido por esse fenômeno expressa, de maneira variável, traços intelectivos, psicológicos, socioemocionais e de personalidade que, aliados ao desempenho elevado, configuram características desenvolvimentais singulares (Kelemen; Roman, 2014; Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007). Por isso, tal população demanda reconhecimento, especialmente no contexto educacional.

Cumprе destacar que o potencial superior pode evidenciar-se nas fases iniciais da infância, por meio da precocidade¹ (Robinson, 2000). Trata-se de uma condição que carece de maior investigação científica (Araújo; Asfora, 2025), a fim de que as habilidades prematuramente evidenciadas possam ser detectadas e atendidas de forma apropriada (Terrassier, 2009). Nesse sentido, as crianças precoces, mesmo com pouca idade, requerem atenção educativa às suas especificidades (Vieira; Faber; Rodrigues, 2025), além de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que lhes promova as potencialidades e o desenvolvimento (Brasil, 2024).

Embora os direitos de aprendizagem dessa população estejam instituídos a partir da Educação Infantil (Brasil, 1996; 2008), ela ainda permanece educacionalmente negligenciada (Vieira; Faber; Rodrigues, 2025). Esse cenário explicita a necessidade de que a primeira etapa da Educação Básica assuma protagonismo – e receba investimento – tanto para identificar

¹ A precocidade não é evidenciada na legislação pertinente à Educação Especial, mas sim as AHSD. Entretanto, a primeira constitui uma característica dessas.

quanto para atender crianças precoces, estimulando sua formação integral e seus potenciais, o que deve estender-se às etapas posteriores da escolarização.

Logo, a intervenção pedagógica destinada à precocidade constitui um imperativo ao sistema educacional brasileiro. Os currículos das instituições educativas precisam estar ajustados aos ritmos e estilos de aprendizagem das crianças inseridas nessa condição (Winner, 1998; Terrassier, 2005; 2011), proporcionando oportunidades para que interesses, habilidades, ideias e criatividade sejam expressos desde a creche (Coates; Shimmin; Thompson, 2009).

Cabe ressaltar que o caráter lúdico, afetivo e multidimensional dessa ambiência de ensino não apenas estimula, de forma simultânea, diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, mas também propicia a observação de potencialidades já manifestadas em tenra faixa etária. Nessa perspectiva, a creche e seu trabalho educativo tornam-se essenciais para a realização plena das capacidades de crianças precoces (Robinson, 2000), possibilitando que convertam, ao longo da trajetória escolar, suas aptidões naturais em desempenho superior de maneira sistemática e progressiva, se houver intervenções apropriadas (Gagné, 2015).

Além da creche, a família constitui importante catalisador ambiental² para o aprimoramento das habilidades precocemente exibidas (Braz; Rangni, 2022; Guimarães; Ourofino, 2007; Medeiros *et al.*, 2017; Sakaguti, 2021). Sob esse prisma, os estímulos provenientes dos contextos pedagógico e familiar devem ser ofertados na proporção adequada, com respeito às particularidades das crianças e às suas características socioafetivas (Deulane, 2016), a fim de evitar tanto a hiperestimulação dos potenciais – resultante de exigências parentais e escolares desmedidas – quanto o subaproveitamento das capacidades.

Há que se destacar que o reconhecimento da precocidade perpassa o substancial papel a ser exercido pelos professores da primeira infância, uma vez que são capazes de avaliar, pedagogicamente, as capacidades prematuras despontadas em tenra idade e de atendê-las no âmbito educativo – desde que a prática pedagógica esteja dotada de saberes e recursos que favoreçam a atuação junto a crianças precoces (Urquiza; Martins; Costa, no prelo). Assim, a classe professoral pode: a) detectar manifestações iniciais de potencial superior na creche; b) planejar e desenvolver intervenções pedagógicas responsivas às necessidades das crianças; c) encaminhá-las ao AEE e a outras ações específicas; e d) orientar as famílias quanto às potencialidades de seus filhos e filhas.

² Catalisadores constituem um conceito derivado do Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT), de François Gagné (2020), utilizado para designar fatores internos e externos que moderam o desenvolvimento das capacidades naturais, podendo convertê-las em competências metodicamente desenvolvidas.

