



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ACELERAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE
ALUNOS SUPERDOTADOS, MÃES E PROFESSORES**

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Brasília, maio de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ACELERAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE
ALUNOS SUPERDOTADOS, MÃES E PROFESSORES**

Renata Rodrigues Maia-Pinto

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.**

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, 05 de junho de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Maria Helena Novaes Mira – Membro
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ

Profa. Dra. Mônica Souza Neves-Pereira – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Jane Farias Chagas – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Vanessa Terezinha Alves Tentes – Suplente
Universidade Católica de Brasília – UCB

Brasília, 05 de junho de 2012

O principal objetivo da educação é criar
homens e mulheres capazes de fazer
coisas novas e não simplesmente repetir
o que outras gerações fizeram

Jean Piaget

... Se eu pudesse, eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

(...)

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse, eu não seria um problema social

Música "Problema Social", de Guará e Fernandinho

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Dono do destino, que abriu a porta para mais uma realização. Obrigada.

À minha orientadora e amiga Denise Fleith, que trabalhou incansavelmente para a realização desse trabalho. Sua organização extrema, dedicação e paixão pelo trabalho servem de modelo. Com muito carinho e educação, como sempre me tratou, o meu muito obrigada.

Ao meu marido, que sempre acreditou em mim com todas as forças e esteve sempre junto. Super obrigada.

Às minhas filhas, que tiveram paciência, sofreram comigo nos momentos difíceis e participaram das minhas conquistas. Para vocês meus amores, o meu muito obrigada.

Aos meus pais e irmãos, vocês formam uma base sólida que serve de apoio e direção para um caminhar melhor. Minha gratidão a vocês é imensa.

Às amigas e companheiras desta luta, Sylvia Senna e Tânia Guimarães, que me apoiaram emocionalmente. Também a Patrícia Campos-Ramos, com sua disponibilidade, e Patrícia Villa, com suas palavras e tradução do resumo. A todos outros amigos e amigas que me acompanharam, para vocês, o meu carinho.

À UnB e a CAPES, por terem me financiado nesse grande empreendimento. Obrigada.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela atenção e por ter autorizado esta pesquisa. Aos professores do Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Educação do Distrito Federal que sempre me receberam bem e colaboraram de maneira substancial para a conclusão deste estudo. Aos pais, alunos e professores que participaram desta pesquisa.

Muito Obrigada.

RESUMO

A aceleração de ensino é uma estratégia educacional que possibilita ao aluno mover-se pelo currículo, em áreas que domina, no seu ritmo, reduzindo seu tempo de permanência na escola e propiciando seu avanço acadêmico. Ou seja, essa prática busca equiparar o nível e a complexidade do currículo ao conhecimento, interesse, motivação e ritmo de aprendizagem do estudante. É recomendada aos superdotados, especialmente, quando estes se deparam com um ambiente escolar pouco estimulador e desafiador, gerando tédio, irritação e mesmo indisciplina em sala de aula. Apesar das pesquisas apontarem efeitos benéficos da aceleração de ensino ao aluno com altas habilidades, observa-se uma resistência por parte de pais e educadores à sua implantação. O objetivo deste estudo foi caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, bem como examinar a percepção dos alunos, de suas mães e professores acerca dessa prática. Participaram da pesquisa 12 estudantes superdotados de escolas públicas que frequentavam as salas de recursos do Atendimento Especializado a Alunos com Altas Habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal e que foram acelerados quando frequentaram a educação infantil. Integraram, ainda, o estudo, 12 mães, 10 professores de salas de aula regular e 5 professores de salas de recursos. Foram utilizadas escalas para a investigação das características comportamentais, dos estilos de aprendizagem e do autoconceito dos discentes, bem como entrevistas semiestruturadas com alunos, mães e professores. Os resultados indicaram que a aceleração de ensino foi uma intervenção educacional bem sucedida para os alunos, não acarretando perdas acadêmicas ou dificuldades socioemocionais. Os estudantes apresentavam bom rendimento acadêmico nas séries cursadas, inclusive, se destacando entre os melhores de sua turma; apreciavam a escola, gostavam de aprender; eram socialmente engajados, e a maioria tinha muitos amigos. Segundo mães e professores, eles mostravam habilidades acima da média, particularmente relacionadas à inteligência e ao domínio do conteúdo escolar, linguagem oral avançada, velocidade de pensamento e bom relacionamento com os pares. Os alunos destacaram seu excelente desempenho acadêmico e habilidades acima da média, descrevendo-se como inteligentes, espertos e estudiosos e demonstrando um autoconceito positivo. As crianças deste estudo foram aceleradas porque se destacavam dos seus colegas da educação infantil quanto ao domínio do conteúdo escolar e precocidade na leitura e escrita, e em função de dificuldade de interação com seus pares, tendo em vista interesses diferentes entre eles. Mães e alunos avaliaram positivamente a experiência de aceleração de ensino. Tanto professores da sala de aula regular quanto da sala de recursos se posicionaram desfavoravelmente em relação à aceleração. Os argumentos estavam associados a possíveis problemas de adaptação dos alunos acelerados nas séries seguintes devido à imaturidade emocional e à crença de que a aceleração gera dificuldades acadêmicas em anos subsequentes ou em outras áreas de conhecimento. Contudo, não identificaram tais problemas ao caracterizaram seus alunos acelerados. Os resultados indicaram ainda que os docentes relacionaram a aceleração de ensino exclusivamente ao avanço de série e que as escolas onde trabalham fornecem

pouca orientação sobre como implementá-la. A aceleração de ensino na educação infantil é considerada por pesquisadores da área como uma “pedra angular” para o bom desempenho acadêmico e socioemocional do aluno superdotado e por isso requer planejamento e acompanhamento. A legislação educacional brasileira ampara o superdotado, mas, no entanto, traz barreiras à aceleração no primeiro ano do ensino fundamental, não define formas ou critérios para adoção dessa prática, tampouco prevê outras modalidades de aceleração. É importante que o estudante superdotado seja inserido em um ambiente educacional que estimule seu potencial, respeite seu ritmo de aprendizagem e atenda às suas necessidades cognitivas, acadêmicas, sociais e emocionais. Como apontado nos resultados, a aceleração de ensino é uma alternativa promissora na educação do aluno com altas habilidades.

Palavras-chave: aceleração de ensino, alunos superdotados, educação básica.

ABSTRACT

Academic acceleration is an educational strategy that allows the student to move at his or her own pace through the curriculum, in areas which he or she dominates, reducing time spent in school and providing academic progress. In other words, this practice seeks to match the level and complexity of curriculum to the student's knowledge, interest, motivation and learning rhythm. It is recommended to high ability students, especially when they are faced with a school environment which little stimulates and challenges, generating boredom, irritation and even indiscipline in the classroom. Although studies indicate beneficial effects of acceleration to gifted students, its implementation faces resistance from parents and educators. The objective of this study was to characterize elementary school gifted students, who went through the process of acceleration when attending early childhood education, and to investigate the perception of students, their mothers and teachers about this practice. The participants were 12 gifted students from public schools, attending the High Ability Student's Program from the Federal District Education Department. These students were all accelerated when they were at Elementary School. The study also had the participation of 12 mothers, 10 teachers from regular classrooms and 5 teachers from resource rooms. Scales were used to investigate the student's behavioral characteristics, learning styles and self-concept. Semi-structured interviews were also employed. The results indicated that academic acceleration was a successful educational intervention for students, not resulting in academic losses or socio emotional difficulties. The students had good academic performance in the grades attended, standing out among the best students in their classes. They also enjoyed school, loved to learn, were socially engaged, and most had many friends. According to mothers and teachers, students showed above-average skills, particularly related to intelligence and to the domain of the school content, advanced oral language, speed of thought and good relationship with peers. Students highlighted their excellent academic performance and above average skills, describing themselves as intelligent, smart and hard working scholars and demonstrating a positive self-concept. Children in this study were accelerated because they stood out among peers during early childhood education as to the domain of school programs and early reading and writing. Students also presented difficulty interacting with peers, due to the different interests among them. Mothers and students have evaluated academic acceleration positively. Both teachers from regular classrooms and resource room positioned themselves unfavorably in relation to acceleration. The arguments were associated with possible adjustment problems of accelerated students in the following grades because of emotional immaturity and the belief that acceleration generates academic difficulties in subsequent years or in other areas of knowledge. However, the teachers did not identify such problems in their accelerated students. The results also indicated that teachers used to relate academic acceleration exclusively to the advancement of grades and that schools provided little guidance on its implementation. Learning acceleration in early childhood education is considered by researchers as a "cornerstone" for academic and socio emotional achievement of high ability students and therefore, requires planning and monitoring. The Brazilian educational legislation protects the gifted, but,

however, poses barriers to the acceleration in the first year of elementary school, does not define a criteria for the adoption of this practice, nor provides other forms of acceleration. It is important that the gifted student is placed in an educational environment that stimulates his or her potential, respecting the learning pace and meeting cognitive, academic, social and emotional needs. As noted in the results of this study, academic acceleration is a promising alternative for the education of high ability students.

Keywords: academic acceleration, high ability students, elementary education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT	8
SUMÁRIO.....	10
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE FIGURAS	14
Capítulo 1.....	15
INTRODUÇÃO	15
Capítulo 2.....	21
REVISÃO DE LITERATURA	21
Concepções de Superdotação.....	21
Características do Aluno Superdotado	27
Características Cognitivas.....	27
Estilos de Aprendizagem	29
Características Sociais e Emocionais.....	32
Características da Superdotação em Criança Pré-Escolar	36
Práticas Educacionais de Atendimento ao Superdotado	43
Aceleração de Ensino	45
Modalidades de Aceleração de Ensino	47
Aceleração de Ensino na Educação Infantil	50
Vantagens e Limitações da Aceleração	52
Estudos sobre a Aceleração de Ensino nos Primeiros Anos Escolares.....	58
Legislação Brasileira: Educação Infantil e Educação Especial.....	64
O Currículo da Educação Infantil e a Alfabetização no Distrito Federal	67
Capítulo 3.....	70
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	70
Capítulo 4.....	72
METODOLOGIA.....	72
Referencial Teórico-Metodológico	72
Método.....	74
Participantes.....	74
Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	77
Instrumentos.....	80
Perfil de Autopercepção para Crianças.....	80

Inventário de Estilos de Aprendizagem.....	82
Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores	83
Entrevista com o aluno.	84
Entrevista com a família.	85
Entrevista com os professores.	85
Procedimentos.....	85
Análise de Dados	86
Capítulo 5.....	87
RESULTADOS	87
Questão de pesquisa 1. Quais são as características cognitivas e socioemocionais, o desempenho acadêmico, os estilos de aprendizagem, os interesses e o autoconceito de alunos superdotados que passaram por processo de aceleração quando frequentavam a educação infantil?	87
Relato das Mães sobre as Características de seus Filhos desde o Nascimento até o Ingresso na Escola	87
Características dos Alunos Participantes do Estudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Segundo Mães, Professores e Alunos	88
Características cognitivas e desempenho acadêmico.	88
Características socioemocionais.	92
Estilos de Aprendizagem dos Alunos Acelerados	96
Interesses dos Alunos Acelerados	98
Autoconceito dos Alunos Acelerados.....	103
Questão de pesquisa 2. Qual é a percepção dos professores dos alunos superdotados acerca da aceleração de ensino?.....	104
Percepção dos Professores Acerca da Aceleração de Ensino	105
Condições para implementação da aceleração.....	105
Avaliação docente da aceleração de ensino.	108
Conceito de Superdotação dos Professores	110
Questão de Pesquisa 3. Qual é a percepção de alunos superdotados e suas mães acerca da aceleração de ensino?.....	111
Capítulo 6.....	117
DISCUSSÃO	117
Capítulo 7.....	125
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	125
Implicações Educacionais	127
Sugestões para Futuras Pesquisas	128
REFERÊNCIAS	130

Anexos	144
Roteiro de Entrevista com o Aluno que Passou pela Aceleração	145
Roteiro de Entrevista com a Família.....	146
Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da Sala Regular do(a) Aluno(a).....	150
Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da Sala de Recursos do(a) Aluno(a).....	152

LISTA DE TABELAS

TABELAS	Páginas
1 Marcos do Desenvolvimento Infantil Padrão e 30% Avançado	40
2 Comparação entre Crianças com Desempenho na Média e Crianças Superdotadas	41
3 Indicadores de Superdotação Intelectual Precoce (Antes dos 5 anos) (Ruf, 2005)	42
4 Alunos Participantes da Pesquisa, por Idade, Ano de Ensino, Área de Indicação para o Atendimento Especializado, Tipo de Escola e Ano/Série de Aceleração	75
5 Fatores e Itens do Inventário de Estilos de Aprendizagem, de Renzulli e Smith (1978)	82
6 Características Cognitivas do Aluno Superdotado, Considerando o Relato das Mães.....	90
7 Características Cognitivas e de Desempenho Acadêmico dos Alunos Acelerados, Segundo a Percepção dos Professores e dos Próprios Alunos	92
8 Características Sociais dos Alunos Acelerados, Segundo os Próprios Alunos, suas Mães e Professores.....	93
9 Características Emocionais dos Alunos Acelerados, Segundo os Participantes do Estudo.....	95
10 Desempenho dos Alunos, por Ordem Decrescente, na Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000)..	96
11 Respostas dos Alunos ao Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978)	97
12 Matérias Favoritas dos Alunos Acelerados, Segundo o Alunos, suas Mães e Professores	99
13 Interesses dos Alunos Acelerados na Escola e Fora da Escola, Segundo os Próprios Alunos e sua Mães.....	100
14 Interesses e Projetos Desenvolvidos pelos Alunos nas Salas de Recursos, Segundo os Próprios Alunos e Professores das Salas de Recursos	101
15 Escores Obtidos pelos Participantes na Escala de Autopercepção (Harter, 1985)	104
16 Percepção dos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos acerca de Condições para Implementação da Aceleração de Ensino	107
17 Avaliação dos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos do Procedimento de Aceleração de Ensino	110
18 Conceitos de Superdotação Apresentados pelos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos.....	111
19 Informação das Mães sobre Quem Indicou a Aceleração de Ensino para seus Filhos	113
20 Percepção dos Alunos e das Mães Sobre os Motivos pelos Quais os Últimos Foram Acelerados	114
21 Percepção das Mães sobre seus Filhos à Época da Coleta de Dados.....	116

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	Páginas
1 Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1986).....	26
2 Componentes do ato de aprender (Renzulli, 1994).....	44

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

Estudiosos da área de superdotação têm expressado preocupação com o desperdício de talentos em vários países, resultado de limitadas estratégias de identificação e políticas de atendimento às necessidades dos superdotados, bem como de práticas educacionais pouco desafiadoras, inovadoras e estimuladoras do potencial superior (Alencar & Fleith, 2006; Colangelo & Assouline, 2005; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a; Maia-Pinto, 2006; Merry, 2008; Oliveira, 2007; Renzulli & Reis, 1997; Shavinina, 2009). Dificilmente se encontram opositores à afirmação de que a promoção de talentos beneficia o crescimento de um país, auxiliando-o na competição com outros mais desenvolvidos. Portanto, o investimento no capital humano e social, ou seja, nas crianças e nos jovens que precisam de oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades, suas potencialidades e seus talentos, deveria ser uma das metas de qualquer instituição escolar.

Renzulli (2002) destaca que um dos papéis da escola é o de incentivar a associação dos conteúdos curriculares a características positivas, tais como iniciativa, criatividade, liderança, altruísmo e engajamento civil, além de oferecer oportunidades de participação em experiências que as promovam. Entretanto, para que a escola possa efetivar qualquer tipo de inovação e implementar práticas diferenciadas de ensino para seus alunos, seria necessário mudar a estrutura curricular e preparar professores para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, que rompam com os conceitos de educação do tipo *one size fits all* (tamanho único para todos) (Davies, 2005; Pfeiffer, 2003; Stanley & Baines, 2002; VanTassel-Baska, 2000b). No caso do aluno superdotado, um ensino padronizado que negligencie suas necessidades pode dificultar seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a implementação de estratégias de atendimento educacional ao aluno superdotado requer uma reorganização da estrutura escolar. Entretanto, Reis (2004) observa que essa reorganização tem sido muito lenta devido às extensas grades horárias, formato curricular denso, recursos financeiros escassos etc. Como resultado, a escola tem falhado em oferecer ao aluno superdotado um ensino que leve em consideração suas habilidades, interesses e ritmo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, ainda persiste no meio escolar o mito de que o aluno superdotado possui recursos suficientes para crescer sozinho sem a interferência do ambiente. Alencar e Fleith (2001, 2006) alertam sobre a importância de conscientizar os educadores de que os superdotados possuem necessidades educacionais especiais e precisam estar em ambientes estimuladores e desafiadores.

Como práticas adequadas ao atendimento das necessidades de alunos superdotados, especialistas recomendam o enriquecimento curricular e a aceleração de ensino (Alencar, 2001; Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Alencar & Fleith, 2001; Gagné, 2000, 2007; Guenther, 2000; Lee, Olszewski-Kubilius & Peternel, 2010; Renzulli & Reis, 1997; Rogers, 2004, 2007, 2009; Tomlinson, 1999; Winner, 1998; Wood, Portman, Cigrand & Colangelo, 2010).

As atividades de enriquecimento curricular oferecem ao aluno oportunidades de investigar temas que não integram o currículo regular, mas que são de seu interesse (Alencar & Fleith, 2001). Além de motivar o aluno superdotado a participar mais ativamente das aulas, com atividades diferenciadas de enriquecimento de ensino, os professores criam situações de aprendizagem desafiadoras, que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuem para o bom desempenho acadêmico do aluno.

Já nos procedimentos de aceleração, de acordo com Alencar e Fleith (2001), o aluno pode mover-se, no seu ritmo, pelo currículo, em áreas que domina. Rogers (2004) indica formas de aceleração que permitem o avanço do aluno em um tema ou uma disciplina escolar, como, por exemplo, participar de aulas de matemática no 9º ano, enquanto cursa o 6º ano, ou a participação em cursos especiais, como cursos de literatura, para obter créditos na língua inglesa. Outras formas de aceleração são o avanço de série e, além disso, a entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano do ensino fundamental. Os pesquisadores concordam que alunos superdotados, especialmente nas áreas acadêmicas, têm capacidade de cumprir em menor tempo o conteúdo da grade curricular regular. Pelo fato de já dominarem o assunto abordado, esses alunos podem apresentar comportamentos de tédio, irritação e indisciplina durante as aulas (Alencar & Fleith, 2001; Benito, 2003; Callahan, 1986; Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Ford, Grantham & Whiting, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Reis, 2004; Renzulli, 1986, 2001; Sabatella & Cupertino, 2007; Tomlinson, 1995).

A aceleração de ensino tem sido indicada como forma de acomodação do conhecimento e das necessidades educacionais de alunos academicamente superdotados. Estudos internacionais confirmam a eficácia da aceleração para esses alunos (Colangelo et al. 2004; Davis & Rimm, 1994; Hotulainen, 2003; Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2009; Kleinbok & Vidergor, 2009; Lee et al., 2010; Ma, 2003; Merry, 2008; Oliveira, 2007; Rogers, 2004, 2007; Schiever & Maker, 1997; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; VanTassel-Baska, 1992, 2004, 2005; Wood et al., 2010). Essa prática envolve ajustes curriculares que equiparam o conhecimento do aluno e o seu ritmo de aprendizagem com os temas abordados, no sentido de possibilitar um melhor desempenho acadêmico (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a). Essas autoras afirmam que a aceleração de ensino tem produzido ganhos substanciais para alunos superdotados, tais como elevada motivação para aprender, maior envolvimento com as atividades escolares e autoconceito positivo.

No que se refere ao uso de práticas de aceleração de ensino, Ma (2003) argumenta que o aluno acelerado poderá satisfazer seus interesses acadêmicos e construir sólidas bases para aprendizados futuros. Esse é um argumento importante, principalmente quando se considera a criança em idade pré-escolar, já que nessa faixa etária o aluno superdotado costuma apresentar vocabulário avançado para a idade, habilidades de leitura e escrita precoces, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico e boa memória (Alencar & Fleith, 2001).

Com um argumento similar, Schrecongost (2000) defende que não basta encaixar a criança em um modelo de ensino pronto. O aluno precisa de um ensino que faça algum sentido para ele. Gould, Thorpe e Weeks (2001) também chamam a atenção para o caso da criança superdotada em idade pré-escolar que costuma ler rótulos de produtos, fazer operações matemáticas elementares e apresentar outros sinais de precocidade que as pessoas, em geral, não observam. Traços como sofisticado senso de humor, fala precoce, maturidade emocional e impaciência com assuntos ou situações que lhe parecem fáceis podem confundir os adultos que a cercam.

A inserção dessas crianças em um ambiente estimulador, onde possam desenvolver seus potenciais e encontrar pares que compartilhem seus interesses e apresentem ritmo de aprendizagem semelhante pode contribuir para o seu bem-estar e sua satisfação em aprender. Assim, quanto mais cedo a criança estiver inserida nesse ambiente estimulador, melhor oportunidade terá de se desenvolver conforme seu potencial e suas habilidades.

Algumas vantagens da aceleração de ensino são apresentadas por Schiever e Maker (1997). Entre elas, o favorecimento da tendência que o aluno superdotado tem de buscar pares mais velhos; a possibilidade de que essa prática seja adotada em qualquer escola; a redução dos custos relativos à educação do aluno, uma vez que permanece menos tempo na escola; a produtividade mais condizente com suas potencialidades; e a redução da insatisfação com as tarefas escolares.

Entretanto, para Gagné (2007), o conceito de aceleração vem acompanhado de uma série de controvérsias. Por um lado, encontram-se muitas pesquisas que demonstram a eficácia dessa prática, com poucos efeitos negativos (Colangelo & Assouline, 2005; Colangelo et al., 2004; Cukierkorn, Karne, Manning, Heather & Besnoy, 2007; Feldhusen, Proctor & Kathryn, 2002; Ford et al., 2008; Gagné, 2007; Hoogeveen et al., 2005; Howley, 2002; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a; Lubinski, 2004; Merry, 2008; Oliveira, 2007; Rogers, 2004; Stamps, 2004; Vialle, Ashton, Carlon & Rankin, 2001). Por outro lado, a maioria dos educadores e familiares expressa uma resistência com relação à implantação da aceleração, especialmente no que diz respeito à entrada precoce na pré-escola e ao avanço de série.

Existem diversos motivos pelos quais professores e educadores relutam em implementar procedimentos de aceleração. Colangelo e Assouline (2005) apontam alguns deles: pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração; filosofias pessoais segundo as quais a criança será mantida distante de seus pares em idade; crença de que a aceleração suprime parte da infância da criança; medo de que a aceleração a prejudique socialmente; entendimento político sobre a oferta de oportunidades iguais para os alunos; argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático; e crença de que os outros alunos ficarão prejudicados ou ofendidos.

Outras razões alegadas por professores para não se adotar práticas de aceleração de ensino são enumeradas por Howley (2002): (a) entendimento de que os alunos poderão apresentar problemas emocionais, (b) crença de que a aceleração provocará uma ruptura na sequência do currículo a ser aprendido, (c) medo de que um grande número de pais solicite que seus filhos sejam acelerados e (d)

entendimento de que a aceleração causa uma série de problemas na organização da grade horária. Atitudes negativas de professores acerca da aceleração podem enviesar expectativas e crenças da escola sobre uma criança acelerada com implicações para o seu desenvolvimento. Para Hoogeveen et al. (2005), expectativas de professores sobre possíveis dificuldades de comportamento dessas crianças podem atuar como profecias autorrealizadoras e podem influenciar atitudes de outras pessoas em relação a elas, inclusive de seus pares.

A vinculação de mitos sobre o fenômeno da superdotação, informações limitadas por parte das escolas a respeito de práticas educacionais para esses alunos e a falta de regulamentação das leis vigentes sobre a implantação da aceleração também dificultam sua adoção por parte de educadores e familiares (Delou, 2001, 2005; Maia-Pinto & Fleith, no prelo; Pérez, 2003). Pérez se opõe ao avanço de série argumentando que alunos acelerados ficarão em desvantagem social em relação a pares de maior idade. As desvantagens as quais a autora se refere são as de relacionamento e de socialização com colegas mais velhos.

No entanto, segundo Colangelo e Assouline (2005), todas essas considerações deveriam ser desconstruídas, tendo-se como base os vários resultados de pesquisas que apontam os benefícios acadêmicos e sociais da aceleração. Para esses autores, a aceleração não suprime parte da infância da criança, mas, ao contrário, aproxima o tipo e a qualidade das atividades oferecidas ao seu nível de desenvolvimento. Da mesma forma, esses alunos não se deparam com perda de conteúdo curricular, uma vez que seu aprendizado é mais acelerado.

Sobre este aspecto, Delou (2005) esclarece que:

Aceleração de estudos¹ não significa aligeiramento escolar por redução de conteúdos ao currículo mínimo ou resumo do livro didático. Indicada quando a avaliação de aprendizagem realizada pela e na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento real, para além do evidenciado pelos seus pares em nível escolar, a aceleração de estudos tem como objetivos: 1) ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional; 2) fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens; e 3) reduzir o período de tempo necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, incluindo-se a entrada precoce na escola ou na universidade. (p. 3)

A maior parte das dúvidas e dos mitos gerados em torno dos procedimentos de aceleração é debatida na literatura. Vialle et al. (2001), bem como Gagné (2007), Merry (2008) e Colangelo e Assouline (2005), afirmam que os conceitos que embasam as ações de educadores sobre os procedimentos de aceleração têm pouca fundamentação empírica. Ainda que a aceleração envolva diversas modalidades (como, por exemplo, a aceleração em apenas uma disciplina, a compactação

¹ Delou (2005) considera a expressão “aceleração de estudos” como sinônimo de “aceleração de ensino”.

curricular e a entrada antecipada na pré-escola ou na universidade), os educadores relacionam o termo aceleração apenas ao avanço de série.

A aceleração de ensino é uma medida complexa a ser adotada pela escola e pela família. A recusa à entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano pode colocar uma criança em desvantagem, uma vez que ela apresenta um desempenho muito acima da média de seus pares da mesma faixa etária. Ao mesmo tempo, o avanço de série que não conta com um procedimento de identificação e avaliação das habilidades acadêmicas e socioemocionais do aluno, com planejamento de atividades escolares ou orientações sobre ações específicas de acompanhamento do desempenho do aluno, pode contribuir para o insucesso da implantação dessa prática.

A respeito dos efeitos positivos da aceleração, Rogers (1992) examinou 68 estudos que avaliaram a entrada precoce de crianças na pré-escola. Segundo a pesquisadora, os benefícios são inúmeros, uma vez que, para as crianças superdotadas, a evolução das atividades do currículo regular parece lenta, e isso pode levá-las a perder o interesse pela escola. Ao contrário, quando as atividades curriculares são desenvolvidas de forma mais acelerada, de acordo com o ritmo de aprendizagem da criança, sua motivação e participação aumentam. Também para Gagné (2007), um currículo não desafiador poderá diminuir a motivação intrínseca para o aprendizado, encorajar hábitos de ociosidade ou preguiça, provocar um confronto entre grandes desafios e fracassos ocasionais, além de retardar a aquisição de bons hábitos de estudo. Para o autor, esses riscos aumentam proporcionalmente ao nível de precocidade intelectual da criança. Gagné considera a entrada precoce na pré-escola e a aceleração, nessa faixa etária, como “as pedras angulares” da educação escolar da criança.

Segundo Diezmann, Watters e Fox (2001), existem dificuldades em estabelecer vantagens e desvantagens em torno da aceleração, porque as informações veiculadas a respeito dessa prática misturam fatos e ficção. Sem dúvida, são necessárias discussões mais aprofundadas no que se refere, especialmente, a concepções de profissionais da educação e de familiares quanto ao uso da aceleração de ensino.

No Brasil, a prática de aceleração, segundo Delou (2001), é mais comum nas séries iniciais, sempre que os alunos demonstram competências escolares acima daquelas apresentadas por seus pares da mesma série/idade. Entretanto, na opinião da autora, não há preparo dos professores nem acompanhamento desses alunos acelerados nas séries seguintes. Assim, de acordo com Delou, a falta de avaliação do processo de implementação da aceleração de ensino o deixa vulnerável a especulações e opiniões leigas. Portanto, examinar como ocorre a aceleração dos alunos superdotados pode ajudar a pontuar acertos e falhas no emprego de tal prática, principalmente, no contexto brasileiro, no qual não há pesquisas a respeito dos efeitos desse procedimento educacional.

Decisões sobre aceleração de alunos têm sido tomadas, no Brasil, com base no direito do aluno ao avanço de série em qualquer idade escolar, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – LDBEN (Ministério da Educação, 1996), bem como por documentos orientadores da Educação Especial (Ministério da Educação, 2001a, 2004, 2008a). No entanto, não há

regulamentação acerca da implementação da ação pedagógica de aceleração de ensino de maneira a cumprir decisões legais. A ausência de regulamentação legal sobre procedimentos de aceleração transfere para a escola a responsabilidade de decidir em que condições a criança poderá ou não ser promovida e qual tipo de acompanhamento será necessário.

Merry (2008) sugere que, para aumentar a oferta de serviços de atendimento aos superdotados e diminuir as buscas pela via judicial para cumprimento dos direitos desses alunos a práticas educacionais que atendam suas necessidades especiais, sejam formuladas leis específicas sobre procedimentos de identificação e de atendimento. Neste sentido, é importante que as escolas tenham um entendimento claro acerca de suas responsabilidades em tal processo.

Este estudo teve como objetivos caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, bem como examinar a percepção dos alunos, de suas mães e professores acerca dessa prática. Os resultados desta pesquisa podem auxiliar na orientação a pais e educadores sobre a adoção da aceleração e no estabelecimento de critérios para o emprego de tal prática nas escolas brasileiras, além de fornecer subsídios para uma futura regulamentação legal acerca da implementação desse procedimento de ensino no Brasil.

Capítulo 2

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo serão discutidos aspectos teóricos, empíricos e legais relacionados à educação do aluno superdotado. A primeira seção trata das concepções de superdotação adotadas por especialistas da área, com enfoque na concepção dos Três Anéis (Renzulli, 1986, 2001), utilizada neste estudo. A segunda seção discute características dos alunos superdotados, especialmente em idade pré-escolar e examina práticas educacionais de atendimento ao superdotado. A terceira seção aborda a aceleração de ensino, destacando vantagens e desvantagens dessa prática, bem como estudos sobre aceleração nos primeiros anos escolares. A última seção traz considerações acerca da legislação educacional vigente no que concerne à educação de superdotados.

Concepções de Superdotação

As concepções de superdotação, geralmente, estão atreladas ao entendimento que se tem a respeito de inteligência e desempenho acadêmico. No entanto, para se compreender esse fenômeno, vários fatores devem ser considerados, como criatividade, motivação do indivíduo para aprender e para se engajar em determinadas tarefas, entre outros. Reis (2004) recomenda cautela ao se conceber superdotação, uma vez que a compreensão que se tem desse tema servirá de base para as variadas formas de identificação e atendimento de alunos superdotados.

Também Passow (2004) ressalta a importância da concepção de superdotação a ser utilizada, afirmando que ela direcionará os processos de identificação e implementação de práticas diferenciadas para alunos superdotados. Merry (2008) argumenta que a maneira como um educador ou uma família concebe superdotação é altamente importante, uma vez que vai indicar o tipo de suporte a ser oferecido ao superdotado. O autor afirma que a escolha da concepção de superdotação tem implicações no planejamento e no fomento às oportunidades educacionais oferecidas ao aluno com elevado potencial. Enfim, os autores alertam sobre o cuidado que se deve ter com a definição de superdotação, uma vez que ela norteará a identificação e as ações dos professores.

Embora sejam várias as concepções de superdotação encontradas na literatura, é fundamental ressaltar que não existe um consenso entre pesquisadores da área acerca do fenômeno. Alencar e Fleith (2001) apresentam três razões para essa dissonância:

- (a) a falta de concordância entre os autores sobre o termo superdotação; (b) o fato da superdotação ser algo relativo e não absoluto (porque o superdotado pode possuir uma habilidade em uma área, mas, não em outras); e (c) as características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área podem não ser as mesmas que contribuem para o desempenho em outra. (p. 57)

Uma das contribuições importantes para a discussão sobre o conceito de superdotação é a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1995). Com base nessa abordagem, Ramos-

Ford e Gardner (1997) concebem inteligência como uma habilidade ou um conjunto de habilidades que permite ao indivíduo resolver problemas ou elaborar produtos sob a influência do seu ambiente e de sua cultura. Para tanto, Gardner (1995; Ramos-Ford & Gardner, 1997) organizou a inteligência em oito blocos: (a) inteligência linguística: habilidades envolvidas na leitura e na escrita; (b) inteligência lógico-matemática: facilidade com as questões de lógica e de matemática e com o pensamento científico; (c) inteligência espacial: capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de dirigir suas ações e agir utilizando este modelo; (d) inteligência musical: habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, discriminar sons, perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, habilidade para produzir e/ou reproduzir música; (e) inteligência cinestésica: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando-se o corpo inteiro ou partes dele, bem como facilidade nas áreas de dança e esporte; (f) inteligência interpessoal: capacidade de compreender outras pessoas; (g) inteligência intrapessoal: capacidade de compreender a si mesmo; e (h) inteligência naturalista: habilidade de ver padrões complexos no ambiente natural.

Esta teoria amplia as noções de inteligência e de superdotação baseadas apenas no QI, uma vez que considera as características do indivíduo, assim como envolve a identificação de áreas diferenciadas de habilidades do aluno e a possibilidade de se estimular o seu desenvolvimento (Ramos-Ford & Gardner, 1997). Gardner (1995) acredita, ainda, que o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outra. Gardner incorporou à sua proposta teórica o aspecto motivação, que diz respeito a um intenso envolvimento com o trabalho e um grande prazer em sua realização.

Além disso, são considerados atributos de personalidade essenciais para um bom desempenho em uma área específica de atuação: persistência, autoconfiança e coragem para correr riscos. Essa teoria contribui com a área de superdotação à medida que ajuda a romper com o mito de que o aluno superdotado precisa ser bom em todas as áreas. Além disso, acrescenta a ideia de que o trabalho árduo e o desempenho em uma atividade são fatores importantes, que devem ser considerados.

Outra teoria de inteligência, proposta por Sternberg (1990, 2000), também oferece suporte à área de superdotação. A Teoria Triárquica da Inteligência discorre sobre o comportamento inteligente que, para o autor, é o ponto central para a compreensão da superdotação. Esta teoria envolve três fatores: habilidades de processamento da informação, experiência a partir de determinada situação ou tarefa e habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar ao ambiente e às suas demandas. Para o autor, as habilidades de processamento da informação ajudam o indivíduo a codificar, combinar e comparar diversos tipos de informação. Essas habilidades são utilizadas tanto em processos básicos de pensamento quanto para a condução de processos mentais mais complexos, como analogias e comparações.

O segundo fator da teoria de Sternberg diz respeito à habilidade que a pessoa tem de relacionar-se com o novo e de automatizar essas informações. O indivíduo superdotado é aquele que, diante de um problema, apresenta uma solução prática, rápida e eficiente. O terceiro fator está

relacionado ao contexto em que a pessoa vive e às demandas por ele apresentadas. Seria, então, a habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar a esse ambiente e arranjar as situações de modo que se tornem mais adequadas às suas necessidades. De acordo com Oliveira (2007), a combinação dos três fatores oferece uma base científica para explicar a inteligência de nível superior.

A superdotação, na perspectiva de Sternberg (1990, 2000), tem natureza plural e pode se manifestar de diversas formas. Alguns indivíduos podem apresentar superioridade no emprego de componentes da inteligência em situações acadêmicas, por exemplo, apresentando bom desempenho em testes e provas escolares. Alguns são hábeis em tratar a novidade de forma automatizada, rápida, enquanto seus pares precisam de mais tempo para resolver as mesmas situações. Outros indivíduos, em contexto externo à escola, podem apresentar uma “sabedoria de rua” ou inteligência prática, que possibilita a resolução de problemas rotineiros com grande facilidade, mas podem não ter muito sucesso acadêmico.

Já a emergência da superdotação, de acordo com Tannenbaum (2000), é resultado da convergência de habilidades gerais e específicas, fatores não-intelectuais, como dedicação a um determinado campo, estimulação ambiental adequada e oportunidade. Este autor argumenta que uma das características da superdotação diz respeito ao fato de o indivíduo ser um produtor e não apenas um consumidor de cultura. Assim, não é suficiente que o aluno obtenha boas notas, que absorva informações de maneira rápida e que tenha sucesso nas atividades que envolvem o pensamento convergente. O aluno superdotado seria aquele que, usualmente, discute diferentes tipos de abordagem e apresenta novos conceitos para um tema, além de soluções criativas e incomuns para os problemas.

Concepção semelhante é apresentada por Feldhusen (1986; Feldhusen & Jarwan, 2000) quando afirma que a superdotação é a combinação de habilidades gerais, talentos especiais, autoconceito positivo e motivação. Essa combinação predispõe o indivíduo superdotado a aprender e a buscar uma performance de excelência. A superdotação apresenta-se de maneira particular e específica em uma área. Como um “movimento entre níveis de domínio” (Feldman, 1986, p. 302), ela leva um indivíduo a apresentar um desempenho superior ao de seus pares, mais focado e especializado em uma determinada área.

O Modelo Diferencial de Superdotação e Talento (DMGT), concebido por Gagné (2000, 2007, 2008), ao contrário dos mencionados anteriormente, destaca os termos superdotação e talento como dois fenômenos distintos. O indivíduo superdotado é aquele que apresenta uma habilidade natural que excede, em um alto grau, as mesmas habilidades expressas pela maioria dos pares em idade (os superdotados estariam entre os 10% melhores em um determinado domínio). Essa habilidade natural, segundo o autor, pode ser desenvolvida, colocando o indivíduo em uma posição de destaque em sua área de domínio. As habilidades que Gagné chama de naturais não são apenas inatas, mas podem ser desenvolvidas durante o curso de vida de uma pessoa, mais provavelmente durante os primeiros anos de vida, dependendo do processo maturacional ou de aprendizagem.

Já o indivíduo talentoso é aquele que apresenta e domina de forma excepcional uma habilidade que foi sistematicamente trabalhada e que é chamada de competência em pelo menos um campo da atividade humana. Neste sentido, para Gagné, o talento seria a superdotação amadurecida, que gera um produto ou desempenho reconhecidamente diferenciado, ou seja, o superdotado se tornará talentoso à medida que tiver sua habilidade desenvolvida em níveis muito mais altos do que os de seus pares.

Considerando o desenvolvimento humano como processo que se dá ao longo da vida, resultado da interação entre as características do indivíduo e as condições do ambiente, Mönks e Katzko (2005) defendem a ideia de que fatores ambientais podem promover ou inibir o desenvolvimento do potencial humano. Portanto, o ambiente deve ser organizado e as atividades planejadas no sentido de promover ao máximo o potencial dessa pessoa.

Sob essa perspectiva, Mönks (2003) apresenta o Modelo Multifatorial de Superdotação, que inclui três fatores: habilidade superior, motivação e criatividade. Esses fatores são fortemente influenciados pela família, a escola e os pares. De acordo com Oliveira (2007),

a definição de superdotação de Mönks inclui dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos superdotados. As altas capacidades cognitivas e os altos níveis de desempenho numa ou em várias áreas aparecem como elemento comum às várias definições, tomando-se superdotado como todo aquele que apresenta uma habilidade significativamente superior quando comparado com a população geral em qualquer uma das áreas de desempenho, que não apenas em termos do QI. (p. 34)

Considerando, também, características pessoais e fatores ambientais, Harrison (2004) propôs uma concepção de superdotação centrada no contexto da primeira infância. A criança superdotada é aquela que apresenta desempenho significativamente acima da média de seus pares da mesma idade, cujas habilidades e características requerem provisões especiais e suporte social e emocional por parte da família, da comunidade e do contexto escolar. Tal concepção destaca a importância de se atuar junto ao ambiente em que ela está inserida desde os primeiros anos escolares.

No entanto, é a concepção apresentada por Renzulli (1986, 2001) que oferece um dos maiores aparatos teórico-científicos e práticos, e permite aos profissionais da educação conceber o aluno superdotado de forma multifacetada. Assim, deve-se considerar, além dos aspectos acadêmicos ou da habilidade intelectual acima da média, a criatividade, o interesse do aluno, sua vontade de aprender um assunto e seu envolvimento com alguma tarefa que deseje realizar. Renzulli (2001) sugere, ainda, que, ao se planejar atividades para o desenvolvimento desses alunos, sejam trabalhados valores positivos para que venham a se tornar sujeitos felizes e profissionais éticos e comprometidos socialmente.

Para Renzulli (1986, 2001), comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em algumas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias, e são frutos da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (veja Figura 1). A essa concepção ele denominou Modelo dos Três Anéis.

Habilidade acima da média envolve duas dimensões: (a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamentos abstratos (ex.: pensamento espacial, memória e fluência de palavras); e (b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica (ex.: história, matemática, física, escultura, cinema).

Envolvimento com a tarefa, o segundo anel, refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são paixão, perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança. Para Alencar e Fleith (2001), a inclusão desse aspecto motivacional acentua o caráter multifacetado da superdotação, desfazendo mitos como aqueles que sugerem que boa dotação intelectual é uma condição suficiente para uma grande produtividade na vida adulta.

Criatividade, o terceiro anel, envolve aspectos como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Vale observar que a criatividade não diz respeito, exclusivamente, à área artística, mas, à qualquer área de interesse do aluno. É importante ressaltar que os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, porém, é necessário que interajam em algum grau para que possam resultar em um alto nível de produtividade.

