

Precocidade na creche: o que é isso, professores?

Precocity in nursery school: what does it mean, teachers?

Jeanny Monteiro Urquiza^{1*} , Bárbara Amaral Martins² , Maria da Piedade Resende da Costa¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), São Carlos, SP, Brasil

²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Três Lagoas, MS, Brasil

COMO CITAR: URQUIZA, J. M.; MARTINS, B. A.; COSTA, M. P. R. Precocidade na creche: o que é isso, professores? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e20186, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2018601>

Resumo

A precocidade sugere capacidade superior desenvolvida antes do tempo na infância. Sua investigação deve ocorrer desde a creche, cujo trabalho pedagógico pode revelar potenciais sobressalentes em diferentes domínios. Para tanto, a classe professoral tem função basilar no reconhecimento dessa condição, incumbindo-lhe, pedagogicamente, a tarefa de detectá-la para atendê-la. Por isso, esta pesquisa objetivou verificar os sentidos atribuídos pelos professores de uma creche da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul à precocidade, às crianças com dois a três anos e onze meses precoces e ao trabalho pedagógico para elas. O estudo envolveu oito professores da creche, que tiveram as representações analisadas à luz do método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados revelaram que uma parte do professorado desconhecia a temática, enquanto poucos a conheciam cientificamente. Concluiu-se que investimentos contínuos em formação, recursos, instrumentais e conhecimentos são emergenciais para que os professores conheçam e intervenham à precocidade.

Palavras-chave: educação especial; altas habilidades; superdotação; precocidade.

Abstract

Precocity suggests high ability developed earlier than expected in childhood. Its investigation should begin as early as in nursery settings, where pedagogical practices may reveal exceptional potential across various domains. Teachers have a crucial role in identifying this condition and are pedagogically responsible for recognizing and addressing it. Accordingly, this study aimed to examine the meanings attributed by teachers at a public nursery school in Mato Grosso do Sul to the concept of precocity, to children aged between two and three years and eleven months who are identified as precocious children, and to the pedagogical approaches directed toward them. The study involved eight nursery teachers, whose perceptions were analysed using the Discourse of Collective Subject method. Findings show that significant investment in professional development, resources, and specific tools is urgently needed to support educators in addressing precocity effectively.

Keywords: special education; high ability; giftedness; precocity.

INTRODUÇÃO

A creche faz parte da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, na qual o cuidar e o educar são dimensões formativas indissociáveis, planejadas em prol do desenvolvimento integral do público a que atende (Brasil, 1996, 2010). Trata-se, por isso, de um espaço assegurado às crianças bem pequenas¹, a fim de lhes garantir o acesso às ações educativas – o que confere à infância de zero a três anos *status* de cidadania.

Face ao exposto, admite-se a necessidade de compreender a creche para além dos preceitos legalmente estabelecidos: temos, em tela, um ambiente pedagógico dinâmico, entremeado por descobertas, possibilidades, desafios, sensorialidades, emoções, experiências e diversidades – aspectos que, irrevogavelmente, redimensionam as definições que cercam essa ambiência educacional tão rica em sentidos e cinestésias.

¹ Assume-se, terminologicamente, designação específica para a referência às crianças que vivenciam os seus três primeiros anos de vida: “crianças bem pequenas”. Da mesma forma, empregam-se os seguintes vocábulos para a alusão ao período temporal abrangido pela creche: “primeiríssima infância” e “pequena infância” (Rodrigues, 2016; Rodrigues; Andrade; Souza, 2022).

***Autor correspondente:** urquiza.jeanny@gmail.com

Submetido: Abril 23, 2025

Revisado: Setembro 29, 2025

Aprovado: Setembro 30, 2025

Fonte de financiamento: Pesquisa financiada pelo Programa CAPES/PROEX. Número do Processo: 88881.215878/2025-01.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Estudo aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE nº. 83794024.8.0000.0021).

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa não estão disponíveis. Trabalho realizado em uma creche do setor público, Corumbá, MS, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

À vista da natureza multidimensional que a caracteriza, a creche é concebida, pela literatura especializada, como o lugar propriamente da pequena infância (Ariosi; Manfré, 2024; Rodrigues, 2016; Silva; Jurdi, 2019). Tal contexto educativo deve imbuir-se de intencionalidades que promovam o desenvolvimento global das crianças e que fomentem a expressão de suas potencialidades, tendo esses princípios definidos no currículo (Portugal, 2017; Richter; Barbosa, 2010; Sarmiento; Carvalho, 2017).

Em outras palavras, a creche deve direcionar-se para o pleno desenvolvimento infantil, permitindo às crianças demonstrarem, ativamente, a totalidade de sua condição *sui generis*, como individualidades, interesses, estilos de aprendizagem e atributos comportamentais (Akuri; Kohle; Pereira, 2020; Ariosi; Manfré, 2024; Portugal, 2017; Rodrigues, 2016).

Nesse cenário, muitas expressões infantis são passíveis de ser reveladas por meio do trabalho pedagógico da creche, especialmente através das múltiplas linguagens lúdicas de educação. Defende-se, nesta pesquisa, que a creche se delineia como a primeira conjuntura educacional em que as capacidades e comportamentos sobressalentes podem se manifestar. Isso sugere a existência de potencial superior desenvolvido antes do tempo previsto – e relativamente comum – ao que é esperado para a primeiríssima infância.

Logo, o referido espaço de aprendizagem constitui-se em *locus* favorável à presença de crianças bem pequenas com indícios de desempenho elevado: mesmo em tenra idade, elas são capazes de evidenciar sua precocidade em diferentes domínios (linguístico, lógico-matemático, artístico, criativo, psicomotor e, até mesmo, de liderança²). Assim, a creche, ao contemplar diferentes áreas formativas nas quais múltiplas inteligências³ são estimuladas, oportuniza a observação dos primeiros sinais de capacidades elevadas, configurando-se como um contexto privilegiado para as crianças expressarem, de maneira precoce, habilidades desenvolvidas.