Tendo por base essas considerações, a presente pesquisa buscou responder: como o professorado atuante na creche compreende as AHSD? Será possível inferir, da discursividade docente, a relação estabelecida entre AHSD e precocidade? Os educadores reconhecem a possibilidade de que a precocidade se evidencie ao longo do desenvolvimento infantil? À luz dos questionamentos expostos, objetivou-se, neste estudo, analisar as concepções de professores da primeira infância acerca do potencial superior manifestado na creche.

Método

Trata-se de um estudo descritivo, cujo propósito consiste em retratar, de forma fiel e sistemática, fatos, variáveis e atributos de determinados fenômenos ou de seus públicos, a fim de caracterizá-los e evidenciar suas particularidades (Gil, 2002; Volpato, 2015). Além disso, pesquisas descritivas frequentemente utilizam técnicas padronizadas para a coleta de dados (Prodanov; Freitas, 2013), como a entrevista com roteiro semiestruturado.

Convém esclarecer que tal procedimento foi aplicado *in loco*, junto a oito docentes de uma creche da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. Para tanto, esta investigação, submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, obteve aprovação conforme atesta o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), nº. 83794024.8.0000.0021. A coleta de dados foi efetuada em novembro de 2024.

Os professores participaram da pesquisa em formato individual, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na sequência, as informações obtidas foram documentadas na íntegra em *software* editor de texto e, posteriormente, analisadas de acordo com o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Lefèvre (2017).

O DSC é um empreendimento metodológico que possibilita o acesso às representações sociais que se fazem presentes nos discursos individuais, em determinado tempo e espaço (Lefèvre, 2017). Nesse sentido, os conteúdos de tais depoimentos, repletos de experiências coletivas, são reconstituídos para expressar o pensamento coletivo como produto científico; por isso, redigem-se os DSCs na 1ª pessoa do singular, “[...] como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (Lefèvre, 2017, p. 16).

Cumprе evidenciar que o DSC está organizado em cinco etapas, nomeadamente:

- 1) Obtenção de depoimentos: coletam-se informações detalhadas à vista da futura constituição do DSC;

- 2) Redução do discurso: Procede-se à extração dos conteúdos dos depoimentos, e os trechos de maior pertinência são transformados em Expressões-Chave (ECs), correspondentes às informações nucleares do DSC;
- 3) Busca dos sentidos: Avaliam-se os posicionamentos manifestados nas respostas, a partir dos quais são elaboradas as Ideias Centrais (ICs), etiquetas semânticas definidas pelo(a) pesquisador(a) com base no significado das respostas;
- 4) Categorização: Agrupamento, em categorias, dos discursos formados por ICs convergentes; e
- 5) Discurso do Sujeito Coletivo: Reúnem-se os conteúdos para a elaboração do DSC, recorrendo à 1ª pessoa do singular para expressar o pensamento coletivo.

Convém pontuar que o grupo docente investigado era predominantemente feminino (n=7), havendo somente um participante do gênero masculino. Estabeleceu-se, como critério prévio de seleção dos educadores, o trabalho pedagógico desenvolvido na creche com crianças de dois a três anos e onze meses.

Resultados e Discussão

Os achados desta pesquisa distribuem-se em duas categorizações: 1) Representações sobre AHSD e 2) Representações acerca da manifestação da precocidade no decorrer do desenvolvimento infantil.

No tocante à primeira categoria, verificou-se as representações do professorado a respeito das AHSD, constituindo-se o seguinte DSC:

As altas habilidades estão relacionadas a algum tipo de habilidade acima da média, seja na pintura, na matemática ou até mesmo na linguagem. Quando penso em crianças assim, imagino que elas se destacam das seguintes formas: têm facilidades na aprendizagem; aprendem de maneira diversa das outras crianças; compreendem e terminam o conteúdo primeiro; apresentam desenvolvimento superior em relação ao nível escolar em que se encontram; interessam-se por alguns conhecimentos; têm capacidade de busca em relação aos interesses; estão acima da média; possuem uma inteligência mais aflorada e vão se desenvolvendo, cada vez mais, naquilo que elas mais se interessam. Não sei se dá para chamar de aptidão, mas vejo uma facilidade para aprender determinado tema. Talvez isso seja um pouco inato e também tem a ver com o contexto de aprendizagem e os estímulos. Acho até mesmo que são crianças que têm um QI elevado. Na creche, por exemplo, às vezes é possível encontrar uma criança de dois anos que sabe contar perfeitamente e vai além: sabe se expressar e tem coordenação motora para pontificar. É raro, mas pode acontecer.