Renzulli (2002; Renzulli, Koehler & Fogarty, 2006) apresenta os três anéis em um pano de fundo que denomina de *houndstooth* (do inglês, “dentes caninos”), com a intenção de representar a força que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento do comportamento de superdotação. Esse “pano de fundo” representa a interação entre a personalidade do indivíduo e o ambiente que o cerca e que auxilia na promoção dos três anéis. Neste sentido, é importante um exame mais específico sobre o conjunto de componentes ambientais para que se possa melhor compreender as fontes do comportamento de superdotação e a maneira pela qual as pessoas podem transformar seu potencial em ações construtivas. Ações construtivas, segundo Renzulli, Koehler e Fogarty, são as praticadas por pessoas que usam suas habilidades de maneira a criar oportunidades para a promoção das condições de vida de uma sociedade, que são denominadas de investimento na “felicidade nacional bruta” ou no capital social.



Figura 1. Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1986, p. 66).

A partir dessa concepção, Renzulli (2004) diferencia dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica e a superdotação criativo-produtiva. Essa diferenciação está diretamente relacionada aos tipos de recursos que serão oferecidos para que o aluno desenvolva seu potencial. O autor argumenta que, normalmente, há uma interação entre elas e recomenda que os programas especiais ofereçam serviços apropriados que encorajem os dois tipos.

A superdotação acadêmica diz respeito ao alto rendimento acadêmico e à facilidade de aprendizagem. Esse tipo de superdotação costuma ser facilmente identificado por testes de habilidades cognitivas e, por essa razão, tem sido o mais utilizado para selecionar alunos para programas especiais. Para Renzulli (2004), esse é o tipo de habilidade que as escolas tradicionais mais valorizam. Após anos de estudo, este autor conclui que a superdotação acadêmica existe em vários graus e pode ser acessada por testes padronizados, e que os educadores devem fazer tudo o que estiver ao seu alcance para a promoção de modificações curriculares para alunos que possam obter níveis mais elevados de aprendizagem.

Renzulli alerta para o fato de que, embora exista uma correlação positiva entre escores de QI e notas escolares, não se pode concluir que tais índices sejam os únicos indicadores de sucesso na escola. Estudos desse pesquisador apontam casos de estudantes que apresentaram escores relativamente abaixo ao daqueles que obtiveram rendimento acima da média e que, no entanto, apresentaram alto nível de desempenho nas atividades oferecidas pelos programas para superdotados dos quais participavam. Além disso, constatou-se que a maioria dos alunos que frequentavam os anos finais de cursos universitários relacionados às ciências fazia parte dos 20% da população geral em termos de QI acima da média. O que o autor sugere é que sejam oferecidas oportunidades para esses alunos de maneira que possam desenvolver e manifestar o seu potencial.

A superdotação criativo-produtiva refere-se aos aspectos da atividade humana relacionados ao desenvolvimento de um material ou produto original. De acordo com Renzulli (2005), se escores de QI e outras medidas de habilidades cognitivas identificam uma porção limitada de alunos com habilidades acadêmicas, da mesma forma não são os mais adequados quando se procura predizer a superdotação

criativo-produtiva. O desenvolvimento da superdotação criativo-produtiva possibilita que mais alunos possam tornar-se criativos e propor mudanças significativas em nossa cultura ou sociedade.

O Modelo dos Três Anéis foi utilizado como base no presente estudo porque, além de incluir fatores intelectuais e afetivos do desenvolvimento do aluno superdotado, apresenta um forte embasamento empírico e está constantemente em revisão e avaliação (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005; Chan, 2000; Dai, 2005; Gubbins, Emerick, Delcourt, Newman & Imbeau, 1995; Renzulli, 1999, 2005; Westberg & Archambault, 1995). Da mesma forma, esse modelo está relacionado a práticas adotadas pela escola para promover a educação do superdotado, entre elas, o Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli, 1994). Outra vantagem de se adotar essa concepção refere-se ao fato de que o indivíduo pode ser visto ou estudado a partir do ambiente em que está inserido e sob uma perspectiva multidimensional, observando-se suas características cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais, seus interesses, suas habilidades e necessidades de aprendizagem. Além disso, Renzulli propõe instrumentos que auxiliam na identificação das habilidades e dos interesses dos alunos, como a Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000) e o Inventário de Estilo de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978).²

Características do Aluno Superdotado

Para que professores e psicólogos possam identificar e avaliar comportamentos de superdotação, planejar atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades e do interesse do aluno, assim como orientar famílias e comunidades com relação à condição de superdotação, é necessário conhecer as características de indivíduos com potencial superior. Vale ressaltar que não existe um perfil único de aluno superdotado, seja do ponto de vista cognitivo, social ou emocional.

Características Cognitivas

Entre as características cognitivas frequentemente associadas a alunos superdotados estão, segundo Alencar e Fleith (2001), a linguagem precoce, o vocabulário avançado para a idade, as habilidades de leitura e escrita em tenra idade, a curiosidade, o ritmo rápido de aprendizagem, o pensamento abstrato e analítico, os interesses diversos, a concentração, a boa memória, a habilidade de gerar ideias originais, a grande bagagem de informações sobre diferentes temas e a preferência pelo trabalho independente. Alencar e Fleith lembram que o desenvolvimento dessas características, geralmente, está relacionado a um ambiente estimulador e que “o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado” (p. 66). Isso porque algumas características se manifestam apenas quando o superdotado está envolvido em uma atividade de seu interesse.

² Esses instrumentos estão descritos no capítulo de metodologia.

Características semelhantes de superdotados são elencadas por Winner (1998), como: curiosidade intelectual; elaboração de perguntas complexas e persistência para alcançar as informações desejadas; interesses quase obsessivos em áreas específicas, a ponto de se tornarem especialistas nesses domínios; leitura precoce (por volta dos 4 anos ou menos), com instrução mínima; fascínio por números e relações numéricas; memória prodigiosa para informação verbal e/ou matemática; e elevado raciocínio lógico e abstrato.

Outras características cognitivas similares, que podem ou não estar inter-relacionadas ou aparecer ao mesmo tempo no comportamento de superdotação, são apresentadas por Hoh (2007):

- (a) Grande concentração. Percepção de detalhes que outros não percebem, o que requer muita atenção e paciência, além da habilidade de estudar um tema aprofundadamente e por um longo período de tempo, sem se distrair com barulhos e sem apresentar sinais de cansaço.
- (b) Memória superior. Memória excepcional em relação aos assuntos de sua área de interesse.
- (c) Inteligência espaço-temporal. Organização do pensamento de forma muito dinâmica. Isto permite a percepção de um problema sob vários ângulos.
- (d) Capacidade de observação e imaginação. Habilidade de elaborar um conjunto de dados que são armazenados e organizados para futuras soluções de problemas.
- (e) Coordenação eficiente. Capacidade de interpretar e responder rapidamente a estímulos externos, provocar mudanças no ambiente, apresentar grande conhecimento no sentido de criar novas ideias e coordenar várias subtarefas ao mesmo tempo.
- (f) Pensamento flexível. Sensibilidade em relação a determinadas situações como, por exemplo, saber quando lançar mão de um recurso ou decidir quando aplicá-lo para obter um bom resultado.
- (g) Conhecimento metacognitivo. Capacidade de regulação do pensamento ou capacidade de estabelecer uma linha de raciocínio para o entendimento ou para a resolução de um determinado problema. Habilidade de focar a atenção em pontos importantes e em diferentes estágios do problema, de organizar recursos mentais e externos de maneira eficaz e de formular resultados, teorias e hipóteses.
- (h) Grande velocidade de processamento de informações. Capacidade de finalizar testes de inteligência e problemas lógicos com rapidez. Hoh (2007) ressalta que essa característica tem sido associada a pessoas com alto QI, uma vez que terminam rapidamente os testes. Por outro lado, o autor argumenta que alunos com alta capacidade intelectual despendem mais tempo buscando soluções para determinadas questões, considerando que avaliam cuidadosamente suas alternativas.

Alunos que aprendem muito rápido, de acordo com Lee e Olszewski-Kubilius (2006a), apresentam alto desenvolvimento cognitivo, resultando em um elevado nível de conhecimentos acadêmicos, e são fortes candidatos à aceleração de ensino. Outras características são a paixão para aprender, a habilidade de explorar profundamente suas ideias, a curiosidade intelectual, a grande

capacidade de abstração de conceitos complexos, o pensamento lógico desenvolvido, o aprendizado independente e a motivação intrínseca.

Em conformidade com os autores mencionados anteriormente, Jewel (2005) apresenta características de alunos superdotados que incluem curiosidade, habilidades acadêmicas avançadas e vocabulário amplo. Além desses traços, Jewel ressalta o comportamento e o pensamento criativos como características do superdotado. Outros autores, da mesma forma, ressaltam traços de criatividade como uma característica do aluno superdotado (Alencar & Fleith, 2001; Gagné, 2000; Merry, 2008; Renzulli, 1986, 1999; Torrance, 1972). Torrance (1972) também chamou a atenção para a importância de se combinar o pensamento convergente com o pensamento divergente em situações de resolução de problemas para se obter uma produção criativa e de qualidade. Desse modo, ao se abordar características de alunos superdotados, deve-se considerar a criatividade. Exemplos de características criativas são “reação positiva a elementos novos, estranhos e misteriosos; persistência em examinar e explorar estímulos com o objetivo de conhecer melhor a respeito deles; curiosidade, espírito investigativo e inquiridor” (Alencar & Fleith, 2001, p. 66).

Estilos de Aprendizagem

Estilos de aprendizagem são importantes aspectos que devem ser identificados e contemplados pelos professores nas propostas educacionais com vistas à promoção do potencial e das habilidades dos alunos. O estilo de aprendizagem está relacionado ao modo como o aluno costuma aprender. Por exemplo, alguns alunos necessitam compartilhar suas ideias com os colegas para poder aprender melhor. Outros trabalham com maior facilidade sozinhos. Outros já preferem fazê-lo em grupo. Alguns aprendem mais escrevendo; outros, ouvindo. Uns precisam ver ou imaginar uma cena para compreender um conteúdo, explica Tomlinson (1999).

Segundo Kang (1999), alguns podem preferir aprender por meio de estímulos visuais, como figuras, filmes, ilustrações. Outros podem escolher apenas escutar as explicações do professor ou aprender com atividades que envolvam experimentação. Kang afirma que alguns alunos processam as informações de forma analítica, enquanto outros o fazem de forma sintética, sendo mais persistentes em resoluções de problemas. Outros alunos podem processar informações de forma global, aprendendo com mais facilidade quando estão em interação com o professor e com colegas ou podem distrair-se com elementos do ambiente, como ruídos e iluminação fraca. Por outro lado, existem alunos que são impulsivos, trabalham rápido e não se atêm a detalhes. Já outros são reflexivos, preferindo despende mais tempo na compreensão de um tema ou conteúdo. O estilo de aprendizagem envolve tanto aspectos cognitivos como afetivos, e quando esses estilos são contemplados no processo de aprendizagem, a motivação e o desempenho do aluno aumentam.

Renzulli (2001, 2002) também considera importante que sejam conhecidos os estilos preferidos de aprendizagem, por meio dos quais o aluno poderá ser motivado para aprender o conteúdo e desenvolver sua autonomia como aprendiz, aprimorando seu desempenho acadêmico. As pesquisas de

Renzulli apontam que o melhor indicador de escolha profissional e de carreira por parte de jovens adultos tem sido seu envolvimento intensivo em projetos autosselecionados e baseados no interesse. Os alunos aprendem mais facilmente e prazerosamente quando são ensinados de acordo com seus estilos de aprendizagem preferidos. Também Felder e Henriques (1995) defendem que a maneira como um indivíduo adquire, retém e utiliza uma informação está diretamente relacionada ao seu estilo de aprendizagem e, frequentemente, ocorrem atritos entre o modo como o professor ensina e como o aluno aprende, acarretando efeitos negativos na qualidade da aprendizagem do aluno.

Pyryt, Sandals e Begoray (1998) conduziram uma investigação com 57 alunos, entre 7 e 13 anos, academicamente superdotados, que frequentavam o ensino fundamental. Nesse estudo, os autores buscavam conhecer estilos de aprendizagem dos alunos em atividades que envolviam jogos de computador. Os alunos superdotados apresentaram preferências por aprender sozinhos, por trabalhos práticos e eram automotivados. Os resultados indicaram ainda que os meninos gostavam mais de trabalhos em pares do que as meninas. Esses autores realizaram mais dois outros estudos.

O primeiro comparou estilos de aprendizagem de alunos superdotados e não superdotados que frequentavam do 4º ao 8º ano do ensino fundamental. Os resultados indicaram que os alunos superdotados eram persistentes, preferiam trabalhos práticos e uma estrutura estabelecida para o aprendizado, assim como gostavam de expor seus trabalhos na modalidade de apresentação oral. O segundo estudo, que comparou alunos superdotados e não superdotados do ensino médio, revelou resultados similares. Os alunos superdotados obtiveram escores mais altos relacionados à persistência, à preferência por ambientes sem barulho, pelo trabalho e por apresentação oral, além de necessitarem de pouca motivação extrínseca.

A segunda investigação mostrou, também, que alunos superdotados na área de matemática aprendem de forma diferente de seus pares não superdotados. Segundo os autores, esses alunos necessitam de um currículo diferenciado condizente com seus estilos de aprendizagem que, geralmente, incluem preferência pela resolução de problemas, possibilitando respostas abertas, argumentação e apresentação de seus pontos de vista.

De forma similar, Burke-Adams (2007) concluiu que os alunos superdotados necessitam de parâmetros flexíveis em seu ambiente de aprendizagem para poder explorar, correr riscos, assim como de oportunidades para expandir sua curiosidade para além das fronteiras estabelecidas. Esses alunos progredem quando escolhas, liberdade de aprendizagem e aprofundamento do conhecimento lhes são oferecidos.

Kanevsky (2011), por outro lado, defende que professores não devem se tornar reféns do estilo de aprendizagem dos alunos. Estes devem desenvolver um repertório amplo de estratégias de aprendizagem, incluindo aquelas que não apreciam, além de compreender e acomodar estilos e preferências de colegas. Segundo a autora, no processo de aprender de outras formas que não as favoritas, o aluno pode descobrir prazer nesses estilos mais do que esperava.

Em relação aos hábitos escolares, Rogers (2007) afirma que alunos superdotados preferem o estudo independente como, por exemplo, desenvolver sozinhos seus projetos e aprender por meio de materiais autoinstrucionais. Outro aspecto apontado pela autora diz respeito ao grande envolvimento que esses alunos têm com um trabalho a ser realizado e, por isso, quando passam por procedimento de aceleração de ensino, costumam apresentar maior facilidade na retenção de informações, melhorando o desempenho acadêmico.

A identificação do estilo de aprendizagem de alunos superdotados pode favorecer o planejamento de atividades de enriquecimento e a adoção de práticas educacionais que promovam seu potencial e suas habilidades. Para Renzulli (2002), o desenvolvimento das habilidades do aluno superdotado inicia-se com a adoção de uma estratégia sistemática de identificação de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem e de exploração do potencial e do envolvimento baseado em seus interesses. A partir daí, deve-se oferecer oportunidades, recursos e encorajamento para que o aluno conduza investigações ou experiências criativas nas áreas de sua escolha.

No entanto, muitos professores demonstram dificuldades em acomodar os vários estilos de aprendizagem de seus alunos. Para Silverman (2002b), selecionar instrumentos e procedimentos para coleta e análise de informações acerca de estilos de aprendizagem pode ser uma tarefa complexa e, com o tempo de aula limitado, mesmos os professores mais dedicados não conseguem planejar levando em consideração os variados tipos de inteligência e estilos de aprendizagem. Neste sentido, o planejamento de ensino continua sendo igual para todos alunos, sem considerar as diferenças de estilo de aprendizagem.

Tendo como base os estudos referentes às funções dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro, a autora apresenta o modelo do aprendiz visoespacial. De acordo com a autora, o hemisfério cerebral esquerdo é sequencial, analítico e temporalmente orientado (*time-oriented*). Já o hemisfério esquerdo percebe o todo, sistematiza e apreende os movimentos no espaço. Neste sentido, o professor deve considerar dois grandes grupos de estilos de aprendizagem: os aprendizes visoespaciais e os áudio-sequencial (aqueles indivíduos que aprendem melhor por meio de música, sons, discursos e comunicação verbal ou escrita).

Segundo Silverman (2002b), a maioria dos professores planeja suas aulas para alunos com estilo áudio-sequencial e desconhece as características daqueles com estilo visoespacial. Estes alunos aprendem melhor por meio de imagens e precisam imaginar uma cena como um todo em vez de aprender aos poucos. Seu pensamento não é sequencial e, por isso, não aprendem passo-a-passo ou por repetição. Alunos com estilo visoespacial podem, ainda, apresentar subrendimento acadêmico em salas de aulas tradicionais e que não valorizam suas habilidades. Também, não se adaptam facilmente a tarefas que são controladas pelo relógio. Os aprendizes visoespaciais nem sempre se “encaixam” bem nas estruturas escolares tradicionais.

Cukierkorn et al. (2007) defendem ser necessário conhecer as características de aprendizagem de alunos em idade pré-escolar, tais como seus temas de interesses, estilos de trabalho, produtos

preferidos e tipo de ambiente favorito, para que as atividades planejadas possam ter êxito. Com base nessas características, o professor deve elaborar o currículo e as atividades que serão desenvolvidas com o aluno.

Um currículo que pretende enfatizar o desenvolvimento de características individuais, principalmente, no que se refere à instrução individualizada, deve conter atividades que incrementem as habilidades cognitivas e outras de pensamento como análise, síntese e avaliação, argumentam Cukierkorn et al. (2007). Esses autores advertem que professores e pais costumam ter expectativas muito altas sobre superdotados e, usualmente, consideram que todas as suas atividades devem ser avançadas. Porém, o jogo e a brincadeira são importantes estratégias para pré-escolares. Essas atividades encorajam o desenvolvimento motor e as atividades pró-sociais, que são necessários para essa faixa etária.

Características Sociais e Emocionais

Altas habilidades cognitivas, consideradas isoladamente, não são fortes preditores de excelência na vida adulta. Na verdade, uma performance de alto nível seria resultado da combinação de características individuais, incluindo aspectos intelectuais, sociais e emocionais, bem como fatores ambientais (Trost, 2000).

Também Alencar e Fleith (2001) defendem que é necessário considerar o indivíduo superdotado sob uma perspectiva holística, analisando suas necessidades afetivas, além das cognitivas. Entre as características socioemocionais desses alunos, ressaltam-se: (a) idealismo e senso de justiça, com vistas à promoção das igualdades sociais; (b) perfeccionismo e autoimposição de padrões altos de desempenho; (c) alto nível de energia investido na realização de tarefas; (d) senso de humor para lidar com as incongruências da vida; (e) paixão por aprender e fascínio por novas ideias; (f) grande concentração em atividade de interesse e desejo de superar obstáculos; (g) inconformismo, tendência em questionar regras e autoridades; (h) sensibilidade a críticas; (i) sensibilidade emocional, empatia e identificação com o outro; e (j) consciência aguçada de si mesmo, consciência de ser diferente (Aspesi, 2003; Fleith, 2007; Piechowski & Colangelo 2004; Silverman, 1993, 2002a).

No que se refere ao ajustamento do aluno superdotado, Alencar e Fleith (2001) consideram que eles podem apresentar dificuldades em seu relacionamento social, especialmente quando não encontram, no seu meio, pares com níveis de habilidades e interesses similares. No entanto, as autoras explicam que, quando esses alunos têm a oportunidade de frequentar grupos ou programas especiais nos quais estejam presentes outros indivíduos com características semelhantes, essas dificuldades tendem a diminuir ou até mesmo a desaparecer.

Gross (2000) recomenda atenção especial ao desenvolvimento afetivo de estudantes superdotados que apresentam um alto QI. Pesquisas indicam, segundo a autora, que alunos com QI entre 125 e 155 possuem inteligência social desenvolvida e são autoconfiantes e amigáveis com seus colegas. Por outro lado, alunos com QI acima de 160 sentem-se diferentes de seus colegas da mesma

idade que apresentam baixo rendimento escolar, têm dificuldades de ser aceitos e são socialmente isolados. A autora ressalta que, para a otimização do potencial acadêmico desses estudantes, é aconselhável que frequentem salas com pares intelectualmente semelhantes, seja por aceleração de ensino, seja por participação em programas especiais. Gross argumenta que estudantes com QI acima de 120, em classes regulares comuns, costumam ter metade de seu tempo desperdiçado, enquanto que estudantes com QI acima de 170 desperdiçam praticamente todo o seu tempo. Já os alunos com QI acima de 170 ou 180 estão em minoria na população escolar e é comum que não tenham suas necessidades e seus interesses atendidos. Gross (2000) defende que a superdotação é mais do que apenas precocidade intelectual e que seria simplista defini-la somente em termos de coeficiente intelectual.

Lens e Rand (2000) estabelecem uma relação estreita entre motivação e desenvolvimento cognitivo. Alunos altamente motivados sempre buscam uma grande variedade de situações e tarefas desafiadoras, trabalham com afinco e persistência. Como consequência, desenvolvem habilidades mais avançadas para lidar com situações difíceis. Assim, um aluno com grande habilidade intelectual e que participa de um ambiente altamente estimulador tem a oportunidade de alcançar novas metas, vivenciar o sucesso e a satisfação intelectual.

Conforme explica Virgolim (2007), os alunos superdotados, durante a infância e a adolescência, podem passar por momentos de dúvida e até de confusão relacionados à percepção que têm de seu desempenho, quando comparado ao de seus colegas. A autora afirma que uma percepção negativa pode ser prejudicial ao estudante, a menos que ele tenha oportunidades de reconhecer e trabalhar suas competências e entendê-las como positivas. Para Virgolim, é importante que o superdotado, desde criança, possa se perceber como um sujeito “competente, capaz de produzir novas ideias, novos produtos, que incorpore um sentido de satisfação consigo mesmo” (p. 44). Um autoconceito positivo promoverá o desenvolvimento do talento e das habilidades dessas crianças de uma forma mais plena.

Hoge e Renzulli (1991) consideram importante que programas para superdotados incluam ações que promovam o autoconceito de seus alunos, objetivando a manutenção de uma percepção positiva de suas potencialidades. Segundo os autores, esses programas devem contar com dispositivos para identificar problemas emocionais, sociais e de aprendizagem, assim que eles apareçam, e planejar ações preventivas para tais situações. Para eles, é importante, ainda, que tais programas contem com aconselhamento para os alunos, para os familiares e para os professores.

Para Lee e Olszewski-Kubilius (2006b), a qualidade da interação entre as ações anteriormente citadas é que vai promover o desenvolvimento da superdotação e do talento de um indivíduo. Para as autoras, um autoconceito positivo impulsiona o aluno a utilizar suas habilidades cognitivas de forma plena em estudos e trabalhos significativos.

McCoach e Siegle (2002) afirmam que os alunos superdotados que se percebem de forma positiva são confiantes quanto às suas habilidades e têm mais facilidade de se engajar em atividades

escolares. Esses autores também acreditam que o autoconceito é um construto multidimensional e que a forma como o aluno se percebe, nas várias dimensões, interfere no seu desempenho acadêmico. Neste sentido, a percepção global que o aluno tem acerca de suas habilidades influencia a sua escolha acerca dos tipos de atividades das quais irá participar, da quantidade de desafios que enfrentará e do nível de persistência que empreenderá na realização de tais atividades. O autoconceito acadêmico envolve, assim, a avaliação que o aluno faz de suas habilidades escolares, afetando diretamente, de forma positiva ou negativa, o seu rendimento. Portanto, ele é um forte preditor do desempenho escolar.

Para investigar a relação entre autoconceito acadêmico, superdotação e desempenho acadêmico de alunos superdotados e não superdotados, McCoach e Siegle (2002) aplicaram a escala *School Attitude Assessment Survey-Revised* (SAAS-R) e um inventário de desempenho acadêmico em 210 alunos superdotados que frequentavam entre o 9º do ensino fundamental o 2º ano do ensino médio e que tinham alcançado percentil superior a 92 em testes padronizados de desempenho. O mesmo procedimento foi adotado com o grupo de não superdotados, que contou com 160 alunos que frequentavam as mesmas escolas. Os alunos superdotados apresentaram índices bem mais elevados de autoconceito acadêmico quando comparados aos dos colegas não superdotados e mostraram-se mais confiantes em relação às suas habilidades acadêmicas.

Porém, quando um aluno superdotado é inserido em uma classe em que suas habilidades não se destacam, seu autoconceito acadêmico pode diminuir, causando um efeito conhecido como *big-fish-little-pond* (Marsh & Gouvenet, 1989) ou “peixe grande, em lagoa pequena”. Seria um aluno com grande talento ou habilidade inserido em um ambiente onde não há espaço para que ele se manifeste, ou seja, “um peixe fora d’água” (McCoach & Siegle, 2002). Para esses autores, um aluno que tem um grande potencial ou uma grande habilidade, que não é reconhecida ou valorizada, pode vir a apresentar baixo rendimento.

Os autores lembram que esse efeito pode, também, ocorrer quando o aluno é promovido para uma classe mais adiantada em termos acadêmicos e deixa de se destacar em relação aos seus colegas que têm conhecimento mais elevado. Muitas vezes, quando é acelerado, o aluno é apenas promovido de série, não é acompanhado nem recebe apoio ou estímulo para desenvolver seus projetos. Assim, seu desempenho e autoconceito acadêmico podem diminuir.

Hébert (2001) acredita que as comparações sociais influenciem o autoconceito dos alunos e argumenta que sua percepção sobre o seu valor, a sua capacidade de realizar atividades e o seu desempenho na escola depende do modo como eles percebem o desempenho de seus colegas de classe. Por isso, Hébert lembra a importância de se oferecer atividades que promovam o autoconceito positivo do aluno.

Dabrowski (citado em Silverman, 1993) ofereceu importante contribuição à área de superdotação quando propôs a Teoria da Desintegração Positiva. Esta teoria considera o desenvolvimento emocional do superdotado como uma dimensão importante da vida. De acordo com Dabrowski, a pessoa superdotada possui uma estrutura emocional que foi estabelecida a partir da

aquisição de valores mais altruístas; por isso, vive sua realidade de forma mais intensa. Esse indivíduo vivencia, assim, uma tensão interna provocada pela incompatibilidade entre os objetivos que estabelece e as demandas do ambiente. O autor denominou essa tensão interna de tensão positiva, uma vez que incita o surgimento de características originais e autênticas do indivíduo (Ourofino, 2005; Silverman, 1993, 2002a).

É também comum ocorrer uma discrepância entre o desenvolvimento cognitivo, físico ou emocional do superdotado, denominada assincronia, ou seja, uma falta de linearidade entre o desenvolvimento cognitivo e a maturidade física ou emocional (Aspesi, 2003; Ourofino, 2005; Roeper, 1982; Silverman, 2002a; Winner, 1996). Embora muitas características cognitivas, sociais e emocionais estejam mais comumente presentes nos superdotados, é relevante destacar que não existe um perfil único que os caracteriza. Neste sentido, Betts e Neihart (2004) descreveram diferentes perfis de crianças e jovens superdotados:

- (a) Bem-sucedidos. São alunos que estão bem engajados no sistema escolar. Geralmente escutam atenciosamente o que os pais e educadores dizem e apresentam comportamentos adequados. Aprendem muito bem, tiram notas altas e alcançam níveis altos em testes de inteligência. Por isso, são sempre indicados para programas especiais para superdotados. Raramente apresentam problemas de comportamento. Esses alunos são os que fazem as pessoas pensarem que os superdotados são capazes de “se autoeducar”. Por outro lado, os superdotados que geralmente se sentem aborrecidos com a escola prosseguem no sistema educacional (que não atende aos seus interesses) com o mínimo esforço possível.
- (b) Divergentes. Esse é o tipo de superdotado menos indicado por professores para programas especiais para superdotados. Geralmente apresentam alto nível de criatividade e podem parecer obstinados, desajeitados ou sarcásticos. Normalmente, questionam a autoridade e costumam desafiar os professores em sala de aula. Não se conformam com o sistema escolar. As interações em casa ou na escola quase sempre envolvem conflitos. Estes alunos sentem-se frustrados porque a escola não reconhece seus potenciais ou suas habilidades e tendem a apresentar um autoconceito negativo. Betts e Neihart lembram que alunos desse tipo podem entrar em uma faixa de risco no que se refere à evasão escolar e aos problemas de conduta, caso uma intervenção não seja feita apropriadamente durante a infância e/ou adolescência.
- (c) Ocultos. Geralmente, são alunos do ensino médio que não tiveram seu potencial superior descoberto durante o ensino fundamental. Tais alunos crescem sem ter seu potencial identificado ainda nos primeiros anos escolares. Pode ser que suas habilidades se manifestem durante o ensino médio.
- (d) Evadidos. Esses alunos abandonam a escola porque o sistema escolar, por muito tempo, não atendeu às suas necessidades e expectativas e, por isso, se sentem rejeitados. Podem expressar seus sentimentos agindo de maneira depressiva, agressiva ou defensiva.

Geralmente, se interessam por atividades diferentes daquelas do currículo regular e são raras as oportunidades oferecidas para desenvolverem seus talentos e suas necessidades nessas atividades incomuns. Possuem autoestima muito baixa.

- (e) Duplamente excepcionais. São aqueles superdotados que, de algum modo, possuem uma deficiência ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para Betts e Neihart (2004), a grande maioria dos programas falha quanto à identificação de tais crianças e jovens. Estes indivíduos não exibem comportamentos que a escola procura nos superdotados. Apresentam sintomas de estresse e podem se sentir desencorajados, frustrados, rejeitados, negligenciados e isolados.
- (f) Aprendizes autônomos. Esse tipo de aluno aprende a trabalhar com eficiência no sistema escolar e a utilizá-lo de maneira a criar novas oportunidades para si. Apresenta um autoconceito forte e positivo. É respeitado pelos adultos e pelos pares e, frequentemente, recebe tarefas que exigem liderança. Normalmente, é independente, autodirecionado e seguro ao planejar seus objetivos escolares. Tem uma grande autoaceitação, consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos.

Os comportamentos ressaltados por Betts e Neihart (2004) suscitam a necessidade de formação profissional e de organização dos ambientes nos quais o aluno está inserido, para que ele possa desenvolver suas habilidades e seus potenciais e, ao mesmo tempo, adquirir suporte socioemocional para melhor se ajustar. Nesta seção foram discutidas características cognitivas, de criatividade, socioemocionais e de aprendizagem de alunos superdotados. São vários os fatores que caracterizam o aluno superdotado e que podem ser usados como indicativos para o planejamento de ações educacionais para o atendimento das necessidades destes indivíduos; no entanto, existem alguns que estão especificamente relacionados à criança em idade pré-escolar como, por exemplo, a precocidade na fala, na leitura e aquelas relacionadas ao conhecimento lógico matemático. Portanto, a seguir são examinados aspectos específicos do desenvolvimento de crianças nessa fase de desenvolvimento.

Características da Superdotação em Criança Pré-Escolar

Clarke (2001) afirma que pouca atenção vem sendo dispensada ao desenvolvimento do potencial superior de crianças em idade pré-escolar. É consenso entre estudiosos da área que o potencial dessas crianças se desenvolverá dependendo das condições e oportunidades que lhes forem oferecidas. As crianças superdotadas costumam ingressar na escola ávidas por aprender e, não raro, ficam desmotivadas e frustradas com um currículo que, para elas, não é atraente e não vem ao encontro de suas expectativas. Por isso, é extremamente importante que tais crianças sejam estimuladas desde os primeiros dias escolares. Desse modo, a identificação precoce da superdotação de criança na educação infantil é benéfica, especialmente, quando o professor estiver bem preparado para acomodar suas necessidades e seus interesses.

Com um argumento semelhante, Pfeiffer e Petscher (2008) comentam que a identificação precoce das características de superdotação na criança pré-escolar e uma intervenção educacional apropriada aumentam a probabilidade de um desempenho superior no futuro e reduzem os riscos de problemas sociais, emocionais, educacionais e/ou de comportamento. Tais autores também chamam atenção para a necessidade de que a escola esteja equipada e os professores, preparados para identificar e atender as necessidades psicoeducacionais da criança superdotada. Betts e Neihart (2004) sugerem que educadores e familiares estejam atentos a características como linguagem precoce, independência de ação, respostas elaboradas, diferenciada capacidade de observação, boa memória, entre outras, no sentido de melhor planejar atividades que possam contribuir com o desenvolvimento e o atendimento de necessidades especiais da criança desde a primeira infância.

As expectativas de crianças precoces sobre as atividades escolares, quando do seu ingresso na educação infantil, nem sempre são consideradas. Winner (1998) afirma que a entrada na pré-escola, para a criança superdotada, geralmente é um problema porque “subitamente espera-se que ela aprenda o que já sabe” (p. 194). A autora cita um exemplo de uma criança que ingressou na escola já sabendo ler pequenos romances e foi solicitada pela professora a fazer círculos em objetos cujos nomes começavam com a letra B. Essa discrepância entre nível de conhecimento e desafio da tarefa a ser realizada pode desmotivar e frustrar a criança gerando, muito frequentemente, conflitos com o professor. Isso porque crianças que apresentam um conhecimento diferenciado sobre determinados tópicos podem questionar ou desafiar excessivamente seus professores.

É importante destacar, contudo, que não é fácil a identificação da superdotação em crianças em idade pré-escolar, uma vez que seu desenvolvimento oscila, apresentando diferentes níveis de desempenho nas diversas áreas (Aspesi, 2003; Cline & Schwartz, 1999; Harrison, 1995; Lewis & Louis, 1991). Sobre esse aspecto, Aspesi (2003) argumenta que as crianças pré-escolares formam um grupo muito heterogêneo no que se refere aos seus interesses, níveis de habilidade, desenvolvimento social e habilidades físicas. Da mesma forma, Lewis e Louis consideram que existe uma dificuldade de se avaliar as habilidades intelectuais de criança em fase pré-verbal, sendo indicado para aquelas com menos de 3 anos que sejam observados níveis de atenção, de concentração, de memória e de curiosidade frente a novos estímulos.

É comum a criança já ter dominado a linguagem falada aos 4 anos de idade; porém, no caso da criança superdotada, pode-se verificar um avanço do desenvolvimento da linguagem. Aspesi (2003) destaca que a criança superdotada costuma utilizar um vocabulário mais elaborado, tanto na conjugação correta dos verbos como, também, no domínio da leitura e da escrita. Essa criança passa a demonstrar precocidade verbal por volta de 2 anos de idade, seja na área da fala, da leitura ou da escrita (Freeman, 1991).

Da mesma forma, Lewis e Louis (1991) consideram que habilidades linguísticas (como vocabulário avançado, uso adequado da linguagem, riqueza de expressões, elaboração e fluência, além de alta frequência de questionamentos) são determinantes para a identificação da superdotação na idade

pré-escolar. Tannenbaum (1992) também defende que a linguagem precoce pode indicar uma inteligência verbal acima da média e explica que a leitura precoce tem sido relacionada a habilidades na matemática, na música e na informática.

A criança superdotada, em tenra idade, desenvolve rapidamente o raciocínio abstrato, aumentando sua capacidade de associar ideias e emitir julgamentos, favorecendo o desenvolvimento social, emocional e moral (Rogers, 2002). Tal criança prefere relacionar-se com pares que tenham os mesmos interesses e, normalmente, se envolve socialmente com outras que sejam de faixa etária maior do que a sua. Por outro lado, Aspesi (2003) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento emocional da criança superdotada em idade pré-escolar pode não acompanhar o desenvolvimento cognitivo. Assim, a convivência apenas com crianças mais velhas pode acarretar ansiedade e impacto no desenvolvimento social.

Em relação às habilidades sociais, White e Renzulli (1987) acreditam que a criança superdotada em idade pré-escolar demonstra facilidade em: (a) manter a atenção dos adultos, porque apresenta um comportamento ajustado compatível com o de crianças mais velhas; (b) solicitar aos adultos ajuda em alguma tarefa somente depois que ela própria constata que não pode fazê-la sozinha; (c) expressar, espontaneamente, afeição por adultos ou pares; (d) liderar ou ser liderada, exercendo os dois papéis confortavelmente.

Outras características da criança superdotada em tenra idade são elencadas por White e Renzulli (1987): (a) grande sensibilidade para a percepção de discrepâncias ou diferenças em sequências temporalmente organizadas ou de lógica; (b) habilidade para antecipar eventos futuros; (c) habilidade para lidar com abstrações; (d) habilidade para perceber a perspectiva do outro, demonstrando baixo índice de pensamento egocêntrico; (e) habilidade para estabelecer associações originais e interessantes; (f) capacidade para participar de atividades mais complicadas e elaboradas; (g) uso efetivo dos recursos de que dispõe; (h) habilidade para manter o monitoramento e a concentração nas atividades; e (i) habilidade para lidar com muita informação.

Smutny (2000) afirma que crianças superdotadas muito jovens possuem um intenso nível de energia, que as impulsiona fortemente na busca de conhecimento; alta sensibilidade, que as leva a perceber situações ou emitir julgamentos que seus pares ainda não assimilam; e tendência ao perfeccionismo, que gera um elevado nível de exigência pessoal. Por isso, podem vir a enfrentar situações de risco, tais como tédio em relação a certas tarefas, frustração e depressão.

Compreender as características de uma criança superdotada em idade pré-escolar é fundamental, principalmente, quando se pretende identificar quais práticas educacionais serão mais apropriadas para seu desenvolvimento, argumentam Cukierkorn et al. (2007). De acordo com esses autores, para se entender as especificidades dessa faixa etária, é necessário que as altas habilidades e/ou o potencial de superdotação sejam considerados à luz dos padrões do desenvolvimento assíncrono frequentemente apresentado por crianças em tenra idade. Os autores acreditam que o desenvolvimento

intelectual, socioemocional e motor, geralmente, ocorre de maneira desbalanceada em crianças em idade pré-escolar e que esses padrões são particularmente observados em crianças superdotadas.

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

A criança superdotada apresenta um conjunto de comportamentos que se diferenciam da média de seus pares, e o ritmo de desenvolvimento desses comportamentos é mais rápido. Farmer (1996) argumenta que, para um melhor diagnóstico, devem ser observados padrões de comportamento nas diversas áreas de desenvolvimento, levando-se em consideração fatores culturais e de personalidade. Para tanto, Farmer apresenta uma lista com marcos do desenvolvimento infantil padrão ou “normal” e outros significativamente avançados (veja Tabela 1).

Farmer (1996) sugere que sejam observadas nas crianças características como conhecimento avançado, pensamento e raciocínio rápidos, criatividade, senso de humor sofisticado, espontaneidade, necessidade de independência, competitividade, persistência ao completar tarefas e maturidade social (compartilhar objetos, fazer convites, advertir seus pares sobre a observância de regras, interpretar papéis). Neste sentido, Szabos (1989) compara dois tipos de crianças aprendizes: a criança regular e a superdotada, como mostra a Tabela 2.

Tabela 1

Marcos do Desenvolvimento Infantil Padrão e 30% Avançado

Marcos do desenvolvimento	Desenvolvimento padrão	30% avançado
	em meses	
Coordenação motora grossa		
Vira-se sozinha	3	2,1
Senta-se sozinha	7	4,9
Fica de pé sozinha	11	7,7
Anda	12,5	8,8
Sobe escadas	18	12,6
Vira páginas de livros	18	12,6
Corre bem	24	16,8
Pula com os dois pés	30	21
Anda de bicicleta	36	25,2
Arremessa bola	48	33,6
Pula alternando os pés	60	42
Coordenação motora fina		
Brinca com o chocalho	3	2,1
Segura objetos entre os dedos e o polegar	9	6,3
Rabisca espontaneamente	13	9,1
Desenha pessoas com duas partes do corpo	48	33,6
Desenha pessoas reconhecidamente com partes do corpo	60	42
Desenha pessoas com pescoço, mãos e roupas	72	50,4
Desenvolvimento da linguagem		
Vocaliza dois tipos de sons diferentes	2,3	1,6
Fala as primeiras palavras	7,9	5,5
Responde pelo nome	9	6,3
Balucia com entonação	12	8,4
Apresenta vocabulário com 4 a 6 palavras	15	10,5
Nomeia objetos	17,8	12,5
Apresenta vocabulário com 20 palavras	21	14,7
Combina várias palavras espontaneamente	21	14,7
Usa sentença simples	24	16,8
Usa pronomes pessoais	24	16,8

Tabela 2

Comparação entre Crianças com Desempenho na Média e Crianças Superdotadas

Criança regular	Criança superdotada
É interessada	É altamente curiosa
É atenta	É mental e fisicamente envolvida
Tem boas ideias	Tem ideias originais
Responde as questões	Discute em detalhes, elabora, questiona
Escuta com interesse	Demonstra fortes sentimentos e opiniões
Compreende as ideias	Constrói abstrações
Aprecia os pares	Prefere os adultos
Assimila os significados	Faz inferências
Completa as avaliações	Inicia projetos
Copia com precisão	Cria um novo desenho (planejamento)
Se diverte na escola	Se diverte com o aprendizado
Absorve as informações	Explora as informações
É técnica	É inventora
É alerta	É uma entusiasmada observadora
Fica satisfeita com o próprio aprendizado	É autocrítica

O discurso dos estudiosos da superdotação sugere que educadores devem prever o espaço de interesse e de preferência da criança superdotada, considerando a forma e o ritmo com que ela aprende e passa de um nível escolar para outro. Rotigel (2003) argumenta que tais crianças têm desenvolvimento diferenciado da média e cita um aluno que se divertia muito com a observação minuciosa de certos assuntos e, rapidamente, fazia conexões abstratas a respeito. Neste sentido, não haveria justificativas para oferecer-lhe atividades superficiais, já conhecidas e desinteressantes.

Ruf (2005) afirma que adultos superdotados podem, normalmente, seguir seus interesses e habilidades e reunir-se ou encontrar-se com pessoas com interesses semelhantes aos seus. Entretanto, durante os primeiros anos escolares, é a idade, mais do que habilidades ou interesses, que enquadra as crianças em salas de aula nas quais o número de colegas com interesses semelhantes pode ser pequeno. O ambiente escolar pode se transformar em um local desinteressante e desestimulante para crianças com inteligência muito acima da média, dependendo das tarefas propostas. Também, na família, os cuidadores devem ser informados sobre como apoiar seus filhos, social e emocionalmente. Como as crianças superdotadas diferem muito em termos de habilidades, faz sentido que os programas educacionais englobem diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Para explicar a necessidade dessa diferenciação, Ruf faz uma analogia comentando que quando um médico receita uma medicação para

uma criança ele considera sua idade, seu peso e seu histórico de saúde, de maneira que a dosagem atenda às necessidades individuais do paciente. Se a dosagem incorreta é prescrita, o tratamento pode ser ineficiente ou nocivo. O mesmo ocorre quando se trata das necessidades de crianças com diferentes níveis de habilidades.