Importa esclarecer que a precocidade é um fenômeno típico da infância e aponta, com efeito, para o desenvolvimento evolutivo superior de alguma(s) capacidade(s) em qualquer campo do saber e/ou da produção humana. Abrangida pelas altas habilidades/superdotação (AH/SD), essa condição designa comportamentos infantis com potenciais elevados que se destoam das demais habilidades presentes em um mesmo ambiente (Martins, 2020; Martins; Chacon, 2023).

Por conseguinte, as crianças precoces demandam, desde a creche, serviços específicos da Educação Especial, de modo a terem as potencialidades aprimoradas e as necessidades atendidas. Segundo a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024 (Brasil, 2024)⁴, deve-se promover o desenvolvimento dessa e de outras populações infantis pertencentes à Educação Especial por meio de atividades lúdicas e significativas, a fim de lhes viabilizar a aprendizagem global, com atenção aos aspectos intelectuais, físicos e socioemocionais. Nesse sentido, detectar e atender ao grupo estudantil com precocidade, ainda na creche, corresponde à efetivação de seus direitos educacionais sob a perspectiva inclusiva.

Dessa forma, as crianças precoces tendem a exibir: a) interesse acentuado por temas referentes aos campos de predileção, diferindo-se dos pares etários; b) aprendizagem rápida de conhecimentos, técnicas e procedimentos que se reportam aos domínios que lhes interessam; e c) engajamento em áreas pelas quais preferem, buscando dominá-las (Winner, 1998). Por isso, elas requerem propostas educacionais e projetos curriculares enriquecidos e adaptados às suas características, para que as capacidades despontadas não sejam tolhidas ao longo da vida escolar (Martins; Chacon, 2016; Terrassier, 2005, 2011).

Evidentemente, a precocidade deve ser rastreada e acompanhada durante todo o desenvolvimento. A observação de potenciais é crucial para elaborar e implementar medidas educativas (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2023; Rech; Negrini, 2019) – isso desde os campos acadêmicos até os produtivo-criativos – o que demanda políticas públicas capazes de assegurar a identificação e o atendimento das diferentes capacidades desenvolvidas (Almeida, 2011; Costa; Araújo, 2021; Koga; Tolon, 2019; Koga; Rangni, 2020).

² O potencial superior pode se manifestar, isolada ou combinadamente, em áreas acadêmicas ou produtivo-criativas, ensejando capacidades e nuances comportamentais ricas e heterogêneas (Brasil, 2006, 2008; Braz; Rangni, 2019; Ourofino; Guimarães, 2007; Renzulli, 2004).

³ Estabelece-se um paralelo entre a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) e o trabalho pedagógico da creche: essa ambiência, ao abarcar diferentes campos, também estimula o desenvolvimento de múltiplas inteligências, as quais podem possibilitar a observação de diferentes capacidades precoces desenvolvidas.

⁴ Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três anos (Atenção Precoce).

Vale destacar que a evolução das potencialidades humanas também está subordinada aos estímulos ambientais, ou seja, às influências exercidas por diferentes contextos. Em razão disso, as crianças precoces podem ter os seus potenciais aprimorados ou ceifados no ambiente educacional (Martins; Chacon, 2018). É importante que as estratégias de ensino sejam heterogêneas à vista dos interesses e habilidades desse público infantil, o qual precisa ter as suas especificidades contempladas desde o trabalho pedagógico da creche.

Embora relevante, a precocidade configura temática pouco explorada cientificamente. Marques e Costa (2018) apontam a escassez de estudos sobre esse fenômeno, o que pode ocasionar muitas barreiras conceituais aos professores atuantes na Educação Infantil. Sob a mesma direção, Braz e Rangni (2021) assinalam a ínfima quantidade de pesquisas que adotam essa etapa para a investigação de potenciais superiores.

Se o desconhecimento científico sobre a precocidade, de modo geral, é imperante na Educação Infantil, enfatiza-se o quão ele é ainda mais incisivo em relação às crianças precoces na creche, e isso revela a necessidade de que esse tema seja estudado. Ante o exposto, questiona-se: o que pensam os professores de uma creche pública no tocante à precocidade? Quais concepções têm a respeito desse fenômeno, das crianças precoces bem pequenas e da atuação pedagógica para essa população?

À luz dessas questões, elegeu-se o objetivo de verificar os sentidos atribuídos pelos professores de uma creche da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul à precocidade, às crianças com dois a três anos e onze meses precoces e ao trabalho pedagógico para elas.

MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como descritivo, pois as investigações conduzidas sob esse viés assumem precipuamente a intenção de descrever as particularidades de fenômenos e de populações (Gil, 2002). Para a coleta de dados, selecionou-se a entrevista com roteiro semiestruturado, uma vez que ela favorece a descrição dos aspectos pesquisados (Duarte, 2004).

Essa técnica foi conduzida junto a oito professores de uma creche pública de Mato Grosso do Sul, dos turnos matutino e vespertino. A participação docente ocorreu de forma individual e presencial, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Convém explicar que esta pesquisa, para ser realizada, submeteu-se à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com as normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Saúde. A sua aprovação está inscrita sob o Parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº. 83794024.8.0000.0021. Ademais, os dados coletados foram transcritos e analisados segundo o método do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefèvre, 2017), que investiga as representações sociais presentes na discursividade dos indivíduos e as organiza em um pensamento coletivo.