A argumentação coletiva relaciona o fenômeno das AHSD “a algum tipo de habilidade acima da média, seja na pintura, na matemática ou até mesmo na linguagem”, alinhando-se à

Teoria dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2004), a qual estabelece a capacidade acima da média como um dos fatores responsáveis pela emergência do potencial superior, juntamente com o comprometimento com a tarefa e a criatividade.

O mesmo trecho discursivo também converge para as áreas em que tais potencialidades podem se evidenciar, entre elas a música, a matemática, a linguagem e a leitura (Brasil, 2023). Esse entendimento dos professores, além de conceitualmente fundamentado, revela uma perspectiva multidimensional sobre as capacidades elevadas, corroborando sua heterogeneidade (Ourofino; Guimarães, 2007).

As crianças com potencial superior são caracterizadas como aquelas que “têm facilidade na aprendizagem” e “aprendem de maneira diversa das outras crianças”, sendo capazes de compreender e concluir “o conteúdo primeiro”. Essa população exibe atenção sustentada e agilidade para processar informações e/ou técnicas relativas aos campos de seu interesse, engajamento na aprendizagem e alto desempenho nas tarefas de sua preferência – atributos que, factualmente, as diferenciam de seus pares da mesma idade (Kelemen; Roman, 2014; Martins, 2020; Robinson, 2000).

Aponta-se, ainda, que essas crianças “apresentam desenvolvimento superior em relação ao nível escolar em que se encontram”, “interessam-se por alguns conhecimentos” e “têm capacidade de busca em relação aos interesses”. Nessa perspectiva, os estudos também indicam as seguintes características: apreço por áreas e temas específicos; autonomia na aprendizagem; motivação intrínseca para dedicar-se intensamente a certos assuntos; e persistência na consecução de objetivos (Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007), levando-as ao estado de “fúria por dominar” – anseio por aprender, discernir e atingir expertise em uma área de conhecimento (Winner, 1998).

Somado a isso, o professorado descreve as crianças com tais potencialidades como indivíduos “acima da média” e com “inteligência mais a florada”, o que lhes permitiria desenvolver-se nos domínios de maior predileção. Vale destacar que, anteriormente, prevalecia a compreensão monolítica de que o alunado com potencial superior deveria apresentar níveis elevados de inteligência mensurável psicometricamente; todavia, essa visão não abrange toda a complexidade de seu desenvolvimento (Kelemen; Roman, 2014; Ourofino; Guimarães, 2007). Por isso, além dos aspectos intelectivos, devem ser consideradas as especificidades comportamentais, psicológicas e emocionais desse público (Deulane, 2016; Martins, 2020), mesmo em tenra idade, inclusive na creche (Coates; Shimmin; Thompson, 2009).

Logo, esse grupo requer serviços educacionais que o estimulem adequadamente, bem como acesso ao AEE (Brasil, 1996; 2008), desde os primeiros anos da infância (Brasil, 2024).

Convém, ainda, dedicar atenção aos distintos aspectos de sua identidade, evitando-se, assim, o surgimento de dissincronias - fenômeno que reflete o desenvolvimento heterogêneo nas dimensões intelectuais, afetivas e sociais e que reverbera nos meios pedagógico e parental em razão da discrepância entre interesses e comportamentos (Terrassier, 2005; 2011).

Quando o DSC se remete à “aptidão”, buscando relacioná-la ao potencial superior e o concebe como “um pouco inato”, têm-se representações docentes alinhadas ao Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (Gagné, 2015). De acordo com essa perspectiva teórica, a aptidão – também denominada dotação – corresponde a capacidades naturais, de base inata, manifestadas espontaneamente e expressas acima da média em um ou mais campos do desenvolvimento humano (Gagné, 2015). Os potenciais sobressalentes situam o alunado dotado entre os 10% melhores de seu grupo etário e, nesse conjunto, estão as crianças com precocidade.