Para auxiliar pais e professores a identificarem características de superdotação de crianças até cerca de 5 anos, a autora aponta alguns indicadores de superdotação intelectual (veja Tabela 3) que podem ser identificados em crianças superdotadas.

Tabela 3

Indicadores de Superdotação Intelectual Precoce (Antes dos 5 anos) (Ruf, 2005, p. 52)

Indicadores
Compreende instruções verbais complexas.
Demonstra interesse e habilidade com classificação de formas e cores e quebra-cabeças com mais de oito peças.
Fala utilizando sentenças complexas e corretas utilizando conexões e sinônimos.
Pode ler ou reconhecer uma família, ou conjunto, de palavras ou sinais.
Pode realizar tarefas como labirintos ou palavras cruzadas.
Reconhece e/ou nomeia uma grande variedade de cores e tonalidades.
Conhece as letras na ordem (ou não) alfabética.
Desenha letras utilizando palitinhos, linhas, etc..
Conhece os números.
Apresenta boa memória para detalhes a sua volta, para eventos passados, etc..
Estabelece correspondência numérica um a um na contagem de objetos.
Lê espontaneamente sem instrução prévia.
Utiliza, de forma intuitiva, números para agrupamentos, subtração, multiplicação e divisão – na maioria das vezes de cabeça, sem instrução
Demonstra inquietação com assuntos existenciais e referentes à vida

Esta seção chamou atenção para a necessidade de se conhecer as características da criança superdotada, especialmente, daquela em idade pré-escolar. Sem dúvida, é fundamental que cuidadores e educadores tenham acesso a informações adequadas sobre tais características e de como promovê-las,

para que o potencial dessas crianças não seja desperdiçado por falta de oportunidades (Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2007; Fleith & Alencar, 2007; Guenther, 2000; Kaplan, 1996, 2004; Maia-Pinto, 2002; Maker, 2004; Passow, 2004; Rayneri, Gerber & Wiley, 2006; Renzulli, 1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997; Tomlinson, 1999; VanTassel-Baska, 2000a). A próxima seção traz contribuições sobre práticas educacionais que podem ser implementadas visando à promoção das características dos alunos superdotados.

Práticas Educacionais de Atendimento ao Superdotado

Diversos autores têm ressaltado a importância de um planejamento cuidadoso das atividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula e de um currículo diferenciado que atenda as necessidades e estimule o potencial dos alunos superdotados (Kaplan, 2004; Maker, 2004; Maker & Schiever, 2010; Passow, 2004; VanTassel-Baska, 2000a). Para VanTassel-Baska, a construção de currículos e práticas educacionais para os superdotados deve ter como base os seguintes pressupostos:

- (a) Todos os alunos devem ter acesso a oportunidades curriculares que lhes permitam alcançar níveis ótimos de aprendizagem.
- (b) Alunos superdotados possuem diferentes necessidades de aprendizagem quando comparados com pares não superdotados. Assim, o currículo deve ser adaptado ou elaborado de maneira a acomodar tais necessidades.
- (c) As necessidades desses alunos perpassam as áreas cognitiva, afetiva, social e estética das experiências curriculares.
- (d) Alunos superdotados são mais bem atendidos quando participam de atividades que promovam uma aprendizagem avançada e acelerada e contemplem uma diversidade de experiências.
- (e) Experiências curriculares para alunos superdotados devem ser cuidadosamente planejadas, registradas e efetuadas com a finalidade de maximizar seus efeitos.
- (f) O desenvolvimento curricular para alunos superdotados é um processo contínuo, que tem a avaliação como ferramenta central de planejamento e revisão do que foi planejado.

Para a implementação de um currículo centrado nas necessidades dos superdotados, Maker (2004) recomenda: (a) atenção precoce e sistemática às necessidades dos alunos; (b) envolvimento da família nos programas educacionais a eles destinados; (c) uso de estratégias educacionais efetivas; (d) atividades que possibilitem aos alunos manipular dados e ideias; (e) atividades que permitam a autoexpressão; (f) atividades que envolvam distribuição de tarefas entre os pares e participação ativa dos alunos; (g) aconselhamento para alunos e familiares; e (h) práticas de ensino que levem em consideração os pontos fortes, as habilidades e o estilo de aprendizagem do aluno. Kaplan (2004) alerta que não se pode adotar um currículo único para os alunos superdotados, uma vez que não existe um perfil homogêneo desses aprendizes.

Renzulli (1994, 2001) defende que o ato de aprender ocorre quando três componentes básicos – professor, aluno e currículo (ou o material que deve ser aprendido) – interagem uns com os outros de

maneira espontânea (veja Figura 2). Segundo esse autor, o professor deve ter um bom conhecimento sobre o conteúdo que vai ensinar, assim como uma familiaridade com diversas técnicas instrucionais, além de ser “apaixonado” pelo que faz. Em relação ao aluno, Renzulli explica que suas habilidades e sua prontidão em determinadas áreas devem ser examinadas. Da mesma forma, seus interesses devem ser conhecidos, explorados e até transformados em novos interesses. Ademais, a estrutura curricular deve ser cuidadosamente elaborada, bem como o conteúdo curricular e as metodologias utilizadas. O currículo deve, ainda, ter um apelo forte de maneira a estimular a imaginação do aluno.

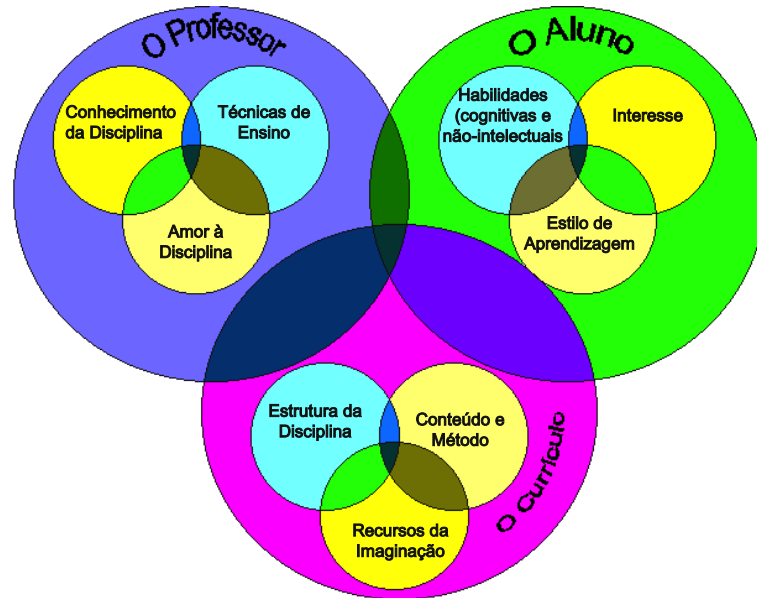


Figura 2. Componentes do ato de aprender (Renzulli, 1994, p. 203).

As práticas educacionais mais comumente recomendadas na educação do superdotado são enriquecimento escolar e aceleração de ensino (Alencar, 2001; Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Alencar & Fleith, 2001, 2006; Briggs, Reis & Sullivan, 2008; Colangelo et al., 2004; Guenther, 2000; Kleinbok & Vidergor, 2009; Renzulli & Reis, 1997; Tomlinson, 1999; Winner, 1998). Segundo Renzulli e Reis, essas práticas envolvem diferenciação curricular e são utilizadas com o objetivo de ajustar os níveis de aprendizagem dos alunos, de maneira que se sintam desafiados em seu conhecimento, bem como de aumentar o número de experiências aprofundadas de aprendizagem e de enriquecimento do currículo regular.

Práticas de diferenciação como o enriquecimento escolar, conforme Renzulli (1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997) propõem a inclusão, em cada unidade do currículo regular, de serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e estratégias educacionais às características dos alunos, incrementem a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado e ofereçam vários tipos de enriquecimento às experiências escolares.

A diferenciação curricular, de acordo com Alonso (1999), refere-se a “o que”, “como” e “quando” ensinar, assim como “o que” e “como” avaliar. O autor argumenta que qualquer adaptação

realizada terá efeito sobre o currículo, o conteúdo, os métodos pedagógicos e a avaliação. Essas adaptações são realizadas com a finalidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Em uma sala de aula onde o currículo é diferenciado, os professores trabalham o conhecimento com base no nível de prontidão dos alunos e não a partir de uma proposta fechada de currículo. O professor que pretende realizar um trabalho de diferenciação em sala de aula deve utilizar o tempo/horário de forma flexível e adotar uma série de estratégias de ensino em parceria com seus alunos e especialistas. Tomlinson (1999) acrescenta que, nesse sistema de ensino, o professor não impõe um tipo de padrão de aprendizado. Ao contrário, usa ferramentas para identificar as necessidades de seus alunos, porque reconhece que cada aluno é único.

Alunos superdotados que tiveram o currículo diferenciado costumam apresentar maior conhecimento sobre o conteúdo do currículo regular quando comparados com alunos superdotados que não tiveram essa experiência (Helzot, 2004). Neihart (2003) considera que a diferenciação curricular para alunos superdotados é uma estratégia que ajuda a diminuir os níveis de ansiedade, promovendo um maior ajuste emocional do aluno. Além disso, quando esse indivíduo atua a favor de seu interesse e ritmo próprio de aprendizagem, sua participação nas tarefas e atividades escolares tende a aumentar em termos de qualidade (Renzulli, 1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997; Tomlinson, 1999).

Em síntese, práticas educacionais que incluem diferenciação curricular estão relacionadas a uma forma de ensino que busca responder às necessidades individuais de aprendizagem do superdotado e instigar o espírito investigativo do aluno, oferecendo uma grande diversidade de temas a partir de múltiplas técnicas de ensino. Uma dessas práticas é a aceleração de ensino, foco deste estudo.

Aceleração de Ensino

A aceleração de ensino tem sido apontada por vários estudiosos como uma estratégia alternativa de atendimento educacional do superdotado, pois, o aluno pode mover-se pelo currículo, no seu ritmo, em áreas que domina (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004). A estratégia tem, ainda, o objetivo de encurtar o tempo de permanência do aluno em um ambiente de educação seriada, propiciando o seu avanço acadêmico em um ou mais momentos de sua vida (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004; Davis & Rimm, 1994; Hotulainen, 2003; Rogers, 2004, 2007). Para Wood et al. (2010), a aceleração de ensino é

uma intervenção educacional que promove o aprendizado mais rápido do aluno, nas disciplinas do currículo regular, quando comparado com a média de aprendizagem da classe, ou seja, busca equiparar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo ao conhecimento, preparo, interesse e motivação desse aluno. (p. 169)

Essa estratégia pode, ainda, ser entendida como o cumprimento do currículo regular de maneira mais rápida ou em idade mais precoce do que o usualmente convencionado pelas escolas. O aluno pode mover-se pelo currículo mais rapidamente do que seus colegas – cumprindo toda a grade em um, dois ou mais anos antes do tempo regular – ou pode realizar atividades de classes ou cursar disciplinas mais

avançadas, como, por exemplo, atividades de matemática do 9º ano para alunos do 7º ano do ensino fundamental (Kleinbok & Vidergor, 2009).

No processo de aceleração de ensino, cinco dimensões devem ser observadas (Southern & Jones, 2004):

- (a) O ritmo em que as atividades são sugeridas ao aluno ou que uma disciplina do currículo é apresentada pelo professor. Muita informação em pouco tempo pode estressá-lo. Já informações repetitivas em intervalos extensos de tempo podem entediá-lo.
- (b) A relevância da adoção da estratégia de aceleração. O professor avalia o nível de benefício que ela trará ao aluno, tomando o cuidado para não expô-lo a algum tipo de discriminação.
- (c) O grau de isolamento social do aluno acelerado. Para evitar isso, são recomendados o aconselhamento e o acompanhamento do aluno, de familiares e professores.
- (d) A importância do acesso a atividades desafiadoras e programas de enriquecimento adequados aos interesses e às habilidades dos alunos.
- (e) O momento adequado (*timing*) em que as opções de aceleração são apresentadas ao aluno. A falta de ação no momento em que são observadas as primeiras necessidades do superdotado vem sendo associada a futuras complicações, como dificuldade de adaptação, desinteresse pela escola, frustração e problemas de comportamento. Southern e Jones (2004) afirmam que as intervenções realizadas mais cedo são mais benéficas do que as mais tardias, uma vez que alunos superdotados não atendidos em suas necessidades podem apresentar comportamentos de hiperatividade ou tédio, subrendimento escolar e, até mesmo, problemas psicológicos.

É necessária uma atenção especial no momento de se implementar a aceleração, no sentido de ajustar o ritmo de aprendizagem do aluno em relação ao curso e à sequência de conteúdos, considerando-se a formação do professor e as políticas da escola para a aplicação dessa estratégia. É necessário avaliar, cuidadosamente, quais habilidades o aluno possui, seus estilos de aprendizagem, suas preferências e seus interesses. Às vezes, os educadores até desconhecem os procedimentos de aceleração, mesmo já tendo avançado de série um ou outro aluno ou passado tarefas diferenciadas para aquele aluno que finalizou seus trabalhos antes de seus colegas. Por isso, uma formação inicial e continuada que inclua temas como aceleração de ensino e características dos superdotados possibilitaria aos educadores planejar melhor suas atividades com vistas a atender as necessidades desses alunos.

Para Colangelo et al. (2004), a aceleração de ensino está em consonância com o princípio básico da educação inclusiva, que é o respeito às diferenças individuais, exigindo flexibilidade do currículo escolar. Quando as necessidades dos alunos academicamente superdotados não são atendidas, frequentemente, são observados: descontentamento com a escola, subrendimento acadêmico, tédio, sintomas de depressão e sofrimento por *bullying* (Lubinski, 2004; Robinson, 2004). Quando os jovens com precocidade intelectual, como são chamados por Lubinski, são acelerados, a tendência é que eles

alcancem notas escolares mais altas, tenham sua autoestima fortalecida e uma percepção mais positiva de suas experiências acadêmicas.

Modalidades de Aceleração de Ensino

Existem diversas modalidades de aceleração. O aluno pode avançar em uma ou mais disciplinas para séries em que se encaixar melhor, pode “pular” uma determinada série escolar, pode ser admitido precocemente na escola ou universidade e pode completar dois ou mais anos de estudo em um ano. Pode, também, fazer cursos por correspondência ou cursar disciplinas na universidade, como aluno especial, cujos créditos poderão ser aproveitados quando do seu ingresso regular na instituição de ensino superior.

Rogers (2004) realizou uma meta-análise com 380 estudos sobre aceleração publicados entre 1933 e 1998 e identificou dois grandes grupos de estratégias de aceleração de ensino. O primeiro envolve estratégias baseadas no avanço de uma ou mais séries escolares, que reduzem o tempo de permanência do aluno na escola em um ou dois anos, conduzindo-o mais rapidamente a níveis mais elevados de ensino. O segundo grupo engloba estratégias de aceleração baseadas em um tema ou uma área, com a finalidade de permitir que o aluno superdotado tenha acesso a conteúdos mais avançados ou desenvolva suas habilidades em uma área de interesse ou talento.

As estratégias que envolvem avanço de uma ou mais séries escolares permitem que o aluno superdotado progrida mais rapidamente pelo currículo regular da educação básica, podendo concluir seus estudos de um a quatro anos antes do tempo previsto para sua idade. São exemplos de avanço escolar:

- (a) Avanço de série: estratégia que permite que o aluno superdotado com prontidão “pule” um ou mais anos escolares.
- (b) Classes multisseriadas: estratégia que permite acomodar o aluno em uma classe com colegas que apresentam diferentes habilidades e possam desenvolver trabalhos em suas áreas de interesse, independentemente de seu ano escolar ou idade.
- (c) Classes combinadas: estratégia que permite encaminhar o aluno superdotado para uma classe que aborde os conteúdos de dois anos do currículo regular por meio da compactação de currículo. Seria uma classe com a programação de duas séries.
- (d) Graduação telescópica: estratégia que permite oferecer a oportunidade para que um aluno ou grupo de alunos avance mais rapidamente pelo currículo de vários anos escolares, podendo completar uma etapa de três anos em dois anos ou um ano, conforme seu ritmo.
- (e) Entrada antecipada na universidade: estratégia que permite que o aluno ingresse na universidade ou faculdade a partir da obtenção antecipada do certificado do ensino médio.

- (f) Entrada precoce na pré-escola ou no 1º ano: estratégia que permite que o aluno superdotado, com prontidão para executar os trabalhos escolares, ingresse na pré-escola ou no 1º ano escolar em um ou dois anos antecipadamente.

No que se refere à aceleração baseada em um tema ou área, Rogers (2004) encontrou 12 formas diferenciadas de estratégias. Todas elas possibilitam ao aluno progredir com flexibilidade pela grade curricular regular da educação básica ou expõem o aluno a novos conhecimentos ou desafios. Estão entre essas formas de aceleração:

- (a) Compactação curricular: estratégia que permite que se molde ou se adapte o currículo regular no sentido de minimizar a dissonância entre as propostas curriculares e os interesses do aluno. Na compactação, o aluno com grande facilidade “pula” algum tipo de conteúdo ou recebe um currículo bem reduzido na sua área de domínio e move-se rapidamente pelo currículo oferecido regularmente. Nesse tipo de aceleração, a finalidade é que o aluno cumpra em menor tempo uma etapa escolar. Assim, os principais objetivos da compactação curricular são criar um ambiente de aprendizagem mais desafiador, garantir maior proficiência no currículo regular e ganhar tempo para atividades mais apropriadas às características, às necessidades e aos interesses do aluno.
- (b) Aceleração em apenas uma disciplina: estratégia que permite a progressão do aluno em uma determinada disciplina em que tenha apresentado grande domínio ou proficiência. Geralmente, o aluno continua frequentando aulas do currículo regular nas outras disciplinas.
- (c) Séries concorrentes (ou dupla aceleração): estratégia que oferece oportunidade para que o aluno superdotado frequente aulas de disciplinas em mais de um ano durante o mesmo ano escolar. Por exemplo, um aluno dos anos finais do ensino fundamental frequenta sua turma regular em um período do dia e, no outro, frequenta o ensino médio em uma ou mais disciplinas, obtendo créditos para esta última fase.
- (d) Programas caça-talentos: estratégia que possibilita que o aluno superdotado participe de cursos fora da escola (cursos de verão, de fim de semana ou *on-line*) ou curse disciplinas em universidades ou faculdades.
- (e) Cursos à distância por correspondência ou *on-line*: estratégia que possibilita ao aluno superdotado realizar cursos *on-line* oferecidos por faculdades, universidades ou instituições especializadas, em substituição a uma ou mais disciplinas do currículo regular, obtendo créditos por estes estudos.
- (f) Estudo independente: estratégia que possibilita estruturar o aprofundamento do estudo de um tópico de interesse durante o período escolar em substituição a uma ou mais disciplinas do currículo regular, permitindo que o aluno obtenha créditos por estes estudos.
- (g) Colocação avançada na universidade: estratégia que permite organizar cursos na educação superior para o aluno superdotado que ainda frequenta o ensino médio, na forma de

aceleração de conteúdo, possibilitando-lhe a aquisição de créditos para aproveitamento quando de seu ingresso na universidade.

- (h) Programas de universidade/faculdade dentro da escola: estratégia que permite dar oportunidade de participação do aluno do ensino médio em cursos ministrados por professores universitários, frutos de parceria com instituições de ensino superior, com a obtenção de créditos universitários.
- (i) Sistemas de mentores: estratégia que possibilita o trabalho conjunto do aluno do ensino médio ou dos anos finais do ensino fundamental com um especialista. O mentor supervisiona e orienta o estudo do aluno, na área específica, durante o ano e, geralmente, em horário contrário ao da escola.
- (j) Sistemas de créditos antecipados por testes: estratégia que permite oportunizar o avanço de uma disciplina ou ano escolar (em uma área específica) com base em provas que atestem o conhecimento avançado do aluno sobre o assunto.
- (k) Opções pós-ensino médio: estratégia que permite que o aluno superdotado do ensino médio passe parte do seu tempo frequentando cursos ou disciplinas em uma universidade ou faculdade, obtendo créditos tanto para o ensino médio quanto para a educação superior.

Como primeiro passo para determinar a melhor forma (ou as formas) de aceleração para um aluno superdotado, Rogers (2004) propõe que se conheçam os efeitos de todos os tipos de aceleração e os considere como um “*menu*” de opções. Os professores podem utilizar essas opções isoladamente ou combinadas de forma a sempre estimular e desafiar o aluno conforme seu interesse e sua disposição. Além disso, de acordo com Rogers, frequentemente, o aluno que participa desses tipos de aceleração tem habilidades acima da média e, também, possui conhecimentos que correspondem ao conteúdo trabalhado em séries mais avançadas em relação àquela na qual ele está matriculado, além de demonstrar características como:

- (a) Frustração com o currículo regular.
- (b) Muita motivação, facilidade e precisão na comunicação e expressão.
- (c) Independência, persistência, boa aceitação pelos outros.
- (d) Gosto pela escola, maturidade social, boa aceitação a mudanças.
- (e) Pensamento abstrato, retenção rápida e fácil de informações.
- (f) Gosto pelo aprendizado acadêmico, intenso interesse em uma área específica e por uma variedade de assuntos acadêmicos.
- (g) Preferência por situações competitivas que testem sua aprendizagem.
- (h) Forte preferência por formas livres de aprendizado e de estudo, com materiais autoinstrutivos.
- (i) Preferência pela aprendizagem por meio da leitura, da discussão e de projetos em pequenos grupos.
- (j) Grande envolvimento com atividades dentro e fora da escola.

- (k) Aprendizagem aprofundada de acordo com seu ritmo.
- (l) Grande facilidade e precisão na comunicação, na expressão e no planejamento.

Avanço de série, a partir de uma avaliação baseada no desempenho e potencial, envolvimento do aluno em classes mais avançadas e participação em programas suplementares, que ofereçam oportunidades de desenvolvimento em áreas especializadas, são opções de aceleração sugeridas por Carber e Reis (2004). Os efeitos de qualquer tipo de aceleração podem variar, dependendo da interação de fatores como: nível cognitivo, características pessoais, interesses dentro e fora da escola e atitudes gerais envolvendo a aprendizagem intra e extraescolar (Rogers, 2004). Assim, uma criança com pouca disposição para enfrentar desafios, com rendimento regular em uma ou mais disciplinas e com hábitos pouco desenvolvidos em relação ao estudo não será beneficiada com estratégias que envolvam uma aceleração que reduza o seu tempo de permanência na escola. O melhor procedimento para essa criança, provavelmente, seria oferecer desafios diários durante o ano acadêmico na sua área de talento ou habilidade. Por outro lado, uma criança que é autodirecionada, motivada a aprender e apresenta desempenho acima da média na maioria das disciplinas pode ser igualmente beneficiada com estratégias que envolvam aceleração em uma determinada disciplina ou aceleração de série.

A aceleração, para VanTassel-Baska (1992), implica nada mais do que permitir ao aluno avançar para um nível em que se sinta confortável e realizado, em vez de mantê-lo no ritmo estabelecido pela média dos alunos da sala de aula. Para a autora, as atividades de diferenciação curricular não têm significado para o aluno superdotado, a menos que estejam estritamente vinculadas a boas práticas de aceleração.

Aceleração de Ensino na Educação Infantil

No contexto da educação infantil, o avanço de série e a entrada antecipada na pré-escola são os procedimentos de aceleração mais adotados. Para Davis e Rimm (1994), a entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano do ensino fundamental é uma estratégia de aceleração que estimula a energia, o entusiasmo, a curiosidade, a imaginação e alimenta as necessidades de investigação, observação e experimentação presentes nas crianças superdotadas. Esses autores refutam o argumento de alguns educadores, de que as crianças aceleradas terão prejuízos relacionados à socialização, pelo fato de não mais conviverem com crianças da mesma idade, sendo privadas de experiências importantes, características da infância. Davis e Rimm sugerem que a escola se alie à família na observação de todo o processo de aceleração que perdurará pela vida escolar da criança. Lembram que essa não é uma estratégia definitiva e sem volta. É interessante que haja um período de experiência de cerca de seis meses, pois o sucesso da aceleração dependerá da qualidade do ajustamento da criança.

Vantagens relacionadas à entrada antecipada na pré-escola são assinaladas por Diezmann, Watters e Fox (2001), quando afirmam que crianças superdotadas são capazes de apresentar um alto nível de desempenho na escola quando aceleradas e, ao contrário, tendem a apresentar baixo rendimento quando agrupadas por idade. Esses autores afirmam que a entrada antecipada é um

processo pelo qual a capacidade natural da criança é adequadamente atendida por meio de um ambiente desafiador e não um processo que pressiona a criança a avançar. Um argumento importante para esse procedimento é o de que a criança estará engajada em experiências de aprendizagem apropriadas às suas necessidades intelectuais e sociais.

Uma questão apontada pelos autores diz respeito à percepção que a professora tem sobre a entrada antecipada de uma criança na pré-escola e à visão que os pais têm sobre esse procedimento. Muitos educadores, em sua maior parte, não estão familiarizados com as políticas educacionais para alunos superdotados e tampouco estão informados sobre suas características e necessidades de atendimento. A falta de informação sobre a aceleração pode ocasionar a recusa da instituição em aceitar o ingresso dessas crianças na pré-escola. Os autores apontam a necessidade de informações precisas sobre tais aspectos tanto para professores quanto para os pais.

Como todo procedimento de aceleração de ensino, o avanço de série e a entrada antecipada na pré-escola requerem atenção. Um importante fator que exerce grande impacto no sucesso do aluno acelerado refere-se ao suporte que ele recebe. Coleman (2003) argumenta que, da mesma maneira que os alunos diferem entre si em termos de habilidades e potenciais, também será diferente o tipo de suporte para cada aluno. O suporte pode ser oferecido, por exemplo, pela professora ou pelos colegas.

Rotigel (2003) argumenta que crianças superdotadas têm desenvolvimento diferenciado e cita o caso em que uma criança que tinha como maior diversão a observação minuciosa de certos assuntos e, rapidamente, fazia conexões abstratas a respeito desses temas. Provavelmente, o desenvolvimento dessa criança se diferenciava do apresentado pelos outros. Neste sentido, não haveria justificativas para oferecer-lhe atividades superficiais ou que ela já dominava, explica Rotigel. Dai (2005) chama a atenção para o caráter dinâmico da superdotação, em que alguns elementos surgem mais cedo e outros mais tarde no desenvolvimento da criança, dando embasamento para a adoção da aceleração.

Lembrando a teoria piagetiana e as concepções construtivistas, Delou (2007) explica que, quando as crianças atingem um determinado nível de desenvolvimento, é porque elas já passaram pelos estágios anteriores. A autora questiona o que faria, em uma sala de alfabetização, durante 200 dias letivos, uma criança que já sabe ler e escrever bem. De acordo com Delou,

Piaget reafirmou a formação do conhecimento ou a psicogênese na forma de estágios sequenciais do desenvolvimento cognitivo, a partir do nascimento, e deu-lhe caráter universal. A caracterização dos estágios no âmbito da inteligência dependeria da satisfação de condições básicas. Entre elas está a constante sucessão dos comportamentos, das acelerações ou dos atrasos que poderiam modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social, assim como das aptidões individuais. (p. 34)

Para Delou, cada fase do desenvolvimento da criança seria definida por uma estrutura de conjuntos que caracterizaria todos os comportamentos novos próprios da fase. Assim, a autora sugere que as novas estruturas apresentariam um processo de integração tal que cada uma delas fosse preparada pela precedida e se integrasse à seguinte. Portanto, se a criança domina a escrita e a leitura

antes dos 6 anos de idade, é porque ela já formou estruturas cognitivas mais avançadas do que as previstas para o estágio pré-operacional. Então, deve ser oferecida a oportunidade de aceleração de ensino para essa criança, conclui Delou.

A infância é uma importante fase de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que as estruturas de pensamento, da afetividade e da moral estão em construção, estruturas essas que servirão de base para todo o aprendizado posterior. Neste sentido, as intervenções pedagógicas nessa fase são uma preocupação por parte de educadores e familiares.

A questão da aceleração de ensino e da superdotação, principalmente na fase da educação infantil, não pode ser vista de forma reducionista ou pontual, baseando-se em crenças ou temores. Devem ser consideradas as orientações psicológicas e pedagógicas sobre o desenvolvimento infantil e, também, sobre a superdotação.

Vantagens e Limitações da Aceleração

A aceleração de ensino, como forma de acomodação para as necessidades educacionais de alunos superdotados, tem grande suporte empírico. Estudos confirmam os benefícios da aceleração para tais alunos (Colangelo et al., 2004; Davis & Rimm, 1994; Hoogeveen et al., 2009; Hotulainen, 2003; Lee et al., 2010; Ma, 2003; Rogers, 2004, 2007, 2009; Schiever & Maker, 1997; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; VanTassel-Baska, 1992) (veja resultados de estudos apresentados na próxima subseção). Embora as práticas de aceleração sejam defendidas por vários pesquisadores, ainda nos deparamos com a resistência de professores em implementá-las.

Um relatório apresentado por um grupo de especialistas norte-americanos (Colangelo et al., 2004) traz um apelo para que as escolas permitam que alunos superdotados avancem de série, entrem antecipadamente nos diversos níveis de ensino desde a pré-escola até a universidade e/ou adotem procedimentos que possibilitem um avanço mais rápido no currículo, de acordo o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Os autores argumentam que, por mais que as pesquisas apontem efeitos positivos da aceleração, tal prática não tem sido efetivada. Para eles, existe uma estimativa de que 3 a 5% da população de alunos de uma nação poderiam ser incluídos entre os academicamente superdotados, considerando aqueles que apresentam QI acima de 125. No entanto, segundo o relatório, oportunidades de aceleração de ensino têm sido sistematicamente negadas, provavelmente pelo desconhecimento dos professores, gestores e outros participantes da equipe escolar, sobre os efeitos da aceleração no desenvolvimento do aluno. A relutância dos professores pode, ainda, estar associada ao conceito que esses profissionais do ensino têm de igualdade de oportunidades, ou seja, “a mesma educação para todos”.

Colangelo et al. (2004) afirmam que, se uma criança é acelerada em um ou dois anos a mais em relação aos pares da mesma idade, esse procedimento não acarretará problemas sociais em seu desenvolvimento. O atendimento às necessidades dos alunos que se destacam está relacionado, única e exclusivamente, às boas práticas de ensino. Os autores defendem que a aceleração é um poderoso

aliado educacional. Entretanto, alertam para o fato de que essa estratégia requer participação dos pais e sensibilidade dos educadores para ser bem conduzida. Para escolha do tipo de procedimento de aceleração mais indicado, educadores devem sempre fazer uma avaliação abrangente da criança quanto ao seu conhecimento acadêmico, seus interesses, seus estilos de aprendizagem e suas características socioemocionais e cognitivas.

Contudo, existe um entendimento por parte dos professores de que a aceleração de um aluno poderá diminuir a autoestima de outros. Para Colangelo et al. (2004), tudo o que se faz em termos educacionais deve ser baseado no respeito e na consideração para com todos os alunos e, em sala de aula, a aceleração de um ou dois alunos não deve afetar negativamente a turma. Outro argumento contrário à aceleração é o de que esse procedimento deixará “brechas” na compreensão dos alunos acelerados sobre os conceitos discutidos em sala de aula. Os autores esclarecem que, ao contrário, os alunos são acelerados porque estão bem à frente de seus pares em termos de conhecimentos acadêmicos.

Uma reclamação recorrente, por parte de pais e professores, a respeito da aceleração, é que as crianças deixarão de conviver com os amigos da mesma idade. No entanto, o avanço de série que implica um ou dois anos de diferença de idade não costuma ser traumático. Quando a aceleração é feita nas séries iniciais ou quando a criança entra cedo na escola, ela não enfrenta dificuldades de relacionamento porque inicia a escola e prossegue junto com os mesmos pares, explicam Colangelo et al. (2004).

De acordo com o relatório, é comum que alunos superdotados não encontrem amigos da mesma idade porque, provavelmente, buscarão aqueles mais velhos e com maior conhecimento, para compartilharem pensamentos, ideias e sentimentos. Quanto a argumentos acerca do preparo em termos de habilidades motoras finas durante a entrada prematura ou o avanço nas séries iniciais, Colangelo et al. recorrem a resultados de pesquisas os quais apontam que, por causa de suas habilidades cognitivas, essas crianças apresentam desempenho igual ou superior aos de seus pares em termos de desenvolvimento motor.

Da mesma forma, esses estudiosos recomendam que a avaliação da criança e dos procedimentos pedagógicos a serem empregados deve ser muito criteriosa e feita com auxílio de instrumentos específicos, de maneira que a criança seja inserida em um ambiente desafiador, onde possa aproveitar ao máximo os conhecimentos compartilhados. Colangelo et al. (2004) afirmam que, muitas vezes, o uso de estratégias como o enriquecimento não é suficiente para determinados alunos. Eles precisam de mais desafios ou de desafios em uma ou mais disciplinas. Nestes casos, a aceleração é a alternativa mais adequada.

Kulik (2004), em um estudo meta-analítico sobre procedimentos de aceleração, verificou que essa estratégia escolar tem ajudado no desenvolvimento acadêmico de alunos de diversas idades, sem acarretar problemas sociais ou emocionais a alunos acelerados. Analisando 26 estudos realizados com alunos que cursavam desde a pré-escola até o final do ensino médio, e que investigavam os efeitos do

uso de estratégias de aceleração, Kulik constatou que alunos considerados brilhantes são sempre beneficiados com os procedimentos de aceleração de ensino. Alunos superdotados acelerados apresentaram, em testes de rendimento acadêmico, desempenho igual aos alunos de sua sala. Além disso, alunos acelerados mais jovens costumam demonstrar desempenho acadêmico superior ao dos colegas que se destacam nas turmas.

Com relação aos efeitos sobre os aspectos emocionais, Kulik (2004) comenta que os resultados não são conclusivos, mas aponta algumas tendências. O autor explica que a aceleração promove um impacto positivo nos planos profissionais dos estudantes que quando acelerados, costumam ter projetos mais ambiciosos em relação à sua carreira profissional quando comparados aos seus colegas não acelerados. No mesmo sentido, a aceleração não afeta a sua participação nas atividades escolares. Ao contrário, usualmente, esses alunos se envolvem mais em atividades extracurriculares do que seus pares.

O avanço de série, segundo Landau (1990), é um recurso adotado pela escola com a intenção de oferecer, ao superdotado, oportunidades para completar sua educação escolar formal em um curto espaço de tempo. Sobre essa prática, Feldhusen, Proctor e Kathryn (2002) afirmam que o avanço de série é um método legítimo e válido para atender as necessidades de um aluno superdotado. Trata-se de uma forma de aproximar crianças superdotadas e talentosas a um nível de instrução mais adequado, no que diz respeito ao rendimento acadêmico e ao ritmo de aprendizagem. Para eles, quando uma tarefa é selecionada de acordo com o nível de prontidão do aluno, o conteúdo envolvido é aprendido de maneira mais eficaz e é mais efetivamente lembrado e generalizado para uma nova situação-problema.

Um documento do governo australiano denominado *Board of Studies: Guidelines for Accelerated Progression* (Conselho de Estudos: Orientações para uma Progressão Acelerada) (New South Wales Government, 2000) traça as linhas de trabalho para progressão acelerada de séries ou avanço de série, sugerindo que um programa de aceleração bem planejado aumenta a motivação, a confiança e o nível de escolaridade do aluno. Da mesma forma, o avanço de série promove o encontro do superdotado com pares com quem ele pode compartilhar habilidades e interesses.

De acordo com o documento, o avanço de série pode ser adotado em qualquer momento da educação básica e, geralmente, essa decisão é feita por um conselho formado pela equipe escolar, por familiares, especialistas e pelo aluno interessado. Nesse procedimento, principalmente nos ensinamentos fundamental e médio, os resultados acadêmicos são os principais critérios, embora não sejam os únicos. O governo australiano alerta para o fato de que se leve em consideração os aspectos socioemocionais do aluno. Deste modo, uma vez considerados os aspectos socioemocionais, cognitivos e motores para a aceleração, devem ser analisadas a idade do aluno, suas atividades extracurriculares e suas relações interpessoais. É necessário, ainda, que fique claro que a aceleração é de interesse do aluno.

No que se refere às questões relativas ao desajustamento socioemocional, frequentemente relacionadas ao avanço de série, Rawlins (2004) indaga se tais questionamentos estão direcionados às

concepções que os profissionais têm acerca da aceleração ou à eficácia e adequação de um programa de aceleração. Para Rawlins, existe o risco de a equipe escolar considerar que a aceleração é uma estratégia pronta na qual os alunos são colocados em turmas um ou dois anos mais avançadas, expostos ao mesmo currículo padronizado para todos e com pouca atenção às suas necessidades individuais. Tal autor acredita que alunos academicamente superdotados precisam trabalhar tanto no avanço de conteúdo quanto no seu aprofundamento. A aceleração de ensino envolve não somente o avanço de série, mas um conjunto de ações com a finalidade de continuar desenvolvendo o potencial e o interesse do aluno.

Hoogeveen et al. (2009) examinaram a relação entre o autoconceito e o *status* social de crianças aceleradas (31 meninos e 22 meninas) e não aceleradas (162 meninos e 141 meninas), entre 10 e 11 anos, matriculados em 18 escolas de ensino secundário³ da Holanda. Os alunos acelerados apresentaram um autoconceito acadêmico mais positivo, especialmente em matemática. No entanto, seu autoconceito social era mais negativo quando comparado ao dos alunos não acelerados. Ao final do segundo ano do ensino secundário, as meninas aceleradas não apresentavam diferenças entre seus pares em idade no que se refere ao autoconceito acadêmico. Os resultados indicaram, ainda, que alunos acelerados mantinham um *status* social/escolar mais baixo do que os alunos não acelerados porque eram considerados menos cooperativos, menos bem-humorados e menos sociáveis. Essas características foram mais associadas aos meninos.

Entretanto, Hoogeveen et al. (2009) defendem que esse não é um argumento para abolir a aceleração como uma opção educacional para o superdotado. Tais resultados sugerem que alunos acelerados podem ter dificuldades de interação social, o que gera uma impressão negativa em seus colegas. Neste sentido, é importante que professores e psicólogos estejam informados sobre as características dos alunos superdotados e preparados para trabalhar questões relacionadas ao clima de sala de aula e às formas de promoção das interações sociais. Estes são indícios de que a aceleração de ensino deve ser considerada de forma planejada e organizada.

Para conhecer a percepção e as experiências de um grupo acadêmico de alunos superdotados e seus professores sobre a sua participação em um programa de aceleração de matemática, Lee et al. (2010) entrevistaram 30 alunos que frequentavam entre a 3^a e a 9^a série do ensino fundamental e sete professores de matemática. Os alunos frequentavam um programa para alunos superdotados nas áreas de matemática e ciências. O programa oferecia suporte àqueles estudantes que já haviam sido acelerados (n=17) ou estavam em processo de aceleração nestas áreas de estudo (n=13). Entre os alunos acelerados, 12 obtiveram sucesso nas atividades de matemática e vinham apresentando alto rendimento escolar. As entrevistas focavam a percepção dos entrevistados sobre a aceleração de ensino de maneira geral, a experiência dos alunos e o seu desempenho em classes para as quais foram acelerados, bem como sobre a relação com seus pares de maior idade. Entre os alunos acelerados, tanto

³ O ensino secundário na Holanda equivale ao período de 7º ao 9º ano do ensino fundamental no Brasil.

os que vinham obtendo sucesso nas atividades de matemática quanto os que enfrentavam dificuldades não consideravam seus cursos difíceis. Os alunos que ainda não tinham sido acelerados consideravam que frequentar o programa ajudou a diminuir o tédio que sentiam em sala de aula e que aprendiam mais, sentiam-se desafiados e animados com a matemática. Tanto os alunos acelerados quanto os que estavam em processo de aceleração acreditavam que o programa iria ajudá-los no ensino médio e em sua admissão à universidade. Esses alunos demonstravam sentimentos positivos em relação à aceleração e apresentavam confiança e motivação acadêmica. Nenhum dos alunos relatou algum tipo de problema ou estresse em relação à convivência com pares de maior idade.

Os professores não tinham muitas informações sobre a aceleração de ensino e baseavam seu apoio ao avanço de série de seus alunos em suas experiências pessoais. Eles reforçaram a necessidade de se avaliar criteriosamente os alunos antes de submetê-los a esse procedimento. Lee et al. (2010) ressaltam a discrepância na percepção e no entusiasmo entre alunos e professores em relação à aceleração de ensino. Os professores se mostravam cautelosos e com resistência em adquirir informações sobre essa estratégia, enquanto os alunos rapidamente se adaptavam à nova turma e às atividades.

Em uma pesquisa envolvendo alunos academicamente superdotados na área de matemática, Gavin, Casa, Andelson, Carroll e Sheffield (2009) analisaram a aplicação da modificação curricular no conteúdo dessa disciplina para 11 alunos que apresentavam desempenho acima da média na área e frequentavam entre o 4º e a 6º ano do ensino fundamental. Seis alunos vinham de classes economicamente desfavorecidas e cinco eram da classe média. A modificação curricular foi implementada a partir das unidades de ensino oferecidas pelo livro didático adotado para as classes. Os alunos foram distribuídos em um grupo experimental, que passou pela modificação curricular, e em um grupo de controle, que não participou da intervenção. Os resultados indicaram que os alunos do grupo experimental obtiveram ganhos acadêmicos na área de matemática, consistentes e estatisticamente significativos em comparação com os alunos do grupo de controle. Os autores consideraram que as unidades curriculares desenvolvidas especialmente para atender aos interesses e às necessidades dos alunos tiveram um efeito positivo sobre seu desempenho e rendimento acadêmico. As atividades encorajavam os alunos a pensar e focavam conceitos matemáticos importantes por meio de jogos, quebra-cabeças e problemas práticos. De acordo com Gavin et al. (2009), o sucesso da modificação curricular foi relacionado a um constante monitoramento e acompanhamento das atividades por parte dos professores.