Dessa maneira, os depoimentos dos participantes são reunidos para representar concepções socialmente partilhadas (Lefèvre, 2017). Essas fontes de argumentação originam o nascimento de um “Sujeito Coletivo de Discurso”, que dá “voz” aos pensamentos extraídos da coletividade. O DSC é constituído por cinco fases, quais sejam:

1. Obtenção de depoimentos: Auferem-se informações ricas para a elaboração do DSC;
2. Redução do discurso: Extraem-se os conteúdos dos depoimentos, cujas partes significativas formam as Expressões-Chave (ECs), as informações centrais do DSC;
3. Busca dos sentidos: Averiguam-se os posicionamentos frente às perguntas para a formulação das Ideias Centrais (ICs), etiquetas semânticas feitas pelo pesquisador com base no sentido atribuído às respostas.
4. Categorização: Junção, por categorias, de discursos compostos por ICs semelhantes; e
5. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): Reúnem-se os conteúdos para a formação do DSC, com a admissão de uso da 1ª pessoa do singular para representar os pensamentos coletivos.

Cumprido elucidar que a classe docente participante deste estudo atuava pedagogicamente junto às crianças matriculadas na creche com dois a três anos e onze meses de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria desta pesquisa se intitula “Representações sobre a precocidade” e verificou as conceituações elaboradas pelo professorado quanto ao fenômeno em questão:

“Na minha concepção, a precocidade é alguma coisa que acontece antes do período esperado, no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas habilidades. Acredito que as crianças precoces, desde cedo, apresentam um conhecimento além do esperado para a idade: elas realizam coisas antes do tempo; destacam-se no sentido de compreender as coisas e demonstram inteligência para alguns tipos de assuntos que elas têm mais interesse. Na creche, penso que as crianças precoces chegam à instituição com um conhecimento além daquilo que é o natural, pois têm habilidades que estão além daquelas pertencentes a esse nível em que elas se encontram. Um exemplo disso é quando falam muito bem ou leem antes do tempo previsto. Entendo, portanto, que são crianças que atingem um nível de amadurecimento antes do momento.”

Inicialmente, quando o coletivo relata que a precocidade “é alguma coisa que acontece antes do período esperado”, tem-se, em evidência, concepções alinhadas às definições teóricas da própria literatura especializada relacionada a esse fenômeno. Essa literatura o conceitua como uma condição estabelecida previamente ao que é esperado para uma faixa etária, em termos de capacidades superiores desenvolvidas (Martins; Chacon, 2016; Martins, 2020; Winner, 1998).

Nessa linha de raciocínio, a precocidade requer acompanhamento ao longo de toda a infância, pois pode se tratar de uma prematuridade desenvolvimental ou pode, em contrapartida, indicar habilidades que se apresentam de modo estável no desenvolvimento (Martins, 2020). Logo, a identificação é basilar para a avaliação processual dessa condição. No cenário educacional, ressalta-se a importância de que o processo avaliativo e o atendimento sejam conduzidos desde a creche, a qual pode favorecer o desenvolvimento da precocidade com diferentes estímulos, afeto, atividades lúdicas e multissensoriais.

Em relação às crianças precoces, o DSC aponta algumas características: “realizam coisas antes do tempo”; “destacam-se no sentido de compreender as coisas”; e “demonstram inteligência para alguns tipos de assuntos que elas têm mais interesse”. Inegavelmente, esse público exibe desempenhos elevados que se distinguem de seus pares etários, manifestando diversidade de interesses e de aspectos emocionais, psicológicos, intelectivos e comportamentais (Ourofino; Guimarães, 2007).

Porém, a prematuridade no desenvolvimento não apenas está relacionada às questões intelectuais, mas também aos comportamentos sobressalentes que se expressam em diferentes campos, uma vez que o potencial superior pertence a domínios acadêmicos e/ou produtivo-criativos (Renzulli, 2004). Assim, capacidades elevadas psicomotoras, artísticas e de liderança podem ser notadas, desde que se ofereça atenção a elas.

Ademais, as crianças precoces, de fato, explicitam interesses acentuados em suas áreas de predileção, tal como o DSC ressaltou. Em termos de inteligência, existem múltiplas formas, manifestadas em diferentes níveis (Gardner, 1994). Destarte, a população infantil precoce tem inteligência mais desenvolvida em algum campo e, ao mesmo tempo, apresenta dificuldades em outros domínios desse constructo – o que é possivelmente comum, pois a capacidade superior não se evidencia em todas as áreas.

Para finalizar, o discurso realça que as crianças com precocidade exibem “um conhecimento além daquilo que é o natural”. Elas, socialmente, sempre inspiraram fascínio, porque os seus potenciais causam estranhamento, excentricidade ou admiração (Winner, 1998). Todavia, a precocidade nada tem de sobrenatural: suas raízes biológicas, associadas aos estímulos ambientais, possibilitam que as capacidades elevadas se tornem evidentes (Winner, 1998). Por isso, essas crianças “têm habilidades que estão além” e “falam muito bem ou leem antes do tempo previsto”, a depender das áreas em que o desempenho superior se manifesta.

A segunda categoria deste estudo, “Acesso ao conhecimento sobre a precocidade”, averiguou as fontes pelas quais a classe docente da creche conheceu o tema proposto (Figura 1).