A indicação de que o desenvolvimento de crianças com habilidades superiores se vincula ao “contexto de aprendizagem” e aos “estímulos” leva a classe professoral, por outras vias explicativas, a enfatizar o papel desempenhado pelo ambiente. Atribui-se, novamente, destaque às influências resultantes dos catalisadores ambientais, haja vista que as múltiplas ambiências das quais participa esse grupo estudantil podem oferecer (ou não) oportunidades de aprimorar suas potencialidades e de atender às suas necessidades socioafetivas e intelectuais (Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007; Vieira; Faber; Rodrigues, 2025).

Em contrapartida, expressa-se a concepção mitológica de que esse alunado “têm QI elevado”. Sobre isso, Winner (1998) esclarece que ainda são disseminadas ideias equivocadas a respeito desse grupo, uma vez que prevalece a crença de que a avaliação de seu potencial superior tem estrita relação com os testes de Quociente de Inteligência (QI). Elucida-se, portanto, que tais instrumentos de mensuração cognitiva não são suficientemente eficazes para identificar toda a gama de habilidades humanas existentes, sobretudo quando estas se manifestam em domínios não acadêmicos (Winner, 1998). Ademais, características qualitativas referentes ao fenômeno – como criatividade, motivação, pensamento divergente, dissincronias, persistência atencional, entre outras, podem ser desconsideradas nessas aferições.

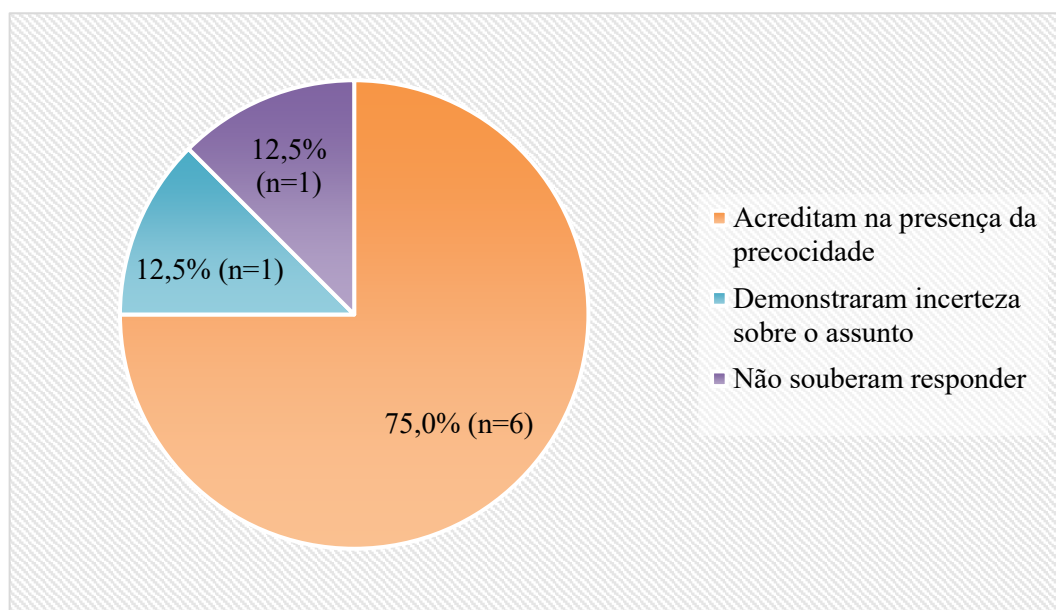
Para concluir, o DSC registra que, na creche, “às vezes é possível encontrar uma criança de dois anos que sabe contar perfeitamente e vai além: sabe se expressar e tem coordenação motora para pontificar. É raro, mas pode acontecer”. O referido espaço pedagógico constitui-se em *locus* fecundo para a observação de potenciais superiores despontados em tenra idade, nas mais diversas áreas.

Por isso, requer atenção educativa, investimentos teórico-práticos, formação docente e instrumentos que possibilitem a detecção dessas potencialidades, a fim de que as crianças com

potencial superior não sejam privadas de seus direitos educacionais (Urquiza; Martins; Costa, no prelo) e, ainda, para que sua presença não seja considerada, pelos professores da primeira infância, como rara.

A última categoria desta pesquisa, “Representações acerca da manifestação da precocidade no decorrer do desenvolvimento infantil”, analisou se os educadores da creche reconhecem a possibilidade de que a precocidade se evidencie ao longo do processo desenvolvimental das crianças. Os dados foram sistematizados na Figura 1 e em dois DSCs.