Por outro lado, considerando a importância da aceleração de ensino para crianças precoces e as dificuldades que possam surgir, Lewis (2002) admite que a aceleração de ensino não é uma garantia de que a criança esteja recebendo ou vá receber um bom ensino. O autor sinaliza que os professores costumam ter poucas informações sobre as características dessas crianças e sobre como desenvolver ações escolares para elas. Neste sentido, Lewis alerta que: (a) o avanço de série pode atender as necessidades acadêmicas da criança, mas deve-se analisar até que ponto a estratégia vai ao encontro de

suas necessidades afetivas; (b) a aceleração em um tema específico ou em uma disciplina nem sempre será a melhor resposta para todas as crianças (para o autor, a aceleração funciona melhor quando se trata de avançar em temas sequenciais do currículo escolar); (c) a orientação de mentores deve ser considerada como uma alternativa para os diferentes conteúdos do currículo ou de interesse do aluno; e (d) o número bastante limitado de cursos universitários que preparam os professores para conhecer e trabalhar com alunos superdotados leva a uma condução pouco especializada dessa prática. Nesse caso, é importante que tais cursos sejam criados no sentido de preparar educadores e psicólogos para reconhecer as necessidades diferenciais de alunos superdotados.

Com a mesma preocupação, Pérez (2003) argumenta que a aceleração de ensino tem sido apontada como a mais adequada para alunos superdotados, sendo muito utilizada em países desenvolvidos. A autora reconhece que é uma prática econômica, uma vez que é uma série a menos que o aluno cursará. No entanto, lembra que o desenvolvimento assíncrono do superdotado pode deixá-lo em desvantagem em termos de aceitação social quando inserido em um grupo de crianças mais velhas. Por isso, o uso dessa prática deve ser cuidadosamente planejado e, na opinião da autora, deve-se prever a possibilidade de retorno à série de origem, caso sejam identificados problemas. Pérez (2009) se posiciona contra a aceleração de ensino, especialmente durante o ensino fundamental e o médio, argumentando que:

antes da vida adulta, as diferenças emocionais e afetivas podem ser muito grandes entre uma faixa etária e outra, embora cognitivamente esse aluno possa ter um desenvolvimento intelectual equivalente ao de um colega bem mais velho, e isso pode acarretar dificuldades sociais, emocionais e afetivas. (p. 212)

Por outro lado, ainda sobre o ajustamento socioemocional do aluno acelerado, Landau (1990) lembra que são poucas as crianças talentosas que demonstram dificuldades em adaptar-se ou em assimilar os novos conteúdos propostos. Tal autora acredita que, mesmo havendo diferenças relacionadas ao desenvolvimento físico, o autoconceito do aluno acelerado, na maioria das vezes, não fica prejudicado. Landau destaca diferença de gênero, lembrando que existe tendência de que as meninas apresentem menos dificuldades de adaptação, uma vez que seu desenvolvimento físico costuma ser mais acelerado quando comparado ao dos meninos de mesma idade.

No entanto, a autora argumenta que a aceleração de ensino pode ser prejudicial quando uma criança é deslocada de seu grupo de mesma idade sem que esteja pronta. Isso porque, muitas vezes, a diferença entre desenvolvimento físico e emocional deriva do excessivo incitamento por parte dos pais e professores “dos dotes intelectuais, enquanto os aspectos emocionais e sociais são quase sempre negligenciados” (Landau, 1990, p. 3). Portanto, são fundamentais um processo de identificação criterioso e um acompanhamento do aluno em sua fase de adaptação à nova turma.

A possibilidade de aceleração de ensino deve ser analisada quando se trata de crianças muito pequenas e precoces e que apresentam um desenvolvimento intelectual muito acima da média quando comparadas a de seus pares. Sobre esse aspecto, a literatura vem apontando uma série de prejuízos em

crianças para as quais foram negadas oportunidades de avanço de série e/ou a entrada antecipada na pré-escola. Hotulainen (2003) explica que crianças superdotadas entram na escola com muita ansiedade e expectativa de aprender; no entanto, essa motivação para a aprendizagem tende a diminuir drasticamente nos primeiros anos escolares. É importante, então, que a escola aproveite a chance e o momento certo de agir para que a criança não perca o interesse nos estudos. Para o autor, o nível de motivação da criança para aprender pode aumentar se ela tiver a oportunidade de participar de atividades estimulantes e extremamente desafiadoras. Com o mesmo ponto de vista, Ma (2003) entende que o avanço de série ou a entrada precoce na escola ajuda a evitar defasagens no aprendizado e no desenvolvimento das habilidades dos alunos superdotados.

Ao analisar a literatura da área, Feldhusen et al. (2002) concluíram que: (a) não há base empírica para se acreditar que o avanço de série resultará em desajuste socioemocional ou dificuldade de aprendizagem; (b) investigações acerca do desempenho educacional, da opinião de alunos e do nível de satisfação de pais sugerem que o avanço de série resulta em mais consequências positivas do que negativas; e (c) em termos de aproveitamento de conteúdo acadêmico, a série que o aluno deixou de cursar não faz falta para ele nos anos seguintes. Portanto, é necessário que os profissionais da educação sejam informados sobre formas de aceleração de ensino e discutam sobre vantagens e desvantagens do uso dessas estratégias.

Embora esse tipo de prática seja recomendado, observa-se, ainda, um forte preconceito por parte da escola e da família no emprego da referida estratégia educacional. É importante destacar que a estratégia, *a priori*, não é boa nem ruim. O mais importante é avaliar como ela será planejada e implementada (Alencar & Fleith, 2001). Isso implica examinar as habilidades cognitivas e as características emocionais e sociais do aluno que poderá ser acelerado (por exemplo, se é uma criança madura, motivada a mudar de série), a concepção de superdotação adotada pela escola, a receptividade, bem como o preparo do professor (e da turma) para receber um aluno mais novo e com potencial superior. Ademais, grande parte dos estudos têm concluído que a aceleração de ensino não é prejudicial ao aluno. Entre as inúmeras vantagens da citada estratégia, salientam-se as seguintes: (a) favorece o contato dos alunos superdotados com crianças de faixa etária acima da sua, indo ao encontro da tendência apresentada por esses alunos de ter amigos mais velhos; (b) pode ser implementada em qualquer escola; (c) reduz custos relativos à educação do aluno, pois ele permanece menos tempo na escola; (d) permite que se exija do aluno uma produtividade mais condizente com suas potencialidades; (e) observa-se menos tédio e insatisfação com as tarefas escolares por parte dos alunos acelerados (Clark, citada em Alencar & Fleith, 2001). A seção seguinte apresenta estudos sobre a prática de aceleração nos primeiros anos escolares.

Estudos sobre a Aceleração de Ensino nos Primeiros Anos Escolares

Poucos estudos foram encontrados na literatura relativos aos efeitos das práticas de aceleração nos primeiros anos escolares. Os que são aqui apresentados trazem resultados referentes tanto às

práticas utilizadas quanto à opinião de professores e familiares a respeito da aceleração de ensino (Cukierkorn et al., 2007; Howley, 2002; Lubinski, 2004; Oliveira, 2007; Stamps, 2004; Vialle et al., 2001).

Lubinski (2004) apresenta resultados de pesquisas longitudinais com 320 adultos que na infância foram considerados intelectualmente precoces na área de matemática ou expressão verbal, tendo alcançado escores de QI superiores a 180. Todos os participantes, em alguma etapa escolar, foram submetidos à aceleração de ensino. Entre as estratégias de aceleração estavam: avanço de série na pré-escola ou em uma disciplina, programa de créditos universitários, colocação avançada na universidade na disciplina de habilidade, aceleração em apenas uma disciplina do ensino médio, avanço de série, cursos especiais, sistema de tutoria e entrada antecipada na universidade. Os participantes emitiram sua opinião a respeito da experiência de aceleração a qual foram submetidos quando eram crianças. A maioria (70%) expressou satisfação com sua participação, 13% gostariam de ter sido mais acelerados e 5% consideraram que não houve aceleração de ensino. Tais participantes afirmaram que a estratégia atendia às suas necessidades, facilitando a aprendizagem. Disseram, ainda, que a aceleração trouxe mais facilidades para sua adaptação às novas séries escolares. Lubinski (2004) verificou que os alunos que tiravam as melhores notas eram os mesmos que, na vida adulta, tinham concluído o curso de doutorado.

Stamps (2004) também conduziu uma pesquisa com alunos do 1º ano do ensino fundamental de escolas rurais do estado do Alabama, nos Estados Unidos, para verificar os efeitos de um tipo de aceleração de ensino: a compactação curricular. Os professores participaram de um curso sobre procedimentos para a implantação da compactação. Durante 17 semanas, os professores aplicaram em sala de aula os procedimentos aprendidos no curso. Esses educadores perceberam que uma grande quantidade de conteúdos repetidos poderia ser eliminada do currículo de crianças superdotadas e que, no tempo “economizado”, poderiam ser desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular. A autora concluiu que o curso promoveu efeitos positivos na atitude dos professores.

Howley (2002) chega a conclusões semelhantes a partir da avaliação de uma experiência de aceleração em escolas rurais de ensino fundamental do estado da Virgínia, também nos Estados Unidos. Para o autor, as escolas podem obter sucesso na implantação de programas de aceleração se seguirem determinados critérios: (a) planejamento, levando-se em consideração cada aluno e enfocando suas necessidades individuais; (b) oferecimento de materiais instrucionais em sintonia com os níveis de aprendizagem e conhecimento do aluno; (c) desenvolvimento de uma rotina de monitoramento de cada aluno; e (d) manutenção de um programa de avaliação continuada e processual.

Vialle et al. (2001) sintetizaram resultados de pesquisas sobre aceleração de ensino conduzidas em escolas australianas. A primeira foi conduzida, em 1996, por Rankin e Vialle, que aplicaram questionários para conhecer a atitude de diretores em relação à entrada antecipada de crianças de 4 anos na pré-escola. Vinte e cinco escolas informaram que adotavam a prática e duas afirmaram que não. Das 25 escolas, apenas 10 receberam solicitações de pais para a entrada antecipada de seus filhos.

Das 10, apenas três escolas concordaram com o pedido. A segunda pesquisa foi realizada por Ashton, em 1994, para verificar efeitos acadêmicos, sociais e emocionais em cinco alunos em idade entre 6 e 16 anos de idade que avançaram pelo menos uma série da escola. Três dos cinco alunos foram identificados como superdotados e indicados para a aceleração porque se sentiam aborrecidos com as atividades de sala de aula. Os cinco alunos relataram sintomas físicos que desapareceram a partir da implementação da aceleração ou quando começaram a se envolver em atividades mais desafiadoras.

Diezmann et al. (2001) descrevem o relato de uma mãe que obteve sucesso com a entrada antecipada da filha de 4 anos na pré-escola. De acordo com os autores, o sucesso desse procedimento resultou de uma combinação estratégica entre conhecimento que os pais adquiriram sobre aspectos legais, direitos e tipos comuns de práticas de aceleração, além de uma forte sensibilidade, tato e persistência da mãe. Os resultados de tal pesquisa apontam benefícios da entrada antecipada na pré-escola quando cuidadosamente selecionada e acompanhada. Na opinião dos pais, a entrada antecipada somente será vantajosa se a criança for encaminhada para um ambiente de excelência, onde receba desafios e incentivos acadêmicos e apoio socioemocional. É essencial, também, que os administradores, professores, familiares e a comunidade obtenham informações acuradas que lhes possibilitem reconhecer que a associação entre desenvolvimento intelectual e idade é muito complexa e influenciada por diversas variáveis. Ademais, as instituições de ensino e os educadores precisam ser flexíveis e ter acesso a resultados de pesquisa acerca da entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano.

Outro resultado apontado por Diezmann et al. (2001) refere-se ao papel dos pais de monitorar o comportamento e o desempenho dos filhos de maneira a garantir que o ambiente de aprendizagem esteja de acordo com as necessidades da criança. Segundo uma das mães entrevistadas, o sucesso da entrada antecipada de sua filha foi resultado do conhecimento que adquiriu sobre o assunto e do preparo da professora a respeito da aceleração. Por isso, os autores concluem que os pais exercem um importante papel no acompanhamento de práticas educacionais de atendimento ao filho superdotado.

Um estudo de caso, conduzido por Lewis (2002), avaliou duas crianças pré-escolares que tinham sido aceleradas e frequentavam um programa para superdotados. A autora observou as atividades realizadas pelas crianças no programa e entrevistou pais e professores sobre os procedimentos adotados durante a aceleração. Com base nos dados coletados, Lewis concluiu que houve falhas no processo de aceleração, como falta de acompanhamento e de aconselhamento para pais e professores, além de horários não flexíveis para realização das atividades por parte das crianças. Para a autora, a aceleração por si só não é suficiente para crianças com desempenho muito acima da média. Ela sugere três componentes-chave para o sucesso de qualquer prática de aceleração para crianças acadêmica ou intelectualmente superdotadas: avaliação contínua, grade horária flexível e serviços de aconselhamento para pais e professores.

Para descrever a importância da formação dos professores e da participação dos pais nos procedimentos de aceleração de ensino, Kleinbok e Vidergor (2009) conduziram um estudo de caso retrospectivo em um programa de atendimento a superdotados em Israel. O objetivo era analisar a

percepção de cinco alunos acelerados em algum momento de suas trajetórias escolares e de seus pais sobre o avanço de série. Os resultados indicaram que todos enfrentaram algum tipo de dificuldade. No entanto, os alunos se sentiam acolhidos pelos novos colegas de classe e apresentaram facilidades em relação ao currículo escolar. Os alunos elegeram como melhor forma de aceleração a entrada antecipada na pré-escola, no ensino fundamental ou médio. Eles relataram que antes da aceleração sentiam-se entediados e frustrados com a sala regular e que perdiam um tempo precioso que poderia ser utilizado em atividades que pudessem enriquecer suas habilidades. Todos os pais afirmaram que seus filhos já apresentavam problemas de ajustamento social e isolamento em função da falta de estímulo e de atividades relacionadas ao seu interesse. Eles ainda alegaram que os professores não estavam suficientemente preparados para identificar as necessidades dos alunos e oferecer atividades suplementares.

Algumas dificuldades relacionadas ao ajustamento social de alunos nas séries para as quais foram promovidos também são apresentadas por Kleinbok e Vidergor (2009). Os autores argumentam que, quando os estudantes dessas classes não são preparados ou informados sobre o novo colega, eles podem ser cruéis e indiferentes. Tais estudantes podem querer tirar vantagem do colega (por exemplo, copiando seus trabalhos ou tentando fazer parte de trabalhos em grupo para obter melhores notas). Os alunos acelerados, em uma tentativa para serem bem aceitos, podem não resistir a esses comportamentos.

Por outro lado, quando os professores são orientados e a criança é devidamente acompanhada nos processos de aceleração, as vantagens se tornam mais evidentes. Rogers (2007) examinou os estudos mais representativos que tratavam de práticas educacionais com crianças superdotadas; entre elas, a entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano do ensino fundamental. Os resultados da análise indicaram que crianças submetidas a esses dois procedimentos apresentavam altos níveis de rendimento escolar, bom ajustamento social e estabilidade nas medidas de autoestima. Os participantes dos estudos analisados, que tinham ingressado antecipadamente na pré-escola, mantinham o mesmo rendimento acadêmico de seus pares de maior idade e, muitas vezes, até os superavam. Rogers (2007) relata não terem sido observadas diferenças em termos de maturidade socioemocional, desempenho acadêmico ou interação social entre as crianças aceleradas e seus pares de sala de aula. Por tal razão, a autora concluiu que a aceleração de ensino não produz impacto negativo no ajustamento socioemocional. Os resultados revelaram, ainda, ganhos acadêmicos para as crianças aceleradas especialmente nas áreas de ciência e matemática.

A partir da referida análise, Rogers (2007) formulou cinco postulados referentes a práticas educacionais para o atendimento de crianças superdotadas em idade pré-escolar: (a) crianças superdotadas necessitam de desafios diários em suas áreas específicas de talento; (b) oportunidades devem ser oferecidas com base no currículo regular, porém, de maneira personalizada, e relacionada à área de talento e o envolvimento do aluno; (c) variadas formas de aceleração de ensino devem ser oferecidas, tendo-se como base tanto a grade curricular quanto assuntos de interesse específico do

aluno; (d) oportunidades de interação devem ser organizadas para que o aluno superdotado possa se socializar e aprender com seus pares que apresentam interesses similares; e (e) o currículo deve ser diferenciado em todas as disciplinas em termos da quantidade e do aprofundamento de informações, além da prática relacionada ao tema, levando-se em conta o ritmo do aluno. A autora conclui que, para se oferecer formas diferenciadas de aprendizagem, educadores devem reconsiderar os conteúdos e o modo de gerenciar a heterogeneidade e diversidade em sala de aula.

Um recente estudo de meta-análise foi conduzido por Steenbergen-Hu e Moon (2011), com o propósito de conhecer os efeitos da aceleração de ensino no rendimento acadêmico e no desenvolvimento emocional de alunos superdotados. Os autores analisaram 38 estudos realizados entre 1984 e 2008. Entre eles, 15 investigavam efeitos acadêmicos, 11 examinavam efeitos sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos e 12 forneciam dados sobre os dois efeitos. As formas mais comuns de aceleração, identificadas em 14 estudos, foram a entrada precoce na pré-escola e a entrada antecipada no ensino médio ou na universidade. Os resultados apontados por Steenbergen-Hu e Moon (2011) sugeriram que a aceleração de ensino influenciava os alunos de maneira positiva, especialmente, no que diz respeito ao seu rendimento acadêmico. Foram apontados benefícios a curto e longo prazo para os alunos acelerados que apresentavam um desempenho acadêmico acima da média de seus pares não acelerados e, também, saíam-se melhor em testes padronizados. Os efeitos da aceleração no desenvolvimento socioemocional dos alunos também foram observados, embora tenham sido mais moderados quando comparados aos ganhos acadêmicos e cognitivos. Os resultados indicaram que os alunos acelerados se igualavam ou superavam seus pares não acelerados em aspectos como autoconceito, autoestima e autoconfiança, interações sociais, participação em atividades extracurriculares e satisfação com a vida.

Também com o objetivo de verificar o impacto psicossocial e acadêmico das medidas de aceleração de ensino, Oliveira (2007), em um estudo conduzido em Portugal, examinou 108 alunos (46 meninos e 62 meninas) que frequentavam o 5º e o 6º ano do ensino fundamental, que tinham sido acelerados antes de ingressarem no 3º ano. Esse grupo foi comparado com outro de 120 alunos (57 meninos e 63 meninas), formado por seus colegas de turma, mas que não tinham passado por procedimentos de aceleração. A autora avaliou o raciocínio lógico, a criatividade e o autoconceito dos alunos. Os resultados apontaram diferenças significativas em favor dos alunos acelerados. Os níveis de habilidade cognitiva dos alunos acelerados permaneciam em graus superiores ao de seus pares, principalmente, quanto ao aspecto verbal. Segundo Oliveira, as diferenças a favor dos alunos acelerados ocorriam tanto na área intelectual, mais orientada para o pensamento convergente, quanto nas tarefas voltadas para a criatividade, relacionadas ao pensamento divergente. A autora verificou que os níveis de raciocínio, criatividade e aprendizagem dos alunos acelerados equiparavam-se ao de seus colegas da turma atual e, por vezes, superavam os índices de seus novos pares.

Ainda no estudo de Oliveira (2007), os diretores e professores perceberam mais positivamente os alunos acelerados, no que dizia respeito ao desempenho acadêmico e ao interesse pelas atividades.

Foram identificadas diferenças significativas em favor dos mesmos alunos no que se referia ao autoconceito acadêmico e à autoestima global. A autora concluiu que os professores não fizeram objeção à aceleração e perceberam efeitos positivos acerca do rendimento e do ajustamento de seus alunos. Os pais mostraram-se satisfeitos com o procedimento de aceleração de seus filhos.

Com propósitos semelhantes, Morgan (2006) investigou opiniões e experiências de pais e professores sobre o impacto de um programa envolvendo grupos de enriquecimento de ensino para 24 crianças superdotadas com idades entre 5 e 7 anos. Foram entrevistados 17 pais e 15 professores. Os alunos eram retirados de suas salas de aula uma vez por semana para a realização de atividades programadas em grupos de interesse. As atividades englobavam a avaliação dos trabalhos realizados nos grupos e a discussão a partir de fotos tiradas pelas crianças. Os resultados indicaram que os professores confiavam em seu julgamento na identificação das crianças superdotadas. Os pais e as crianças avaliaram os grupos de enriquecimento como altamente positivos, principalmente, no que se referia à grande variedade de métodos de ensino utilizados com os grupos, de acordo com os estilos de aprendizagem e as oportunidades de interação com crianças com interesses semelhantes. As crianças avaliaram as atividades dos grupos como divertidas e declararam que gostavam, especialmente, daquelas que envolviam aprendizado individualizado. Tanto os pais quanto os professores consideraram que houve melhora no desenvolvimento acadêmico dos alunos, assim como um impacto positivo no desenvolvimento social das crianças. Havia uma expectativa por parte dos pais e professores de que as crianças apresentariam dificuldade ao serem separadas temporariamente de seus pares ou por terem que se relacionar com outros de idade diferente. No entanto, as crianças se adaptaram facilmente e não foram relatados problemas nesse sentido.

Ke e Lin (2008) pesquisaram a percepção de 112 pais e 112 professores sobre adaptação escolar de crianças após o ingresso antecipado destas no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Pais e professores completaram a Escala de Observação da Medida de Adaptação da Aprendizagem (Lin, 2006). Cada uma das cinco subescalas do instrumento continha 12 itens que investigavam a percepção dos respondentes sobre a relação entre pares, estilos de aprendizagem, habilidades de autogerenciamento dos trabalhos, realização de atividades motoras e autoconceito de seus filhos/alunos. Os resultados indicaram que tanto pais quanto professores avaliaram positivamente a adaptação das crianças nos cinco aspectos das subescalas. Os respondentes dos instrumentos consideraram que as meninas tinham maior facilidade em se autogerenciar e os meninos, melhor desempenho nas atividades que envolviam habilidade físico-corporais. Pais e professores avaliaram a entrada antecipada como uma boa estratégia.

Os resultados das pesquisas, apresentados nesta subseção, sugerem que os procedimentos de aceleração por avanço de série ou pela entrada precoce na escola costumam ser uma estratégia acertada para crianças superdotadas. Muitos são os benefícios apontados referentes ao desenvolvimento do aluno, como ajustamento social e melhor desempenho acadêmico, uma vez que ele se sente desafiado e motivado. No entanto, as conclusões indicam que o sucesso da prática está diretamente relacionado ao

acompanhamento sistematizado de todo o processo de aceleração, inclusive, durante a trajetória escolar da criança, mantendo-se a atenção sobre diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo e não só da dimensão acadêmica. Reforçam, também, a noção de que a prevenção ou a intervenção precoce pode evitar problemas futuros no desenvolvimento do aluno à medida que oferece oportunidades para que haja sincronia entre seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e acadêmico. Outro alerta refere-se ao fato de ser a educação infantil uma das fases mais apropriadas para se investir no desenvolvimento do interesse da criança pelos estudos e no seu espírito investigativo. A importância de investimentos nessa faixa etária, no sentido de garantir bases sólidas para uma vida adulta ajustada, é ressaltada por Peix (2004), quando argumenta que “é no âmbito das instituições educativas infantis que se deve favorecer as vias da sociabilização e do conhecimento, na fase de desenvolvimento em que são sedimentadas as bases dos processos de aprendizagem” (p. 13). A seção seguinte trata de como a legislação brasileira define educação infantil, sustenta as ações escolares para a criança superdotada e versa sobre as possibilidades de aceleração de ensino.

Legislação Brasileira: Educação Infantil e Educação Especial

Esta seção apresenta, inicialmente, a definição legal de educação infantil e de ensino fundamental, o público-alvo, a sequência escolar e os direitos que o aluno tem em termos de ingresso por idade em cada nível e etapa escolar. Em seguida, será examinada a legislação relacionada à educação especial, que engloba os direitos educacionais do aluno superdotado, incluindo o da aceleração de ensino.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 227, reconhece a criança como sujeito de direitos definidos, que devem ser respeitados pelos pais, pela sociedade e pelos serviços educacionais. Já o artigo 7º, inciso XXV, garante que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”. O artigo 208, inciso IV, traz para o Estado o dever de efetivar essa educação, garantindo o “atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. No entanto, tal garantia não gera uma obrigatoriedade de oferta de ensino por parte dos governantes.

O artigo 30, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ministério da Educação, 1996) define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Essa etapa consiste em dois níveis: a creche para crianças até três anos e a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Em complementação, o artigo 29 explica que a citada etapa “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Após essa etapa escolar, a criança ingressa no ensino fundamental, cujo primeiro ano é dedicado, fundamentalmente, à alfabetização. Até novembro de 2009, a educação infantil não era considerada obrigatória. A Constituição Federal estabelecia a obrigatoriedade apenas para o ensino fundamental. A partir da referida data, quando foi aprovada a Emenda Constitucional 59 (Câmara dos Deputados, 2009), que

deu nova redação ao inciso I do art. 208, tornou-se obrigatória a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Tal alteração reflete o reconhecimento por parte da sociedade brasileira, representada por seus políticos, da importância da referida etapa de ensino e de uma educação continuada até o final da adolescência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Ministério da Educação, 1996), ao mesmo tempo em que define a faixa etária para o ingresso das crianças nos níveis e nas etapas escolares, oferece uma orientação em termos de prontidão da criança para aprender, conforme atesta o art. 4º, § V (“acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”). Esse é um ponto que merece destaque, considerando-se que há uma diferença entre ritmos de desenvolvimento e habilidades de uma criança superdotada quando comparada com seus pares em idade. Vale lembrar que é comum que crianças superdotadas estejam cerca de um ou dois anos mais avançadas que seus colegas em termos de conhecimento e maturidade emocional (Diezmann et al., 2001; Oliveira, 2007; Rogers, 2007; Vialle et al., 2001). Haja vista o grande número de alunos matriculados na citada etapa de ensino, pode-se vislumbrar a diversidade de oportunidades de identificação de talentos e de crianças com possibilidades de vivenciar as práticas de aceleração.

De acordo com o Censo Escolar de 2010 (INEP, 2010), o país contava com 51.549.889 de alunos matriculados nas etapas da educação básica, sendo que 6.509.868 frequentavam a educação infantil (1.579.581 estavam em creches e 4.930.287 estavam na pré-escola). No Distrito Federal, em 2010, o Censo Escolar registrou 505.122 alunos matriculados na educação básica, entre eles, 321.213 alunos frequentavam o ensino fundamental. Na educação infantil estavam matriculados 37.373 distribuídos entre 957 em creches e 36.416 na pré-escola. O número de matrículas na pré-escola tende a aumentar, uma vez que tal etapa de ensino passa a ser obrigatória. Neste sentido, mais atenção deve ser prestada às leis que especificam o atendimento educacional especializado para alunos desta faixa etária.

A LDBEN traz o termo “altas habilidades” associado ao termo “superdotação”. Esse tema é tratado, especificamente, nos artigos que dispõem sobre a educação especial. Seguindo os princípios da inclusão educacional, a educação especial – uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e outras modalidades – realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta profissionais quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Ministério da Educação, 2008b, p. 15). Observa-se que não há, nas leis, seções ou capítulos específicos relacionados à superdotação na educação infantil.

Os princípios básicos de inclusão definidos em forma de lei foram estabelecidos em 1996 com a LDBEN, que determina a organização da educação básica – formada pela educação infantil (creche e pré-escola), pelo ensino fundamental e pelo ensino médio – e considera as diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. Da mesma forma, o art. 59 da LDBEN assegura a todos os alunos com

altas habilidades/superdotação a possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.

Embora a LDBEN favoreça as atividades escolares voltadas para alunos superdotados, nos vários níveis e modalidades de ensino, a referida legislação traz uma restrição para o aluno da educação infantil, quando trata da classificação por promoção escolar ou por ingresso em ano adequado ao grau de desenvolvimento e experiência do aluno. Tal restrição legal não encontra amparo na literatura que aborda o tema da superdotação, nem naquela referente à educação infantil. O art. 24 afirma que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) por comprovação de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

A nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008a) redefine o público-alvo da educação especial, que passa a ser “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 14). Além disso, altera em parte a concepção de superdotação proposta na política anterior, elaborada em 1995. Em relação à política anterior, o novo texto traz os aspectos da criatividade, motivacionais e de interesse, quando caracteriza o aluno com altas habilidades/superdotação como aquele que demonstra “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15). É grande o avanço dessa perspectiva de superdotação, uma vez que expande a possibilidade de identificação e atendimento a essa clientela, sugere uma amplitude de potencialidades e aumenta a responsabilidade da escola em relação ao atendimento desse aluno.

No que se refere às leis federais, conclui-se que os alunos superdotados estão amparados. Ou seja, há um reconhecimento legal das características e necessidades desses alunos, o que é um grande passo. No entanto, apesar de permitir a atuação profissional, não aponta obrigações e responsabilidades em relação à execução da lei. A aceleração de ensino é assegurada pela legislação educacional, mas há pouco em termos de explicação ou orientação sobre essa prática. Por outro lado, no âmbito estadual e municipal, existem poucas leis que buscam regulamentar as ações regionais e locais. A maioria reproduz as orientações federais que não são claras a respeito da implementação de práticas educacionais e ações escolares. Portanto, fica a cargo da escola definir as formas de cumprir as leis nos casos de atendimento especializado, deixando o sistema vulnerável e a aplicação da lei sujeita a aspectos subjetivos. São poucas as escolas que oferecem esse tipo de serviço de atendimento

especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, no que se refere ao superdotado.

O Currículo da Educação Infantil e a Alfabetização no Distrito Federal

A criança em idade pré-escolar, de 4 a 6 anos, durante o crescimento, experimenta avanços gradativos e vivencia esse processo de forma singular. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009) – contexto do desenvolvimento desta pesquisa – considera que as crianças se desenvolvem em ritmos diversos e de um jeito próprio; por isso, o currículo das escolas públicas do Distrito Federal tem como base os princípios piagetianos e os da perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky. Portanto, prevalece a concepção de que a relação com adultos, pares e o meio ambiente contribui para a construção da identidade do indivíduo e que a construção do conhecimento se dá por meio das conquistas em busca de novos desafios, que dão base a novos saberes, utilizando-se de diferentes tipos de linguagens, ultrapassando a capacidade que possuem de ter ideias e elaborar hipóteses originais sobre tudo e sobre todos.

O currículo da educação infantil, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009), deve possibilitar o alcance de três princípios básicos: construção da identidade e da autonomia; interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar; e ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo. Fazem parte dos principais eixos de atuação desse nível de ensino a formação pessoal e social do indivíduo, considerando sua identidade e autonomia; e o conhecimento de mundo do aluno, incluindo movimentos corporais, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, além do conhecimento lógico-matemático. Valores e atitudes são temas transversais e interdisciplinares, para que as crianças aprendam a conviver com sua própria cultura, valorizando e respeitando as demais, bem como para que desenvolvam uma consciência crítica e cidadã, da dignidade, da moralidade e da formação de hábitos. A brincadeira é considerada parte fundamental da educação infantil. O faz-de-conta e o jogo simbólico são considerados formas de representação e que, por isso, alimentam o sistema emocional, psíquico e cognitivo da criança, devendo ser considerados em sua formação. A Secretaria orienta os professores para que adotem a pedagogia de projetos como prática educacional de incentivo ao planejamento de pesquisa, à produção científica, ao desenvolvimento de temas por centro de interesse e ao intercâmbio de ideias.

A proposta de currículo escolar para a educação infantil, durante a etapa pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos, deve conter experiências que tenham o objetivo de potencializar o desenvolvimento integral do aluno, assim como sua aprendizagem e capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva com a sociedade. Para tanto, esse currículo deve considerar os seguintes competências (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009, p. 31):

- (m) conhecimento do próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, valorizando os cuidados com a própria saúde, as relações sociais, respeitando o meio ambiente e a diversidade, tornando-se consciente de seus direitos e deveres;

- (n) percepção de si como pessoa única, inserida num grupo social, capaz de relacionar-se com outras pessoas, tendo uma imagem positiva de si, sabendo expressar seus desejos e suas necessidades, tomando decisões, dentro de suas possibilidades, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia;
- (o) produção e apreciação da arte como forma de expressão, desenvolvendo o gosto, o cuidado, o respeito e a valorização pela sua própria produção, pela produção dos colegas, de diferentes artistas, gêneros, estilos e épocas;
- (p) compreensão das relações estabelecidas entre os sons da fala e os códigos linguísticos, entendendo a escrita como forma de expressão e registro e a leitura como instrumento para ampliar a visão de mundo;
- (q) conhecimento e desenvolvimento dos conceitos de número, espaço e forma, grandezas e medidas, com a finalidade de solucionar situações do cotidiano, por meio da resolução de problemas.

A Secretaria de Estado de Educação recomenda, ainda, que o currículo da Educação Infantil considere tais competências, respeitando a pluralidade nas instituições educacionais de forma que o Currículo se constitua uma proposta aberta e flexível de forma a subsidiar suas propostas pedagógicas, assim como, a elaboração do planejamento diário do professor. Para tanto, é necessário o conhecimento e as concepções acerca da criança, do educar e do cuidar, do respeito à diversidade, do letramento e do perfil do profissional que atua nessa faixa etária, a fim de que possam contribuir para uma prática pedagógica de qualidade.

As propostas curriculares para a etapa pré-escolar preveem, ainda, modificações curriculares, porém apenas para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Essa modalidade de aceleração não contempla alunos superdotados ou aqueles com facilidade de aprendizagem superior à média de seus pares.

No ano de 2005, com o início da organização do ensino fundamental em 9 anos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adotou a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização – o Modelo BIA – em 52 escolas de Ceilândia (uma das regiões administrativas do DF) como uma das medidas para a incorporação das crianças de 6 anos de idade ao ensino fundamental. Em 2006, essa ação se expandiu para a cidade de Taguatinga. Já no ano seguinte, o mesmo foi feito para mais três cidades. Em 2008, a estratégia já deveria estar implantada em todas as regiões administrativas do Distrito Federal. No entanto, em cinco das escolas regulares, nas quais os alunos participantes desta pesquisa estudavam, à época da coleta de dados, ainda não havia sido implementado o ensino fundamental de nove anos até o segundo semestre de 2009.

O Modelo BIA é uma prática educacional a partir do qual a criança é reconhecida como um ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço-tempo em que os sujeitos em interação vivenciam o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o educador escolar favorece a aprendizagem a partir de um papel de

mediador entre a criança e o mundo. O modelo pressupõe que nesse contexto a criança adquira condições para construir estruturas psicológicas próprias.

As concepções do Modelo BIA adotam, como premissa, que a criança possui “habilidades parciais que podem ser desenvolvidas com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de parciais a totais” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009, p. 33). A ideia do modelo é que sejam trabalhados os potenciais das crianças até que sejam integralmente desenvolvidos. Para tanto, a escola deve oferecer mediadores e ferramentas, distribuídos em ambientes adequados.

O objetivo geral do BIA é o de “reestruturar o ensino fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009, p. 34). Os objetivos específicos são reorganizar o tempo e os espaços escolares, reestruturar o processo de ensino e aprendizagem, organizar o currículo escolar, sistematizar o processo de alfabetização e orientar a ação educativa do professor. O BIA compreende o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos, agrupadas em ciclos e por idade, sendo que a etapa I está voltada para crianças de 6 anos, a etapa II para crianças de 7 anos e a etapa III para aquelas com 8 anos de idade.

A proposta do Modelo é de que, nas primeiras semanas de aula, seja realizada a avaliação diagnóstica não classificatória, para identificar as habilidades e competências dos alunos. Após esse período, os alunos devem ser reagrupados por nível de habilidade. Alunos com dificuldade para alcançar a etapa III devem receber reforços em turmas nas quais são implementadas técnicas de aceleração de ensino para a correção da defasagem de aprendizagem em termos de idade/série escolar. Uma das propostas do Modelo BIA é que não haja retenção escolar nessas etapas de ensino.

Neste sentido, a promoção seria por cumprimento das habilidades esperadas para cada etapa. Entretanto, esse continua sendo um desafio para a Secretaria de Educação. Segundo Villas-Boas (2007), a implantação do bloco de alfabetização ou dos ciclos educacionais deveria implicar a construção de uma escola desvinculada das características da escola seriada, com trabalhos fragmentados e desenvolvimento não diferenciado dos alunos, com uma avaliação centrada em notas, em aprovação e reprovação. Para a autora, o trabalho escolar em ciclos tem o objetivo de utilizar os tempos e espaços da escola de forma dinâmica e não padronizada, atendendo às necessidades e aos interesses manifestados pelos alunos. Assim, a promoção seria a qualquer momento e não ao final de cada etapa do ciclo. Da mesma forma, Santos (2011) analisou a organização das estratégias pedagógicas construídas pelo professor na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e concluiu que a não retenção dos alunos e a consequente aprovação automática, somadas à avaliação escrita tradicional, ainda são entraves e desafios para a consolidação da proposta da escola em ciclos para a educação no Distrito Federal.

Capítulo 3

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A educação infantil tem recebido, cada vez mais, atenção de educadores no mundo inteiro, sendo reconhecida como uma necessidade social, conforme mencionado no Plano Nacional de Educação – PNE (Ministério da Educação, 2001b). Esse interesse crescente está associado à importância da estimulação cognitiva, psicomotora, social e emocional nos primeiros anos de vida. É na infância que práticas socializadoras, educacionais ou culturais parecem exercer maior influência no desenvolvimento humano do que em qualquer outra época da vida (Arribas, 2004; Aspesi, 2003; Assis, 1982, 2003; Blank & Hertzog, 2003; Clarke, 2001; Galvão, 2005; Peix, 2004; Pfeiffer & Petscher, 2008; Ramos, 2004; Ramos 2005; Salvador et al., 2000; White & Renzulli, 1987). Como resultado, no cenário educacional, a educação infantil passa a assumir um papel cada vez maior na formação integral da pessoa e no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2001b) constatou, ainda, efeitos positivos da educação infantil sobre a vida acadêmica nas fases seguintes, bem como sobre aspectos da vida social do aluno. Segundo dados apresentados no PNE, o investimento nesse nível de ensino tem uma importante taxa de retorno econômico, superior às etapas mais avançadas de ensino. Embora seja inquestionável a relevância da educação infantil para o desenvolvimento do aluno e, a longo prazo, para o progresso do país, paradoxalmente, não são muitos os estudos publicados referentes à educação do aluno superdotado matriculado nesta fase de ensino, especialmente, no Brasil.

No que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, a legislação educacional garante seu acesso e permanência na escola comum, além de serviços e recursos para o seu atendimento. Entretanto, no que se refere à área da superdotação, ainda há desafios que devem ser superados. Entre eles, os mais importantes no atual momento da educação brasileira referem-se à necessidade de normatização das orientações legais como, por exemplo, no que diz respeito: (a) aos conceitos de aceleração de ensino constantes do art. 59, II, da LDBEN; (b) ao repasse, para a escola, da responsabilidade sobre os procedimentos de aceleração; (c) à elaboração de uma proposta de lei que oriente os procedimentos que a escola deve adotar para garantir o direito de aceleração do aluno superdotado; e (d) à exclusão da exceção de avanço de série no primeiro ano do ensino fundamental de que trata o art. 24.

Por um lado, os estudos revisados nesta pesquisa apontam, em sua maioria, benefícios do uso da aceleração de ensino com alunos academicamente superdotados; por outro lado, salientam a resistência de pais e professores acerca da implementação da prática de aceleração. Os autores pesquisados discutem a acurácia das informações que educadores detêm a respeito desse procedimento, indicando a importância de se conhecer a fundo as características e necessidades do aluno superdotado, bem como formas de atendimento educacional a esse grupo de aprendizes.

Verificou-se, ainda, que os estudos empíricos sobre aceleração de ensino têm sido conduzidos, em grande parte, nos Estados Unidos e em países europeus. Além disso, a literatura estrangeira, apesar de vasta, não oferece uma grande quantidade de pesquisas que trate do tema aceleração de ensino envolvendo crianças em idade pré-escolar. Essa escassez de estudos relacionados ao avanço de série e à entrada antecipada na pré-escola ou no 1º ano dificulta a discussão no âmbito escolar sobre a adoção de tais estratégias nessa etapa de ensino, fazendo com que profissionais da educação tenham argumentos contrários ao uso da aceleração, baseados em mitos e percepções leigas.

Ademais, a partir da revisão dos subsídios legais, observou-se que as leis e as orientações governamentais favorecem a implantação, por parte das escolas, de diversas práticas educacionais relacionadas ao atendimento educacional especializado ao aluno superdotado. Entretanto, não foram encontrados decretos, leis ou normas que orientem, especificamente, a implementação das práticas de aceleração de ensino por parte das escolas.

Neste sentido, tendo em vista o reduzido número de pesquisas sobre aceleração de ensino no Brasil, a importância de se examinar a eficácia de práticas de aceleração implementadas no país e a necessidade de se fornecer subsídios para embasar decisões da escola e da família sobre a sua utilização, foi realizado o presente estudo. O objetivo foi caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, bem como examinar a percepção dos alunos, de suas mães e professores acerca dessa prática.

As questões de pesquisa investigadas neste estudo foram:

1. Quais são as características cognitivas e socioemocionais, o desempenho acadêmico, os estilos de aprendizagem, os interesses e o autoconceito de alunos superdotados que passaram por processo de aceleração quando frequentavam a educação infantil?
2. Qual é a percepção dos professores dos alunos superdotados acerca da aceleração de ensino?
3. Qual é a percepção dos alunos superdotados e suas mães acerca da aceleração de ensino?