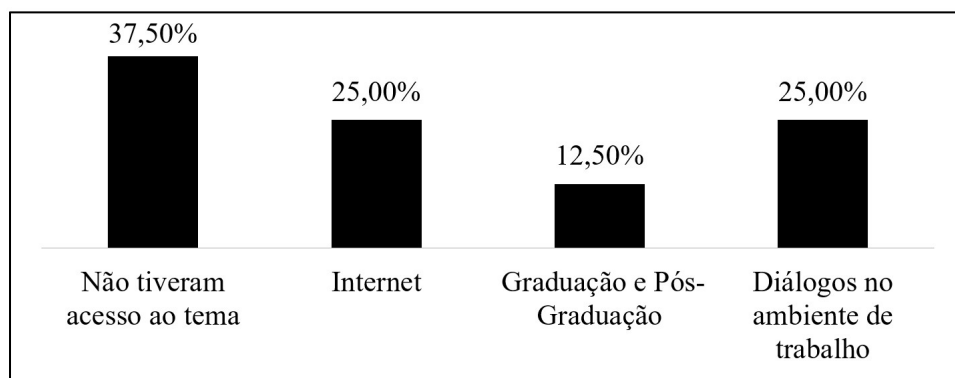


Figura 1. Categoria “Acesso ao conhecimento sobre a precocidade”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As informações revelam alarmante panorama: uma parcela significativa dos professores pertencentes à creche (37,50%) não teve acesso ao tema da precocidade ao longo da formação e do exercício de sua profissionalidade. Conforme apontado anteriormente, o fenômeno em tela se evidencia na fase infantil (Martins, 2020; Martins; Chacon, 2023), o que ressalta a necessidade de a classe docente da creche ter acesso às informações científicas a respeito dele e das crianças precoces. A falta de conhecimento relativo à precocidade, já denunciada pela literatura da área (Braz; Rangni, 2021; Marques; Costa, 2018), urge ser confrontada com saberes responsavelmente disseminados, à vista da desmitificação dessa condição.

Por outro lado, uma parte do professorado (25,00%) relatou que conheceu o tema em questão pela internet, enquanto outro grupo (25,00%) afirmou que teve acesso às informações acerca da precocidade em diálogos efetuados no ambiente de trabalho. Apesar de serem fontes comunicacionais comuns ao ofício docente, as mídias digitais nem sempre veiculam conhecimentos que tenham credibilidade: informações não pertinentes à natureza do fenômeno podem ser propagadas e, portanto, replicadas. De modo semelhante, os saberes partilhados no cotidiano pedagógico requerem cautela e investigação, devendo ser analisada a sua veracidade.

Apenas uma minoria (12,50%) teve contato com o conhecimento científico produzido sobre a precocidade durante a graduação e a pós-graduação. Isso sugere que o referido fenômeno pode não estar sendo abordado nos processos formativos da docência, fazendo-se essencial sua inclusão nas disciplinas acadêmicas e na formação continuada, sobretudo as voltadas às especificidades da infância. A constituição docente deve fornecer base teórica que favoreça a observação e o atendimento pedagógico de crianças precoces desde as fases iniciais da vida.

A terceira categoria deste estudo, “Presença da precocidade na creche”, analisou representações em relação a essa ambiência educacional como um possível *lócus* para a manifestação de potenciais superiores. Dela resultaram dois DSCs: um que enfatiza a creche como ambiente oportuno à precocidade e outro que ilustra o não reconhecimento dessa condição no referido espaço. Convém explicitar o primeiro discurso:

“Na creche, percebo que as crianças precoces desenvolvem a atividade com rapidez, ou seja, elas dão uma resposta muito rápida às atividades propostas. Considero que existem habilidades que podem ser notadas durante a rotina e a vivência na creche, porque é nessa específica faixa etária que as crianças começam a demonstrar suas capacidades e, por causa de seus traços, elas dão indícios de que são diferentes. Por isso, podem acabar sendo incompreendidas. Mas, por outro lado, penso também que temos que ter um olhar mais refinado para a precocidade: às vezes, aquela criança precoce é esperta por causa dos estímulos que recebeu em casa e dos pais a ajudando. Além disso, acredito que o acesso à informação colabora ainda mais para aflorar a precocidade e a inteligência dessas crianças.”

O depoimento coletivo indica que “as crianças precoces desenvolvem a atividade com rapidez”, oferecendo, assim, “uma resposta muito rápida”. Devido às características que demonstram, muitas vezes relacionadas à agilidade e à perspicácia cognitiva, as crianças precoces podem dar um retorno educativo imediato às atividades. Por esse motivo, elas necessitam de um currículo adaptado ao seu potencial, e a sua identificação deve ocorrer ainda em tenra idade (Terrassier, 2011).

Parte do discurso salienta que “existem habilidades que podem ser notadas durante a rotina e a vivência na creche”. Defende-se que esse contexto é propício à observação da precocidade e ao início do atendimento pedagógico, sendo capaz de ofertar atenção educacional adequada às crianças precoces. Caso contrário, como o currículo, a prática educativa e a organização do ensino tendem a normalizar capacidades; essas crianças correm o risco de sofrer o efeito “pigmalião negativo”: com o tempo, elas camuflarão os potenciais para que sejam socialmente aceitas, ofuscando a própria personalidade e os seus traços identitários – o que as leva a um autoconceito deteriorado e à expressão aquém de suas habilidades (Terrassier, 2011).

A argumentação coletiva ressalta que, na faixa etária relativa à primeiríssima infância, “as crianças começam a demonstrar suas capacidades”, evidenciando que a creche é favorável à presença de potenciais superiores. Considerou-se, portanto, que esse espaço pode ser marcado por comportamentos relacionados à precocidade, e isso sugere que a creche é, provavelmente, idealizada por alguns professores como um contexto rico e fértil para a diversidade, no qual deve se conceder respeito e atenção educacional às diferenças.

Por outro lado, o DSC pontua que as crianças precoces “podem acabar sendo incompreendidas”. Remete-se, por isso, ao conceito de dissincronia social (Terrassier, 2005): ele indica desajustamentos na interação com os pares e ocasiona dificuldades relacionais devido ao descompasso entre interesses. Essa disparidade não configura patologia, pois é uma característica suscetível de integrar a individualidade de uma pessoa com potencial superior.