Figura 1 – Perspectiva docente acerca da presença da precocidade no decorrer do desenvolvimento infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Depreende-se, das informações apresentadas, que grande parte do grupo docente atuante na creche (75,0%; n=6) reconhece a possibilidade de a precocidade se evidenciar no decorrer do desenvolvimento infantil, alinhando-se a abordagens teóricas segundo as quais o potencial superior pode manter sua expressão desde que seja favorecido por estímulos, oportunidades de vida e condições ambientais adequadas (Coates; Shimmin; Thompson, 2009; Deulane, 2016; Robinson, 2000).

Por outro lado, 12,5% (n=1) dos professores demonstraram incerteza quanto à manifestação do fenômeno, dado sugestivo de que uma parcela do coletivo investigado não dispõe de saberes conceituais que permitam avaliar a presença da precocidade ao longo da infância. Tal hesitação pode estar relacionada à ausência de formação específica (Vieira; Faber;

Rodrigues, 2025), indicando a necessidade de que o processo formativo contemple a temática em questão (Araújo; Asfora, 2025).

Em compensação, 12,5% (n=1) da classe docente não souberam responder ao questionamento proposto, o que sugere lacunas formativas ainda mais contundentes no tocante à compreensão e ao reconhecimento da precocidade. Essa evidência também reforça a necessidade de investimentos na formação do professorado, de modo a prepará-lo tanto para identificar características, potenciais e domínios de manifestação da precocidade quanto para atender, educacionalmente, às especificidades das crianças que expressam essa condição, garantindo-lhes o acesso aos seus direitos escolares (Brasil, 1996; 2008), desafio premente desde a mais tenra idade (Brasil, 2024).

Ao se considerarem os dados revelados, embora a prevalência do reconhecimento da precocidade (75,0%; n=6) denote um cenário promissor, os índices de incerteza e desconhecimento (25% somados; n=2) ratificam a importância de subsidiar a prática educativa docente, a fim de que os educadores transcendam suas suspeitas relativas a esse fenômeno e passem a contemplá-lo, de maneira efetiva, em suas intervenções pedagógicas, oferecendo suporte educacional que condiga com as demandas desse público (Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007).

Por conseguinte, convém ressaltar o DSC do grupo majoritário (75,0%; n=6) que afirmou acreditar na presença da precocidade no decorrer do desenvolvimento infantil:

Acredito que a precocidade pode marcar, mas é essa questão de não deixar perder; continuar estimulando na escola e também em casa. Acho, até mesmo, que é importante avisar a família, para dizer assim, olha, percebemos que seu filho(a) tem precocidade. Veja a própria experiência que tive com meu filho: com o passar dos anos, ele avançava, mas não nas disciplinas, porque era seletivo. Então, são alunos seletivos; não é tudo de que gostam. Por isso, é interessante que a família saiba, para que essa criança tenha sempre o estímulo. Entendo que a precocidade pode acompanhá-la porque ela tem conhecimento, busca muito... crianças com essas habilidades têm uma mente mais rápida que as outras e, por causa disso, creio que, de ano em ano, de turma em turma, elas se desenvolvem e adquirem mais conhecimentos. Até li, numa reportagem, justamente sobre esses alunos que manifestaram muito cedo as altas habilidades, mas que não foram instigados, provocados de maneira correta e, com o passar do tempo, acabaram perdendo o interesse nos estudos, deixando de fazer aquilo que mais gostavam por falta de estímulos. A precocidade, na minha compreensão, está em receber estímulos, aprimorar, ou seja, desenvolver a maturação da criança. Desse modo, tem que haver toda uma estrutura e acompanhamento para que ela se desenvolva cada vez mais. Com os estímulos certos, a curiosidade e o planejamento adequado, podemos continuar mantendo o seu interesse. Portanto, tudo depende da forma como essa criança é tratada, estimulada... depende, também, dos pais e do próprio estímulo, porque não adianta só identificar que a criança é precoce.