Capítulo 4

METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia empregada no estudo. A primeira parte traz informações sobre o referencial teórico-metodológico adotado. A segunda parte descreve o método, incluindo os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Referencial Teórico-Metodológico

Neste estudo, partiu-se do pressuposto de que a aceleração de ensino, como prática pedagógica, não é uma ação isolada de promoção do aluno para o ano seguinte, mas parte de um processo que se inicia com a reflexão sobre o que representa o fenômeno da superdotação. Assim, de acordo com Renzulli (2001), a adoção de uma concepção de superdotação, por parte da escola ou de um programa é o primeiro passo para se começar um trabalho educacional com alunos superdotados. É importante lembrar que, para esse autor, “a superdotação é uma condição que pode ser desenvolvida em pessoas se houver uma interação apropriada entre a pessoa, seu ambiente e uma área particular de conhecimento” (p. 5).

Fleith (1999b) lembra que tal concepção envolve uma “mudança de enfoque na definição de superdotação de ser ou não superdotado para desenvolver comportamentos superdotados” (p. 39). Além disso, com base nessa concepção, é necessário que alunos superdotados sejam acompanhados durante toda a sua escolarização, principalmente, quando submetidos a algum tipo de intervenção escolar. Essa recomendação é especialmente importante no que se refere a alunos acelerados, uma vez que enfrentarão, nas turmas mais adiantadas, novos desafios quanto aos conteúdos acadêmicos e às interações sociais.

Ao se adotar a concepção de superdotação de Renzulli (2001), buscou-se um referencial teórico metodológico que possibilitasse obter informações de diferentes fontes acerca do processo de aceleração de ensino, tais como pais, professores e alunos. Renzulli (1998) acredita que uma ação conjunta da escola em parceria com a família e a comunidade pode promover a melhoria da escola e da educação em geral e, assim, aumentar a possibilidade de promoção de talentos no ambiente escolar.

Para este estudo, considerou-se, então, que a adoção de uma abordagem multimetodológica seria apropriada para abarcar informações qualitativas e quantitativas que, somadas e comparadas, pudessem colaborar para a construção de um perfil de alunos superdotados acelerados, além de caracterizar a prática de aceleração de ensino conduzida no contexto escolar investigado.

Segundo Salkind (1994), o propósito da pesquisa qualitativa é traçar um desenho, descrever o estado atual dos acontecimentos no momento da coleta de dados. Os métodos qualitativos permitem que o investigador assuma posições de interação e construção em relação ao tema estudado. Günther (2006) e Chagas (2008) sugerem a narrativa, a observação e a entrevista como técnicas de coleta de

dados pertinentes à pesquisa qualitativa. Uma das vantagens da entrevista, segundo Günther (1999), é a possibilidade de perguntar às pessoas o que pensam e o que fazem.

Para obtenção de um perfil mais acurado do aluno superdotado acelerado, optou-se também, pelo uso da abordagem quantitativa para análise descritiva dos dados provenientes de instrumentos respondidos por alunos e professores. A abordagem quantitativa, segundo Sabadini, Sampaio e Koller (2009), objetiva a descrição de dados numéricos, a explicação e a predição de um fenômeno. Esses autores lembram que os dados de uma pesquisa quantitativa são coletados por meio de instrumentos de medida, e a análise é feita a partir da reunião e classificação numérica dos dados. Neste sentido, a descrição quantitativa recorre à matemática para explicar os resultados. Pode-se, assim, explicar a relação entre as variáveis, as causas, os efeitos ou as consequências, a incidência e a prevalência de um fenômeno. No mesmo sentido, Fleith e Costa Jr. (2005) afirmam que “enquanto a pesquisa quantitativa transforma material verbal (por exemplo, questionários) em números, a pesquisa qualitativa coleta material verbal (por exemplo, entrevistas) e analisa-o textual e linguisticamente, buscando o seu significado para os participantes do estudo” (p. 40). Neste sentido, somando-se os métodos quantitativos aos qualitativos, pode-se descrever com riqueza de dados aspectos relacionados à aceleração de ensino.

Portanto, a partir dos relatos dos alunos, mães e professores, bem como de dados coletados por meio de instrumentos psicométricos, será possível caracterizar alunos acelerados e, também, descrever o processo de implementação da aceleração de ensino de alunos superdotados durante a educação infantil.

MÉTODO

Participantes

No início de 2009, foi solicitado aos professores das salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que indicassem alunos que frequentavam o atendimento e que tinham passado por processo de aceleração de ensino durante os anos da pré-escola ou no primeiro ano do ensino fundamental. Foram indicados 15 alunos. Entre eles, foram selecionados aqueles que, no momento da indicação, cursavam até o 6º ano do ensino fundamental no sistema de ensino de 9 anos (LDBEN, art. 32, com redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) ou até a 5ª série no sistema de ensino de 8 anos (sistema anterior à alteração legal realizada em 2006). Essa diferença se deve ao fato de que nem todas as escolas do Governo do Distrito Federal, à época da pesquisa, haviam implementado o sistema de 9 anos do ensino fundamental. No novo sistema, o primeiro ano corresponde, em termos de conteúdo curricular, ao período de alfabetização. A criança ingressa no ensino fundamental com 6 anos de idade e lá permanece por 9 anos, entre o 1º e o 9º ano. A educação infantil engloba a creche, que vai dos 0 aos 3 anos de idade, e a pré-escola frequentada por crianças de 4 e 5 anos. Buscou-se selecionar para o estudo crianças que não tivessem um grande intervalo entre o período de aceleração e o período de coleta de dados. Além disso, se fossem mantidos apenas alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º, por exemplo), a amostra ficaria reduzida pelo número limitado de alunos que passaram pela aceleração e eram vinculados ao Atendimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Este estudo contou, então, com a participação de 12 alunos, sendo duas meninas e dez meninos. À época da coleta de dados, oito alunos frequentavam escolas públicas e quatro eram de escolas particulares. Três alunos frequentavam o 6º ano, dois cursavam o 5º ano, quatro frequentavam o 4º ano, dois cursavam o 3º ano e um estava no 2º ano do ensino fundamental. Entre os participantes, cinco alunos foram acelerados mais de uma vez, sendo que o aluno 1⁴ foi acelerado do 2º período da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, frequentou as aulas por poucas semanas e passou direto para o 2º ano. O aluno 4 ingressou no 1º período da pré-escola, frequentou duas semanas e foi promovido para o 2º período; frequentou mais três semanas e foi, novamente, promovido para o 3º período da pré-escola. As escolas desses dois alunos ainda não haviam implantado o sistema de ensino fundamental de 9 anos, por isso, o 3º período da educação infantil correspondia ao 1º ano, do ensino fundamental. Já as escolas dos alunos 7, 8 e 12 já haviam implantado o sistema de ensino fundamental de 9 anos e o Bloco Inicial de Alfabetização – o Modelo BIA. Portanto, a progressão desses alunos levou em consideração seu ritmo de aprendizagem, conforme orientação do Modelo BIA. O aluno 7 progrediu por quatro etapas do BIA (referentes a dois anos do curso regular) e depois foi para o

⁴ Foi atribuído um número a cada participante do estudo.

primeiro ano do ensino fundamental. A professora do aluno 7 sugeriu que ele ingressasse no 2º ano do ensino fundamental, no entanto, a direção da escola não concordou porque ainda não tinha 7 anos de idade. Os alunos 8 e 12 foram progredindo por duas etapas do BIA e foram acelerados direto para o 2º ano do ensino fundamental. Nos dois últimos casos as diretoras das escolas permitiram a matrícula no 2º ano mesmo os alunos não tendo completado 7 anos de idade. A idade média dos alunos da amostra era de 8,08 anos, variando de 6 a 10 anos (veja Tabela 4).

Tabela 4

Alunos Participantes da Pesquisa, por Idade, Ano de Ensino, Área de Indicação para o Atendimento Especializado, Tipo de Escola e Ano/Série de Aceleração

Participantes	Gênero	Data de Nascimento	Ano do Ensino Fundamental	Área de Indicação para o Atendimento	Escola		Acelerado de/para
					Pública	Particular	
Aluno 1	M	27/11/02	4º	Acadêmica	X		2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano e p/ o 2º ano
Aluno 2	M	01/04/01	5º	Acadêmica e Artes	X		2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano
Aluno 3	M	21/03/03	3º	Acadêmica		X	2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano
Aluno 4	M	23/04/99	6º	Acadêmica		X	1º P. Educ. Inf. p/ 2º P e p/ 3º P. Educ. Inf.
Aluno 5	M	27/07/02	3º	Acadêmica	X		3º P. Educ. Inf. p/ 2º ano
Aluno 6	M	04/12/99	6º	Acadêmica		X	2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano
Aluno 7	M	23/08/01	4º	Acadêmica	X		2 anos no Modelo BIA
Aluno 8	M	11/08/00	6º	Acadêmica	X		2 anos no Modelo BIA
Aluno 9	F	06/10/99	4º	Acadêmica	X		2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano
Aluno 10	M	21/02/01	4º	Acadêmica	X		2º P. Educ. Inf. p/ 1º ano
Aluno 11	F	05/06/03	2º	Acadêmica	X		3º P. Educ. Inf. p/ 2º ano
Aluno 12	M	04/10/00	5º	Acadêmica e Artes		X	2 anos no Modelo BIA

Nota. Onde está escrito P. Educ. Inf., leia-se período da Educação Infantil.

Ainda participaram do estudo, 12 mães das crianças aceleradas. A maioria era casada ou tinha uma união estável com tempo de convivência em média de 13 anos (variando entre 9 e 25 anos). Apenas duas se declararam descasadas. A idade média das mães era de 36,8 anos (variando entre 28 e 47 anos). Em relação à escolaridade, três mães tinham concluído o ensino fundamental, quatro o ensino médio, três o ensino superior, uma o superior incompleto e uma cursou uma pós-graduação. Entre as profissões, foram informadas as seguintes: professora de matemática, cabeleireira, diarista, bancária, técnica em segurança do trabalho, empregada doméstica, funcionária de serviços gerais e secretária do lar (n=5). A renda familiar, à época da coleta de dados, era, em média, de R\$ 3.790,00, variando entre R\$ 800,00 e R\$ 10.000,00. Dados relativos aos pais foram fornecidos por suas esposas/companheiras ou ex-esposa (no caso das mães descasadas). A idade média dos pais era de 38,3 anos (variando entre 30 e 47 anos). Cinco deles tinham cursado o ensino fundamental, quatro o ensino médio, um pai tinha completado a educação superior, um estava para concluí-la e um pai tinha cursado uma pós-graduação. Quanto às profissões, encontravam-se as de motorista, funcionário público, bancário, técnico hospitalar, autônomo da construção civil, tapeceiro, técnico em edificações, rodoviário, agricultor, funcionário de serviços gerais e analista de sistemas. Uma mãe não soube informar a profissão do pai do aluno.

As famílias eram, em sua maioria, compostas por poucos membros. Em duas delas, moravam no mesmo domicílio: os pais e o aluno entrevistado. Cinco famílias eram integradas pelos pais, pelo aluno e por mais um irmão (ou irmã). Outras duas famílias eram formadas pelos pais, pelo aluno e por mais dois irmãos. Uma família era composta pelo casal de pais, pelo aluno e mais três filhos e outra era formada pela mãe, pelo aluno e mais dois irmãos. Apenas uma família contava com os pais, o aluno, três irmãos e, ainda, os avós maternos e dois tios do aluno, todos morando na mesma casa. No que diz respeito à posição do aluno entrevistado em relação aos irmãos, um era filho único, cinco eram primogênitos, seis eram os caçulas (entre estes, dois tinham irmãos com mais de 18 anos, sendo que um não morava mais na mesma casa). Nesse último caso, percebeu-se que os alunos que tinham irmãos bem mais velhos eram tratados como filhos únicos, uma vez que a diferença de idade em relação aos irmãos era grande (entre 8 e 9 anos de diferença).

Participaram, também, do estudo um professor e nove professoras regentes de sala de aula regular dos alunos. Entre os professores regulares dos 12 alunos da amostra, dois não concordaram em participar da pesquisa, pois a escola não autorizou a participação de um deles e o outro faltou a três encontros agendados e não remarcou outro. Os professores regentes selecionados eram os que ministravam as disciplinas nas quais os alunos participantes demonstravam habilidade, conforme informação dos professores das salas de recursos. Sete professoras eram formadas em pedagogia, duas em letras e um professor tinha cursado biologia. Sete deles concluíram cursos de pós-graduação nas áreas de psicopedagogia (n=4), avaliação de aprendizagem, filosofia e administração escolar. Esses professores tinham, em média, 34,3 anos de idade (variando entre 26 e 50 anos), atuavam como professores, em média, há 13 anos (variando entre 3 e 25 anos de experiência) e ministravam aulas em

turmas com uma média de 27,6 alunos (variando entre 15 e 38 alunos por sala de aula). A maioria dos professores informou não ter conhecimento ou ter participado de cursos sobre o tema superdotação, sendo que três deles afirmaram ter assistido uma palestra oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Integraram o estudo, ainda, quatro professoras e um professor que atuavam nas salas de recursos frequentadas pelos alunos participantes. A idade média dos professores era de 39,4 anos (variando entre 30 e 45 anos de idade). Eles tinham cerca de 15,4 anos de experiência como professores (variando entre 8 e 25 anos) e atuavam no programa para superdotados em média há 7,2 anos (variando entre 5 e 10 anos de experiência). Três professores tinham cursado pedagogia e dois eram formados em estudos sociais. Todos tinham participado dos vários cursos sobre o tema superdotação, oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dois professores tinham pós-graduação em pedagogia e dois concluíram um curso de pós-graduação sobre alunos bem dotados. Os professores atendiam entre 4 a 12 alunos, por período do dia, uma vez por semana.

Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Desde 1976, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece um programa de atendimento para alunos superdotados e talentosos. O programa foi criado pela Diretoria de Educação Especial com o objetivo de proporcionar atendimento especializado ao aluno da rede oficial de ensino do Distrito Federal identificado como superdotado. Além disso, o programa tem a finalidade de proceder à identificação e ao acompanhamento do aluno (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 1994). Inicialmente o atendimento destinava-se exclusivamente à população educacional da rede pública de ensino. No entanto, a partir de agosto de 2000, foi estendido ao aluno oriundo de escolas particulares. A definição de superdotação adotada nesse programa à época era a mesma da descrita na Política Nacional de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (1994):

Pessoas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: (a) capacidade intelectual geral, (b) aptidão acadêmica específica, (c) pensamento criador ou produtivo, (d) capacidade de liderança, (e) talento especial para artes, música, ciências e plásticas, e (f) habilidade psicomotora. (p. 14)

A partir de 2000, o Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997), foi adotado no programa. Em 2006, o atendimento passou a integrar um dos 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S implementados nas capitais dos estados brasileiros, pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover a formação de professores, o atendimento aos alunos superdotados e às suas famílias. No final do ano de 2009, concluída a coleta de dados deste estudo, o NAAH/S foi incorporado a uma Gerência de Ensino e ocorreram algumas modificações na estrutura política de atendimento. No final de 2011, o Núcleo voltou a fazer parte do

organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que hoje apresenta a seguinte estrutura: a Subsecretaria de Educação Básica conta com a Coordenação de Educação Inclusiva que, por sua vez, coordena o Núcleo para as Altas Habilidades e Superdotação (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2011).

Segundo informações da SEEDF (Vanessa Tentes, comunicação pessoal, janeiro 2012), os objetivos desse atendimento são os mesmos que constam nas orientações do NAAH/S proposto pelo Ministério da Educação. De acordo com o Documento Orientador do Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (Maia-Pinto, 2006), os objetivos do Núcleo são os seguintes:

- (a) Realizar o atendimento especializado às necessidades educacionais especiais do aluno com altas habilidades/superdotação, oferecendo-lhe condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do seu potencial.
- (b) Promover a capacitação dos profissionais envolvidos no atendimento especializado e das escolas regulares acerca dos conhecimentos sobre a área: identificação, avaliação, atendimento e adequações curriculares.
- (c) Avaliar o processo de desenvolvimento do aluno e prestar serviços de orientação e suporte psicológico e emocional às famílias, visando à melhoria das relações interpessoais e ao desenvolvimento das potencialidades do superdotado.

O Núcleo busca oferecer suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais (principalmente de instituições de ensino superior e Secretarias Estaduais de Educação), órgãos não-governamentais e comunidade. As atividades do NAAH/S-DF envolvem práticas pedagógicas que possibilitam aos professores identificar e avaliar habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e expressão dos alunos nas diferentes faixas etárias.

O NAAH/S-DF é composto das seguintes unidades: Unidade de Atendimento ao Professor, Unidade de Atendimento ao Aluno e Unidade de Apoio à Família. A Unidade de Atendimento ao Professor tem por objetivos: (a) viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, envolvendo, entre outras, temáticas como identificação do comportamento do aluno, aprofundamento e enriquecimento curricular; e (b) oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de pesquisas e estudos. Os profissionais dessa unidade oferecem serviços de itinerância nas escolas onde os alunos estão matriculados e nelas orientam o processo pedagógico dos professores.

A Unidade de Atendimento ao Aluno tem a função de: (a) promover a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados; (b) prestar atendimento suplementar para que eles possam explorar áreas de interesse, aprofundar conhecimentos já adquiridos e desenvolver habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e ao raciocínio lógico, com

desenvolvimento da motivação; e (c) oferecer oportunidades de aquisição de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos.

A Unidade de Apoio à Família objetiva dar orientação e suporte psicológico e emocional às famílias, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, aprimorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Nela são organizados grupos de pais, palestras e seminários.

No Atendimento Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, os estudantes frequentam as salas de recursos uma ou duas vezes por semana, em horário contrário ao horário da sala de aula regular. Atividades de enriquecimento são oferecidas nas áreas acadêmicas (ciências, matemática, leitura e informática) e de talentos (artes plásticas, artes cênicas, música).

Os alunos ingressam no atendimento de várias maneiras: por indicação do professor itinerante, dos professores regulares, das famílias, de profissionais da área de saúde ou por autoindicação. Ao ingressar no programa, o aluno frequenta a sala de recursos por um período de observação equivalente a 16 encontros. Em seguida, é realizada uma avaliação do aluno pela equipe de psicólogos, professores da sala de recursos e itinerantes.

Os documentos utilizados no processo de indicação e encaminhamento são: (a) Ficha de Indicação do Aluno, preenchida pelo professor e elaborada com base na Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000); (b) produção do aluno com indicadores relevantes de sua(s) área(s) de interesse; (c) registro do desempenho acadêmico, por meio de boletim atualizado, cópia do histórico escolar, relatório pedagógico ou similar; e (d) laudo psicológico (se houver).

Estes documentos são enviados ao Atendimento e o aluno é encaminhado para uma fase de observação na qual ele participa de uma série de atividades. Durante esse período, o aluno passa por duas avaliações que buscam identificar seu perfil, suas habilidades e interesses. Para avaliação psicológica, os psicólogos do atendimento utilizam testes de inteligência, de criatividade, escalas de autoconceito, além de escalas de características, listas de interesses e estilos de aprendizagem, jogos didáticos e exercícios diversos. A avaliação pedagógica, que compõe a identificação do aluno, é conduzida pelos professores da sala de recursos. Os resultados da avaliação são, então, sistematizados e apresentados à família e à escola de origem do aluno.

Neste ponto encerra-se a fase de observação. Para o aluno cuja avaliação não recomenda a frequência ao programa, é preenchido um termo de devolutiva para o professor da sala de aula regular e para a família, no qual é explicado que, naquele momento, o aluno não apresenta as características investigadas e é sugerido que ele permaneça em observação na sala de aula para que, em outra oportunidade, ele venha a participar de nova avaliação. É recomendado ao professor regente que estimule as habilidades dos alunos com atividades diferenciadas.

Para o aluno indicado para o programa, inicia-se o atendimento propriamente dito, com o desenvolvimento de atividades de acordo com o interesse do aluno. As atividades são planejadas com

base no Modelo Triádico de Enriquecimento, um dos componentes do Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli, 1994, 2001; Renzulli & Reis, 1997).

O Modelo Triádico de Enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos. As atividades de enriquecimento do tipo I são elaboradas com a finalidade de despertar e explorar os interesses e as habilidades dos alunos em relação a tópicos e assuntos novos, diferentes do currículo regular. Nas atividades de enriquecimento do tipo II são oferecidos, ao aluno, materiais, métodos e técnicas instrucionais que estimulam habilidades cognitivas e características sociais e emocionais (síntese, avaliação, criatividade, liderança, autoconceito, etc.). Essas atividades têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades de execução, ou seja, de “como fazer,” fornecendo instrumentos e métodos adequados para a investigação de problemas reais na área de conhecimento de seu interesse.

As atividades de enriquecimento do tipo III possibilitam que os alunos se tornem investigadores de um problema real, usando, para tal, métodos adequados de pesquisa. O sucesso de uma atividade do tipo III depende do interesse e da motivação (envolvimento com a tarefa) do aluno que estuda a fundo um determinado assunto até a elaboração de um produto final criativo e significativo para uma determinada audiência. Não há prazo para a permanência dos alunos no atendimento.

À época da coleta de dados, a equipe de coordenação do NAAH/S contava com uma coordenadora geral, um coordenador de atendimento ao professor e um psicólogo coordenador, além de 10 professores articuladores, que faziam o serviço de itinerância, 38 professores de sala de recursos e 7 psicólogos. Além disso, o Núcleo tinha parceria com especialistas na área e professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Católica de Brasília (UCB). Estas universidades colaboravam na capacitação dos profissionais do NAAH/S tanto no que diz respeito à formação de mestres e doutores quanto no oferecimento de cursos sobre questões referentes à superdotação e desenvolvimento humano. O NAAH/S atendia 1.054 alunos da educação básica, distribuídos em 17 diferentes salas de recursos localizadas no Distrito Federal, sendo 7 no Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro) e 10 nas Regiões Administrativas (Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga).

Instrumentos

Perfil de Autopercepção para Crianças. A escala de autopercepção da criança foi desenvolvida por Harter (1985), com a finalidade de conhecer o julgamento da criança sobre sua competência em domínios específicos e de maneira global. O instrumento é composto por seis subescalas, envolvendo cinco domínios específicos (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e conduta comportamental) e um geral (autoestima global).

A subescala competência escolar explora a percepção da criança sobre sua competência ou habilidade relacionada ao seu desempenho escolar. A título de ilustração, seguem dois exemplos de

itens desta subescala: “Algumas crianças demoram muito para completar o trabalho escolar, mas outras crianças fazem o trabalho escolar rapidamente” e “algumas crianças algumas vezes esquecem o que aprenderam, mas outras crianças podem se lembrar das coisas facilmente”.

A subescala aceitação social investiga a extensão em que as crianças se percebem como populares ou aceitas pelos pares. Dois exemplos de itens desta subescala são: “Algumas crianças gostariam de ter muito mais amigos, mas outras crianças têm tantos amigos quanto elas desejam” e “algumas crianças estão sempre fazendo as coisas com muitas crianças, mas outras crianças geralmente fazem as coisas sozinhas”.

A subescala competência atlética analisa conteúdos envolvendo habilidades esportivas, por exemplo: “Algumas crianças acham que podem fazer bem qualquer esporte que nunca tentaram antes, mas outras crianças têm medo de não se saírem tão bem em esportes que nunca tentaram antes” e “algumas crianças sentem que são melhores do que as outras de sua idade nos esportes, mas outras crianças não sentem que podem jogar tão bem quanto as outras”.

Os itens da subescala aparência física verificam o grau em que cada criança está satisfeita com sua forma física. Dois exemplos de itens desta subescala são: “Algumas crianças gostariam que sua aparência física fosse diferente, mas outras crianças gostam da sua aparência física do jeito que ela é” e “algumas crianças gostariam que alguma coisa com relação ao seu rosto ou cabelo fosse diferente, mas outras crianças gostam do seu rosto ou cabelo do jeito que eles são”.

A subescala conduta comportamental investiga o grau em que a criança se comporta e age da forma que ela supõe que deva agir a fim de evitar problemas. Dois exemplos de itens são: “Algumas crianças normalmente agem da forma que elas sabem que deveriam agir, mas outras crianças muitas vezes não agem da forma com que elas deveriam agir”.

Os itens da subescala autoestima global dizem respeito à extensão em que a criança gosta de si mesma como pessoa e se está feliz com seu modo de vida. Seguem dois exemplos de itens desta subescala: “Algumas crianças estão felizes com elas mesmas como pessoas, mas outras crianças muitas vezes não estão felizes com elas mesmas” e “algumas crianças gostam do tipo de pessoa que elas são, mas outras crianças muitas vezes gostariam de ser outra pessoa”.

Cada uma das subescalas contém seis itens, sendo que cada um inclui duas sentenças opostas, descrevendo características de uma criança. O aplicador instrui o participante a decidir qual é o tipo de descrição que mais se assemelha a ele e, em seguida, é solicitado que indique se os itens se aplicam parcialmente, totalmente ou não se aplicam a ele. Cada item é avaliado em uma escala de 1 a 4, a partir da qual o escore 1 indica percepção negativa de sua competência, enquanto o escore 4 indica uma percepção positiva de sua competência. Cada escala apresenta um escore final, obtido por meio da soma de pontos dos itens que compõem a escala (Harter, 1985). O número mínimo de pontos é 6 e o máximo é 24, por subescala.

Marsh e Gouvernet (1989) apresentam evidência de validade de construto para essa escala. Análises fatoriais indicaram que as cargas de fatores variaram de 0,32 a 0,75. Da mesma forma,

análises de multitraços-multimétodos indicaram evidência de validade convergente para este instrumento. Tal instrumento foi escolhido porque avalia o autoconceito de maneira multidimensional e tem sido utilizado em estudos conduzidos em diferentes países, inclusive no Brasil (Alfonso, Rentz, Orlovsky & Ramos, 2007; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; Fleith, 1999a; Hoge & Renzulli, 1991; Oliveira, 2007; Pedrabissi, Santinello & Scarpazza, 1988; Silva, 2002).

Inventário de Estilos de Aprendizagem. Esse inventário foi desenvolvido por Renzulli e Smith (1978) com a finalidade de obter, organizar e usar informações sobre formas e estilos de aprendizagem preferidos dos alunos. Os itens são avaliados em uma escala de 5 pontos (variando de “detesto” a “gosto muito”), a partir da qual o aluno expressa suas preferências em relação aos estilos de aprendizagem. O instrumento é composto por 65 itens, distribuídos em nove fatores: projetos (9 itens), estudo independente (9 itens), decorar e recitar (8 itens), discussão (8 itens), aula didática (7 itens), instrução programada (7 itens), simulações (6 itens), ensino pelo colega (6 itens) e jogos de aprendizagem (5 itens) (veja Tabela 5). As evidências de validade de conteúdo e de construto da escala foram apresentadas por Renzulli e Smith (1978). Os índices de fidedignidade variam de 0,52 a 0,77.

Tabela 5

Fatores e Itens do Inventário de Estilos de Aprendizagem, de Renzulli e Smith (1978)

Fatores	Exemplos de Itens
Projetos	“ir com o grupo à biblioteca para procurar informações”, “trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor”
Estudo independente	“estudar por conta própria para aprender coisas novas”, “planejar um projeto para você trabalhar”
Decorar e recitar	“o professor faz perguntas à classe sobre a disciplina que foi dada para ser estudada”, “responder em voz alta às perguntas feitas pelo professor”
Discussão	“discutir em classe um assunto sugerido pelo professor”, “ouvir as ideias de outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum aluno”
Aula didática	“ouvir o professor dar informações novas”, “tomar notas à medida que o professor fala para a classe”
Instrução programada	“responder por escrito à pergunta sobre uma disciplina que você acabou de ler ou trabalhar em tarefas nas quais você completa a palavra que falta para completar a frase”
Simulações	“fazer parte de uma equipe que discute eventos atuais”, “aprender sobre um evento tal como a independência, dramatizando em classe”
Ensino pelo colega	“ter a ajuda de um amigo para aprender uma disciplina difícil de entender”, “ter um colega lhe ensinando como fazer algo que ele ou ela fazem muito bem”
Jogos de aprendizagem	“usar um jogo de tabuleiro para praticar uma de suas disciplinas escolares”, “praticar vocabulário através de jogos de palavras”.

Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000). Essa escala foi desenvolvida com o objetivo de orientar professores e outros profissionais da área educacional na identificação de características de alunos superdotados. Trata-se de um instrumento para observação indireta de comportamentos de superdotação e foi desenvolvido com base em dados empíricos, obtidos em estudos conduzidos com alunos com características de superdotação e a partir da percepção e do julgamento de seus professores.

A primeira versão abrangia quatro áreas: aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. A versão revisada incluiu mais seis áreas: artística, musical, dramatização, comunicação (em termos de precisão e expressividade) e planejamento. Os itens de cada uma das áreas são derivados da literatura e especificam a manifestação de habilidades superiores dos alunos.

A subescala de aprendizagem, com 8 itens, avalia habilidades superiores que os alunos podem apresentar no que se refere à compreensão de princípios e abstrações. Exemplos desses itens são: “o aluno demonstra habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas”, “o aluno demonstra perspicácia em perceber relações de causa e efeito” e “o aluno demonstra facilidade para lembrar informações”.

Na subescala motivação, os 9 itens indicam que o aluno é interessado em direcionar seus esforços para atingir um objetivo. Alguns exemplos desses itens são: “o aluno demonstra comportamento que requer pouca orientação dos professores”, “o aluno demonstra persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratempos” e “o aluno demonstra compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico”.

Os 10 itens da subescala de criatividade avaliam as habilidades do aluno de gerar um grande número de ideias inovadoras e originais, e fantasiar ou manipular estas ideias. Alguns exemplos dos dez itens dessa área são: “o aluno demonstra habilidade de pensamento imaginativo”, “o aluno demonstra habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas e questões” e “o aluno demonstra habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias”.

Os 10 itens relativos à subescala de liderança avaliam em que extensão o aluno tem facilidade de interagir e de se articular com colegas. Itens dessa área são: “o aluno demonstra tendência de ser respeitado pelos colegas”, “o aluno demonstra autoconfiança quando interage com colegas da sua idade” e “o aluno demonstra comportamento cooperativo quando trabalha com os outros”.

Já os 11 itens que caracterizam a subescala artística indicam o aluno que tem facilidade de incorporar uma diversidade de elementos em seus trabalhos tornando-os atraentes e, também, seleciona a arte como meio de expressão. Entre esses itens, estão: “o aluno gosta de participar de atividades artísticas e é propenso a expressar visualmente suas ideias” ou “gosta e tem facilidade em experimentar diferentes tipos de mídia e de se expressar com uma variedade de materiais e técnicas”.

Relacionadas aos sete itens da subescala musical estão listadas habilidades dos alunos que têm um contínuo interesse pela música, além de facilidade em lembrar e reproduzir melodias. Itens que

exemplificam essa área são: “o aluno mostra grande interesse em música, busca oportunidades de ouvir e criar músicas” e “o aluno é sensível a ritmos, responde a mudanças nos tempos musicais por meio de movimentos corporais”.

A subescala dramatização possui 10 itens que analisam as habilidades do aluno que tem uma inclinação para as expressões corporais e dramáticas, como exemplificado nos itens: “conta histórias ou experiências com facilidade”, “o aluno se identifica com os humores e motivações de personagens” ou “o aluno é adepto à dramatização e improvisação”.

A subescala comunicação, com 15 itens, avalia dois aspectos. O primeiro diz respeito à precisão com que o aluno expressa as suas ideias. Exemplos de itens da escala são: “o aluno fala e escreve de forma clara”, “o aluno revisa e modifica ideias de modo conciso”, “o aluno é capaz de usar vários sinônimos” ou “o aluno usa palavras descritivas: cor, emoção e beleza”. O segundo aspecto avalia a forma com que o aluno expressa as suas ideias, como indicam os exemplos: “o aluno gosta de transmitir informações de forma não-verbal, usando gestos, expressões faciais e linguagem corporal”, “o aluno é um interessante contador de histórias”, “o aluno usa figuras de linguagem vívidas e imaginativas, como trocadilhos e analogias” ou “o aluno usa a voz expressivamente para transmitir ou aumentar o significado”.

Por fim, a subescala de planejamento, com 15 itens, avalia a extensão em que o aluno tem facilidade para organizar e programar atividades, além de desenvolver e executar projetos. Exemplos de itens são: “o aluno determina informações ou recursos necessários para uma tarefa”, “o aluno tem tempo para executar os passos de um processo”, “o aluno prevê consequências ou efeitos de ações”, “o aluno reconhece métodos alternativos para atingir uma meta” ou “o aluno prevê detalhes ao desenvolvimento de um plano ou procedimento”.

O professor deve responder em uma escala de 4 pontos (de “nunca” a “quase sempre”) na frequência com que as características são observadas no aluno. O professor, ao final do preenchimento, soma o número total de itens marcados em cada coluna de frequência para obter o total de cada coluna. Em seguida, multiplica o total da coluna pelo valor de cada coluna. Os pesos de todas as colunas são somados, obtendo-se a pontuação total para cada área. O coeficiente de fidedignidade para o instrumento variou de 0,84 a 0,91, indicando uma forte consistência interna.

Entrevista com o aluno. Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os alunos que passaram pelo processo de aceleração durante a educação infantil com a finalidade de investigar sua percepção acerca de sua experiência de aceleração de ensino. O roteiro de entrevista incluiu questões sobre a percepção do aluno acerca do seu processo de aceleração, adaptação à série avançada, relacionamento com os pares, características pessoais, entre outros (veja Anexo 1). O agendamento das entrevistas com os alunos foi mediado pelos professores das salas de recursos que organizavam os encontros. Essas entrevistas foram realizadas em ambientes isolados (nas escolas onde se localizavam as salas de recursos) e separadamente com cada entrevistado, tendo durado, em média, 15 minutos.

Entrevista com a família. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as mães participantes do estudo, com o objetivo de investigar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e vida escolar do filho, bem como a avaliação delas sobre o processo de aceleração (veja Anexo 2). Parte do roteiro foi elaborada com base no Questionário de Caracterização do Sistema Familiar, construído por Dessen (2009). Essas entrevistas foram conduzidas em ambientes reservados, individualmente e tiveram duração média de 30 minutos. Mesmo depois de assinar os termos de livre consentimento de participação na pesquisa, duas mães faltaram a quatro encontros consecutivos e, depois, concordaram em dar a entrevista por telefone. A pesquisadora utilizou os mesmos procedimentos de entrevista deixando o telefone no viva-voz, e gravando para posterior transcrição.

Entrevista com os professores. Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professores atuais dos alunos participantes, tanto os da sala de aula regular quanto os da sala de recursos, a fim de investigar as percepções desses educadores acerca da prática de aceleração, das características intelectuais, emocionais e sociais e do desempenho acadêmico dos alunos da amostra (veja Anexos 3 e 4). As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor, nas escolas de origem e tiveram duração média de 30 minutos.

O agendamento das entrevistas e da aplicação dos instrumentos foi realizado previamente por contato telefônico a partir dos dados fornecidos nos termos de livre consentimento para a participação na pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes e depois transcritas na íntegra. Os pais autorizaram a gravação em nome dos filhos.

Procedimentos

Primeira etapa. Nessa etapa, que ocorreu no primeiro semestre de 2009, foi realizado um estudo piloto com o objetivo de verificar se os itens dos roteiros de entrevista estavam claros e eram compreendidos pelos participantes da pesquisa. Para tanto, foram conduzidas entrevistas com dois alunos (da mesma faixa etária dos participantes da pesquisa) que também passaram pela aceleração de ensino, com seus professores da sala de recursos e com o professor da sala regular da disciplina cuja área era a mesma de habilidade do aluno. Esses alunos não fizeram parte da amostra deste estudo porque frequentavam o 7º ano do ensino fundamental.

Segunda etapa. No início do primeiro semestre letivo de 2010, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal concedeu a autorização, por ofício, para a realização da pesquisa em todas as Regionais de Ensino. Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa e da seleção dos alunos (descrita na seção de Participantes), a pesquisadora entrou em contato com pais dos 12 estudantes acelerados em séries da educação infantil para informá-los sobre os objetivos do estudo e convidá-los a participar da pesquisa. Depois de preenchidos os termos de consentimento livre e esclarecido, foram agendados encontros com familiares, alunos e professores das salas de recursos para as entrevistas, além de duas sessões para a aplicação dos instrumentos aos alunos. Em seguida, os termos de consentimento livre e esclarecimento, para a participação na

pesquisa, foram assinados pelos professores das salas de aula regular. Essa etapa durou cerca de um mês e meio.

Terceira etapa. Nessa fase, realizada no segundo semestre de 2010, com quatro meses de duração, foram aplicados os instrumentos. No primeiro encontro, foi realizada a entrevista e, no segundo, a aplicação dos instrumentos Perfil de Autopercepção da Criança e Inventário de Estilos de Aprendizagem. As entrevistas foram conduzidas individualmente pela própria pesquisadora. A aplicação dos outros instrumentos ocorreu em pares ou individualmente, de acordo com o número de alunos acelerados por sala de recursos, em espaço reservado próximo às salas. Posteriormente, foram entrevistados os professores de sala de aula regular. Tais entrevistas foram conduzidas individualmente, nas escolas onde lecionavam e em salas reservadas para o procedimento.

Em encontros individuais nas escolas onde atuavam, foram entrevistados os professores das salas de recursos. No dia dessa entrevista, também foi solicitado que eles preenchessem a Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores. Os professores sugeriram que essa escala fosse devolvida no dia da entrevista com o aluno para que pudessem preenchê-la com calma. Uma professora preencheu a escala com a ajuda de professores da sala de aula regular do aluno, pois ela trabalhava na sala de recursos há apenas quatro meses e não tinha informações suficientes sobre o aluno para responder a determinados itens do instrumento.

Em seguida, foram entrevistadas as mães dos alunos. Cada entrevista foi conduzida em local determinado por elas. A maioria foi na escola que abrigava a sala de recursos frequentada pelo filho. Uma entrevista ocorreu na escola regular e outra na residência da família. Outras duas foram por telefone.

Análise de Dados

As respostas dos alunos e professores aos instrumentos psicométricos foram analisadas por meio de estatística descritiva. As questões de entrevista foram analisadas de forma qualitativa. Unidades de significância (códigos) foram designadas para os dados coletados. Essas unidades foram agrupadas e categorias foram geradas. A análise se completou com a relação estabelecida entre as categorias produzidas (Strauss & Corbin, 1990).

Para garantir a fidedignidade dos dados, as seguintes técnicas foram utilizadas: exame e reexame dos dados, apontamentos da pesquisadora e triangulação das fontes de informação (Marshall & Rossman, 1995). A inclusão de múltiplos pontos de vista propicia uma interpretação mais acurada do fenômeno investigado do que a inclusão de apenas uma única fonte de informação, assegurando, assim, a fidedignidade do estudo (Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990). Neste estudo foram consideradas as perspectivas do aluno acelerado, do professor da sala de aula regular, do professor da sala de recursos e das mães acerca dos procedimentos de aceleração.

Capítulo 5

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir das análises das entrevistas, das respostas à Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores, à Escala Perfil de Autopercepção para Crianças e ao Inventário de Estilo de Aprendizagem. Três questões de pesquisa foram investigadas neste estudo.

Questão de pesquisa 1. Quais são as características cognitivas e socioemocionais, o desempenho acadêmico, os estilos de aprendizagem, os interesses e o autoconceito de alunos superdotados que passaram por processo de aceleração quando frequentavam a educação infantil?

Nesta seção são apresentadas as características cognitivas e socioemocionais, desempenho acadêmico, interesses, estilos de aprendizagem e autoconceito identificados nos alunos superdotados que passaram pelo processo de aceleração durante a educação infantil. Primeiramente, segue o relato das mães dos alunos a respeito do desenvolvimento de seus filhos desde o nascimento até o momento em que ingressaram na escola. Em seguida, são apresentados os relatos dos alunos, suas mães, professores regulares e das salas de recursos sobre características cognitivas e socioemocionais e desempenho acadêmico, bem como interesses, estilos de aprendizagem e autoconceito dos superdotados acelerados, além dos resultados nas escalas e inventários. Para identificação dos participantes foram utilizados códigos para os alunos (A), mães (M), professores do ensino regular (PR) e professores das salas de recursos (PSR). É importante lembrar que os professores das salas de recursos eram responsáveis por mais de um aluno.

Relato das Mães sobre as Características de seus Filhos desde o Nascimento até o Ingresso na Escola

As mães das crianças deste estudo relataram, em entrevista, características de desenvolvimento de seus filhos nos primeiros anos de vida até o ingresso na educação infantil. De acordo com as genitoras, as crianças, em sua maioria, apresentaram desenvolvimento motor esperado para a idade, no que se refere ao sentar, engatinhar e andar. Em média, esses alunos sentaram aos 5,8 meses (n=8, variando entre 4 e 9 meses), engatinharam aos 5 meses e meio (n=7, variando entre 6 e 9 meses, sendo que 3 mães não informaram esta etapa) e andaram com cerca de 10 meses de idade (n=7, variando entre 8 e 20 meses). Em termos de desenvolvimento da linguagem, tais crianças começaram a articular as primeiras palavras por volta de 1 ano e 1 mes (n=8); umas mais cedo, como no caso do aluno 11 que falava palavras completas como papai, mamãe, vovó e água, aos 7 meses; outras mais tarde, como o aluno 2 que começou a falar com 3 anos e, por isso, necessitou de um acompanhamento

fonoaudiológico. Em média, essas crianças já falavam frases completas por volta de 1 ano e 9 meses (n=8, variando entre 1 e 4 anos).