A dissincronia pode revelar-se, socialmente, na incompatibilidade entre as brincadeiras, diálogos, gostos, atividades e assuntos, o que gera, por consequência, a incompreensão sobre essa população infantil. Para minimizar seus efeitos, é preciso abordá-la de forma positiva e pedagógica, com ênfase na valorização da diversidade humana (Terrassier, 2005), e oferecer, desde cedo, serviços e recursos adequados às necessidades das crianças precoces, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais devem favorecer o seu pleno desenvolvimento, com atenção aos vários aspectos de sua identidade (Brasil, 2024).

Ao descrevê-las, o discurso sinaliza que essas crianças são “espertas por causa dos estímulos que recebem em casa e dos pais as ajudando”, reforçando o mito de que o ambiente social e os estímulos seriam responsáveis pelo surgimento de capacidades elevadas. Estas, por sua vez, não resultam de estimulações parentais ou pedagógicas, visto que a criança deve possuir as predisposições genéticas necessárias à emergência de potenciais superiores (Winner, 1998). As influências ambientais são relevantes para desenvolvê-los, mas, por si mesmas, não os geram; apenas os aprimoram quando existem condições genéticas prévias.

O DSC também relata que “o acesso à informação colabora ainda mais para aflorar a precocidade e a inteligência dessas crianças”. Outra vez, tem-se uma representação mitológica, pois, conforme indicado, as capacidades elevadas não decorrem de estímulos ambientais e/ou tecnológicos, como o acesso aos recursos digitais. Embora possam estimulá-las, elas, por seu turno, requerem o componente genético para se evidenciarem (Winner, 1998).

Sob outro ângulo, certas contribuições discursivas docentes assinalaram o não reconhecimento da precocidade na creche, o que possibilitou a seguinte formulação de DSC:

“Penso, em especial, que não dá para reconhecer a precocidade na creche porque as crianças dessa etapa são muito pequenas. Elas têm acesso a tantos estímulos que não permitem afirmar que elas são precoces. Será, então, precocidade? Temos que considerar o desenvolvimento e o estímulo provenientes de casa como fatores.”

Esses dados convergem com os resultados da segunda categoria deste estudo, quando esta revelou que uma parte do professorado (37,50%) não teve acesso ao tema da precocidade. Por conseguinte, o não reconhecimento dessa condição poderia permear algumas concepções docentes devido ao desconhecimento sobre as especificidades do fenômeno e das crianças precoces. Como já se sabe, a precocidade não advém de estímulos, e isso indica a necessidade de os professores da creche terem acesso a informações científicas para entendê-la.

A quarta categoria desta pesquisa, “Representações sobre as crianças precoces na creche”, abordou concepções quanto à presença desse público ainda no início da Educação Infantil e resultou em dois DSCs: um alinhado às caracterizações do público precoce descritas na produção científica e outro com perspectivas inexatas. Expõe-se o primeiro discurso:

“Entendo que as crianças precoces na creche se destacam em relação às outras crianças e estão além de sua turma. Dito de outro modo, elas demonstram maior compreensão sobre determinados assuntos em relação à média. Isso significa, para mim, que elas respondem rapidamente aos objetivos e à dinâmica de trabalho, alcançando com rapidez a atividade proposta. Posso citar as características dessas crianças quando estão presentes na creche: elas, mesmo com pouca idade, leem ou realizam pequenos cálculos matemáticos, às vezes até com dois algarismos; podem saber todas as letras do alfabeto, inclusive, começando desde cedo a silabação; a coordenação motora também pode se desenvolver mais cedo, seja para a pintura ou para segurar um lápis; essas crianças podem tocar algum instrumento, às vezes, só de ouvir; e, por fim, elas podem ainda fazer pinturas tão pequenas, conseguindo pintar dentro das linhas, com diversas cores, expressando perfeição naquilo que realizam.”

Alguns fragmentos desse DSC caracterizam as crianças precoces na creche, destacando que elas “respondem rapidamente aos objetivos e à dinâmica de trabalho”; “leem ou realizam pequenos cálculos matemáticos” e “sabem as letras do alfabeto”. Esses dados se aproximam teoricamente das informações disseminadas pela literatura especializada a respeito desse público (Martins, 2020; Ourofino; Guimarães, 2007): fluência na expressão oral/escrita; poucas instruções para a aprendizagem; rapidez analítica; capacidade lógico-matemática refinada, com facilidade em abstrair e operacionalizar conceitos; gosto pela atividade intelectual; aptidão para interiorizar/externar conhecimentos; diversidade vocabular, com variação lexical (uso de palavras diferentes, incomuns e complexas em relação à idade), dentre outras características que podem ser observadas desde a creche.

Entretanto, adverte-se que o potencial superior não apenas se manifesta em domínios acadêmicos; ele, igualmente, se expressa em áreas produtivo-criativas, ensejando outras capacidades e traços comportamentais. Assim, quando o discurso enfatiza que, nas crianças precoces, “a coordenação motora também pode se desenvolver mais cedo”; que elas “podem tocar algum instrumento, às vezes, só de ouvir”; ou “podem fazer pinturas”, essas representações correspondem a atributos de áreas não acadêmicas.

A motricidade tende a ser mais precisa em campos artísticos como o desenho, por exemplo (Winner, 1998). A precocidade musical, por sua vez, pode fazer-se presente desde o início da infância, evidenciando a necessidade de a Música integrar o currículo das instituições educativas para que os potenciais alusivos a esse domínio sejam identificados e aprimorados (Koga; Tolon, 2019; Koga; Rangni, 2020). As capacidades elevadas referentes às artes visuais (como a pintura) podem ser observadas por meio de diferentes materiais e/ou técnicas, mas, contrariamente às potencialidades acadêmicas, essas expressões pouco são valorizadas, o que demanda políticas públicas que reconheçam talentos artísticos (Costa; Araújo, 2021).