Para uma parcela do coletivo investigado (75,0%; n=6), a precocidade “pode marcar” o processo de desenvolvimento infantil; por isso, não se deve deixá-la “se perder”, razão pela

qual são necessários estímulos contínuos “na escola e também em casa”. Vale reiterar que as crianças precoces requerem oportunidades educacionais que estimulem os seus potenciais, sem que seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem sejam desconsiderados (Kelemen; Roman, 2014). Assim, necessitam de currículos e conteúdos diferenciados, além de estratégias pedagógicas e procedimentos avaliativos consonantes às suas características (Terrassier, 2011).

Em seguida, o DSC ressalta a importância de “avisar a família” acerca da precocidade de “seu filho(a)”, afirmando, em trecho posterior, que tal esclarecimento é crucial para que a criança precoce “tenha sempre o estímulo”. O contexto familiar precisa estar cômico da presença de potencial elevado, de modo a se constituir como apoio aos profissionais que atuarem junto às crianças e servir de amparo aos filhos e filhas, contribuindo beneficentemente para sua formação identitária e para a constituição de mecanismos de enfrentamento dos reveses e desafios que venham a surgir na vida desse público (Braz; Rangni, 2022; Sakaguti, 2021).

Outro relato pertencente ao mesmo DSC aponta que o professorado foi capaz de detectar indícios de capacidade superior em seu filho(a), destacando o “avanço” apresentado, “mas não nas disciplinas, porque era seletivo”. Dessa forma, prosseguiu-se com a hipótese de que “são alunos seletivos; não é tudo de que gostam”. Estudos têm indicado a capacidade familiar de perceber características relacionadas ao fenômeno no comportamento dos(as) filhos(as) (Braz; Rangni, 2022; Medeiros *et al.*, 2017; Sakaguti, 2021), em consonância com o relato coletado. Entretanto, o meio parental carece de informações que o auxiliem a compreender as especificidades dessa condição, inclusive para entender que a “seletividade” refere-se, em tese, ao interesse específico da criança na(s) área(s) em que seu potencial se manifesta.

Ademais, quando se pondera que as crianças precoces “têm uma mente mais rápida que as outras” e, por essa razão, “de ano em ano, de turma em turma, elas se desenvolvem e adquirem mais conhecimentos”, o discurso reflete algumas características que compõem o célere desenvolvimento desse público, tais como: habilidades superiores de pensamento, rapidez no processamento de informações, envolvimento intenso com atividades de interesse, motivação e autonomia para aprender (Coates; Shimmin; Thompson, 2009; Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007). Logo, as respostas educacionais devem ser condizentes com suas particularidades (Terrassier, 2009).

Os professores também indicaram que leram, “numa reportagem”, a qual se referia a “alunos que manifestaram muito cedo as altas habilidades” e que “não foram instigados, provocados de maneira correta”, o quão esse alunado, “com o passar do tempo”, começou a perder “o interesse nos estudos, deixando de fazer aquilo que mais gostavam por falta de estímulos”. Acerca disso, Terrassier (2005; 2009) estabelece a existência do efeito “pigmalião

negativo”, que, a longo prazo, conduz o público com potencial elevado à repressão do próprio potencial, quer seja por falta de estimulação adequada, quer seja pelo descrédito às suas características e identidade.

Para que não cheguem a tal nível de inibição das singularidades, as crianças precoces demandam intervenções que lhes favoreçam as capacidades e os atributos individuais, de modo a evitar o surgimento de dificuldades e/ou problemas socioemocionais (Terrassier, 2005; 2009). Por isso, a concepção de que a precocidade “está em receber estímulos”, requerendo “toda uma estrutura e acompanhamento para que ela se desenvolva cada vez mais”, além de correta, acentua a importância de o trabalho pedagógico docente estar instrumentalizado para a detecção e o atendimento educativo a essa condição desde a creche (Kelemen; Roman, 2014; Robinson, 2000).

Após, o DSC reafirma a pertinência de “estímulos certos”, da “curiosidade”, do “planejamento adequado” e das ações “dos pais” para que seja conferida a atenção educacional à precocidade, “porque não adianta só identificar que a criança é precoce”. Esse entendimento de parte do professorado converge para o propósito da identificação do público com potenciais sobressalentes: reconhecê-lo apenas terá sentido se essa detecção estiver compromissada com o atendimento, que contemple às necessidades dessa população; do contrário, servirá somente para rotulá-la (Guimarães; Ourofino, 2007). Assim, identificação e atendimento são processos imbricados, voltados à promoção do desenvolvimento.