Desde 1 ano e 8 meses (n=7, variando entre 1 e 3 anos), em média, elas já identificavam cores, formas geométricas, símbolos ou logomarcas e, aos 3 anos, já sabiam contar (n=7, variando entre 1 e 5 anos). O mesmo foi relatado em relação à leitura e a escrita. Essas crianças identificaram as primeiras palavras escritas aos 2 anos e 7 meses (n=7, variando entre 2 e 5 anos); e aprenderam a ler por volta de 3 anos e 6 meses (n=7, variando entre 2 e 5 anos). Alguns alunos começaram a ler bem cedo, aproximadamente aos 3 anos, ao ponto que, no caso de um aluno, isso ocorreu mais tarde (aos 5 anos de idade). O desenvolvimento da escrita iniciou-se prematuramente para os alunos participantes – em média, aos 4 anos e 5 meses. No caso de três alunos, a escrita teve início aos 3 anos de idade. O ingresso desses alunos na escola ocorreu, em média, aos 4 anos e 2 meses. Todas as mães usaram expressões como “meu(minha) filho(a) sempre foi precoce em tudo” ou “as pessoas sempre falaram que ele(a) era precoce”.

Características dos Alunos Participantes do Estudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Segundo Mães, Professores e Alunos

Os resultados dessa subseção são apresentados considerando (a) características cognitivas e desempenho acadêmico, (b) características socioemocionais, (c) estilos de aprendizagem, (d) interesses e (e) autoconceito dos alunos superdotados acelerados.

Características cognitivas e desempenho acadêmico. As mães apresentaram informações sobre características cognitivas e acadêmicas relativas ao desenvolvimento de seus filhos ao ingressarem na educação infantil e durante o ensino fundamental. As respostas foram organizadas em sete categorias: habilidades de leitura e escrita, facilidade nas atividades escolares, comportamento adulto, desempenho acadêmico superior, velocidade de pensamento, criatividade e linguagem oral avançada.

O desenvolvimento acelerado das crianças participantes da pesquisa ficou mais evidente quando as mães apresentaram seus depoimentos sobre o progresso acadêmico de seus filhos durante a pré-escola. Dez mães, entre as 12 participantes, ressaltaram a precocidade na escrita e na leitura e 10 destacaram a facilidade na realização das atividades escolares:

No jardim II, ele já lia, escrevia e sabia toda a matéria que estava sendo dada. (M2)

A professora chamou a minha atenção, porque a maioria das crianças não sabia ler e ele identificava todas as palavras. Ele não queria desenhar, queria que ela ensinasse números, colocasse para ler livros. (M4)

Ele era adiantado para a idade, falava tudo e já fazia redação. A professora pedia para os meninos lerem uma palavra e ele lia a frase toda. Tudo o que a professora dava ele já sabia. (M6)

Um aspecto destacado apenas pelas mães foi o comportamento “adulto” de seus filhos. A vivência dessas crianças no mundo dos adultos e o seu comportamento semelhante foram associados, por seis mães, à percepção de desenvolvimento precoce, conforme relatado por elas. Algumas falas dessas mães podem ilustrar tal percepção:

Ele sabe tudo, essas coisas de jornal, de televisão, ele sabe explicar tudo igual a um adulto. Ele não gosta de se misturar com crianças pequenas, sempre com as maiores. Ele tem mente de adulto, todo mundo fala isso. (M5)

Ele vivia muito no mundo adulto. Nós mexíamos com tijolos e quando chegava um funcionário novo e ele, com três aninhos, explicava o serviço todo direitinho, como um adulto. (M1)

As mães salientaram o bom desempenho acadêmico de seus filhos tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Seis delas fizeram questão de destacar que seus filhos, mesmo adiantados um ou dois anos na escola, continuavam fazendo parte do grupo de alunos que alcançavam as melhores notas. Segundo o relato dessas mães:

Ele gosta de tudo na escola, tira nota boa em todas as matérias, adora educação física. Em línguas, também, português, inglês, espanhol, ele só tira nota 10. Matemática ele gosta e é bom. (M6)

As notas são muito boas. Ele sempre diz que gosta de tudo, só tem uma que ele falou, que eu não tou lembrada agora, que ele disse que é mais ruinzinho um pouquinho. (M10)

As notas dele são boas, hoje mesmo eu soube que ele foi aluno destaque de novo, no terceiro bimestre, pela terceira vez, né, foi aluno destaque. É sempre assim, de oito pra cima, são as notas dele. (M8)

Sete mães afirmaram que identificavam em seus filhos velocidade de pensamento, que incluía raciocínio lógico avançado e facilidade com números e/ou resolução de problemas. Algumas mães classificaram essa característica como esperteza ou inteligência, como se pode perceber nos relatos a seguir:

Ele faz rápido os deveres, tem um raciocínio bom, pára para analisar as coisas. (M3)

Ele sabe tudo. Sempre falo que vou deixar para fazer minhas compras à tarde porque aí levo meu computador de dois pés para calcular tudo. (M5)

Outra característica enfatizada por quatro mães foi a criatividade ou a imaginação criativa. Algumas declarações ilustram tais características: “Ele desenha muito bem, faz desenho na sala de recursos para talentos criativos” (M2), “Ele sempre teve essa imaginação assim, ele voa, desenha bem” (M4), “A habilidade dele na área acadêmica mesmo e na parte literária, de criação, ele desenvolveu bastante a parte de talentos” (M12) (veja Tabela 6).

Quatro mães ressaltaram, ainda, que seus filhos tinham uma linguagem bem desenvolvida e que apresentavam vocabulário rico para a idade, com grande facilidade para se comunicar. Seguem exemplos de relatos das mães: “Ele usava o português corretamente, tanto que as professoras ficavam

abismadas com ele, porque sempre usou corretamente a linguagem. Ele não falava como um bebezinho” (M1); “Ele sempre se expressou muito bem, falou muito bem, o vocabulário dele era bem completo, bem rico” (M3) (veja Tabela 6).

Tabela 6

Características Cognitivas do Aluno Superdotado, Considerando o Relato das Mães

Características	f
Habilidades de leitura e escrita	10
Facilidade nas atividades escolares	10
Velocidade de pensamento	7
Comportamento adulto	6
Desempenho acadêmico superior	6
Criatividade	4
Linguagem oral avançada	4

Nota. As mães apresentaram várias respostas à questão.

Em síntese, as mães percebiam seus filhos como crianças inteligentes, ótimos alunos, com bom desempenho acadêmico, que têm facilidade e gostam da escola. Elas destacaram, especialmente durante a educação infantil, a linguagem desenvolvida para a idade e a facilidade de se expressar e se comunicar, assim como a precocidade na leitura e na escrita.

Além das mães, os professores e os próprios alunos descreveram características cognitivas e de desempenho acadêmico dos últimos. A percepção dos alunos sobre essas características coincide em vários pontos com a opinião de suas mães. A maioria das crianças (n=8) se percebia de maneira positiva, se declarando como inteligentes, bons alunos ou estudiosos: “Sou inteligente, curioso, gosto de aprender” (A2), “Sou inteligente, sou bom em matemática, geografia, ciências, história e português” (A8). Uma das características mais destacadas pelos alunos acelerados foi o seu bom desempenho acadêmico, tanto que, quando entrevistados, fizeram questão de se avaliar atribuindo conceitos (bom e ótimo) e notas. Sete alunos avaliaram sua performance escolar como ótima, e cinco como boa. Eles informaram, ainda, que esse desempenho era compatível com o dos colegas de sala de aula regular, que costumavam obter médias entre 7,0 e 8,0 nas provas. Dois alunos relataram que seu rendimento esteve na média ou pouco acima da média em testes de verificação de aprendizagem, mesmo assim, consideravam-no bom (veja Tabela 7).

As características cognitivas e acadêmicas dos alunos participantes do estudo mais salientadas pelos professores das salas de recursos foram: (a) linguagem oral desenvolvida ou facilidade de expressão, (b) velocidade de pensamento, (c) habilidade acima da média, (d) criatividade, (e) interesses múltiplos, (f) interesse pela aprendizagem, e (g) bom desempenho acadêmico (veja Tabela 7). Os exemplos a seguir ilustram o relato dos professores:

É um aluno falante, se expressa bem. (PSR1)

Ele tem a linguagem desenvolvida para a idade dele. (PSR4)

Ele tem uma boa capacidade de comunicação. (PSR2)

Mostra facilidade na compreensão dos fatos e rapidez de raciocínio. (PSR2)

Ele demonstra boa capacidade de raciocínio. (PSR4)

É um aluno esperto, independente, inteligente, com a sensibilidade aguçada. (PSR2)

É uma aluna muito boa, esperta, rápida no pensamento e na aprendizagem. (PSR5)

Ele é fantasioso, muito criativo. (PSR1)

Ele tem facilidade para se expressar e é muito criativo. (PSR1)

Aluno bom, com grande motivação. (PSR1)

É um aluno brilhante, é destaque na escola todos os semestres. (PSR2)

É um aluno muito bom, rendimento bom, disciplinado, faz as pesquisas dele. (PSR1)

Os professores de sala de aula regular destacaram as habilidades acima da média, o ótimo desempenho acadêmico e o conhecimento avançado sobre as matérias escolares. Poucos foram os professores de sala de aula regular que salientaram características dos alunos como velocidade de pensamento, linguagem oral desenvolvida, criatividade e interesses múltiplos, ao contrário dos professores das salas de recursos.

É um aluno muito inteligente. (PR3)

Acho que ele tem um QI um pouco acima da média... . (PR7)

As notas dele são ótimas. (PR3)

Ele tira as melhores notas, aluno excelente. Foi a melhor nota na avaliação multidisciplinar que a gente fez entre as turmas. (PR8)

Em todas as matérias o conhecimento dela é bem bom. As notas são excelentes. É a melhor aluna em sala em todos os aspectos. (PR9)

Para quase todos os conteúdos ele tem uma base. Se sobressai de forma esplendorosa, é incrível. (PR10)

Ele tem um desempenho muito satisfatório, as notas dele estão sempre além da média. Está sempre entre 8 e 10, com um desempenho muito bom, tanto em termos cognitivos, quanto todos os outros aspectos que são avaliados juntamente. (PR12)

Apenas dois professores consideraram o desempenho acadêmico de seus alunos como regulares ou na média: “É um aluno regular, que tem capacidade para ser melhor” e “Aluno igual a todos os da sala; não tira notas melhores do que as dos outros” (veja Tabela 7).

Tabela 7

Características Cognitivas e de Desempenho Acadêmico dos Alunos Acelerados, Segundo a Percepção dos Professores e dos Próprios Alunos

Características	Aluno	PR	PSR
	(N=12)	(N=10)	(N=5)
<i>f</i>			
Características Cognitivas			
Linguagem oral desenvolvida / facilidade de expressão		1	5
Velocidade de pensamento		2	6
Habilidade geral acima da média (inteligente, esperto, perspicaz)	8	3	4
Criatividade		1	3
Interesse pela aprendizagem			5
Interesses múltiplos		1	5
Desempenho Acadêmico			
Alunos ótimos ou excelentes	7	7	1
Alunos bons	5	1	4
Alunos regulares ou na média		2	
Conhecimento avançado sobre as matérias escolares		3	

Nota. PR = professor da sala de aula regular; PSR = professor da sala de recursos.

A frequência apresentada corresponde ao número de respostas fornecidas pelos participantes.

Os dados revelaram convergência entre as percepções dos participantes acerca das características cognitivas dos alunos acelerados, especialmente no que se refere a habilidades acima da média e ótimo desempenho acadêmico. Foram ressaltadas pelas mães e pelos professores das salas de recursos a linguagem oral avançada, a facilidade de expressão dos alunos, o interesse pela aprendizagem, assim como a sua velocidade de pensamento e criatividade.

Características socioemocionais. Com relação às características sociais dos alunos acelerados, participantes do estudo, foi analisado o seu relacionamento social, em termos de quantidade de amigos na escola e fora da escola, e a qualidade dos relacionamentos estabelecidos (veja Tabela 8).

Tabela 8

Características Sociais dos Alunos Acelerados, Segundo os Próprios Alunos, suas Mães e Professores

Características Sociais	Aluno	Mãe	PR	PSR
	(N=12)	(N=12)	(N=10)	(N=5)
<i>f</i>				
Relacionamento social				
Quantidade de amigos na escola				
Muitos	10	10	8	11
Poucos	2		2	1
Quantidade de amigos fora da escola				
Muitos	7			
Poucos	5			
Qualidade do relacionamento com os pares				
Bom	10	7	8	10
Ruim: tendência ao isolamento			2	2

Nota. PR = professor da sala de aula regular; PSR = professor da sala de recursos. Os professores da sala de recursos responderam por mais de um aluno sob sua responsabilidade.

Dez mães destacaram a facilidade de relacionamento social como uma característica marcante de seus filhos:

A sociabilização dele é boa, ele é bem tranquilo, é bem bonzinho, bem carinhoso com as crianças, nunca brigou na escola, nem em casa. Ele é bem tranquilo. (M2)

Sempre foi uma criança tranquila. Sempre foi carinhoso e emotivo. Sempre se adaptava muito bem e, nas mudanças de turma, ele arrumava amiguinhos. Eu achava que ele ia ser perseguido, mas não, todos gostam dele. Ele ajuda os outros. (M8)

A maioria das mães considerou que seus filhos apresentavam um bom relacionamento social, possuíam muitos amigos na escola e se relacionavam bem com eles (veja Tabela 9). Os filhos também se percebiam de maneira positiva acerca do seu engajamento social. Essas crianças se descreviam como boas pessoas, legais ou amigas de todos: “Sou legal, amigo de todo mundo” (A7), “Sou legal, tenho muitos amigos” (A1). Dez alunos afirmaram que tinham muitos amigos na escola com quem costumavam brincar, jogar bola e trocar figurinhas, conforme se verifica nas seguintes verbalizações: “Tenho muitos amigos. Todos da sala e mais uns 13 da escola” (A1) e “Tenho bastante amigos aqui na escola” (A5). Apenas dois alunos consideraram que têm poucos amigos na escola. Um deles declarou: “Tenho poucos amigos na escola” (A9).

Os alunos informaram que a quantidade de amigos fora da escola é menor. Sobre a qualidade do relacionamento que mantinham com seus amigos, os alunos avaliaram que tinham bons amigos e se divertiam com eles. Para ilustrar, seguem dois exemplos: “É bom (o relacionamento), mas às vezes a gente briga e aí a gente junta de novo é bem legal” (A11) e “A gente faz coisas boas juntos” (A3).

Os professores das salas de recursos também destacaram o bom relacionamento dos alunos com os pares e a quantidade de amigos: “Ele é muito simpático, querido, faz amizade fácil” (PSR4), “Tem demonstrado bastante socialização, é bem articulado, gosta de falar e participar” (PSR4). Duas professoras relataram a tendência de seus alunos ao isolamento, como se pode perceber a partir das seguintes verbalizações:

Ele gosta de trabalhar sozinho, é um pouco fechado. Os meninos têm um certo receio porque sabem que nas competições ele sempre vai acertar. Se ele erra a turma acha o máximo. Ele tem uns três ou quatro amigos. Eu tenho tentado trabalhar esse lado social na sala. (PSR3)

Se deixar ele só trabalha sozinho. (PSR4)

Os professores das salas regulares consideraram, em sua maioria, que eles mantêm um bom relacionamento com os pares e possuem muitos amigos, conforme relatos:

Tem muitos amigos, ela se relaciona bem com todos. No começo chorava um pouco, mas depois ela foi se adaptando. Ela é assim, como se fosse um xodó das meninas. (PR11)

Ele sempre se dá bem com quem está perto dele. Super ativo e tem amizades bem estruturadas.

Está sempre compartilhando com os colegas. (PR12)

Ele tem muitos amigos, gosta muito de conversar. (PR4)

Tanto mães, quanto professores e alunos consideraram que os últimos apresentam bom relacionamento social, contando com muitos amigos, principalmente, na escola. Apenas duas professoras de sala de aula regular consideraram que seus alunos apresentam uma tendência ao isolamento social, referindo-se ao fato de que preferem trabalhar individualmente e não em grupo.

Quanto às características emocionais, diversos adjetivos foram empregados pelos participantes para descrever os alunos superdotados (veja Tabela 9). A característica mencionada tanto pelas mães quanto pelos professores da sala de aula regular e de recursos foi meiguice, embora com baixa frequência: “É um aluno doce, carinhoso, solidário, tranquilo” (PR7), “É responsável, carinhoso... parece ser perfeito. Se fosse meu filho eu diria: Ele é um filho que toda mãe gostaria de ter” (PR8), “A socialização também dele é boa, ele é bem tranquilo, ele é bem bonzinho, bem carinhoso com as crianças, nunca brigou na escola, nem em casa eles não brigam. Ele é bem tranquilo” (M2)

Os professores das salas de recursos, em especial, ressaltaram o perfeccionismo dos alunos: “Ela é perfeccionista, organizada, caprichosa” (PSR5), “Aluno bom, gosta de pesquisar, minucioso, mas tem a tendência a não finalizar os trabalhos” (PSR1). A maturidade emocional, também foi assinalada por esses professores: “... pensando na questão de idade e na questão emocional, eles já estão, assim, estruturados para já estar numa série adiante” (PSR4), “É um menino que para a idade dele, é maduro, ele consegue compreender quando você está conversando em diferentes situações” (PSR2).

Já os alunos consideraram que suas características mais marcantes são: obediência, curiosidade e bom humor. As declarações a seguir ilustram essas características: “... não quebro

regras” (A3), “... sou obediente” (A10), “... sou curioso” (A2 e A12) e “... sou brincalhão, conto piadas” (A1).

Tabela 9

Características Emocionais dos Alunos Acelerados, Segundo os Participantes do Estudo

Características emocionais	<i>f</i>			
	Aluno	Mãe	PR	PSR
Meigo (doce, carinhoso)		2	4	2
Perfeccionista				5
Imaturo			2	1
Maduro			1	3
Obediente	2	1		1
Caprichoso		2		2
Questionador (curioso)	2		2	1
Bem humorado	1	2		
Dinâmico			1	
Disperso			1	
Competitivo			1	
Seletivo			1	
Líder			1	
Impaciente				1
Com senso de justiça		1		
Persistente		1		

Nota. PR = professor da sala de aula regular; PSR = professor da sala de recursos. Os participantes apresentaram várias respostas à questão.

Para complementar as informações sobre as características dos alunos participantes, foi solicitado aos professores das salas de recursos que preenchessem a Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000) para cada um dos alunos. Os resultados são apresentados, por subescala, na Tabela 10 e descritos a seguir.

Na subescala aprendizagem, a média de pontos obtida pelos alunos foi de 25,33 pontos (79,2% em um total de 32). Na subescala motivação o grupo de alunos obteve uma média de 27,42 pontos (76,2% em um total de 36 pontos). A pontuação média obtida pelos alunos na subescala de criatividade foi de 30,17 pontos (75,4% em um total de 40 pontos). No que se refere à subescala de liderança, os participantes alcançaram uma média de 33,50 pontos (83,8% em um total de 40 pontos).

Os resultados na subescala artística apontaram uma média de 28,50 pontos (64,8% em um total de 44 pontos). Com os itens da subescala musical, o grupo de alunos alcançou uma média de 18,33 pontos (65,5% em um total de 28 pontos). A média do grupo na subescala dramatização foi de 26,00 (65% em 40 pontos).

A pontuação média alcançada pelos alunos no primeiro aspecto da subescala comunicação (precisão com que o aluno expressa suas ideias) foi de 32,25 pontos (73,3% em um total de 44 pontos). No segundo aspecto da subescala comunicação, que avalia a forma com que o aluno expressa suas ideias, a média atingida foi de 9,92 pontos (62% em um total de 16). Por fim, a média avaliada na subescala planejamento, que permite conhecer a extensão em que o aluno tem facilidade para organizar e programar atividades, desenvolver e executar projetos, foi de 40,67 (67,8% em um total de 60 pontos).

Esses resultados indicam que os professores das salas de recursos possuem uma percepção positiva dos alunos no que se refere à liderança, aprendizagem, motivação, criatividade e à comunicação (precisão). No entanto, no que diz respeito às subescalas artística, musical e dramatização, e de planejamento, os alunos alcançaram as menores médias. Isso pode ser explicado em parte pelo fato das atividades desenvolvidas nas salas de recursos frequentadas pelos alunos participantes serem mais voltadas para as áreas acadêmicas.

Tabela 10

Desempenho dos Alunos, por Ordem Decrescente, na Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000)

Subescala	Média do grupo	Pontuação total possível	Porcentagem
Liderança	33,50	40,00	83,8
Aprendizagem	25,33	32,00	79,2
Motivação	27,42	36,00	76,2
Criatividade	30,17	40,00	75,4
Comunicação precisão	32,25	44,00	73,3
Planejamento	40,67	60,00	67,8
Musical	18,33	28,00	65,5
Dramatização	26,00	40,00	65
Artística	28,50	44,00	64,8
Comunicação expressividade	9,92	16,00	62

Estilos de Aprendizagem dos Alunos Acelerados

Foi solicitado aos alunos participantes que preenchessem o *Inventário de Estilos de Aprendizagem* (Renzulli & Smith, 1978). O escore máximo em cada um dos nove fatores desse instrumento é 5. Os participantes informaram que aprendem de modo mais significativo por meio de aulas didáticas ou expositivas (com uma média de 4,37, variando entre 3,14 e 4,71), estudando via instrução programada (com uma média de 4,16, variando entre 2,71 e 5,0) ou de forma independente (com uma média de 4,09, variando entre 2,88 e 4,88). Em menor escala, os alunos optaram pelo

decorar e recitar (com uma média de 4,05, variando entre 2,87 e 4,87), pela discussão em grupos (com uma média de 3,96, variando entre 2,37 e 4,87) e jogos de aprendizagem (com uma média de 3,95, variando entre 1,80 e 4,80). Os estilos menos apreciados pelos alunos estão relacionados ao ensino pelos colegas (com uma média de 3,76, variando entre 1,00 e 5,00) e simulações (com uma média de 3,54, variando entre 2,00 e 4,66) (veja Tabela 11).

Tabela 11

Respostas dos Alunos ao Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978)

Aluno	Fator	Aula Expositiva	Instrução programada	Estudo Independente	Decorar e Recitar	Discussão	Jogos de Aprendizagem	Projetos	Ensino pelo colega	Simulações
Aluno 1		3,14	4,42	4,88	2,87	3,00	2,60	3,22	1,00	3,00
Aluno 2		4,57	4,57	4,66	4,50	3,87	4,60	4,22	4,66	3,33
Aluno 3		4,57	4,28	3,88	4,87	4,62	4,80	4,33	5,00	4,66
Aluno 4		4,71	4,71	3,66	4,62	4,50	4,40	3,66	4,83	3,16
Aluno 5		3,85	3,71	3,88	3,12	3,50	3,80	3,11	3,66	3,16
Aluno 6		4,42	4,28	2,88	3,87	4,37	4,60	3,66	4,16	3,66
Aluno 7		4,14	2,71	3,00	3,25	2,37	1,80	2,88	1,66	2,00
Aluno 8		4,71	5,00	4,77	4,25	4,25	4,60	4,55	3,66	4,00
Aluno 9		4,57	3,71	4,33	4,00	4,00	3,60	3,44	3,00	3,16
Aluno 10		4,71	3,85	4,44	4,00	4,00	4,60	4,00	4,83	3,83
Aluno 11		4,57	4,00	4,33	4,50	4,87	4,40	4,44	4,50	4,50
Aluno 12		4,42	4,71	4,33	4,75	4,12	3,60	4,00	4,16	4,00
Média do grupo		4,37	4,16	4,09	4,05	3,96	3,95	3,79	3,76	3,54

Foi perguntado aos professores de sala de aula regular como seu aluno preferia trabalhar: em grupo, sozinho ou com poucos colegas. Dos dez professores entrevistados, seis afirmaram que seus alunos preferiam trabalhar sozinhos – “Ele pede para trabalhar sozinho” (PR1), “Ele prefere sozinho. Quando estão em grupo às vezes dá uma briguinha quando os outros erram” (PR3). Três declararam que dependia da atividade, mas que seus alunos trabalhavam bem das duas maneiras – “Ele trabalha bem sozinho e em grupo, não faz diferença” (PR2). Apenas um professor afirmou que sua aluna preferia trabalhar em grupo – “Ela prefere trabalhar em grupo, principalmente, com duas amiguinhas de quem é o xodó” (PR11). Observa-se convergência entre a percepção dos professores e as respostas fornecidas pelos alunos no que diz respeito à preferência pelo trabalho independente.

É interessante observar a heterogeneidade nas escolhas quanto ao estilo de aprendizagem dos alunos participantes. Conforme mostra a Tabela 11, a preferência dos alunos varia se analisados cada

um separadamente. Por exemplo, no que diz respeito a aprendizagem por meio de projetos, o escore varia de 2,88 a 4,55 e em relação ao ensino pelo colega, a variação é maior, ficando entre 1,00 e 5,00. Esse resultado sinaliza uma diversidade de estilos de aprendizagem entre os alunos participantes, indicando que o professor deve estar atento às diferenças individuais, mesmo dentro de um grupo pequeno de alunos. Nesse sentido, é importante que se considere uma identificação criteriosa de estilos e preferências que possam subsidiar o planejamento de atividades tanto no atendimento especializado quanto na sala de aula regular.

Interesses dos Alunos Acelerados

Alunos, mães e professores descreveram os interesses das crianças aceleradas, e as respostas foram organizadas da seguinte maneira: (a) matérias favoritas dos alunos – quais matérias e temas eles tinham mais interesse na escola e na sala de recursos (veja Tabela 12), (b) interesses na escola – em termos de o quê motivava o aluno a frequentar a escola (veja Tabela 13), (c) interesse fora da escola – sobre o que o aluno gostava de fazer quando não está na escola (veja Tabela 13), (d) interesses na sala de recursos – no que diz respeito a suas preferências e projetos desenvolvidos na sala de recursos (veja Tabela 14).

Os alunos listaram com maior frequência ciências e matemática como matérias favoritas. As matérias menos mencionadas foram educação física e artes. Seguem algumas respostas que ilustram essa preferência dos alunos: “Gosto de ciências, das experiências que eu faço sobre células e os movimentos dos corpos” (A10) e “Gosto de matemática, ciências e artes” (A7). No que diz respeito aos temas favoritos, os alunos assinalaram os relacionados à astronomia, tais como, estudo das estrelas, planetas e constelações; e às ciências, como o estudo das células, da evolução das espécies e corpo humano (veja Tabela 12).

Sobre matérias favoritas, houve uma pequena divergência entre a opinião dos alunos quando comparadas com a das mães e professores. Enquanto 10 alunos afirmaram que tinham preferência pelas ciências, apenas 2 mães, 4 professores regulares e 2 professores das salas de recursos apontaram essas matérias como as favoritas dos alunos. Entretanto, no que diz respeito ao gosto pela matemática, esse julgamento foi mais uniforme. Enquanto 6 alunos apontaram o favoritismo por essa matéria, 8 mães, 5 professores regulares e 6 professores das salas de recursos indicaram essa área de conhecimento (veja Tabela 12). Por outro lado, mães e professores das salas de recursos pareciam desconhecer os temas de estudo favoritos dos alunos (os professores das salas de aula regular não foram indagados sobre isso). Enquanto os temas mais destacados pelos alunos eram voltados para astronomia e ciências, mães e professores destacaram mais os relacionados à língua portuguesa e à matemática.

Tabela 12

Matérias Favoritas dos Alunos Acelerados, Segundo o Alunos, suas Mães e Professores

Matérias Favoritas	Aluno	Mãe	PR	PSR
	<i>f</i>			
Ciências	10	2	4	2
Matemática	6	8	5	6
Geografia	3	1	1	1
Português	2	2	3	3
História	2		2	1
Química	1			
Educação Física	1	1		
Artes	1	1	2	3
Todas as matérias		2	1	
Informática		1		

Nota. PR = professor da sala de aula regular; PSR = professor da sala de recursos. Os participantes apresentaram várias respostas à questão.

No que diz respeito à escola, os alunos se mostraram interessados no conteúdo programático apresentado, afirmaram gostar de aprender e experimentar coisas novas ou de prestar atenção no que a professora está ensinando. O desejo de conhecer mais sobre as matérias pode ser verificado nas seguintes declarações: “Gosto de estudar, pesquisar nos livros sobre os assuntos” (A2), “Gosto de estudar, de prestar atenção no que a professora está falando” (A6), “Gosto de ficar assistindo a aula e tirar dúvidas sobre o que eu quero saber a mais” (A10). Dois alunos afirmaram que gostam de brincar na escolar e um que gosta das atividades esportivas (veja Tabela 13).

Mães e filhos foram indagados quanto aos interesses dos últimos fora do contexto escolar. Tanto mães quanto filhos destacaram interesses como tocar instrumentos musicais, estudar, brincar e jogar no computador (veja Tabela 13). Seguem algumas respostas apresentadas pelos alunos e pelas mães: “Gosto de estudar e brincar, vou ser cientista” (A1), “Gosto de brincar, jogar no computador” (A4), “Brincar e estudar é o que ela gosta de fazer quando está em casa” (M9), “Ele gosta de jogar futebol e tocar teclado. Ele toca na orquestra da escola de música” (M6).

Tabela 13

Interesses dos Alunos Acelerados na Escola e Fora da Escola, Segundo os Próprios Alunos e suas Mães

Interesses	Aluno	Mãe
	<i>f</i>	
Na Escola		
Estudar	8	
Aprender sobre matérias específicas	5	
Aprender, experimentar coisas novas	3	
Prestar atenção na professora	3	
Brincar	2	
Praticar Esporte	1	
Fora da Escola		
Tocar instrumentos musicais /aula de música	5	5
Estudar, pesquisar, ler	5	2
Brincar	3	4
Jogar no computador	3	3
Jogar futebol	2	1
Cozinhar	1	0
Montar quebra-cabeças	1	1
Assistir TV	1	1
Pregar na vizinhança	1	1
Judô		1
Cursos		1

Nota. Os participantes apresentaram várias respostas à questão.

Quanto aos interesses nas salas de recursos, metade dos alunos informou que gosta de estudar ou pesquisar sobre os temas favoritos e fazer as atividades propostas pelas professoras. Quatro alunos afirmaram que gostam dos jogos didáticos como xadrez e aqueles que envolvem desafios ou montagem. Três alunos declararam que preferem desenvolver projetos na área de interesse. Para ilustrar essas preferências, são apresentadas alguns relatos: “Gosto de estudar, fazer os deveres, pesquisar sobre o universo” (A5), “Gosto de jogar, montar legos” (A7). Outros interesses foram citados com menor frequência pelos alunos, como pintar e desenhar e pesquisar na internet (veja Tabela 18).

Professores das salas de recursos e alunos se manifestaram em relação aos projetos desenvolvidos nessas salas. Cinco alunos e dois professores não informaram quais os projetos que estavam sendo desenvolvidos. Três alunos e um professor afirmaram que as crianças faziam projetos envolvendo temas de astronomia. Dois alunos e dois professores mencionaram projetos nas áreas de geografia e história. Um aluno e um professor apontaram, ainda, trabalhos envolvendo aprendizado do xadrez. Os professores listaram, também, temas de matemática, informática e literatura. Alguns exemplos que ilustram essas respostas são: “Gosto quando a gente faz, com o professor, esses satélites,

planetas” (A2); “Gosto de fazer projetos, já fiz sobre desmatamento e tempos romanos”; “Ele gosta muito do xadrez que envolve raciocínio lógico. Inclusive está desenvolvendo uma cartilha de xadrez” (PSR2); “Quando tem uma ideia de um projeto ele quer realizar logo... por exemplo, ele se interessou por vulcões, rapidamente leu sobre vulcão e construiu um vulcão e queria, a todo momento, botar o vulcão em funcionamento para os colegas verem” (PSR1) (veja Tabela 14).

Tabela 14

Interesses e Projetos Desenvolvidos pelos Alunos nas Salas de Recursos, Segundo os Próprios Alunos e Professores das Salas de Recursos

Interesses e Projetos	<i>f</i>	
	Aluno	PSR
Interesses na Sala de Recursos		
Estudar, desenvolver atividades	6	
Jogar (jogos didáticos)	4	
Elaborar projetos	3	
Pintar, desenhar	2	
Pesquisar na internet	1	
Projetos desenvolvidos na Sala de Recursos		
Astronomia	3	1
Geografia ou história	2	2
Robótica	1	
Xadrez	1	1
Desenho, mangá		1
Temas de matemática		4
Temas de informática		1
Temas de literatura		1
Não informaram	5	2

Nota. Os participantes apresentaram várias respostas à questão.

Foi perguntado aos alunos se havia algo de que não gostavam na sala de aula regular. Três responderam que o barulho ou conversa na sala os incomodavam. Do contrário, não havia nada que não gostassem na escola. Em relação à sala de recursos, não havia nada que não gostassem nestas salas. Apenas um aluno afirmou que gostaria que a sala tivesse mais livros para pesquisar.

Pergunta semelhante foi feita para saber a opinião das mães em relação ao estímulo às habilidades dos filhos oferecido pela escola regular e o seu gosto por frequentá-la. Cinco mães consideraram que as habilidades de seus filhos não eram estimuladas na escola, mesmo esta tendo conhecimento sobre sua condição de superdotados. Por outro lado, seis mães afirmaram que os filhos têm suas habilidades valorizadas em sala de aula regular e uma mãe não se manifestou a esse respeito. Veja alguns exemplos de respostas a seguir, iniciando pelas mães que pensam que a escola não estimula seus filhos:

Não, na escola mesmo não. Na escola ela segue junto com os outros, não tem diferenciação. Não explora nada. Na escola regular que ela estuda, eu acho que não explora. Na escola é tudo igual, junto com todo mundo, pra ela é tudo muito fácil. Ela tem capacidade maior que não é estimulada. (M11)

Eu acho que tem um professor que estimula, que é o de geografia, porque ele tem muito interesse por essa área, de altas habilidades, então, ele elogia bastante. Inclusive ele tá fazendo um curso, além de dar aula na Fundação Educacional, justamente com crianças de altas habilidades. Então ele já sabe, reconhece como é que é a criança e estimula bastante. E os outros (professores) não. (M4)

São estimuladas. Foi uma preocupação que eu tive. Antes de fazer a matrícula, eu conversei com a direção da escola, com a equipe de pedagogos e psicólogos. A psicóloga acompanha, ela vai nas reuniões da sala de recursos e a gente tem sempre conversado. Por exemplo, essa questão da música, ele leva sempre pra escola, eles aproveitam muito as habilidades dele, extra assim, a gente acompanha direto. Eu só fiz a matrícula dele na escola com essa condição, e a escola tem honrado o compromisso. (M6)

As mães confirmaram o gosto do filho por frequentar a escola e pelo estudo. As declarações das doze mães indicam que as crianças gostam de ir a escola e apreciam os estudos, como se verifica em algumas verbalizações a seguir:

É outra coisa que ele gosta muito também, vive recebendo carinhas felizes, ele gosta muito de lá. (M3)

As brincadeiras dele, os interesses dele, o que ele prefere, é tudo sobre escola. Ele tem interesse mais é sobre escola mesmo. (M1)

Ele sempre gostou da escola e sempre gostou dos deveres em casa, gosta de aprender. (M2)

Ele é bastante interessado na escola. (M4)

Sempre gostou da escola, ele gosta muito de participar de estar na frente, mostrando mesmo que ele sabe... ensinando os colegas que têm dificuldade, ele gosta de estar ali participando de tudo. (M8)

Foi, também, perguntado aos alunos como faziam para estudar ou investigar seus interesses. Seis alunos afirmaram que não tinham computador em casa. Então, pediam ajuda à professora ou utilizavam o computador da sala de recursos. Outros seis afirmaram que pesquisavam no computador de casa ou na sala de recursos. Interessante observar que apenas duas das crianças entrevistadas informaram que utilizavam a biblioteca da escola para pesquisar sobre os assuntos de interesse, enquanto três informaram que não sabiam se a escola contava com uma biblioteca. Um aluno informou que recorre a programas específicos de televisão a cabo sobre ciências, seu tema favorito. Os doze alunos afirmaram que utilizavam livros das salas de recursos para buscar informações sobre seus temas de investigação. Seis alunos declararam que costumavam utilizar os livros didáticos oferecidos pela escola e aqueles existentes em casa.

As mães informaram que, no geral, seus filhos estavam satisfeitos com a sala de recursos. Foi perguntado se elas tinham conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos, se elas consideravam que as habilidades de seus filhos eram estimuladas e se eles gostavam de frequentar essas salas. Apesar da falta de conhecimento específico sobre as atividades desenvolvidas, pode-se perceber, nas declarações das mães, que seus filhos sentem liberdade nas salas de recursos. Esta liberdade está associada à livre expressão de ideias, ao desenvolvimento de atividades do interesse do aluno e à falta de rigidez (peculiar às salas de aula regular), como se pode observar nos seguintes relatos:

Eu gosto (da sala de recursos), eu acho que ele se desenvolveu mais depois que ele veio pra cá e ele vê o exemplo dos coleguinhas maiores então ele fica ali se espelhando, sabe... Então aqui não, aqui ele se sente mais a vontade. (M1)

Aqui ele tem liberdade pra fazer o que ele deseja. Falar o que ele quer, o que ele deseja fazer, né? Então a professora dá bastante liberdade pra ele desenvolver projeto dele e ele gosta daqui porque justamente não tem a rigidez da escola regular. (M4)

Ele gosta, de vir pra cá, onde ele bota pra fora coisa que ele, na escola não tem tempo de fazer, né, que é mais mostrar a parte artística dele, brincar e desenhar. (M8)

Apenas duas mães consideraram que seus filhos poderiam ser mais estimulados na sala de recursos. Essas mães observaram certo desânimo dos filhos, conforme indicam suas falas:

Ela não tem desenvolvido projetos, eu acho que ela tá um pouco desestimulada. Não volta mais aquele estímulo do começo que ela gostava! Ela chegou até a não querer mais ir pras altas habilidades. (M11)

Na sala de recursos eu vejo que eles trabalham muito essa questão de jogos e tal..., mas acho que deveriam investir um pouco mais em alguns jogos que ajude a estimular mais. Eu vejo que às vezes ele precisa de um pouco mais. (M7)

Autoconceito dos Alunos Acelerados

Para investigar o autoconceito dos alunos participantes, foi aplicada a Escala de Autopercepção da Criança (Harter, 1985) que permitiu avaliar o julgamento da criança sobre sua competência em domínios específicos e de maneira global. Vale ressaltar que a escala de avaliação varia de 1 a 4 pontos. Os resultados indicaram que os alunos apresentavam uma percepção positiva nas dimensões competência escolar (média do grupo = 3,54) e conduta comportamental (média do grupo = 3,61). A dimensão que obteve a menor média foi: competência atlética (média do grupo = 2,78). A média do grupo obtida na subescala autoestima global foi positiva (média do grupo 3,52). Essa dimensão diz respeito à extensão em que a criança gosta de si mesma como pessoa e se está feliz com seu modo de vida (veja Tabela 15). Estes escores indicaram autoconceito geral e específico positivos.

Tabela 15

Escores Obtidos pelos Participantes na Escala de Auto percepção (Harter, 1985)

Aluno Subcategoria	Conduta comportamental	Competência escolar	Autoestima global	Aparência física	Aceitação social	Competência atlética
Aluno 1	3,50	4,00	4,00	3,50	2,00	4,00
Aluno 2	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Aluno 3	4,00	3,00	2,83	2,50	3,50	1,66
Aluno 4	3,33	3,16	3,00	4,00	2,83	2,16
Aluno 5	3,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00
Aluno 6	3,33	3,00	4,00	2,00	3,33	2,33
Aluno 7	4,00	2,83	4,00	4,00	3,00	1,83
Aluno 8	4,00	3,66	4,00	3,50	3,16	1,33
Aluno 9	3,50	4,00	3,00	1,33	2,00	2,66
Aluno 10	3,16	3,00	3,00	3,83	3,00	2,66
Aluno 11	4,00	4,00	3,00	2,00	3,50	3,00
Aluno 12	3,50	3,83	3,50	4,00	3,50	3,83
Média do grupo	3,61	3,54	3,52	3,18	3,15	2,78

Com relação à questão de pesquisa 1, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa e dos escores nos instrumentos aplicados, observa-se que os alunos acelerados, no que diz respeito às características cognitivas, sociais e emocionais, são crianças consideradas, pela maioria dos respondentes, inteligentes, bons alunos, meigos, de fácil relacionamento social, que apresentavam preferência pelo trabalho individual, com interesses pelas atividades acadêmicas, em especial pelas matérias de ciências e matemática, e autoconceito positivo.

Questão de pesquisa 2. Qual é a percepção dos professores dos alunos superdotados acerca da aceleração de ensino?

Para responder a essa questão, foram analisados dados das entrevistas com professores, das salas de aula regular e das salas de recursos, dos alunos participantes do estudo. Neste sentido, perguntou-se aos professores, o que eles entendiam sobre aceleração de ensino, como implementá-la e a sua avaliação acerca dessa prática. Outra questão direcionada a esses profissionais foi a respeito do conceito de superdotação, pois a visão que um professor tem sobre superdotação pode influenciar na forma como ele acredita que o superdotado deve ser atendido no contexto educacional. Segundo

Renzulli (1986), a concepção que se tem do fenômeno pode ter implicações tanto para o processo de identificação quanto para as práticas e serviços ofertados a esse grupo de alunos.

Percepção dos Professores Acerca da Aceleração de Ensino

Perguntou-se, inicialmente, aos professores de sala de aula regular se eles tinham conhecimento de que seus alunos haviam passado pelo processo de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil. Três professores afirmaram que não sabiam que seus alunos tinham sido acelerados e sete responderam afirmativamente. Esses sete professores obtiveram a informação por meio de profissionais da escola, como diretores e outros professores (n=5), ou por meio da família (n=1) ou do próprio aluno (n=1). Seguem alguns relatos dos professores:

Eu não sabia. Ele pulou o jardim três? Então talvez seja até por isso que a letrinha dele ainda não se acomodou, o que não interfere na aprendizagem dele. (PR7)

A única coisa que foi passado nas reuniões foi que ele é um aluno que sobressaía e optaram por acelerá-lo. (PR10)

Eu só sei porque na primeira reunião a mãe me fez a colocação de que ele havia sido promovido e que ela sabia da imaturidade dele. Foi através dela que eu fui informada. Mas eu não sei mais detalhes. (PR1)

Quando eu peguei ele na quarta série, estranhei - Esse menino deveria estar na terceira! - ele mesmo falou que tinha pulado uma série. (PR2)

Tanto professores de sala de aula regular quanto de sala de recursos associaram a prática de aceleração de ensino exclusivamente à modalidade específica pela qual seus alunos tinham passado – o avanço de série. Apenas a PSR 3 afirmou que, quando o aluno está desestimulado, pode ser oferecida “uma adequação curricular de um determinado conteúdo”.