Sobre a ideia de que as crianças precoces demonstram “perfeição naquilo que realizam”, esclarece-se que elas externam certa obstinação pelas áreas que lhes interessam, dedicando boa parte do tempo para dominá-las (Winner, 1998). Tal característica não pode gerar concepções equivocadas, pois essa parcela infantil requer estímulos e atenção ao seu desenvolvimento, assim como qualquer criança. O olhar interpretativo sobre a “perfeição” sustenta o mito de que as crianças precoces são autossuficientes para se desenvolver.

Além disso, outro DSC constitui a quarta categoria desta pesquisa e reflete perspectivas inexatas sobre as crianças precoces na creche:

“Eu acho que as crianças precoces se destacam em tudo que fazem com a facilidade que elas têm, porque já vêm com uma base além daquilo que está sendo oferecido. Acredito que elas recebem estímulos e adquirem habilidades que não precisam de tanta repetição. Assim, eu não tenho que fazer novos estímulos porque essas crianças já vêm com esse amadurecimento. Por isso, penso que elas vêm mesmo preparadas para a creche, o que permite reparar a sua precocidade. Porém, entendo também que a precocidade dessas crianças não é somente percebida nas grandes coisas, mas nas pequenas coisas que elas fazem: entrar na sala, limpar o pé e lavar as mãos antes de se alimentar, por exemplo. Então, no meu entendimento, a precocidade é adquirida assim, permitindo às crianças expressar uma habilidade como uma competência física delas.”

O discurso acima está repleto de mitos. O primeiro afirma que “as crianças precoces se destacam em tudo que fazem com a facilidade que elas têm, porque já vêm com uma base além daquilo que está sendo oferecido”, sugerindo que o potencial superior se evidencia globalmente em todos os domínios (Winner, 1998). A capacidade elevada dessas crianças apenas se expressa em alguma(s) área(s); em outras, elas podem se desenvolver dentro do esperado ou apresentar subdesenvolvimento – conceito alinhado à compreensão multidimensional da inteligência, a qual reconhece que esse constructo não se desenvolve plenamente em todos os campos (Gardner, 1994).

Ainda nesse DSC, foram elaboradas mais representações inadequadas, especialmente no que diz respeito às ideias de que as crianças precoces “recebem estímulos e adquirem habilidades que não precisam de tanta repetição”; “elas vêm mesmo preparadas para a creche, o que permite reparar a sua precocidade”; e, ainda, a perspectiva de que “eu [o/a professor/a] não tenho que fazer novos estímulos porque essas crianças já vêm com esse amadurecimento”.

Convém refletir que as crianças precoces são predispostas geneticamente aos potenciais que possuem (Winner, 1998), mas isso não garante que “estejam preparadas” para ingressar em qualquer ambiência educativa, tampouco assegura que se desenvolverão por si mesmas. Já os estímulos não se vinculam à “repetição” mecânica e devem ser diversos à vista do aprimoramento dos potenciais precocemente despontados, a fim de que não sejam desperdiçados (Martins; Chacon, 2023). Assim, essa população necessita de suporte educacional; caso contrário, pode frustrar-se ou ter os potenciais tolhidos, sendo acentuados ainda mais os seus níveis de dissincronia (Terrassier, 2005).

Outros mitos do mesmo DSC merecem atenção: “a precocidade dessas crianças não é somente percebida nas grandes coisas, mas nas pequenas coisas que elas fazem: entrar na sala, limpar o pé e lavar as mãos antes de entrar, por exemplo” e, por conseguinte, “no meu entendimento, a precocidade é adquirida assim, permitindo às crianças expressar uma habilidade como uma competência física delas”. Os potenciais elevados na área psicomotora existem, porém não se relacionam às ações automatizadas e rotineiras quanto ao uso da corporeidade porque se associam ao desempenho superior em termos de agilidade de movimento, resistência, motricidade, força muscular e velocidade (Brasil, 2006).

Infer-se, desse discurso, que o domínio psicomotor carece de pesquisas que clarifiquem as capacidades elevadas nesse âmbito. Tal estudo é necessário desde a Educação Infantil para que as crianças precoces na psicomotricidade sejam contempladas com oportunidades de ter seus potenciais notados e desenvolvidos por meio de diferentes estímulos.

Por fim, a última categoria deste estudo, “Trabalho pedagógico para as crianças precoces na creche”, verificou se os professores concebiam possibilidades de atuação pedagógica voltada ao público infantil precoce em tenra idade. Redigiu-se apenas uma atividade discursiva:

“Compreendo que a creche é uma parte fundamental no desenvolvimento das crianças. Nessa etapa, a criança, precoce ou não, desenvolve-se mais amplamente em todos os sentidos: na coordenação motora, leitura, matemática... e, geralmente, é nesse contexto que queremos mostrar o mundo a ela, ensinarmos e desenvolvermos as suas habilidades. Mas, quando chega uma criança com essa capacidade é desafiador, principalmente para o professor. É um desafio porque estamos preparados para aquelas crianças que ainda não têm tanto conhecimento. Em compensação, ainda acredito que a precocidade pode ser trabalhada na creche e ela pode desenvolver ainda mais a criança que é precoce. Então, podemos, sim, por meio das atividades que propormos, estimular essa criança. De um modo geral, costumo dizer que, na Educação Infantil, trabalhar a inclusão fica mais fácil, mas precisamos ter um olhar mais refinado; necessitamos um pouco mais de orientação. Por mais que eu defenda que a creche pode, sim, contemplar essas crianças, isso precisa ser bem mais trabalhado pelos superiores, pela gestão pedagógica. Até porque, por mais que eu queira, não sei como desenvolver atividades com essas crianças. Por isso, ainda acho que não adianta identificar uma criança com precocidade e tentar trabalhar algo diferenciado, sendo que não têm as ferramentas e a estrutura. Precisamos de um olhar atento para isso: a instrumentação necessária para dar suporte e continuidade ao trabalho pedagógico com as crianças precoces. Embora gostaria, acho que na realidade, na prática, considerando a falta de atenção à creche; a formação precária do professor; salas lotadas; professores cansados e com dupla jornada, minha resposta é a de não conseguirmos trabalhar com essas crianças, infelizmente.”