Por fim, apresenta-se o último DSC resultante deste estudo, que demonstra as incertezas de uma parcela dos professores participantes (12,5%; n=1), já que o outro grupo não apresentou respostas (12,5%; n=1):

Penso que a precocidade talvez possa até marcar o desenvolvimento da criança, mas acho que vai depender muito dos estímulos. De repente, se ela for bem trabalhada e estimulada, talvez haja essa possibilidade. Fica a minha incerteza sobre isso.

A representação coletiva ilustra, mais uma vez, a relevância dos estímulos para o desenvolvimento de crianças precoces, mas também aponta hesitações decorrentes da limitada compreensão do fenômeno e da priorização excessiva dos estímulos, sem considerar catalisadores como motivação, personalidade e dissincronias (Gagné, 2015; Terrassier, 2005). Adicionalmente, observa-se que o corpo docente não reconhece plenamente a importância de suas próprias ações pedagógicas na promoção do potencial identificado. Esse cenário revela que são cruciais programas formativos que abordem as especificidades do público em questão

(Vieira; Faber; Rodrigues, 2025), a fim de que os educadores se sintam mais preparados e seguros para identificar e atender crianças com capacidades sobressalentes.

Diante dos dados apresentados, verifica-se que o professorado participante desta pesquisa estabelece relação entre AHSD e precocidade, demonstrando competência para relacioná-las ao potencial superior. Dessa maneira, a precocidade foi entendida como a manifestação inicial de uma capacidade elevada, para qual se deve direcionar atenção educativa ao longo do desenvolvimento infantil.

Ainda assim, os professores carecem de saberes cientificamente fundamentados a respeito do último fenômeno, necessários para identificar e atender às especificidades de crianças precoces desde a creche, inclusive encaminhando-as a serviços especializados, como o AEE (Brasil, 2024). Garantir atendimento adequado às características que essas crianças manifestam é imperativo, e a formação docente constitui um recurso essencial para promovê-lo.

Considerações Finais

Este estudo objetivou analisar as concepções de professores da primeira infância acerca do potencial superior manifestado na creche, uma vez que esse contexto necessita de maior investigação científica para que as crianças com capacidades sobressalentes em tenra faixa etária tenham reconhecimento educativo e atendimento pedagógico alinhados às suas especificidades desde as fases escolares iniciais.

Os dados obtidos revelaram que as representações docentes acerca do potencial superior, em sua maioria, alinharam-se conceitualmente às informações disseminadas pela literatura especializada, pois a classe professoral foi capaz de compreender as AHSD como condição multidimensional, que se evidencia em diversas áreas de desenvolvimento humano. Por outro lado, os resultados também indicaram lacunas formativas no que se refere à presença das potencialidades precocemente manifestadas.

Além disso, foi possível inferir, da discursividade coletiva, a maneira pela qual os educadores pesquisados concebem a relação entre AHSD e precocidade, relacionando-as ao desempenho elevado. Nesse sentido, a precocidade foi compreendida como a expressão inicial de uma capacidade superior e, por essa razão, demanda investimentos educativos e estímulos que favoreçam seu aprimoramento ao longo do processo desenvolvimental das crianças.

Nessa perspectiva, 75% (n=6) do professorado reconheceu a possibilidade de a precocidade se evidenciar no decorrer da infância, desde que a estimulação adequada seja

oferecida pelos catalisadores ambientais, especialmente por meio de ações provenientes das conjunturas pedagógica e parental. Os demais grupos docentes somados (25%; n=2) demonstraram incerteza e desconhecimento sobre o tema, revelando a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos que instrumentalizem sua prática pedagógica para a atuação com as crianças precoces na creche. Desse modo, é fundamental que superem suspeitas relativas à precocidade – mediante a aquisição de informações científicas – e passem a considerá-la no planejamento de suas intervenções, conferindo atenção educacional às singularidades das crianças inseridas nessa condição.

Para tanto, urgem políticas formativas que contemplem essa temática e possibilitem ao professorado detectar e atender, já na creche, a população com precocidade. Sob esse enfoque, torna-se indispensável reconhecer suas particularidades e características intelectuais e socioafetivas, encaminhando-a a serviços educacionais específicos, como o AEE.