Os professores foram ainda indagados sobre a percepção que tinham da aceleração de ensino. As respostas versaram sobre condições para implementação da prática e avaliação da mesma, apresentadas nas duas subseções seguintes.

Condições para implementação da aceleração. Segundo os docentes, as condições dependem de um conjunto de características pessoais apresentadas pelos alunos, bem como da adoção de procedimentos específicos (veja Tabela 16). No que se refere às características dos alunos, as respostas foram agrupadas em:

- (a) Características cognitivas: habilidade acima da média nas áreas acadêmicas, capacidade de aprendizagem, domínio do conteúdo programático e bom desempenho acadêmico. Exemplo de relatos: “... ou você acelera o aluno porque o aluno está na série errada, devido à capacidade dele. Aí, coloca ele numa série melhor” (PR10), “... porque, a criança, demonstra desempenho” (PR9), “Quando o aluno tem mais conhecimento sobre o conteúdo que está sendo trabalhado na escola” (PSR1), “Se o aluno cumpriu a parte

cognitiva, acho que pode ir para frente, porque pode se desestimular e ter subrendimento” (PRS3).

- (b) Maturidade emocional. Exemplo de depoimentos: “A gente tem a noção de que muitas vezes essa promoção não vem acompanhada da maturidade em si. A criança tem que ser madura para ir para frente pular o ano” (PR2), “A parte emocional tem que estar boa... se tiver maturidade não tem problema” (PSR 4).
- (c) Bom relacionamento com os pares. Exemplos: “Ele era pequeno em relação aos colegas e acho que talvez ele tenha tido problemas com a questão da maturidade e aceitação. Teve que ser dado um apoio para que ele se desenvolvesse bem com o novo grupo de amigos” (PSR1), “Tem que avaliar não só os aspectos cognitivos, mas o aspecto social e de maturidade” (PR2), “Ela pode encontrar colegas mais velhos com outros interesses” (PSR5).
- (d) Interesses ou motivação para aprender. Exemplos: “Ele dominava bastante o conteúdo e as atividades não estavam mais interessantes” (PR1), “Ele pode render mais do que em uma série em que não tem motivação alguma” (PSR1), “Ele precisa de algo para satisfazer seus interesses porque pode se desestimular e ter subrendimento” (PSR3).

Apenas um professor da sala de aula regular afirmou que são muito raros os casos de crianças que podem ser aceleradas. A percepção da aceleração de ensino por parte dos professores também esteve atrelada aos procedimentos necessários para a implementação exitosa da prática (veja Tabela 20).

- (a) Avaliação e acompanhamento do aluno na nova turma: avaliar como o aluno se desenvolve na nova turma em termos socioemocionais e de aprendizagem. Exemplos de relatos são: “... tem que acompanhar, né?” (PR3), “... estamos fazendo uma interferência diferenciada...ela era rejeitada pelos coleguinhas porque era muito bobinha” (PR12), “A falta de acompanhamento é que prejudicou” (PSR2), “Teve que ser dado um apoio para que ele se desenvolvesse bem” (PSR1), “Me pediram para que eu ficasse como ouvinte com ele, e ele ficasse como ouvinte comigo e durante mais ou menos, 15 a 20 dias, ele conseguiu acompanhar o desenvolvimento da sala. Permaneceu durante um mês, ele fez uma prova com caráter avaliativo, ele conseguiu ter um bom desempenho, aí, ele teve a promoção” (PR1), “eu já trabalhei em alguns projetos paralelos assim em relação a isso” (PR10).
- (b) Preparação do professor para lidar com o aluno acelerado. Como por exemplo: “A gente tem que estar preparado porque essa prática sempre acontece com nossos alunos” (PSR2).

Tabela 16

Percepção dos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos acerca de Condições para Implementação da Aceleração de Ensino

Implementação da aceleração	PRS	PR
	<i>f</i>	
Depende de		
Características cognitivas	3	8
Maturidade emocional	4	3
Boa interação social	2	3
Interesses ou motivação para aprender	3	1
Procedimentos necessários		
Avaliação, acompanhamento	3	5
Preparação do professor	1	1

Nota. Os professores apresentaram várias respostas à questão.

Observa-se que a maior parte das respostas fornecidas pelos professores condicionou a adoção ou não da aceleração de ensino ao desempenho acadêmico e habilidades cognitivas superiores, além de maturidade emocional. O acompanhamento do aluno acelerado em sua nova turma, também parece ser condição essencial para o sucesso da prática e desenvolvimento do aluno.

Os professores regulares foram indagados acerca de como eram orientados, na escola onde lecionavam, sobre os procedimentos de avanço de série. Três professores afirmaram que em suas escolas não existe nenhuma orientação ou regulamento interno que indique como implementar a aceleração de ensino ou, especificamente, o avanço de série. Sete professores informaram que as escolas onde lecionam já lançaram mão dessa prática. No entanto, existem poucas orientações e suporte institucional ao professor na implementação da aceleração. De acordo com esses sete professores, o aluno pode ser candidato à aceleração quando se destacar em termos de domínio do conteúdo programático. Cabe à própria professora, após observação do desempenho superior, indicar o avanço de série ou aplicar testes de conhecimento para essa aceleração: “Geralmente, elas observam se tem um aluno que está se destacando muito para ser promovido” (PR1), “O Aluno 12 passou por uma avaliação, uma prova escrita, mostrando o conhecimento teórico e depois foi para a outra série” (PR12).

Em outros casos, a professora pede orientação à direção ou coordenação da escola, procura os pais para uma conversa ou, ainda, encaminha o aluno para a equipe psicopedagógica do atendimento ao aluno com altas habilidades. “A gente leva o caso para a direção” (PR1), “Geralmente se conversa com os pais” (PR2); “Além dela, indiquei outros alunos também que iam mandar para um atendimento, para testes, depois iria voltar aqui pra escola” (PR9).

Três professores destacaram a necessidade de um apoio institucional para sua tomada de decisão relacionada ao avanço de série. Para eles é importante o apoio de uma equipe psicopedagógica com profissionais que possam avaliar os alunos e aconselhar professores e familiares. Duas professoras mencionaram a existência de pareceres ou leis que regulamentam o processo de aceleração de ensino: “Temos o parecer que a gente aplica” (PR5), “Tem o que vem da própria regional de ensino, da própria secretaria de educação” (PR9).

Da mesma forma, foram ressaltadas barreiras encontradas pelos professores referentes à implementação do avanço de série. Dois professores reclamaram sobre a existência de grupos fechados ou a resistência dos profissionais da escola em relação a essa prática de ensino: “Aqui o grupo não gosta de fazer essa aceleração por qualquer coisa ou precipitadamente” (PR7), “Acredito que não se adote mais esse critério tão facilmente aqui na escola devido a algumas experiências pouco bem sucedidas que tivemos” (PR12).

Avaliação docente da aceleração de ensino. As respostas relativas à avaliação da prática de aceleração indicaram mais argumentos desfavoráveis do que favoráveis tanto da parte dos professores da sala de aula regular quanto da sala de recursos (veja Tabela 17). Os argumentos favoráveis estavam calcados no desempenho acadêmico acima da média ou na necessidade de se atender aos interesses dos alunos. Alguns relatos dos professores ilustram suas avaliações:

Se ele sabe o conteúdo e pode se adaptar socialmente, pode ser promovido. Ele pode render mais do que em uma série em que não tem motivação alguma. (PSR1)

Eu acho um procedimento muito válido, porque se a criança demonstra desempenho e acerta tudo, acerta a maturidade ... é importante, eu acredito que seja importante e necessário. Ela tem uma capacidade maior que não é estimulada. (PR11)

Ele precisa de algo para satisfazer seus interesses. Na outra série ele pode ter outros desafios, isso complementa uma necessidade que ele tem. Deve ser estimulado naquilo que ele é melhor. (PSR3)

No caso de A9, ela foi acelerada porque ela tem um desempenho além. Neste caso, então, eu concordo. Seria um desperdício deixar o aluno naquela série mesmo. Se ele tem uma capacidade de enfrentar uma série maior. (PR9)

Os argumentos desfavoráveis estavam associados a possíveis problemas de adaptação dos alunos acelerados nas séries seguintes, tais como:

- (a) A falta de maturidade emocional da criança pode levá-lo à desadaptação social: “Muitas vezes essa promoção não vem acompanhada da maturidade em si. E se ela não vier, é algo que vai se arrastando” (PR1), “Não sou a favor da aceleração, só em alguns casos ... eu acho que a maturidade da criança fica muito comprometida” (PR7), “Percebi assim, esse sofrimento da criança de estar sempre um pouquinho aquém dos outros em termos de maturidade” (PR12), “Às vezes falta maturidade” (PSR2), “A parte emocional tem que estar boa. Ela tem que estar madura” (PSR4), “Percebo às vezes que os alunos

apresentam comportamento que chamam a atenção ou pelo excesso ou pela falta, ou pela carência” (PR12), “Não adianta acelerar a criança da primeira para a terceira série e ela continuar com as brincadeiras e a maneira de agir da primeira” (PSR4), “Tem a questão da maturidade, pode ter um choque de interesses” (PSR5).

- (b) A aceleração gera dificuldades acadêmicas em anos subsequentes ou em outras áreas de conhecimento: “Eu creio que se a criança está se desenvolvendo bem naquela série, ela deve se manter ali, para que mais tarde ela não venha a ter, por exemplo, essa dificuldade que o A7 está tendo na produção de texto” (PR7), “Depois ele teve problemas de escrita porque a alfabetização dele não tinha sido boa” (PRS2), “Pode afetar todo o resto porque chega na hora H, você entrega uma prova entrega uma produção ... ela foi acelerada porque ela é muito boa teoricamente a gente pensa assim, ‘então ela vai fazer, ela vai dar conta direitinho’, mas todo o resto compromete” (PR12).
- (c) A aceleração produz expectativas nos pais e professores de que as crianças apresentarão desempenho superior. Como consequência, os alunos se sentem pressionados e cobrados: “Às vezes colocam uma expectativa muito grande em cima da criança. Não é só saber ler e escrever” (PSR5).
- (d) A diferença de interesses como resultado da diferença de idade. O aluno pode se deparar com colegas de classe que apresentam interesses distintos dos seus: “Tem também a questão da maturidade, pode ter um choque de interesses. Ela pode encontrar colegas mais velhos com outros interesses.... e outras vontades” (PSR5).
- (e) Relação idade/série: o aluno deve estar na classe de acordo com a idade: “... mas se não tiver um atraso na idade eu acho que não é ideal não. Ele deve ficar na série que está” (PR7).

Uma professora de sala de aula regular não é a favor nem contra a aceleração de ensino. Para ela, depende do caso: “... existem situações e situações”(PR9).

Tabela 17

Avaliação dos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos do Procedimento de Aceleração de Ensino

Avaliação	PSR	PR
	<i>f</i>	
Favorável		
Desempenho acadêmico superior – necessidade de estímulo	3	4
Desfavorável		
Imaturidade Emocional	7	9
Dificuldades acadêmicas em anos subsequentes ou em outras áreas de conhecimento	1	2
Expectativas dos pais e professores	1	
Diferenças de interesses entre pares	1	
Relação idade/série		1

Nota. Os professores apresentaram mais de uma resposta à questão. Os professores da sala de recursos responderam por mais de um aluno sob sua responsabilidade.

Conceito de Superdotação dos Professores

Em relação ao conceito de superdotação, a maioria das respostas dos professores das salas de aula regular e das salas de recursos versou em torno do entendimento de que o aluno superdotado é aquele que possui habilidades gerais ou específicas acima da média (veja Tabela 18):

Alta habilidade é aquela habilidade acima da média que ele tem em relação aos demais em qualquer que seja o seu interesse. (PSR1)

É o aluno que tem habilidade acima da média que se destaca em uma ou várias áreas do conhecimento. (PSR3)

Seria uma espécie de talento da criança em alguma área, não importa qual seja. (PR2)

Uma habilidade maior em determinada área, mas isso não quer dizer que ele tenha em todas as áreas. (PR7)

São aqueles alunos que têm umas habilidades maiores, um desenvolvimento melhor, não melhor, mais maiores mesmo que as outras crianças. (PR3)

É incrível. Pra mim, a alta habilidade é a questão do diferencial de um aluno em relação a turma toda. (PR9)

Ele pode se destacar nessa área e não necessariamente em todas as áreas do conhecimento porque ele não é obrigatoriamente um gênio. (PSR1)

A criança tem uma habilidade acima da média, em uma determinada área ... Não quer dizer que ele não possa ser bom em várias áreas, mas é difícil. (PSR4)

Criatividade e motivação foram aspectos também mencionados pelos professores, embora menos frequentemente (veja Tabela 22):

Tem a questão do envolvimento e da criatividade que devem compor essa habilidade. (PSR2)

Ele inventa e reinventa. Às vezes, o aluno pode pegar uma caixinha dessa daqui e vai transformar isso aqui em coisas maravilhosas. (PR9)

Essa questão do envolvimento e da criatividade, parece que precisa ser trabalhada mais... A criança com altas habilidades necessita de ter o acompanhamento de um profissional que dê esse suporte que seja na verdade um suporte assim de peso, que faça diferença... o aluno que tem esse potencial e que tá conseguindo manifestar esse potencial de alguma forma em algum momento. (PSR1)

Então a gente tem que procurar aquilo que satisfaz a ele né, o que é melhor. (PR5)

Foi salientado, ainda, pelos professores a necessidade de atendimento aos alunos superdotados no sentido de se oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades e talentos.

Tabela 18

Conceitos de Superdotação Apresentados pelos Professores de Sala de Aula Regular e de Sala de Recursos

Conceito de Superdotação	PR	PSR
	<i>f</i>	
Habilidades gerais ou específicas acima da média dos pares	12	8
Criatividade	3	1
Motivação ou interesse pelas atividades		2
Necessidade de atendimento ou estímulo às habilidades	4	3

Nota. Os participantes apresentaram várias respostas à questão.

Os resultados à questão de pesquisa 2 revelam que os professores têm uma percepção negativa da aceleração de ensino, alegando possíveis problemas de adaptação dos alunos acelerados, em especial imaturidade emocional e dificuldades acadêmicas em anos subsequentes. Os docentes destacaram, ainda, a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em caso de aceleração.

Questão de Pesquisa 3. Qual é a percepção de alunos superdotados e suas mães acerca da aceleração de ensino?

Nesta seção são apresentados os relatos das entrevistas com alunos superdotados e suas mães acerca da percepção de aceleração de ensino. Inicialmente são abordadas as informações prestadas

pelas mães no que se refere à pessoa que sugeriu o avanço de série do aluno. Em seguida, são elencados os motivos para aceleração de ensino, segundo mães e filhos. Relatos das mães acerca de informações relativas à legislação educacional que assegura aceleração de ensino a alunos superdotados são também apresentados. Por fim, são examinados os dados sobre a avaliação de alunos e mães sobre a aceleração de ensino.

A maioria das mães (n = 11) destacou o papel da professora da educação infantil na indicação do avanço de série ao aluno. Entretanto, em nove casos, essa indicação foi feita em parceria com a mãe (n = 2), profissionais da equipe escolar (n = 5), psicólogo (n = 1) e mãe e pediatra (n = 1). Apenas duas mães informaram que a iniciativa foi exclusivamente da professora e uma mãe afirmou que a diretora da escola tomou a decisão (veja Tabela 19). Seguem alguns exemplos de relatos:

Ele adiantou do jardim 1, 2, ele passou pro primeiro ano. E quando ele chegou no primeiro ano elas passaram ele para o segundo ano, a professora junto com a coordenadora, elas que decidiram. (M1)

A diretora me chamou na escola, e disse que meu filho não podia ficar no jardim 1. (M4)

A professora é que abraçou a causa, ela não conhecia a sala de recursos e começou a pesquisar, nós estudamos e gente acabou encontrando junto. Ela ajudou muito. (M12)

Eu descobri que ele era assim, porque fui fazer uma consulta no HMIB, pré-natal e levei ele. Uma psicóloga sentada do lado estava com um livro sobre órgãos humanos... e ele foi ler. Ele estava lendo e eu não estava entendendo nada... A psicóloga perguntou qual a idade dele, eu falei cinco anos... Ela disse que ele precisava de um colégio especial... e escreveu uma carta para a professora dele para que ela pudesse me ajudar com um colégio mais avançado para ele. (M5)

Quando tinha 1 ano e 2 meses, foi a pediatra que falou que o comportamento dele era muito além do que o comportamento de uma criança da idade dele... quando ele começou a falar e a pediatra ficou pasma. E ela me deu um encaminhamento para poder procurar uma escola especial... Ele entrou na escola pública com quatro anos, no pré. Passou uma semana, a professora me chamou, falou que ela não tinha condições de ficar com ele na sala porque ele não acompanhava as atividades da série, estava além. (M12)

Na escola pública, aonde o professor observou essa necessidade que ele tinha de desenvolver mais. (M7)

... a professora veio e falou pra mim - 'mãe, não dá pra ficar com ele na sala, ... porque ele vai ser prejudicado, se você aceitar eu vou passar ele...'. (M10)

Tabela 19

Informação das Mães sobre Quem Indicou a Aceleração de Ensino para seus Filhos

Quem Indicou a Aceleração de Ensino	f
Professora em parceria com	
diretora ou coordenadora	5
mãe	2
psicóloga de fora da escola	1
pediatra e mãe	1
Professora	2
Diretora	1

Tanto mães quanto alunos consideraram que os motivos para aceleração de ensino estavam relacionados (a) ao conhecimento do aluno acima da média dos pares (domínio do conteúdo escolar em relação à turma ou domínio da leitura e da escrita); (b) ao comportamento do aluno em sala de aula (não interagia com as crianças de sua sala de aula porque elas não tinham os mesmos interesses do que ele ou porque terminava os trabalhos antes dos colegas e atrapalhavam a professora); e (c) à falta de motivação em sala de aula (veja Tabela 20). Seguem exemplos dos relatos das mães e dos alunos:

...Era preciso avançar, porque senão ele não ia atrasar, porque ele sabia muito para estar ali naquela série. Aí aceleraram ele. (M8)

Todo o currículo que era colocado ele já sabia. (M6)

Naquela época tinham que formar frases e ele já fazia textos, ler um parágrafo. Ele já lia o livro todo, tabuada ele já sabia a tabuada toda, já sabia as quatro operações. (M6)

Com três anos ele já sabia ler... . (M12)

Ela chegava em casa, ficava reclamando que as coisas estavam muito fáceis, ela nunca teve que pensar, ela pegava as coisas e resolvia. (M11)

Tudo o que ela falava eu já sabia. (A2)

A professora disse que sou mais adiantada, acho que vou pular de ano de novo, ela falou. (A11)

Desde 1 ano e meio eu já sabia ler.... (A5)

Eu já sabia ler, escrever, fazer contas e um monte de coisa. (A8)

Ele não estava interagindo com as outras crianças, justamente porque as outras tinham interesse de desenhar, pintar, cantar e ele não. Ele queria ler e escrever. (M4)

Ele poderia atrapalhar os outros alunos. (M10)

Eu respondia tudo... e atrapalhava a professora. (A3)

Ele corrigia as outras crianças e era aquele tumulto na sala. (M12)

Tabela 20

Percepção dos Alunos e das Mães Sobre os Motivos pelos Quais os Últimos Foram Acelerados

Motivos pelos Quais os Alunos Foram Acelerados	A	M
	<i>f</i>	
Conhecimento acima da média		
Estava adiantado para a turma / ensinavam o que ele já sabia	6	5
Sabia ler e escrever	2	4
Comportamento		
Não interagiu com as crianças pequenas / Atrapalhava a professora	2	4
Falta de motivação		
Não estava feliz, motivado em sala de aula	1	3

Nota. A frequência diz respeito ao número de respostas apresentados por alunos e mães e não ao número de respondentes.

Quatro mães informaram que para serem acelerados, seus filhos tiveram que ser avaliados pela equipe psicopedagógica do Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades da Secretaria de Estado de Educação. Outras quatro destacaram que seus filhos já vinham sendo observados pela equipe da escola e considerados para aceleração.

Eles fizeram muita prova com ele para ver mesmo se ele tinha capacidade de passar pra outra série que ele está hoje... a professora mandou ele para essa sala de recursos. E aí, aqui na escola fizeram os testes com ele e elas mesmo passaram ele. (M5)

O professor observou essa necessidade que ele tinha de desenvolver mais... ele encaminhou para fazer os testes (na sala de recursos) e falou pra gente que ele poderia ser uma criança com altas habilidades. (M7)

A coordenadora sempre acompanhava ele... . (M1)

Os professores anteriores já avisavam os outros – “ó, ele é assim, assim” – os professores já observavam e coisa de duas semanas já viam e aí adiantaram ele. (M8)

Foi ainda perguntado às mães se houve necessidade de recorrer a processo jurídico para que seus filhos fossem avançados de série. As 12 mães informaram que não. Entretanto, uma mãe declarou que teve que seguir os trâmites administrativos de acordo com a Secretaria de Estado de Educação e assinar alguns documentos.

Foi também perguntado às mães qual o conhecimento que elas tinham acerca da legislação educacional que favorece os procedimentos de aceleração de ensino de alunos superdotados. Apenas duas mães responderam positivamente. A mãe 3 relatou que recebeu informações de um professor e a

mãe 1 que informou já ter participado de uma audiência pública no Senado Federal que discutia o atendimento educacional do aluno superdotado.

Os superdotados avaliaram a experiência de aceleração, de maneira geral, como positiva. Segundo nove alunos, a passagem para a série seguinte ocorreu sem problemas, embora quatro deles tenham mencionado uma dificuldade inicial, logo depois superada, pelo fato de não conhecerem os novos colegas. Nove alunos relataram, ainda, que foram muito bem recebidos pelos colegas e professoras da nova turma. Apenas três alunos informaram que o ingresso na série seguinte foi difícil porque não sabiam a letra cursiva ou porque a professora era brava:

Não tive problemas, foi fácil. (A1).

Foi bom. Fiquei junto com minha irmã... a gente ia para a piscina. (A2)

A professora foi legal. (A10)

Foi legal, foi normal... a professora falou com o diretor e eu fui para a 1ª série. (A5)

Foi normal, eu brincava com os meninos e tinha a minha prima. (A4)

Meus amigos me receberam bem, não tive problemas. (A2)

Foi normal, meus amigos gostaram de mim. (A8)

Nos primeiros dias foi estranho, eu era nova na escola, mas depois foi normal. (A9)

Fiquei um pouco com medo, mas aí deu tudo certo. (A7)

Foi difícil porque eu não sabia letra cursiva. (A3)

Fui no segundo dia do jardim 3 para a 1ª série sem saber letra cursiva. (A6)

Quando eu não sabia a letra cursiva a professora me ajudava. (A3)

Eu não suportei a professora, no começo ela era boazinha, mas depois ficou brava. (A1)

A avaliação das mães sobre o processo de aceleração de ensino de seus filhos também foi positiva. À época da coleta de dados, as mães afirmaram que seus filhos não apresentavam dificuldades na escola, acompanhavam a turma e tinham um bom desempenho acadêmico e muitos amigos, e se sentiam estimulados a aprender mais (veja Tabela 21). Seguem exemplos de relatos:

Até hoje a gente não teve dificuldade nenhuma, ele se sente bem porque ele está na mesma série que a irmã, que é onze meses mais velha e se sente de igual pra igual. Nunca teve dificuldade. (M2)

Ele está muito bem, não teve dificuldade nenhuma. (M5)

Acho que foi bom, não atrapalhou em nada ele, não tem dificuldade nenhuma, pra mim está bom até agora não prejudicou ele em nada. (M10)

Às vezes ele fica querendo ver outras coisas, mas no estudo mesmo, no conteúdo, ele acompanha. (M1)

Eu acho incrível a capacidade que ele tem, tudo que ele aprende, ele pega de primeira. Foi bom, se ele não tivesse sido acelerado ele teria tido prejuízo. (M8)

Ele não enfrenta dificuldades nas matérias, tira notas ótimas. (M3)

Aqui ele tem muitos amigos, começou a interagir melhor com as outras crianças. (M4)

Ele brinca direito com os amigos, não tem problema nenhum de adaptação, é muito comunicativo, com todo mundo. (M10)

Ela se sentiu mais incentivada, estimulada, ela gosta. (M11)

Ele não se sentiu excluído, porque tinham os mesmos interesses, falavam da mesma coisa e já escreviam como ele. (M4)

Tabela 21

Percepção das Mães sobre seus Filhos à Época da Coleta de Dados

Percepção da mãe	<i>f</i>
Não tem dificuldades	8
Acompanha a turma, tem bom desempenho acadêmico	7
Sente-se estimulado a aprender mais	5
Tem muitos amigos	4

Nota. A frequência corresponde ao número de respostas dadas pelas mães.

Apenas uma mãe informou que seu filho apresentava, à época da coleta de dados, problemas com a letra e, por isso, tinha dificuldade na produção de textos – “Ele tem pavor de produção de texto... a professora colocava no caderno dele: “sua letra é horrível” – ele tem dificuldade de formular a letra direitinho” (M7).

Os resultados da questão de pesquisa 3 indicam uma percepção positiva tanto de alunos quanto de mães acerca da prática de aceleração de ensino. Os alunos têm demonstrado bom desempenho acadêmico e interação com colegas. Vale ressaltar que o professor da sala de aula regular parece ter um papel importante no processo de aceleração, pois tem sido ele um dos primeiros a identificar o desempenho acima da média do superdotado. Para implementação do avanço de série, nota-se que as escolas não utilizam procedimentos sistematizados que norteiem e amparem as decisões dos profissionais da educação e dos familiares.

Capítulo 6

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que passaram pelo processo de aceleração quando cursavam a educação infantil, além de investigar as percepções dos alunos, suas mães e professores a respeito dessa prática. Os resultados da pesquisa indicaram que a aceleração de ensino foi uma intervenção educacional bem sucedida para os alunos participantes, não acarretando perdas acadêmicas ou dificuldades socioemocionais. Os dados revelaram que os alunos apresentavam bom rendimento acadêmico nas séries cursadas até o momento da coleta de dados, inclusive, se destacando entre os melhores de sua turma; apreciavam a escola, gostavam de aprender; eram socialmente engajados, e a maioria tinha amigos.

Com relação ao desenvolvimento nos primeiros anos de vida, foram observados sinais de precocidade especialmente em relação à leitura e à escrita. Segundo as mães, quando seus filhos ingressaram na educação infantil já sabiam ler e escrever, enquanto que seus colegas ainda não identificavam números e letras. As mães relataram, ainda, que eles se comportavam como adultos, se expressando muito bem e emitindo opiniões que impressionavam outras pessoas. Esses dados encontram suporte na literatura que indicam, como características da criança superdotada, leitura e escrita precoces, facilidade de comunicação e velocidade de raciocínio, quando comparadas a seus pares (Cukierkorn, 2007; Farmer, 1996; White & Renzulli, 1987). De acordo com White e Renzulli (1987), superdotados em idade pré-escolar demonstram facilidade em manter a atenção de adultos porque exibem comportamentos apresentados por crianças mais velhas.

Indagados acerca das características cognitivas dos alunos no momento da coleta de dados, mães e professores ressaltaram habilidades acima da média, particularmente as relacionadas à inteligência e atividades acadêmicas, linguagem oral desenvolvida e velocidade de pensamento. A dimensão da criatividade foi mencionada por um número muito limitado de mães e professores. Os alunos destacaram exclusivamente a habilidade acima da média e o excelente desempenho escolar. Os resultados revelam características que são comumente associadas ao aluno superdotado pelo público leigo – ser muito inteligente e tirar notas altas na escola –, reforçando mitos e estereótipos acerca desse indivíduo (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009).

No que diz respeito ao perfil social do aluno superdotado acelerado, ficou claro no relato dos participantes a facilidade de relacionamento com seus pares, desconstruindo mitos de que o aluno superdotado tende ao isolamento social e de que a aceleração pode causar problemas de interação social com colegas de maior idade. Do ponto de vista emocional, notou-se uma dificuldade tanto por parte de mães, quanto de professores e dos próprios alunos, na caracterização dessa dimensão. Inclusive, vários adjetivos foram mencionados para descrever a criança, conforme retratado na Tabela 9, porém a maioria com baixa frequência, sendo difícil apontar as de destaque. Uma exceção foram os

professores da sala de recursos que chamaram atenção para o perfeccionismo desses estudantes, traço comumente encontrado no aluno superdotado (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2007; Smutny, 2000).

Os resultados na escala de autoconceito revelam uma autoimagem positiva em todas as dimensões avaliadas, com destaque para competência escolar, conduta comportamental e autoestima global, compatíveis com a caracterização feita dos alunos superdotados acelerados nas entrevistas. No caso dos participantes deste estudo, não procede o argumento de que a aceleração traz prejuízos à autoimagem do aluno, como defende Pérez (2009). Ao contrário, os alunos se percebiam de forma favorável, eram autoconfiantes quanto às suas habilidades e competências acadêmicas, corroborando resultados do estudo de McCoach e Siegle (2002). A descrição do aluno superdotado acelerado apresentada pelos participantes está em consonância com o perfil do superdotado bem-sucedido, conforme apontam Betts e Neihart (2004): sucesso escolar, alto envolvimento nas atividades acadêmica e bom comportamento em sala de aula.

Quanto aos estilos de aprendizagem, observou-se que os alunos participantes deste estudo, mesmo apresentando bom relacionamento social com outras crianças, sinalizaram preferência por atividades que não envolvem a participação de colegas de sala, estilo frequentemente identificado em estudantes com alto potencial (Alencar & Fleith, 2001; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006a; Morgan, 2006; Pyryt, Sandals & Begoray, 1998; Rogers, 2004, 2007). É possível que essa preferência seja confundida com isolamento social ou comportamento antissocial. Neste sentido, não são raras alegações de que os superdotados não gostam de brincar. Porém, ao serem questionados sobre o que gostavam de fazer quando não estavam na escola, a maioria dos alunos informou que apreciavam estudar ou tocar instrumentos musicais. Segundo Olszewski-Kubilius e Limburge-Weber (2010), o estudo pode ser a brincadeira da criança superdotada. Por outro lado, os alunos informaram o interesse, também, por brincadeiras como futebol, jogos de computador, quebra-cabeças, entre outros. Rogers (2004) salienta que a preferência por formas livres de aprendizado e de estudo independente, com materiais autoinstrutivos, pode estar associado aos alunos que passaram pelo processo de aceleração.

Vale ressaltar que o conhecimento sobre o estilo preferido de aprendizagem do aluno é um importante aliado no planejamento de atividades acadêmicas. Os estilos de aprendizagem são meios pelos quais o aluno pode ser motivado para aprender o conteúdo e desenvolver sua autonomia como aprendiz (Renzulli, 2002). Para Kang (1999), quando esses estilos são contemplados no processo de aprendizagem, por meio de atividades mais estimuladoras e desafiadoras, a motivação e o desempenho do aluno aumentam.

Considerando o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986, 2001), adotado neste estudo, e a caracterização do aluno superdotado acelerado, é possível constatar a ênfase dada, pelos participantes, à dimensão habilidade acima da média em primeiro plano, seguida do anel envolvimento com a tarefa, retratado na pesquisa pelo grande interesse do aluno pelas atividades acadêmicas e pelo ato de estudar. Já a faceta da criatividade não recebeu destaque por parte dos entrevistados. Os resultados da Escala

Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000), respondida pelos professores das salas de recursos, estão, parcialmente, em sintonia com os das entrevistas. As dimensões com maior pontuação foram liderança, aprendizagem, motivação e criatividade. Pode-se hipotetizar que a criatividade e a liderança não tenham sido ressaltadas pelos professores durante a entrevista porque é comum que habilidades cognitivas e dedicação ao trabalho sejam mais valorizadas na escola em comparação a outros aspectos. Por outro lado, esse resultado implica que o uso da escala pode facilitar a identificação das características dos alunos, uma vez que chamam a atenção para pontos específicos. Entretanto, o uso de um instrumento de identificação sem um objetivo específico pode não ter efeitos significativos nas práticas educacionais adotadas.

No que tange às áreas de interesses, a maioria dos alunos investigados relatou que gostava mais da área de ciências, enquanto que seus professores, tanto das salas de aula regular quanto das salas de recursos consideravam que sua matéria de preferência era a matemática. Estudiosos salientam a importância de se identificar os interesses das crianças de forma a subsidiar o planejamento e implementação de atividades desafiadoras e estimulantes, que despertem a motivação dos alunos (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004; Guenther, 2000; Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1997; Ruf, 2005; Tomlinson, 1999; Winner, 1998). As práticas educacionais devem ser adotadas com base nos interesses dos estudantes, no seu ritmo de aprendizagem e no aprofundamento do conhecimento (Renzulli & Reis, 1997). Porém, deve-se atentar para o fato de que nem sempre a(s) área(s) em que o aluno se destaca ou que apresenta bom rendimento é a de maior interesse. Isto é, muitas vezes o aluno tem grande facilidade em uma área, no entanto, essa não é a área na qual ele mais gosta de trabalhar.

A falta de informação acerca dos interesses e áreas de preferência dos alunos, por parte dos professores, pode explicar o motivo pelo qual nem todos os alunos deste estudo desenvolviam projetos nas salas de recursos relacionados a matérias que mais apreciavam. Vários são os instrumentos de levantamento de interesse disponíveis na literatura (Burns, 1990; Maia-Pinto, 2007; Oudheusden, 1989; Renzulli, 1997; Renzulli & Reis, 1997; Renzulli & Smith, 1978; Starko & Schack, 1992; Tomlinson, 1999) que podem ser úteis no planejamento de atividades a serem realizadas em sala de aula regular ou na sala de recursos.

Verificou-se, ainda, neste estudo, a predominância de indivíduos do sexo masculino indicados para a aceleração de ensino. Segundo Siegle (2001), alunos e alunas desenvolvem comportamentos estereotipados baseados nas expectativas que lhes são impostas. Práticas parentais e educacionais baseadas em estereótipos sexuais influenciam negativamente no desenvolvimento de talentos femininos, já que características como autonomia, independência e coragem para correr riscos são mais reforçadas nos homens (Prado, 2010; Reis, 1987).

Os resultados desse estudo revelaram que o processo de aceleração dos alunos superdotados durante a educação infantil foi recomendada, principalmente, pelas professoras da pré-escola.

Ressalta-se, portanto, a importância de se incluir na formação inicial e continuada dos professores informações sobre superdotação e aceleração, de forma que um número maior de alunos com alto potencial possam ser atendidos conforme suas necessidades. Renzulli (1998) afirma que um ambiente com recursos e profissionais bem preparados, aumenta as chances tanto de desenvolvimento de comportamentos de superdotação, quanto de descoberta de novos talentos.

Os motivos para aceleração foram relatados pelas mães e alunos como conhecimento mais avançado sobre o conteúdo escolar, facilidade de comunicação ou linguagem oral avançada, desmotivação e pouca interação com colegas em sala de aula. Domínio do conteúdo, currículo pouco desafiador e limitado relacionamento com pares que não apresentam interesses semelhantes têm sido razões frequentemente apontadas pelos especialistas para aceleração de ensino (Colangelo et al., 2004; Lewis, 2002; Roger, 2007).

A experiência de aceleração foi avaliada, de maneira geral, como positiva por mães e alunos. O bom acolhimento por parte dos colegas de sala pode ter contribuído para o sucesso das relações sociais, do ajustamento à nova turma e do próprio avanço de série. Especialistas discutem que quando a criança superdotada é acelerada, existe a possibilidade de que encontre pares com interesses semelhantes e a tendência é a de que haja melhor interação entre eles (Colangelo & Assouline, 2005; Oliveira, 2007; Rogers, 2007). Sobre esse aspecto, Kleinbok e Vidergor (2009) sugerem que a classe seja informada sobre o novo colega para que não ocorram problemas, em especial de *bullying*.

Outra questão controversa se apresenta quando a criança é capaz de acompanhar o conteúdo da série para a qual foi acelerada, no entanto, ainda não tem o domínio da letra cursiva. Apenas dois alunos relataram dificuldades no uso da letra cursiva quando avançaram de série. Uma professora da sala de recursos e três professores da sala de aula regular afirmaram que seus alunos “tinham a letra feia”. Esse resultado pode apontar a tendência que os professores têm de supervalorizar o formato da letra escrita, mais do que o conteúdo ou ritmo de aprendizagem do aluno.

Terrassier (citado em Alencar, 2007) afirma que é muito comum o superdotado aprender a ler em idade precoce, encontrando, porém, dificuldades na área da escrita. Ademais, é mais frequente observar essa discrepância entre o nível mental e psicomotor, sobretudo em meninos, acarretando uma frustração pela falta de habilidade em usar as mãos na mesma velocidade do pensamento. Esse descompasso pode gerar ansiedade e desconforto, que os leva a apresentar uma produção escrita ainda mais irregular. Outra disparidade, apontada por Terrassier, diz respeito ao aluno que exibe uma “habilidade matemática excepcional, sendo, porém, medíocre na ortografia e na escrita” (p. 375). Como a escola espera do aluno que ele tenha um desempenho homogêneo em toda as dimensões da vida acadêmica, isso pode gerar dificuldades emocionais (Alencar, 2007).

Outros pesquisadores da área alertam que é comum ocorrer uma assincronia entre o desenvolvimento intelectual, psicomotor, linguístico e perceptual (Aspesi, 2003; Ourofino, 2005; Roeper, 1982; Silverman, 2002a; Winner, 1996). Aspesi observa que problemas de aprendizagem podem ocorrer a partir da falta de percepção dos professores sobre a assincronia entre o

desenvolvimento cognitivo e físico da criança superdotada. Esta autora argumenta que um aluno pode apresentar leitura precoce ao mesmo tempo que seu desenvolvimento psicomotor não permite a manipulação de um lápis ao escrever. Nesse sentido, é fundamental que professores ofereçam recursos diversificados para produção de texto, tais como uso de computador, gravação ou apresentação oral e, também, incentivos para aprimoramento da escrita. Além disso, atividades de produção, organização, fluência e originalidade de ideias deveriam ser mais valorizadas.

Quando questionados sobre o que entendiam por aceleração de ensino, os professores entrevistados vincularam a aceleração exclusivamente ao avanço de série, parecendo desconhecer outras modalidades dessa prática. Esse conhecimento limitado pode gerar concepções equivocadas e estereotipadas acerca da aceleração, resistência na sua adoção, bem como inibir o uso de formas alternativas de atendimento às necessidades de aprofundamento e enriquecimento curricular dos alunos superdotados. Muitas vezes o avanço de série é precedido de outras modalidades de aceleração como a compactação curricular, a aceleração em apenas uma área ou o desenvolvimento de projetos em programas especiais ou por meio de tutoria (Colangelo et al., 2004; Renzulli, 2001; Rogers, 2004, 2007).

Os resultados do presente estudo indicaram uma postura desfavorável dos professores da sala de aula regular e da sala de recursos quando indagados acerca da aceleração, embora tenham reconhecido o bom desempenho acadêmico e a facilidade de interação social de seus alunos superdotados acelerados. Entre os argumentos mais mencionados pelos professores estavam a falta de maturidade emocional do aluno e as possíveis dificuldades acadêmicas em anos subsequentes ou em outras áreas de conhecimento, o que não ocorreu com os alunos desta pesquisa. Concepções dos docentes acerca da aprendizagem como um processo vertical e linear, que depende de pré-requisitos para se passar de um estágio para outro, são possíveis explicações para tais achados. A aquisição de uma grande bagagem de informação parece ser mais valorizada no contexto escolar do que o desenvolvimento de competências e a atenção aos interesses e estilos de aprendizagem do aluno. Também, crenças sobre o papel do professor em sala de aula como o condutor do processo de ensino e aprendizagem e o do aluno, como ser passivo na sua trajetória escolar, podem nos ajudar a compreender esses dados. Outro aspecto a ser questionado é como avaliar e garantir que a criança está madura emocionalmente e “pronta” para avançar de série. A ausência de evidências empíricas que contraindiquem a prática da aceleração é um fato pouco divulgado entre gestores, docentes e pais, abrindo espaço para veiculação de argumentos de senso comum.

O que se pode concluir é que, mesmo trabalhando com crianças que foram aceleradas, os professores ainda têm poucas informações acerca da aceleração de ensino. O avanço de série não é uma estratégia em que o aluno é apenas repassado para a série seguinte e submetido a um ensino padronizado com pouca atenção ao desenvolvimento de suas características. Especialistas ressaltam que é fundamental planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação dessa prática (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004; Hoogeveen et al., 2008; Howley, 2002; Lee et al.,

2010; Pérez, 2009). Coleman (2003) defende a necessidade de um planejamento das atividades acadêmicas para cada indivíduo acelerado, de acordo com suas habilidades e potenciais. Rowllins (2004) sugere que alunos academicamente superdotados, além de avançar nos conteúdos escolares, devem aprofundar seus conhecimentos e constantemente enriquecê-los. Os professores devem ser informados sobre as características dos alunos superdotados, bem como preparados para promover condições de um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento do talento e das relações sociais (Hoogeveen et al., 2008; Lee et al., 2010).

A maioria dos professores das salas regulares entrevistados informou que nas escolas onde trabalham não havia regras específicas, instrumentos ou procedimentos que apoiassem a implementação da aceleração. Neste sentido, percebe-se a dificuldade por parte dos docentes, e da escola em geral, na adoção dessa prática. A falta de sistematização de processos pedagógicos e administrativos corrobora a ação informal dos professores relacionadas à implementação dos procedimentos de aceleração.

O conceito de superdotação apresentado pelos professores foi também analisado neste estudo. Com base no Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1998, 2001), tanto os docentes de sala de aula regular quanto os de sala de recursos relacionaram a superdotação a uma das dimensões do fenômeno da superdotação – habilidades acima da média. Esse resultado pode estar associado ao mito de que alunos superdotados são apenas aqueles que alcançam notas elevadas em provas de rendimento escolar ou que possuem alto QI (Alencar e Fleith, 2001, 2006; Hoh, 2007; Renzulli, 2005). Vale retomar a sugestão de Renzulli (1994) de que o indivíduo deve ser visto sob uma perspectiva multidimensional, considerando-se suas características cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais, seus interesses, suas habilidades e necessidades de aprendizagem. Além disso, quando se considera o aluno sob distintas dimensões, mais possibilidades se tem de oferecer serviços educacionais diferenciados.

A ausência de informação, por parte do professor, acerca da legislação referente à aceleração de ensino foi outro dado encontrado nesta pesquisa. Cabe lembrar a responsabilidade da escola sobre o desenvolvimento e educação do aluno, representada em sala de aula por seu professor. Nesse sentido, o conhecimento sobre a lei que norteia seu trabalho é imprescindível.

Por outro lado, a ausência de regulamentação legal da aceleração promove uma lacuna entre o que se pode fazer do ponto de vista educacional para atender às necessidades do aluno superdotado, uma vez que a lei maior autoriza a aceleração de ensino, e o que efetivamente se faz. É, portanto, essencial analisar como são dispostas, nas leis brasileiras, as orientações sobre o atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades.

A aceleração de ensino, principalmente o avanço de série, é contemplado pela LDBEN que considera as diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. É importante destacar o art. 59 da LDBEN que assegura a todos os alunos com altas habilidades/superdotação a possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar. Entretanto, essa lei traz uma barreira ao avanço de série,

na primeira série do ensino fundamental, que diz respeito à idade de ingresso nessa etapa de ensino. Isto é, o art. 24, II, permite a classificação do aluno de acordo com seu rendimento acadêmico em qualquer série ou etapa escolar, exceto na primeira série.

Uma das justificativas para este impedimento poderia ser o fato de o governo querer garantir vagas para os alunos com idade para a admissão escolar. No entanto, o direito que o aluno tem de ingressar regularmente na escola não pode se sobrepor ao direito de prosseguir em seus estudos, garantido pela Constituição Federal. A referida exceção da LDBEN foi proposta antes da nova formatação do ensino fundamental em nove anos, incluindo o primeiro ano de alfabetização e antes das novas propostas da educação infantil de atendimento educacional, em creches, até os 3 anos de idade, e do atendimento pré-escolar para crianças, de 4 e 5 anos. Hoje, esse impedimento legal não faz mais sentido. A criança da educação infantil que apresentar desempenho acima da média de seus pares e que for indicada para um procedimento de avanço de série para o primeiro ano tem seus direitos constitucionais de avançar no conhecimento cerceados em função do que foi estabelecido no art. 24 da LDBEN.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara Básica de Educação-CNE/CEB (Ministério da Educação, 2010) emitiram parecer afirmando que o aluno precisa ter 6 anos completos até 31 de março do ano letivo para ser matriculado no 1º ano do ensino fundamental. Essa resolução teve como objetivo organizar o ingresso dos alunos no ensino fundamental porque as regras diferiam entre as redes de ensino. O CNE/CEB defende que a criança pode ser prejudicada caso ingresse precocemente no ensino fundamental sem o arcabouço intelectual e social necessário para o sucesso naquela etapa. Esse argumento não encontra respaldo na literatura (Kulik, 2004; Lubinsky, 2004), tampouco é apoiado pelos resultados do presente estudo.

Em uma posição contrária ao Ministério da Educação e contestando o parecer do CNE/CEB, no final de 2011 a justiça pernambucana determinou a suspensão de resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara Básica de Educação-CNE/CEB que impedia a matrícula de crianças menores de 6 anos no ensino fundamental. Essa medida foi seguida pelo Distrito Federal e pelos estados de Alagoas e de Goiás. O juiz da causa considerou que a resolução põe por terra a isonomia do aluno, “deixando que a capacidade de aprendizagem da criança individualmente considerada seja fixada de forma genérica e exclusivamente com base em critério cronológico” (Folha Vitória, 2011, parágrafo 2) e, ainda, que fere o princípio da autonomia da criança e vai na contramão dos princípios teóricos e bases científicas para a definição da idade de corte. Tal decisão vai ao encontro dos argumentos e resultados dessa pesquisa que indica que a aceleração de ensino não costuma trazer prejuízos para o aluno e contesta o emparelhamento por idade ou seriação escolar. O Ministério da Educação informou que irá recorrer dessas sentenças alegando as mesmas justificativas do CNE/CEB (JusBrasil Notícias, 2011).

Os resultados desta pesquisa e de estudos prévios divergem da posição do CNE/CEB, apontando benefícios da aceleração de ensino ao aluno superdotado, inclusive na educação infantil.

Para Gagné (2007), a aceleração em idade pré-escolar funciona como uma pedra angular para o desenvolvimento da criança superdotada. A aceleração na pré-escola é considerada por Pfeiffer e Petscher (2008) como uma intervenção educacional apropriada que aumenta a probabilidade de um desempenho superior no futuro e reduzem os riscos de problemas sociais, emocionais e de comportamento. Ressalta-se o entendimento de Ma (2003) de que a aceleração de ensino para essa população promove a construção de bases sólidas para aprendizados futuros. Colangelo et al. (2004) argumenta que quando a criança é acelerada nos primeiros anos escolares tem menos chances de problemas sociais e de adaptação uma vez que deverá prosseguir com a mesma turma de colegas pelos anos escolares.

Além disso, a exceção da lei tem motivado ações judiciais para garantir o direito da criança de prosseguir no seu curso escolar sem prejuízo. É usual que estados brasileiros repitam os termos da lei maior nas leis estaduais que regulamentam a LDBEN e, da mesma forma, os municípios. Estados como Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros, trazem em suas leis ordinárias a mesma exceção sobre a entrada antecipada no 1º ano e é comum nessas localidades, que familiares recorram à justiça para garantir os direitos de seus filhos.

Como limitações deste estudo, podem ser apontados possíveis lapsos, por parte de mães e alunos, na recordação de fatos pertinentes ao processo de aceleração ocorrido há anos, impossibilidade de se entrevistar os professores responsáveis pelo avanço de série dos alunos participantes e a ausência dos dirigentes educacionais, responsáveis pela elaboração de políticas públicas e diretrizes pedagógicas, no grupo de participantes, conforme havia sido planejado no início da pesquisa. Por outro lado, o estudo traz luz a uma temática relevante e pouco investigada no Brasil, sob quatro olhares – do aluno superdotado, da mãe, do professor da sala de aula regular e da sala de recursos –, além de combinar instrumentos psicométricos com entrevistas.

Capítulo 7

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivos caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, bem como examinar a percepção dos alunos, de suas mães e professores acerca dessa prática. As principais conclusões que emergiram desta pesquisa foram:

1. As mães informaram que, durante a educação infantil, seus filhos apresentavam comportamentos adultos, facilidade na realização de tarefas escolares e precocidade na leitura e na escrita.
2. As mães descreveram seus filhos como crianças inteligentes, que possuem velocidade de pensamento, apreciam a escola e apresentam excelente desempenho acadêmico, mesmo tendo sido acelerados um ou dois anos.
3. Os alunos destacaram seu excelente desempenho acadêmico e habilidades acima da média, descrevendo-se como inteligentes, espertos e estudiosos.
4. As características cognitivas e acadêmicas dos alunos participantes do estudo mais salientadas pelos professores das salas de recursos foram linguagem oral desenvolvida ou facilidade de expressão, velocidade de pensamento, habilidade acima da média, interesses múltiplos, interesse pela aprendizagem e bom desempenho acadêmico. Os professores de sala de aula regular ressaltaram as habilidades acima da média, o ótimo desempenho acadêmico e o conhecimento avançado sobre as matérias escolares.
5. Tanto mães, quanto professores e alunos consideraram que os últimos apresentam bom relacionamento social, contando com muitos amigos, principalmente, na escola.
6. Os escores mais elevados na Escala Revisada para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (Renzulli et al., 2000) foram obtidos nas dimensões liderança, aprendizagem, motivação e criatividade.
7. Quanto às características emocionais, diversos adjetivos foram empregados pelos participantes para descrever os alunos superdotados acelerados. A característica mencionada tanto pelas mães quanto pelos professores da sala de aula regular e de recursos foi meiguice, embora com baixa frequência. Os professores das salas de recursos ressaltaram o perfeccionismo dos alunos.
8. Quanto ao estilo de aprendizagem, alunos informaram que aprendem de modo mais significativo por meio de aulas didáticas ou expositivas, estudando via instrução programada ou de forma independente, destacando-se a preferências pelo trabalho individual. Os

professores da sala de aula regular também afirmaram que os alunos preferem trabalhar sozinhos.

9. As áreas de interesse mais mencionadas pelos alunos foram ciências e matemática.
10. Os alunos investigados declararam que gostam de aprender, assistir às aulas e frequentar a escola. O interesse pela escola e pelo estudo foi confirmado pelas mães e professores.
11. Os alunos apresentavam autoconceito positivo. As dimensões da Escala de Autopercepção da Criança (Harter, 1985) com maior média foram competência escolar, conduta comportamental e autoestima global.
12. Os professores de sala de aula regular e de sala de recursos relacionaram a aceleração de ensino exclusivamente ao avanço de série.
13. Os professores condicionaram a adoção ou não da aceleração de ensino ao desempenho acadêmico e habilidades cognitivas superiores, além de maturidade emocional do aprendiz. O acompanhamento do aluno acelerado em sua nova turma também é condição essencial para o sucesso da prática e desenvolvimento do aluno.
14. Segundo o relato dos professores de sala de aula regular, as escolas onde trabalham contam com nenhuma ou poucas regras ou orientações sobre como implementar a aceleração.
15. Tanto professores da sala de aula regular quanto da sala de recursos se posicionaram desfavoravelmente em relação à aceleração. Os argumentos estavam associados a possíveis problemas de adaptação dos alunos acelerados nas séries seguintes devido à imaturidade emocional e à crença de que a aceleração gera dificuldades acadêmicas em anos subsequentes ou em outras áreas de conhecimento.
16. Em relação ao conceito de superdotação, a maioria das respostas dos professores focou no entendimento de que o aluno superdotado é aquele que possui habilidades gerais ou específicas acima da média.
17. A maioria das mães destacou o papel da professora da educação infantil na indicação do avanço de série ao aluno.
18. As mães relataram que a aceleração de ensino de seus filhos na educação infantil ocorreu devido ao conhecimento do aluno acima da média dos pares, principalmente no que se refere ao domínio da leitura e da escrita; à dificuldade de interação com as crianças de sua sala de aula porque elas não tinham os mesmos interesses do que ele ou porque terminava os trabalhos antes dos colegas e atrapalhavam a professora; e à falta de motivação do aprendiz em sala de aula.
19. As mães informaram que não houve necessidade de recorrer a processo jurídico para que seus filhos fossem avançados de série. Elas desconheciam a legislação educacional que garante a educação de alunos superdotados.

20. Os superdotados e suas mães avaliaram a experiência de aceleração, de maneira geral, como positiva. Os alunos relataram, ainda, que foram bem recebidos pelos colegas e professoras da nova turma.

Implicações Educacionais

Os resultados deste estudo sugerem que as informações que professores têm acerca do fenômeno da superdotação e práticas educacionais direcionadas ao aluno com alto potencial são limitadas e, muitas vezes, baseadas em ideias estereotipadas e de senso comum. O planejamento de estratégias e atividades, a serem desenvolvidas no contexto escolar, para o superdotado deve considerar suas características, interesses, ritmo de aprendizagem e necessidades acadêmicas. Da mesma forma, a implementação da aceleração de ensino não pode ser conduzida de maneira intuitiva, sem um referencial teórico que oriente as ações e sem estudo detalhado do aluno e das características da escola. Neste sentido, quanto ao trabalho educacional com o aluno superdotado e à adoção da aceleração de ensino, especialmente na educação infantil, recomenda-se que:

1. Professores e pais sejam informados acerca das características de superdotação mais comuns em crianças nessa fase de escolarização e da legislação sobre educação do aluno com altas habilidades.
2. Disciplinas sobre superdotação sejam incluídas em cursos superiores de formação de professores.
3. Conteúdo sobre superdotação seja previsto em programas de disciplinas de educação especial.
4. O currículo escolar seja flexível, de forma a possibilitar ao professor que ofereça atividades diversificadas para diferentes grupos de alunos, considerando ritmos de aprendizagem, interesses e habilidades e, ainda, que possa contemplar em seu planejamento diferentes ritmos de aprendizagem. Assim como, ter a possibilidade de adotar diferentes modalidades de aceleração de ensino.
5. Resultados de pesquisa sobre aceleração de ensino sejam difundidos entre educadores, gestores, pais e mídia, ressaltando os ganhos obtidos pelos alunos estudados.
6. Experiências exitosas de aceleração de ensino sejam divulgadas em reuniões de professores, coordenadores, pais e dirigentes educacionais.
7. Informações acerca de distintas modalidades de aceleração se tornem acessíveis a pais, educadores, gestores e dirigentes educacionais.
8. A participação dos pais na vida escolar de seu filho superdotado, de forma que eles possam analisar, juntamente com a equipe da escola, a melhor alternativa de atendimento, inclusive de aceleração, ao aluno.
9. A implementação da aceleração seja feita de forma cuidadosa, considerando o perfil e percurso escolar do aluno, características do professor e da turma que o receberá na nova classe, filosofia e método pedagógico da escola e legislação vigente sobre o tema.

10. A escola oriente o professor em relação a que passos seguir quando a aceleração de ensino para um aluno superdotado for cogitada. A instituição deve também contar com uma equipe para acompanhamento do aluno, apoio ao trabalho pedagógico do professor e orientação à família do aluno.

O preparo do professor no que diz respeito ao conhecimento de práticas educacionais para os superdotados é fundamental para o sucesso acadêmico do aluno. É imprescindível que ele tenha subsídios teóricos e práticos para a implementação com êxito de qualquer modalidade de aceleração de ensino.

A legislação educacional é abrangente, mas traz restrições ao avanço de série quanto ao ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental antes de completar 6 anos de idade. Outra limitação é a de não citar a possibilidade da escola adotar outras modalidades de aceleração de ensino. A falta de regulamentação específica sobre como implementar essa prática deixa a escola vulnerável sobre que procedimentos adotar. Sugere-se, portanto, que:

1. Seja retirada da LDBEN do art. 24, II, a expressão *exceto no primeiro ano do ensino fundamental*, ficando o texto: “a classificação em qualquer série ou etapa pode ser feita:”
2. Seja incluída na LDBEN a possibilidade de adoção de outras modalidades de aceleração de ensino para que sejam cumpridos os direitos constitucionais do aluno de prosseguir nos estudos.
3. Secretarias Estaduais e Municipais de Educação elaborem portarias e resoluções orientadoras dos processos de aceleração de maneira a subsidiarem as escolas na construção de ações que possibilitem o avanço curricular do aluno superdotado.

Sugestões para Futuras Pesquisas

Com base nos resultados obtidos neste estudo, algumas sugestões podem ser oferecidas para pesquisas futuras:

1. Comparar alunos superdotados que entraram precocemente no 1º ano do ensino fundamental e os que não o fizeram quanto ao desempenho acadêmico, motivação para aprender e características cognitivas e socioemocionais.
2. Verificar os efeitos de um curso sobre superdotação e estratégias educacionais para o aluno com altas habilidades, inclusive aceleração de ensino, na prática profissional de professores.
3. Investigar a concepção de dirigentes educacionais acerca da aceleração de ensino.
4. Comparar o autoconceito de alunos superdotados antes e depois da aceleração de ensino e verificar os efeitos da aceleração sobre o seu desenvolvimento emocional e desempenho acadêmico.
5. Examinar o número de alunos superdotados indicados tanto para aceleração de ensino, quanto para a participação em programas especiais, por gênero.

6. Comparar alunos superdotados acelerados na educação infantil e no ensino fundamental quanto ao desempenho acadêmico, interesse pela escola e ajustamento socioemocional.
7. Realizar um estudo longitudinal com alunos superdotados acelerados na educação infantil com vistas a avaliar efeitos da prática sobre o desenvolvimento do aprendiz ao longo de sua vida escolar.
8. Examinar a percepção dos pares em relação ao avanço de série e sobre o colega superdotado acelerado.
9. Examinar efeitos da implementação de outras modalidades de aceleração, que não o avanço de série, sobre desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional de alunos superdotados.
10. Realizar um estudo transcultural sobre entrada antecipada no 1º ano do ensino fundamental, a fim de se verificar semelhanças e diferenças entre culturas quanto à adoção dessa prática educacional.
11. Acompanhar e descrever um processo de aceleração de ensino de um aluno na educação infantil.
12. Investigar situações em que a aceleração de alunos superdotados teve efeitos negativos, com vistas a identificar fatores que interferiram no processo.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, 371-378.
- Alencar, E. M. L. S., Blumen-Pardo, S. & Castellanos-Simons, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: E.P.U.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2006). *A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior*. *Revista de Educação Especial (UFES)*, 27, 19-31.
- Alonso, J. A. (1999). A differentiated program: Significant curriculum adaptations. *Gifted Education International*, 14, 80-85.
- Alfonso, V.C. Rentz, E. Orlovsky, K. & Ramos, E. (2007). Test review: School social behavior scales, second edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 82-92.
- Arribas, T. L. (Ed.). (2004). *Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Assis, O. Z. M. (1982). *Preparação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do PROEPRE*. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação.
- Assis, O. Z. M. (Ed.). (2003). *Conhecimento lógico-matemático e função simbólica na Educação Infantil*. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP.
- Benito, Y. (2003). La identificación: procedimiento e instrumentos. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres* (pp. 34-70). Madri: Fundamentos Psicopedagógicos.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 1, pp. 97-106). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blank, J. & Hertzog, N. B. (2003). Strengthening task commitment in preschool children: Reflections from an early education program. *Young Exceptional Children*, 7, 11-20.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

- Briggs, C. J., Reis, S. M. & Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52, 131-145.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49, 68-79.
- Burke-Adams, A. (2007). The benefits of equalizing standards and creativity: Discovering a balance in instruction. *Gifted Child Today*, 30, 58-63.
- Burns, D. (1990). *Pathways to investigative skills*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Callahan, M. C. (1986). Asking the right questions: The central issues in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30, 38-42.
- Câmara dos Deputados. (2009). *Projeto de Emenda Constitucional 277/2008*. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>
- Carber, S. & Reis, S. (2004). Commonalities in IB practice and the Schoolwide Enrichment Model. *Journal of Research in International Education*, 3, 339-359.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 68-82.
- Clarke, A. (2001). Early identification of gifted students and catering for them in the early stages of kindergarten. *Primary Educator*, 7, 21 – 29.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse population of gifted children. Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2005). Accelerating gifted children. *Principal*, 84, 62- 62.
- Colangelo, N., Assouline, S. G. & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. I). Iowa, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Coleman, M. R. (2003). Exploring secondary options. *Gifted Child Today*, 26, 22-25.
- Cukierkorn, J. R., Karne, F. A., Manning, S. J., Heather H. & Besnoy, K. (2007). Serving the preschool gifted child: Programming and resources. *Roeper Review*, 29, 271-276.
- Dai, D. Y. (2005). Reduccionism versus emergentism: A framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 27, 144-151.
- Davies, M. (2005). Less is more: The move to person-centred, human scale education. *Forum*, 47, 97-118.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of gifted and talented* (3^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359-381.

- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Delou, C. M. C. (2005). Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. *Anais Eletrônicos da 58ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza, Ceará. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de prática educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (vol. 1, pp. 26-39). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Dessen, M. A. (2009). *Questionário de caracterização do sistema familiar*. In L. Werber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumento para a coleta e análise de dados* (pp. 102-114). Curitiba: Ed. Juruá.
- Diezmann, C. M., Watters, J. J. & Fox, K. (2001). Early entry to school in Australia: Rhetoric, research and reality. *Australian Journal for Gifted Education*, 10, 5-18.
- Farmer, D. (1996). Parenting gifted preschoolers. Disponível em <http://austega.com/gifted/preschoolers.htm>
- Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 112-126). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 271-282). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Feldhusen, J. F., Proctor, T. B. B. & Kathryn N. (2002). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 24, 169-171.
- Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). New York: Cambridge University Press.
- Fleith, D. S. (1999a). *Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms* (Tese de Doutorado não publicada). University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos.
- Fleith, D. S. (1999b). Psicologia e educação do superdotados: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, 1, 37-50.
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.

- Fleith, D. S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). Brasília: UNESCO & ANPED.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S. & Costa Jr., A. L. (2005). Métodos de pesquisa em desenvolvimento: o que é relevante considerar. In M. A. S. C. Dessen, & A. L. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Folha Vitória. (2011, 24 de novembro). *Menores de seis anos podem ingressar no 1º ano no PE*. Disponível em <http://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/2011/11/menores-de-seis-anos-podem-ingressar-no-1--ano-no-pe.html>
- Ford, D. Y., Grantham, T. C. & Whiting, G. W. (2008). Another look at the achievement gap: Learning from the experiences of gifted black students. *Urban Education*, 43, 216-239.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Heinemann Educational.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 67-79). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Manuscrito não publicado.
- Galvão, A. S. C. (2005). *Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios ao professor* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R. & Sheffield, J. L. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary Students. *Gifted Child Quarterly*, 53, 188-202.
- Gould, J. C., Thorpe, P. & Weeks, V. (2001). An early childhood accelerated program. *Educational Leadership*, 59(3), 47-50.
- Gross, M. U. M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 179-192). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Gubbins, E. J., Emerick, L. J., Delcourt, M. A. B., Newman, J. L. & Imbeau, M. (Eds.). (1995). *Research related to the enrichment triad model*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- Guenther, Z. C. (2000). The international program perspective: Identification through guided observation in Brazil. *Gifted and Talented International*, 15, 130-133.

- Günther, H. (1999). Como elaborar um questionário. Em L. Pasquali (Ed.) *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp. 231-258) Brasília: UnB/ LabPAM/IBAPP.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201-210.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: KU Children's Services.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26, 78-84.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Manuscrito não publicado, University of Denver, Colorado.
- Hébert, T. P. (2001). Jermaine: A critical case study of a gifted black child living in rural poverty. *Gifted Child Quarterly*, 45, 85-103.
- Hertzog, N. B. (2004). Open-ended activities: Differentiation through learner responses. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 1, pp. 77-103). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoge, R. D. & Renzulli, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted child* (RBDM 9104). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Hoh, P-S. (2007). Cognitive characteristics of the gifted. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (Vol. 5, pp. 57-83). Austin, TX: Prufrock.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30 - 59.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67.
- Hotulainen, R. (2003). *Does the cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Joensuu, Finlândia.
- Howley, A. (2002). The progress of gifted students in a rural district that emphasized acceleration strategies. *Roeper Review*, 24, 158-160.
- INEP. (2010). *Censo escolar*. Brasília: MEC/INEP/SEEC. Disponível em <http://www.inep.gov.br/censo/escolar.htm>
- Jewel, P. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Educational Journal*, 6, 200-205.
- JusBrasil Notícias. (2011, novembro). *MEC vai recorrer de decisão que permite matrícula de crianças menores de 6 anos no ensino fundamental*. Disponível em

jusbrasil.com.br/noticias/2941916/mec-vai-recorrer-de-decisao-que-permite-matricula-de-criancas-menores-de-6-anos-no-ensino-fundamental

- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 44, 279-299.
- Kang, S. (1999). Learning styles: Implications for ESL/EFL instruction. *Forum*, 4, 6-7.
- Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum. In J. S. Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Kaplan, S. N. (2004). Myth: There is a single curriculum for the gifted! In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 41-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ke, L. C. & Lin, C. H. (2008). *A research on learning adjustment of gifted preschool children's early entrance to elementary first and second grades*. Trabalho apresentado na 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapura. Disponível em http://www.hkage.org.hk/.../4.2%20Ke_A%20Research%20on%20Learning%20Adjustment%20of%20Gifted%20P
- Kleinbok, O. & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, 24, 21-38.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 13-22). Iowa, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CEDER.
- Lee, S-Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006a). A study of instructional methods used in fast-paced classes. *Gifted Child Quarterly*, 50, 216-237.
- Lee, S-Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006b). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67.
- Lee, S-Y., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 189-208.
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 193-202). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Lewis, G. (2002). Alternatives to acceleration for the highly gifted child. *Roeper Review*, 24, 130-133.
- Lewis, M. & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 365-381). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lin, J. H. (2006). A study of learning adjustment of gifted preschool children early admitted to the elementary school. *Journal of Gifted Education*, 6, 59-78

- Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 23-38). Iowa, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Ma, X. (2003). Effects of early acceleration of students in mathematics and attitudes toward mathematics and mathematics anxiety. *Teachers College Records*, 105, 438-464.
- Maia-Pinto, R. R. (2002). *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia-Pinto, R. R. (2006). *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação - documento orientador: execução da ação*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
- Maia-Pinto, R. R. (2007). Desenvolvimento de projetos de pesquisa. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação* (Vol. II, pp. 83-101). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19, 78-90.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (no prelo). Aceleração de ensino para alunos superdotados: argumentos favoráveis e contrários. *Revista de Psicologia da Pontifícia Universidad Católica do Perú*.
- Maker, C. J. (2004). Developing scope and sequence in curriculum. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 25-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maker, C. J. & Schiever, S. W. (Eds.). (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Marsh, H. W. & Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCoach, B. D. & Siegle, D. (2002). *The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students*. Trabalho apresentado no Giftedness and Self-Concept Symposium, Storrs, CT. Disponível em http://www.gifted.uconn.edu/siegle/aera/NewOrleans/McCoachSiegleAERA2002_SC.pdf
- Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6, 47-70.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>
- Ministério da Educação. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB 17/2001*. Brasília: MEC/CNE/CEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
- Ministério da Educação. (2001b). *Plano Nacional de Educação – PNEE - Lei No 10.172, de 9 de Janeiro*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Ministério da Educação. (2004). *Direito à educação subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2008a). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4, 7-17.
- Ministério da Educação. (2008b). *Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
- Ministério da Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB N° 7, de 14 de dezembro de 2010*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article
- Mönks, F. J. (2003). Serving the needs of gifted individuals: The optimal match model. *Cedefop Panorama Agora IX: Alternative education and training processes*, 66, 37-50.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. K. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2ª ed., pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Morgan, A. (2006). *Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for key stage one pupils*. Trabalho apresentado no British Educational Research Association Annual Conference, Warwick, UK. Disponível em <file:///Users/renatarodriguesmaia-pinto/Documents/Renata/UnB/UnB%20-%20Mestrado%20e%20Doutorado/Doutorado/Pastas%20Tese/Tese%202011/Artigos%20Internet/gifted%20preschool.htm>
- Neihart, M. (2003). *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The National Association for Gifted Children.
- New South Wales Government. (2000). *Board of studies: Guidelines for accelerated progression*. Disponível em <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au>
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Olszewski-Kubilius, P. & Limburge-Weber, L. (2010). High-octane enrichment for gifted children. *Gifted Rap Newsletter*, 10. Disponível em http://www.discoverteenergy.com/Giftrap/2010_12.pdf
- Oudheusden, S. (1989). *Go for it: A student guide to independent projects*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Passow, A. H. (2004). Curriculum for the gifted and talented at the secondary level. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 103-113). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2^a ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pedrabissi, L., Santinello, M. & Scarpazza, V. (1988). Contributo all'adattamento italiano del Self-Perception Profile for Children di Susan Harter. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 185, 19-25. Abstract from SilverPlatter File: PsycLIT Item: 00066761
- Peix, O. D. (2004). Introdução. In T. L. Arribas (Ed.), *Educação infantil* (pp. 11-15). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista de Educação Especial*, 22. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>.
- Pérez, S. G. P. B. (2009). *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47, 161-169.
- Pfeiffer, S. I. & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 1, 19 - 29.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (2004). Developmental potential of the gifted. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 1, pp. 117-132). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Prado, R. M. (2010). *O talento em uma perspectiva feminina: um estudo sobre característica individuais e familiares de pesquisadoras de destaque no Brasil* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pyryt, M. C., Sandals, L. H. & Begoray, J. (1998). Learning style preferences of gifted, average-ability, and special needs students: A multivariate perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 13, 71-77.

- Ramos, M. C. A. L. (2005). *Jogar e brincar: representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade*. Disponível em www.icpg.com.br
- Ramos, R. L. (2004). *Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligence perspective. In Colangelo N. & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 54-66). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Rawlins, P. (2004). Students' perception of their experiences from within acceleration programs in mathematics. *Australian Senior Mathematics Journal*, 18, 42-51.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.
- Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.
- Reis, S. M. (2004). Series introduction. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 2, pp. ix-xi). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented*. Storrs, CT: University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *School for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1997). *Interes-A-Lyzer family of instruments: A manual for teachers*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1998). A rising tide lifts all ships. *Phi Delta Kappan*, 80, 104-112.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 1, 33-58.
- Renzulli, J. S. (2004). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. In S. Reis (Ed. Série), *Essential readings in gifted education* (Vol. 2, pp. 63-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1978). *Learning Styles Inventory*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L. & Fogarty, E. A. (2006). *Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools*. Disponível em http://www.prufrock.com/client/client_pages/GCT_articles/Operation_Houndstooth/Operation_Houndstooth.cfm
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2000). *The Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Student (SRBCSS-R)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 59-67). Iowa, IA: The Connie Belin e Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- Rogers, K. B. (1992). A best-evidence synthesis of the research on acceleration options for gifted learners. In N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 406-409). Unionville, NY: Trillium.
- Rogers, K. B. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 3-12). Washington, DC: Prufrock Press.
- Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 47-57). Iowa, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382 -396.
- Rogers, K. B. (2009). *1, 12, 18, 24: How many forms of academic acceleration are there? A research synthesis*. Trabalho apresentado na 56^a Convenção da National Association for Gifted Children, Saint Louis, Estados Unidos.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Journal*, 30, 209-214.
- Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale, GA: Great Potencial Press.

- Sabadini, A. Z. P., Sampaio, M. I. C. & Koller, S. H. (Eds.). (2009). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Sabatella, M. L. P. & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de prática educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 1, pp. 67-80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Salkind, N. J. (1994). *Exploring research*. New York: Macmillan.
- Salvador, C. C., Alemany, I. G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S. & Gimenez, E. V. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, G. S. (2011). Ciclos: estratégias pedagógicas construídas na terceira etapa do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do DF. *Revista Projeção e Docência*, 2(1), 71-88.
- Schiever, S. & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2^a ed., pp. 113-125). Boston: Allyn and Bacon.
- Schrecongost, J. (2000). *An analysis of selection criteria for the English grade, algebra I accelerated mathematics program in Harrison County, West Virginia* (Dissertação de mestrado não publicada). Salem-Teyko University, Salem, Estados Unidos.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (1994). *Atendimento educacional ao aluno portador de altas habilidades* (2^a ed.). Brasília: Departamento de Pedagogia, Divisão de Ensino Especial.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2009). *Currículo da educação básica: educação infantil*. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2011). *Decreto no 33.409 de 12 de dezembro*. Dispõe sobre reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal.
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. New York: Springer.
- Siegle, D. (2001, Summer). Overcoming bias in gifted and talented referrals. *Gifted Education Communicator*, 22-25.
- Silva, S. S. (2002). *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professores, psicólogas e pedagogas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silverman, L. K. (Org.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (2002a). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: Prufrock Press.

- Silverman, L. K. (2002b). *Upside-down brilliance: the visual-spatial learner*. Denver: DeLeon Publishing.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 5–12). Iowa, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Smutny, J. F. (2000). Teaching young gifted children in the regular classroom. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. Disponível em <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e595.html>
- Stamps, L. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classroom. *Roeper Review*, 27, 31-41.
- Stanley, G. K. & Baines, L. (2002). Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students. *Roeper Review*, 25, 11-13.
- Starko, A. J. & Schack, G. D. (1992). *Looking for data in all the right places: A guidebook for conducting original research with young investigator*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Sternberg, R. J. (1990). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55-66). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Szabos, J. (1989). Note the difference. *Challenge Magazine*, 34. Disponível em http://www.mounties.k12.pa.us/5360102174045767/lib/5360102174045767/Szabos_J_Bright_Child_Gifted_Learner
- Tannenbaum, A. J. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. In P. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 3-32). Norwood, NJ: Ablex.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 23-53). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 317-327). Oxford, UK: Elsevier Science.
- VanTassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. *Gifted Child Quarterly*, 36, 68-72.
- VanTassel-Baska, J. (2000a). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2^a ed., pp. 345-365). Oxford, UK: Elsevier Science.
- VanTassel-Baska, J. (2000b). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31, 39-41.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Introduction to curriculum for gifted and talented students: A 25-year retrospective and prospective. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. xxiii-xxxii). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44, 90-97.
- Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G. & Rankin, F. (2001). Acceleration: A coat of many colors. *Roeper Review*, 24, 14-19.
- Villas-Boas, B. M. F. (2007). Avaliação no bloco inicial de alfabetização no distrito federal. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18, 36, 43-61.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Desenvolvimento do autoconceito. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2, pp. 35-53). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Westberg, K. & Archambault, F. X., Jr. (1995). *Profiles of successful practices for high ability students in elementary classroom*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- White, W. L. & Renzulli, J. S. (1987). A forty year follow-up of students who attended Leta Stetter Hollingworth's school for gifted students. *Roeper Review*, 10, 89-94.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L. & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 168-178.

Anexos

Anexo 1

Roteiro de Entrevista com o Aluno que Passou pela Aceleração

1. Você pulou de série. Como foi isso para você? Você achou bom ou ruim? Por quê?
2. Você lembra quem teve a ideia de você pular de série?
3. O que falaram para você quando foi pular de série? Você se lembra?
4. Você achava que eles(as) tinham razão em pedir para você mudar de ano (caso o pedido não tenha sido do próprio aluno)?
5. Como você foi recebido na nova turma depois da aceleração? Você se lembra?
6. Como é o seu desempenho escolar?
7. Quais são suas disciplinas, áreas ou temas favoritos? Em que você tem mais facilidade? Você costuma estudar mais sobre o assunto que mais lhe interessa? De que forma?
8. Como é o seu relacionamento com os colegas? Fale um pouco sobre seus amigos.
9. O que você gosta de fazer durante os intervalos? Prefere estar em grupo, sozinho ou com poucos colegas? Gosta de jogar, ler, conversar? Fale um pouco sobre essa hora na escola.
10. Quais são as suas principais características? Como você se descreveria como aluno? Isto é, fale como você é, quais são suas qualidades, seus gostos, seu estilo de trabalhar/estudar.
11. O que você mais gosta de fazer na sala de aula e na sala de recursos?
12. Quais são as facilidades que você acha que tem ao fazer as atividades na sala de aula? E na sala de recursos? Existem dificuldades?

Anexo 2

Roteiro de Entrevista com a Família

PARTE I

Família nº _____ Data: ____/____/____ Horário: Início: _____ Fim: _____

I – Identificação

Nome: Mãe: _____

Pai: _____

Estado Civil:

Casados Moram juntos Descasados Recasados Solteiro

Há quanto tempo vocês vivem juntos? _____

Idade:

Mãe: _____ Pai: _____

Escolaridade:

Mãe: _____

Pai: _____

Ocupação:

Mãe: _____ Há quanto tempo: _____

Pai: _____ Há quanto tempo: _____

Residência:

Há quanto tempo: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Telefones: Casa: _____ Cel.: _____ Outro: _____

E-mail: _____

Constituição familiar:

Quem mora na mesma casa? Há quanto tempo?

Renda Familiar: R\$ _____

II – Características do Sistema Familiar

Idade, sexo e escolaridade dos filhos:

Qual a idade, sexo e escolaridade de cada filho?

Da criança: _____, _____, _____

Primeiro: _____, _____, _____

Segundo: _____, _____, _____

Terceiro: _____, _____, _____

Quarto: _____, _____, _____

Outros: _____, _____, _____

PARTE II

Gostaríamos de saber agora algumas informações sobre o desenvolvimento de seu (sua) filho(a):

1. Idade em que o (a) aluno(a):

- a) Sentou-se sozinho
- b) Engatinhou
- c) Andou
- d) Começou a falar as primeiras palavras
- e) Falou corretamente frases completas
- f) Reconheceu: cores _____; formas geométricas _____; símbolos ou logomarcas _____
- g) Aprendeu a reconhecer as primeiras palavras
- h) Aprendeu a ler
- i) Aprendeu a escrever
- j) Aprendeu a contar os números
- k) Entrou na escola

6. Seu (sua) filho(a) já necessitou de algum atendimento: Sim Não

- Psicológico Fonoaudiológico Psicopedagógico Médico (neurológico ou psiquiátrico)
 Outro

Comente:

PARTE III

Características de seu (sua) filho(a):

1. Como você descreve seu (sua) filho(a) na época em que ele(a) foi acelerado(a)? Por exemplo, como era seu vocabulário, seu tipo de pensamento, sua memória, curiosidade, leitura, suas ideias, brincadeiras, companhias, seu senso de humor, comportamento, desenvolvimento físico, sua concentração, autonomia, seu interesse pela escola?

Comente as **habilidades** que se destacam em seu (sua) filho(a). Por exemplo, facilidade em alguma(s) disciplina(s) da escola; desempenho escolar; comportamento na escola; facilidade para escrever; facilidade para contar histórias e casos; facilidade com os números; resolução de problemas; facilidade para apresentar argumentos convincentes em discussões; compreensão sobre coisas ou questões difíceis, complicadas; ideias criativas para resolver problemas ou trabalhos escolares; facilidade em desenhar e pintar; facilidade em representar papéis; destaca-se nos esportes; é líder em brincadeiras e tarefas escolares; tem forte motivação por um tema específico? Qual? Tem facilidade em disciplinas específicas? Quais?

1. Quais são os **interesses** principais de seu (sua) filho(a)?
2. Quais **atividades** ele (ela) realiza fora da escola? Quais são as que ele (ela) mais gosta de realizar?

PARTE IV

Gostaríamos de saber como foi o processo de aceleração de seu (sua) filho(a):

1. Quando ocorreu a aceleração de seu (sua) filho(a)?
2. Por que seu (sua) filho(a) foi acelerado(a)?
3. Como isso aconteceu? Quem indicou a aceleração de ensino?
4. Como a aceleração foi implementada na escola?
5. Que avaliação você faz deste processo? Quais benefícios você apontaria? Quais foram as principais dificuldades enfrentadas?
6. Você precisou usar algum recurso legal ou administrativo para que seu (sua) filho(a) fosse acelerado(a)?

Sim Não Conte como foi:

7. Você conhece a legislação educacional que favorece os procedimentos de aceleração de ensino de alunos com altas habilidades/superdotação? Comente.

8. Você considera que seu (sua) filho(a) recebe incentivos para desenvolver seu potencial na escola? Quais?
9. Comente a participação de seu (sua) filho(a) nas atividades da sala de recursos do programa para alunos com altas habilidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Anexo 3**Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da Sala Regular do(a) Aluno(a)**

1. Você sabe que seu (sua) aluno(a) passou por um procedimento de aceleração de ensino ou avanço de série?
2. Como é o desempenho acadêmico do(a) aluno(a)?
3. Quais são as disciplinas favoritas dele(a) e as que você considera que ele(a) tem mais facilidade para cursar?
4. Como é o relacionamento deste(a) aluno(a) com os colegas? Ele(a) possui muitos amigos?
5. O que este(a) aluno(a) gosta de fazer durante o recreio? Prefere estar em grupo, sozinho(a) ou com poucos colegas?
6. Quais são as principais características do(a) aluno(a) que foi acelerado(a)?
7. Quais são as facilidades e dificuldades que você considera que seu (sua) aluno(a) acelerado(a) enfrenta em sua rotina escolar?
8. Qual é a sua opinião sobre a aceleração de ensino?
9. Gostaríamos de saber o que você entende por altas habilidades/superdotação.
10. Você acredita que a escola pode influenciar no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação? Que tipo de influência?
11. A escola adota alguma medida ou regulamentação para procedimentos de aceleração? Qual?

Dados Pessoais:

1 – Gênero: † Masculino † Feminino

2 – Qual é a sua idade?

3 – Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Há quanto tempo você dá a sua contribuição nesta escola?

Em que ano você ministra aula?

Quantos alunos há em sua sala?

4 – Para sua formação, você cursou:

Formação de Professor – Normal Área:
Instituição:

Superior Área:
Instituição:

Pós-Graduação Tipo:
Área:
Instituição:

5 – Já participou de algum curso ou palestra sobre o tema superdotação?

Não Sim Qual?

Anexo 4

Roteiro de Entrevista com o(a) Professor(a) da Sala de Recursos do(a) Aluno(a)

1. Como é o desempenho deste(a) aluno(a) na sala de recursos?
2. Quais são as disciplinas, áreas ou temas favoritos dele(a) e as que você considera que ele(a) tem mais facilidade para cursar?
3. Como é o relacionamento deste(a) aluno(a) com os colegas? Ele(a) possui muitos amigos?
4. O que este(a) aluno(a) gosta de fazer durante algum intervalo? Prefere estar em grupo, sozinho(a) ou com poucos colegas?
5. Quais são características do(a) aluno(a) que foi acelerado(a) que você destacaria?
6. Qual é a sua opinião sobre a aceleração de ensino?
7. O que você entende por altas habilidades/superdotação?

Dados Pessoais:

1 – Gênero: ♀ Masculino ♀ Feminino

2 – Qual a sua idade?

3 – Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Há quanto tempo você dá a sua contribuição nesta escola?

A que ano você assiste?

Quantos alunos há em sua sala?

4 – Para sua formação, você cursou:

Formação de Professor – Normal	Área:	Instituição:
Superior	Área:	Instituição:
Pós-Graduação Tipo:	Área:	Instituição:

5- Já participou de algum curso ou palestra sobre o tema superdotação?

⊗ Não ⊗ Sim Qual?

Sobre juntar esforços para a melhoria da educação do superdotado Renzulli (1998) escreveu...
“A rising tide lifts all ships” ou “Quando a maré sobe todos os navios desencalham”