Percebe-se, do DSC, uma perspectiva multifacetada sobre a creche, entendida como “parte fundamental no desenvolvimento das crianças”, que as permite progredir “em todos os sentidos: na coordenação motora, leitura, matemática...”. Destarte, o trabalho pedagógico da creche deve facultar às crianças oportunidades significativas de se desenvolverem e vividas experiências de aprendizagem, articulando o cuidar e o educar à vista de uma infância enriquecida por meio de atividades lúdicas (Portugal, 2017; Richter; Barbosa, 2010).

Não obstante, o discurso indica aflições com as crianças precoces, ilustrando que quando elas estão presentes, “é desafiador, principalmente para o professor”. Muitos são os desafios que esse público incute na atuação pedagógica, por causa de a) seus comportamentos, traços psicológicos ou identitários e b) da dissincronia social, dada a divergência entre brincadeiras, interesses e atividades. Tais características dinamizam o ensino, ressaltando a necessidade de formação docente e de suporte à prática educativa (Martins; Chacon, 2018; Ourofino; Guimarães, 2007; Rech; Negrini, 2019).

Sob outro viés, atribui-se importância ao fragmento do DSC que evidencia a discussão de que “a precocidade pode ser trabalhada na creche e ela pode desenvolver ainda mais a criança que é precoce”. Em virtude de sua natureza multidimensional, esse contexto de aprendizagem tende a favorecer a observação das crianças bem pequenas e de suas potencialidades, permitindo que elas expressem, ativamente, individualidades, interesses, estilos de aprendizagem e traços comportamentais (Akuri; Kohle; Pereira, 2020; Ariosi; Manfré, 2024; Portugal, 2017; Rodrigues, 2016). Quanto mais cedo as crianças precoces forem identificadas, maiores chances terão de desenvolver e aprimorar o próprio potencial (Terrassier, 2011).

O coletivo também menciona que “na Educação Infantil, trabalhar a inclusão fica mais fácil”. De modo irrevogável, a riqueza ambiental dessa etapa formativa pode suscitar o respeito das crianças pelas próprias características e a de seus pares, pois, nela, sobressaem-se a ludicidade, as diferentes formas de comunicação, os estímulos ao desenvolvimento e a convivência com as diferenças (Brasil, 2008) – condições que oportunizam ao trabalho pedagógico contemplar a diversidade e a valorização de potenciais.

No trecho seguinte do discurso, a creche é apontada como adequada para atuar com a precocidade, mas, “isso precisa ser bem mais trabalhado pelos superiores, pela gestão pedagógica”. Segundo Braz e Rangni (2019), os saberes de gestores educacionais sobre as capacidades elevadas podem ser limitados; por isso, é urgente que essa instância colegiada adquira conhecimentos a respeito do tema, já que suas atribuições refletem diretamente na organização institucional.

Outro ponto destacável no DSC refere-se ao amparo educacional para a prática pedagógica junto à precocidade: “ainda acho que não adianta identificar uma criança com precocidade e tentar trabalhar algo diferenciado, sendo que não têm as ferramentas e a estrutura”. Tal apontamento coloca à tona a relevância de “instrumentação necessária para dar suporte e continuidade ao trabalho pedagógico com as crianças precoces”. Nessa perspectiva, realça-se que o apoio à atuação docente é substancial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, primordialmente quando este se volta à atenção às crianças precoces.

O professorado carece de base teórico-prática para entender a precocidade e as crianças precoces, pois o atendimento às suas necessidades depende da identificação (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2023), a qual deve ser abrangente, incluindo parâmetros qualitativos – como *check-lists*, questionários, autoavaliação e nomeação por pares – e quantitativos, por meio de testes padronizados indicados a cada área de desenvolvimento, para uma avaliação justa das capacidades infantis (Marques; Costa, 2018).

A identificação, aliás, ainda é realizada de maneira esparsa e está subjugada à escassez de instrumentos para as mais diferentes faixas etárias e domínios em que o desempenho superior se manifesta (Almeida, 2011). Torna-se, portanto, válida a elaboração de instrumentais que detectem indícios de capacidade superior já na creche, possibilitando às crianças o desenvolvimento de todo o seu potencial, personalidade e interesses. Apesar de a precocidade não garantir eminência nas fases escolares subsequentes e na vida adulta (Winner, 1998), a diversidade desse público requer atendimento desde os prelúdios de sua infância (Brasil, 2024).

Por fim, o DSC denuncia adversidades como: “a falta de atenção à creche; a formação precária do professor; salas lotadas; professores cansados e com dupla jornada”, que podem dificultar a oferta de “[...] cuidados individualizados, empáticos e inclusivos” (Portugal, 2017, p. 58).

Mesmo diante dessas barreiras, que demandam mudanças estruturais e políticas públicas voltadas à qualidade do ensino e da aprendizagem, os professores devem considerar a relevância de seu papel formativo no desenvolvimento das crianças (Silva; Jurdi, 2019), auxiliando, por meio de estratégias lúdicas e criativas, aquelas com potenciais elevados.