Todavia, os achados desta pesquisa não sustentam generalizações amplas, sendo recomendável o desenvolvimento de novos estudos em outros contextos. Da mesma maneira, sugerem-se investigações que aprofundem a temática do potencial superior manifestado em tenra idade, considerando as especificidades apresentadas pelas crianças pequenas e os domínios nos quais suas capacidades precoces despontam. A tematização desse assunto é crucial para o reconhecimento desse público, ainda invisibilizado nas fases iniciais da Educação Infantil.

Referências

ARAÚJO, Thiane; ASFORA, Rafaella. Reflexões sobre a precocidade como uma das gradações de altas habilidades e superdotação. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 18, p. 180-198, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 51/2023**. Orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília: DF, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024**. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Brasília: DF, 2024.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. O olhar de mães sobre altas habilidades ou superdotação. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-17, 2022.

COATES, Davi; SHIMMIN, Andrew; THOMPSON, Wendy. Identifying and Supporting Gifted Children in a Nursery School (Kindergarten). **Gifted Education International**, v. 25, p. 22-35, 2009.

DEULANE, Andrea. Emotional, social and relationship development for gifted and talented children in early childhood education. **The Professional Association for Gifted Education**, v. 4, n. 4, p. 61-71, 2016.

GAGNÉ, François. From gifts to talent: A DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educación**, v. 368, p. 12-37, 2015.

GAGNÉ, François. **Building gifts into talents**: Brief overview of the DMGT. Université du Québec à Montréal, Canadá, p. 1-6, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de Identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, 2007. p. 53-65.

KELEMEN, Gabriela; ROMAN, Alina. Education of gifted children, a problem of general interest. **Mitteilungen Klosterneuburg**, v. 64, n. 2, p. 50-73, 2014.

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do Sujeito Coletivo**: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. 1. ed. São Paulo: Andreoli, 2017.

MARTINS, Bárbara Amaral. Escala de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (EIPAHs): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020.

MEDEIROS, Alexandra Imaculada de Oliveira. *et al.* Superdotação/altas habilidades percebidas por pais e professores do Ensino Fundamental, nível I. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1179-1194, 2017.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, 2007. p. 43-51.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2004.

ROBINSON, Nancy. Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? In: FRIEDMAN, R. C.; SHORE, B. M. (eds.). **Talents unfolding**: cognition and development. American Psychological Association, 2000. p. 7-26.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Altas habilidades/superdotação e família: resiliência e criatividade. **Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 60-81, 2021.

TERRASSIER, Jean Charles. Les Dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In: TORDJMAN, Sylvie (ed.), **Enfants surdoués en difficulté: de l'identification à une prise en charge adaptée**, 2005. p. 69-87.

TERRASSIER, Jean Charles. Les enfants intellectuellement précoces. **Archives de Pédiatrie**, v. 12, p. 1603-1606, 2009.

TERRASSIER, Jean Charles. Priority to early identification: better prevention than remediation. **Talent Development and Excellence**, v. 3, n. 1, p. 10-102, 2011.

URQUIZA, Jeanny Monteiro; MARTINS, Bárbara Amaral; COSTA, Maria da Piedade Resende. Precocidade na creche: o que é isso, professores? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20186, 2025.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; FABER, Juliana Aandreatta; RODRIGUES, Denise dos Santos. Superdotação na Educação Infantil: caminhos para a identificação precoce e um olhar sensível na primeira infância. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 18, p. 164-179, 2025.

VOLPATO, Gilson Luiz. O método lógico para a redação científica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2015.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Jeanny Monteiro Urquiza. Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar). Professora de Educação Infantil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9326113566894131>

Rosemeire de Araújo Rangni. Graduada em Direito e Pedagogia. Especialista em dotados e talentosos. Mestra em Educação e Doutora em Educação Especial. Professora Associada 3 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da mesma instituição. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6399149504309769>

Bárbara Amaral Martins. Pedagoga pelas Faculdades Integradas de Botucatu. Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho (Portugal). Pós-Doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna (Espanha). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

Como citar

URQUIZA, Jeanny Monteiro; RANGNI, Rosemeire de Araújo; MARTINS, Bárbara Amaral. Potencial superior na creche: o que pensam os professores? **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-16, jan./dez., 2025.