Investimentos no trabalho pedagógico, com a provisão de recursos, materiais, instrumentação e conhecimento, são emergenciais para que as ações educativas, diante da precocidade, se tornem factíveis e estejam ajustadas aos interesses e às necessidades das crianças, desafiando-as a explorar seus potenciais e a se desenvolverem com autoconfiança desde a creche.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa verificou os sentidos atribuídos pelos professores de uma creche da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul à precocidade, às crianças com dois a três anos e onze meses precoces e ao trabalho pedagógico para elas, de forma que o tema pudesse ser examinado tanto à luz do discurso docente quanto da literatura especializada que investiga essa condição.

Os resultados revelaram que parte do professorado desconhecia a temática, enquanto poucos detinham conhecimento científico sobre ela. Tal cenário sugere que as crianças precoces podem estar sujeitas à privação de seus direitos educacionais desde a creche, pois a falta de conhecimento docente afeta o atendimento pedagógico e a sua indicação para os serviços da Educação Especial. Embora pertençam a essa modalidade, as crianças precoces permanecem invisíveis quanto às necessidades que apresentam, desenvolvendo-se aquém do que poderiam.

Enfatiza-se que o sistema educacional e as políticas públicas devem implementar proposições que reconheçam e contemplem as características desse público, retirando-o da negligência nas fases iniciais da escolarização, de modo a assegurar-lhe condições adequadas de desenvolvimento, com atenção à sua diversidade e ampliação de seus potenciais. Nesse sentido, a creche precisa atender às especificidades, tal como a legislação determina, sendo *lócus* que acolhe, estimula e potencializa as capacidades precocemente manifestadas.

Para tanto, são indispensáveis investimentos em formação, recursos, instrumentais e conhecimentos que subsidiem o trabalho docente com crianças precoces. Mesmo que os achados desta pesquisa não permitam generalizações, ainda fomentam reflexões necessárias sobre a atenção à precocidade na creche. Propõe-se, então, que futuros estudos aprofundem o tema, inclusive considerando potenciais elevados expressos em tenra idade nas diferentes áreas.

Muito há o que se fazer em prol da educação de crianças precoces. Eis, portanto, o papel da creche: contribuir para a sua identificação e seu atendimento pedagógico. Dedicar-lhes atenção, nos prelúdios da vida escolar, é uma demanda imperiosa que se apresenta aos tempos atuais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e à CAPES pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M.; KOHLE, E. C.; PEREIRA, M. C. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182>. Acesso em: 04 set. 2024.

ALMEIDA, L. As dificuldades na identificação de talentos e altas habilidades. **Revista Diversidades**, Madeira, n. 34, p. 4-5, 2011. Disponível em: https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/ADescobertaTalentos_34.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

ARIOSI, C. M. F.; MANFRÉ, V. B. Observar, ver, ouvir e escutar: uma metodologia para qualificar a prática docente na creche. **Dialogia**, São Paulo, n. 49, p. e25148, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25148/11027>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

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: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em 19 set. 2025.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Conhecimento de gestores da Educação Infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 576-591, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12645/8429>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Enriquecimento para um estudante com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, 2021. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JdVfMxMvZpVt9q4ZxnLyFvN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

COSTA, T. H. G. R.; ARAÚJO, F. T. Desafios do Atendimento Educacional Especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação em artes visuais. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 47, n. 21, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/936>. Acesso em: 17 mar. 2025.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

KOGA, F. O.; TOLON, R. M. Desenvolvendo o Talento Musical na Educação Básica. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 623-637, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12369>. Acesso em: 17 mar. 2025.

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Talento musical: revisão sistemática de produções em banco de dados. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, Ponta Porã, v. 4, n. 2, p. 93-107, 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/190/186>. Acesso em: 17 mar. 2025.

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

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R. Precocidade: identificando as potencialidades do aluno na Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4593/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 189-202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200004>.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 172-193, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p172/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MARTINS, B. A. Escala de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (EIIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288073/313162288073.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no pantanal sul-mato-grossense. **Educar em Revista**, v. 39, p. e73266, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.73266>.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Perfil de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16830/17170>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2007. p. 43-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PORTUGAL, G. O currículo em creche: que cidadão do século XXI, aos três anos de idade? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 56-65, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>. Acesso em: 04 set. 2024.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Review of Education**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2004. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375/272>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 24 set. 2024.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e práticas pedagógicas na/da creche. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b7e43121-4633-445d-af1e-fa5e97b4f37b>. Acesso em: 04 set. 2024.

RODRIGUES, S. A.; ANDRADE, E. N. F.; SOUZA, D. B. O que é específico na educação da primeiríssima infância? Pistas de um caminho formativo a ser (re)construído. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp, p. 234-256, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12654>. Acesso em: 04 set. 2024.

SARMENTO, T.; CARVALHO, L. Diferentes olhares sobre crianças e creches. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 8-12, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/313>. Acesso em: 04 set. 2024.

SILVA, C. C. B.; JURDI, A. P. S. Experiências e apontamentos de professoras da creche sobre inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12210/8060>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TERRASSIER, J. C. Les Dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In: TORDJMAN, S. (ed.). **Enfants surdoués en difficulté**: De l'identification à une prise en charge adaptée. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005. p. 69-87. Disponível em: https://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/wp-content/uploads/2011/04/Les_Dyssynchronies_JC_Terrassier.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

TERRASSIER, J. C. Priority to early identification: better prevention than remediation. **Talent Development and Excellence**, München, v. 3, n. 1, p. 10-102, 2011. Disponível em: <https://d-nb.info/1011435659/34#page=106>. Acesso em: 06 dez. 2024.

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

Contribuições dos autores

JMU: Conceitualização, Metodologia, Análise de dados, Escrita e revisão. BAM: Conceitualização, Análise de dados, Orientação e revisão. MPRC: Conceitualização, Análise de dados, Orientação e revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editores Executivos: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara