

A ACELERAÇÃO DA CRIANÇA PRECOCE EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

ACCELERATION OF PRECOCIOUS CHILD IN AGE PRESCHOOL

Bárbara Amaral MARTINS¹

RESUMO: Alunos com altas habilidades/superdotação demandam atenção educacional diferenciada e as principais estratégias voltadas as suas necessidades são: enriquecimento, agrupamento e aceleração. Assim como tais estudantes, os alunos precoces também necessitam de adaptações referentes à escolarização. Desse modo, este estudo propõe descrever aspectos do processo de aceleração de duas crianças precoces em leitura e escrita que ingressaram, antecipadamente, no Ensino Fundamental, sob o ponto de vista de seus pais. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os pais dessas crianças e os dados foram analisados qualitativamente, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), resultando em duas categorias: (1) Precocidade no desenvolvimento, com as subcategorias, (a) Desenvolvimento geral da criança precoce e (b) Processo de alfabetização, e; (2) Escolarização da criança precoce, com as subcategorias, (a) Precocidade no ambiente escolar; (b) Proposta de aceleração; (c) Adaptação da criança no Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que a proposta de aceleração surge como uma tentativa da escola responder às necessidades da criança precoce frente à ausência de um ensino que a desafie e considere suas potencialidades. Porém, a adaptação ao Ensino Fundamental, que demanda frequentar uma nova escola, com colegas mais velhos, pode não ser satisfatória. Do mesmo modo que a criança pode continuar se sobressaindo e se desmotivar com a disparidade entre seu ritmo de aprendizagem e dos demais. Dessa maneira, a tomada de decisão, no que tange à aceleração, deve ser precedida por uma avaliação criteriosa e mesmo quando implementada, é preciso ter ciência sobre a permanência das necessidades educacionais da criança, as quais não se extinguirão e continuarão exigindo atenção individualizada em sala de aula, bem como serviços de educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação. Precocidade. Aceleração.

ABSTRACT: Students with high ability/giftedness require differentiated educational attention and the main strategies focused in their needs are: enrichment, acceleration and clustering. As such students, precocious students also require adjustments related to schooling. Thus, this study aims to describe aspects of the acceleration process of two precocious children in reading and writing that entered early in elementary school, from the perspective of their parents. The data were collected through semi-structured interviews with the parents of these children and the data were analyzed qualitatively through content analysis (Bardin, 2011), resulting in two categories: (1) Precocity in the development, with the subcategories, (a) general development of precocious child and (b) literacy process, and (2) Schooling of precocious child, with the subcategories, (a) Precocity in the school environment; (b) Proposal for acceleration; (c) Adaptation child in elementary school. The results indicate that the proposed acceleration appears as a school attempts to respond to precocious child needs front the absence of an education that challenge and consider their potential, however, adaptation to primary education, which demand a new school, with senior colleagues may not be satisfactory. Likewise, the child can continue excelling and discouraged with the disparity between their pace of learning and the pace of others. Thus, the decision-making regarding the acceleration shall be preceded by a careful evaluation and even when implemented, is need to be aware of the permanence of the child educational needs, which not expire and will continue to require individualized attention in the classroom and special education services.

KEYWORDS: High abilities/giftedness. Precocity. Acceleration.

INTRODUÇÃO

O aluno com altas habilidades/superdotação é pertencente ao público-alvo da educação especial, “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 33). Ao aluno abrangido por tal modalidade educacional é devido o oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de complementar ou suplementar sua formação com vistas a “sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

¹ Professora Assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal. Mestre e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Campus de Marília/SP.

O AEE ocorre, principalmente, em salas de recursos multifuncionais de escolas regulares, no período contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, mas também pode realizar-se em centros especializados. Todavia, a existência do AEE não elimina a necessidade de que o educando disponha de atenção diferenciada, também em sala de aula regular, de forma que esse ambiente possa se constituir em um espaço de aprendizagem. No caso do aluno com altas habilidades/superdotação, isso significa ultrapassar as barreiras do currículo, a fim de respeitar seu ritmo diferenciado de aquisição de conhecimentos, bem como seus interesses pessoais, geralmente restritos a uma determinada área de domínio: linguagem, matemática, ciências, dentre outras².

A precocidade pode ser entendida como uma subcategoria das altas habilidades/superdotação, pois corresponde “à antecipação do processo de desenvolvimento de certas habilidades, as quais podem localizar-se nas mais diversas áreas, como linguagem, matemática, música, arte, entre outras” (MARTINS, 2013, p. 8). Essa precocidade tanto pode ser algo passageiro, como um indicador de superdotação, fenômeno estável e permanente. Porém, tal diferenciação não é possível de ser realizada nos primeiros anos da infância. Não obstante, a criança precoce pode desmotivar-se em um ambiente escolar que não considere suas facilidades de aprendizagem e seu desenvolvimento atípico.

Diante das peculiaridades de crianças com potencialidades superiores, as principais estratégias voltadas às necessidades educacionais desses estudantes são: enriquecimento, agrupamento e aceleração.

O enriquecimento resume-se no oferecimento de experiências diversas das quais são proporcionadas por meio do currículo regular. Dá-se através do acréscimo de conteúdos mais abrangentes e aprofundados, ou pela solicitação de projetos e seu ponto forte é não segregar ou retirar o aluno de seu ambiente (CUPERTINO, 2008). As adaptações curriculares podem ser empregadas como uma estratégia de enriquecimento curricular na qual se constrói um programa educacional individualizado que respeita o tempo de escolarização regular e possibilita alterar os objetivos, a metodologia, as atividades e a avaliação, ou somente, realizar alterações menos abrangentes, como a ampliação de alguns conteúdos, o aprofundamento de determinadas disciplinas e a variação das atividades (CUPERTINO, 2008).

Entre as estratégias de enriquecimento intracurricular, Freitas e Pérez (2010) mencionam as pesquisas (que podem ser individuais ou em pequenos grupos); o oferecimento de atividades diferenciadas; desenvolvimento de projetos individuais; monitorias; tutorias; mentorias e técnicas de modificação do currículo. Ao passo que o enriquecimento extracurricular ocorre em Salas de Recursos, centros de atendimento específico ou através de parcerias com universidades, empresas, museus, escolas esportivas, etc. Bons exemplos de programas de enriquecimento extracurricular, entre outros, são: o Programa de Incentivo ao Talento (PIT), que foi desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2003 a 2014, promovendo atividades semanais de enriquecimento, com o intuito de favorecer o desenvolvimento e estimular o potencial de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, 2009); e o Programa de Atenção ao estudante Precoce com

² Neste artigo, abordamos o fenômeno altas habilidades/superdotação na área acadêmica, mas vale deixar claro que também se faz presente nas artes, na música, no esporte, entre outros.

Comportamento de Superdotação (PAPCS)³, vinculado a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, que desenvolve atividades semanais de enriquecimento desde 2011 (PALUDO; PEDRO, CHACON, 2012).

Os agrupamentos, por sua vez, podem ocorrer em centros específicos, escolas e classes especiais, impondo certa segregação ou, nas próprias classes regulares, em tempo parcial (agrupamento flexível). No caso do agrupamento flexível, determinados alunos são retirados da sala ou agrupados em seu interior para realizarem atividades diversas das desenvolvidas pelos demais ou para desenvolverem os temas de estudo em ritmo diferenciado (CUPERTINO, 2008). Também podem ocorrer na forma de acampamentos temáticos, intercâmbios ou cursos específicos. Apesar de destinar-se a um grupo previamente escolhido, a heterogeneidade permanece sempre, assim como as diferenças individuais, o que não exclui a necessidade de algumas instruções individualizadas. Nestes agrupamentos, a interação entre semelhantes é facilitada e gera ganhos acadêmicos substanciais, no entanto, podem ocasionar o isolamento do grupo selecionado.

Já a aceleração consiste em pular etapas da formação regular, de modo a cumprir o programa em menor tempo. Nessa modalidade, o aluno vivencia experiências com colegas mais velhos, desse modo, é indispensável certificar-se de que a criança possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para esta interação. Segundo Cupertino (2008, p. 49), pode dar-se “pela entrada precoce na escola, pela dispensa de cursos, ou pelo estabelecimento de programas de estudos acelerados, flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, os sistemas de ensino devem assegurar: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 2013). Porém, a mesma Lei traz um complicador quando se trata da aceleração que constitui a entrada antecipada da criança em idade pré-escolar, no Ensino Fundamental, pois em seu artigo 24 estabelece:

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: [...] c) independentemente 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 (BRASIL, 2013, p. 18, grifo nosso).

Embora relevante, a aceleração é um tema que tem recebido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros. Em um levantamento das produções acerca da aceleração, Rangni e Costa (2014) consultaram as bases de dados Scielo e PepSIC, o periódico Revista Educação Especial e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizando nas publicações nacionais, um artigo e uma tese. As autoras recomendam

³ De 2011 a 2014, foi denominado Programa de Atenção ao aluno Precoce com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS).

que estudos sejam desenvolvidos junto a alunos submetidos ao processo de aceleração a fim de favorecer a educação de tais indivíduos.

Guenther (2009), discute a aceleração tomando-a como um meio de desenvolver as potencialidades acadêmicas dos estudantes mais capazes, defendendo seus efeitos benéficos tanto em termos educacionais quanto sociais.

Maia-Pinto (2012), com o objetivo de examinar percepções a respeito da prática de aceleração de ensino, entrevistou doze alunos na faixa etária de seis a dez anos que foram submetidos à aceleração durante a educação infantil, bem como suas mães e 15 professores que trabalhavam com os mesmos, tanto em sala regular quanto em salas de recursos. As mães avaliaram positivamente o processo de aceleração, com exceção de uma delas. As que avaliaram de forma positiva atribuíram isso ao bom desempenho acadêmico e/ou estímulos para aprender. Porém, contraditoriamente, cinco delas consideraram que as habilidades de seus filhos não são estimuladas em sala de aula regular. A mãe que não avaliou o processo de maneira positiva revelou a dificuldade de seu filho com a produção de textos por apresentar problemas de caligrafia.

Dentre os alunos acelerados, quatro deles relataram ter experienciado dificuldades iniciais de adaptação por não conhecerem os novos colegas e três disseram que a passagem para a etapa/ano/série seguinte foi difícil, porque não sabiam letra cursiva ou por enfrentarem problemas de relacionamento com a professora. O restante não mencionou qualquer dificuldade. Por outro lado, a maioria dos professores apresentou posição contrária à prática de aceleração. Os que expressaram argumentos favoráveis basearam-se no desempenho acadêmico superior e na necessidade de estímulo a estes educandos. Ao passo que os argumentos desfavoráveis disseram respeito à falta de maturidade emocional da criança; dificuldades acadêmicas em anos posteriores ou em determinadas áreas; as expectativas de pais e professores por desempenho superior que pressionam a criança e a diferença de interesses ocasionada pela disparidade idade/série. Relataram que a implementação da aceleração depende de algumas condições que estão relacionadas às características pessoais dos alunos e a procedimentos da escola. No que se referem aos alunos, os professores mencionaram sobre a importância de bom desempenho acadêmico e habilidades acima da média; maturidade emocional; boa interação social e motivação para aprender. Quanto aos procedimentos escolares, afirmaram que os aspectos acadêmicos e socioemocionais dos alunos devem ser avaliados e acompanhados mesmo após a aceleração e que os professores devem ser preparados para lidar com essa realidade.

Considerando a escassez de investigações nacionais acerca desta estratégia educacional, o presente trabalho tem por objetivo descrever aspectos do processo de aceleração de duas crianças precoces em leitura e escrita que ingressaram, antecipadamente, no Ensino Fundamental.

MÉTODO

De natureza descritiva, esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do problema considerado. De acordo com Andrade e Holanda (2010), a pesquisa qualitativa acolhe a subjetividade e tem como característica, a flexibilidade necessária para a investigação de questões complexas que “não permitem ao pesquisador uma definição exata e *a priori* dos

caminhos da pesquisa”, de maneira que o seu percurso é condicionado pelo contexto, o qual é influenciado pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que exerce influências sobre ele.

O estudo envolveu duas crianças precoces⁴ que ingressaram, antecipadamente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as quais foram localizadas a partir do Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação (PAPCS), da Faculdade de Ciências e Filosofia – UNESP, Campus de Marília.

Desse modo, convidamos seus pais (pai e mãe) para participarem do estudo cedendo-nos uma entrevista acerca da aceleração desses alunos e, após o cumprimento de todos os procedimentos éticos, demos início à investigação. As entrevistas foram do tipo semiestruturado e foram realizadas em 2013, nas instalações do PAPCS, em dia e horário previamente agendados.

Utilizamos um roteiro com questões abertas e um gravador de áudio que nos permitiu transcrever integralmente os diálogos, os quais foram qualitativamente analisados, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011), a transcrição do material representa o momento de pré-análise dos dados. Depois desta etapa, passamos a analisar o conteúdo dos dados coletados, organizando-os de modo a fornecer uma representação simplificada, denominada categorização (BARDIN, 2011).

Foram identificadas duas categorias, com suas respectivas subcategorias:

1. Precocidade no desenvolvimento: (a) Desenvolvimento geral da criança precoce; (b) Processo de alfabetização.
2. Escolarização da criança precoce: (a) Precocidade no ambiente escolar; (b) Proposta de aceleração; (c) Adaptação da criança no Ensino Fundamental.

Para preservarmos a identidade dos envolvidos, nomearemos as crianças por A1 e A2, e seus respectivos pais por, M1(mãe de A1), P1 (pai de A1), M2 (mãe de A2) e P2 (pai de A2).

No que se refere à caracterização dos participantes, A1 é menina, filha única por parte de pai, mas com duas irmãs mais velhas por parte de mãe. M1 é professora de matemática e P1 é professor de filosofia. A2 é menino e o único filho do casal, cuja mãe é pedagoga e o pai, músico. Ambas as crianças tinham seis anos na época do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos dos pais sobre o processo de aceleração de seus filhos nos permitiram a identificação de duas categorias: (1) Precocidade no desenvolvimento; (2) Escolarização da criança precoce. Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir:

⁴ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer nº 0406/2011.

PRECOCIDADE NO DESENVOLVIMENTO

Nesta categoria, foram agrupadas as informações referentes às diferenças no processo de desenvolvimento da criança precoce em relação ao que é considerado típico, apresentando como subcategorias: (a) Desenvolvimento geral da criança precoce; (b) Processo de alfabetização.

a) Desenvolvimento geral da criança precoce

A1 começou a pronunciar as primeiras palavras com 9 meses e no mês seguinte, deu início à marcha e, com 11 meses já falava suas primeiras frases.

Ela já foi... com 11 meses ela já começou a formar [frases], eu até achava engraçado que a gente falava assim, “nossa, ela pensa” [...], mas com 11 meses ela já estava falando bem até (M1, 2013).

A2 levou mais tempo que o esperado para dar os primeiros passos, começando a andar com 17 meses. Em contrapartida, sua linguagem oral desenvolveu-se de maneira surpreendentemente rápida, de maneira que não passou pela fase da palavra única, passando do balbucio para a formação de pequenas frases. Os pais relataram, também, que sua pronúncia era correta, antes de completar um ano, o que gerava estranhamento.

Desde muito novo o português dele é muito correto. A gente até achou, assim, né, “Ah, pode ser que tenha alguma coisa [errada]”, mas aí nós começamos a olhar diferente isso. Então começou isso daí, a fala dele muito correta, até hoje, né, muito correta (P2, 2013).

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003) e Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), os bebês emitem suas primeiras palavras (“mamã”, “papá”) próximo dos 12 meses de idade, começam a andar, sem auxílio, com aproximadamente 13 meses e combinam duas ou três palavras de sorte a compor frases por volta dos 24 meses. Tal parâmetro nos permite afirmar que A1 e A2 apresentaram precocidade no desenvolvimento de forma geral, com ressalvas para a aquisição da marcha de A2. Essa precocidade, segundo Benito (2000), é frequentemente desencadeada por uma configuração cognitiva diferenciada, a qual a autora atribui o nome de superdotação.

Semelhantemente, Gama (2006) ressalta que o andar e o falar precocemente e a capacidade de pensar de maneira diferenciada, fazendo generalizações, aprendendo símbolos abstratos com facilidade e deduzindo relações entre eles são alguns indicadores presentes em estudos sobre superdotação, porém, esclarece que somente a precocidade não é suficiente para assim identificá-la. Entre as crianças precoces, “algumas vão apresentar outras características de superdotação quando mais velhas, outras não” (GAMA, 2006, p. 60). Isso significa que, em alguns casos, os indicadores de desenvolvimento prematuro referem-se exclusivamente à precocidade, sem que haja relação com superdotação, ou seja, crianças com desenvolvimento notavelmente avançado na primeira infância podem entrar em um processo natural de desaceleração, ao ultrapassarem seus sete ou oito anos de idade, vindo a se aproximarem cada vez mais de seus colegas de faixa etária (GUENTHER, 2006).

b) Processo de alfabetização

Crianças de desenvolvimento considerado típico tendem a necessitar do processo de escolarização para que se apropriem da leitura e da escrita. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) estabelecem que os três primeiros anos desta modalidade de ensino devem destinar-se à alfabetização e ao letramento, tendo como público, alunos com média de seis a oito anos de idade. Entretanto, a criança precoce em leitura e escrita diferencia-se significativamente no que tange a tal aprendizado.

Por volta dos três anos de idade, A1 começou a se interessar pelas letras e seis meses depois, já conhecia a todas elas. Com quatro anos, tiveram início as perguntas sobre a junção das letras, desencadeadas pelo interesse em conhecer o som das sílabas. Sua mãe não aprovou esse interesse precoce e tentou, inutilmente, desviar sua atenção, porém, após buscar aconselhamento psicopedagógico, os pais julgaram por bem atender às indagações da menina. Nessa época, A1 fazia suas próprias descobertas a partir de generalizações: “Se B com A dá BA, M com A fica MA?” (M1, 2013).

Ela mesma começou a juntar. E aí foi muito rápido, foi muito rápido e na época me encheu, porque ela queria... ela só fazia isso, a brincadeira dela era essa, juntar as letras (M1, 2013).

Também pedia para que os pais escrevessem determinadas palavras para que pudesse copiá-las e, logo em seguida, com quatro anos e meio, já era capaz de ler e escrever sem auxílio.

A precocidade de A2 também se manifestou no interesse pela leitura e a escrita. As letras e os números eram, igualmente, objeto de fascínio para ele, que muito cedo, começou a reconhecer logomarcas e a perguntar sobre os símbolos alfanuméricos que encontrava, de modo que foi memorizando-os. Contudo, o hábito da família de ler todas as noites para o filho culminou de maneira inesperada em determinada ocasião:

Um dia ele pegou o livro da minha mão e falou “eu vou ler, agora eu vou ler” e eu dei risada, né, e falei “tá bom, então lê” e ele pegou o livrinho e começou a decodificar algumas frases e aí a gente percebeu que ele estava reconhecendo aquilo, né, ele não entendia o significado, mas ele estava decodificando, né, foi assim [...] por volta dos 2 anos e meio.

Logo em seguida, A2 passou a pedir para que os pais lhe mostrassem como fazer o traçado de determinadas letras, iniciando a escrita autônoma aos três anos de idade.

De acordo com Gama (2006, p. 65) “a precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou forma de pensamento propriamente ditos, mas, à idade em que esses são exibidos [...]”, pois crianças precoces apresentam um desenvolvimento mais avançado e superam sobremaneira o esperado para sua idade.

A autora ressalta que a presença de precocidade em uma determinada área, no caso, a linguagem, não prediz precocidade em outra, o que significa que uma criança precoce pode desenvolver-se dentro da média ou até mesmo, apresentar dificuldades em outras áreas, da mesma forma que pode ser precoce em mais de uma área.

Para Manzano (2009), desde muito pequenos os superdotados evidenciam condutas diferenciadas, dentre elas, a escrita precoce. Isso justifica a necessidade de atenção à precocidade,

porém, mesmo que a superdotação não venha a se confirmar, a diversidade presente nessas crianças, já é por si só, motivo suficiente para uma atenção educacional individualizada.

ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PRECOCE

Foram incluídas nesta categoria, que aborda a escolarização da criança precoce, as informações acerca de como a precocidade é percebida no ambiente de ensino, a maneira como a estratégia de aceleração passa a ser considerada e como ocorre a adaptação da criança acelerada a essa nova etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Assim sendo, as subcategorias identificadas forma: (a) Precocidade no ambiente escolar; (b) Proposta de aceleração; (c) Adaptação da criança no Ensino Fundamental.

c) Precocidade no ambiente escolar

A precocidade de A1 não passou despercebida na Educação Infantil. Tanto a professora quanto a diretora da instituição municipal que frequentava, alertavam os responsáveis pela criança sobre sua disparidade em relação aos colegas da mesma idade.

A diretora me chamou e falou assim, “A [A1] sabe muito mais do que as outras crianças, ela já lê, ela já ensina, ajuda”. A professora me chamou também e falou assim, “Tem alguma coisa a mais nela, ela lê tudo, escreve tudo” (M1, 2013).

Nessa instituição, nota-se que a precocidade de A1 não é negligenciada e há interesse pela necessidade educacional da criança. Contudo, o interesse precoce de A2 pela escrita não foi bem compreendido no centro de Educação Infantil em que frequentava. Durante uma das atividades oferecidas, foi determinado que cada aluno deveria colorir a letra inicial de seu nome, entregue impressa em uma folha, porém A2 escreveu seu nome pela primeira vez, acrescentando à letra inicial, as demais letras que o compunham. Não satisfeito, fez o mesmo com as atividades dos colegas, escrevendo, assim, o nome de todos eles.

Diante do ocorrido, a instituição convocou a presença dos pais para lhes comunicar que o filho de três anos de idade havia atrapalhado a atividade proposta.

[...] eles chamaram a gente pra falar que ele estava atrapalhando as atividades, mas aí foi quando eu falei “Vocês estão falando que ele está escrevendo, né, com a idade que ele tem...” foi assim que a gente viu que ele começou a escrever (M2, 2013).

Insatisfeitos com a reação do centro educacional, os pais optaram por transferirem-no para uma escola municipal, onde semelhantemente, A2 gerou estranhamento logo em seu primeiro dia, visto que ainda estando no Maternal II (três anos), leu um bilhete entregue pela professora que era endereçado aos responsáveis.

É compreensível que a manifestação da precocidade surpreenda os educadores, uma vez que foge daquilo que é tipo como “normal”, porém, uma vez reconhecida, ações devem ser empreendidas em resposta às necessidades desses alunos que se diferenciam substancialmente dos demais, em face da rapidez e profundidade com que aprendem, além da inquietude por se

dedicarem intensamente a seus interesses, os quais geralmente se diferenciam dos apresentados por seus pares (PANZERI, 2006).

No entanto, o aluno com potencial superior nem sempre encontra no ambiente escolar, o suporte que necessita. Nesse sentido, ao investigar o reconhecimento da criança precoce na Educação Infantil e seu lugar no processo de escolarização, Forno (2011) constatou junto a seis professoras que estas consideravam que a precocidade pode ser percebida durante as observações em sala de aula e nas avaliações realizadas descritivamente, porém, a incerteza quanto às características de uma criança precoce as impedia de oferecer atividades pedagógicas capazes de atender aos seus interesses individuais. As educadoras acreditavam que outro fator que dificulta o oferecimento de atenção diferenciada em sala de aula é o elevado número de estudantes, o que impede a atenção individualizada.

De acordo com Guenther (2006), a maioria das crianças com capacidades superiores torna-se “invisível” em sala de aula, pois, quando não têm comportamentos inadequados, tais alunos costumam conseguir as notas e pontuações necessárias para serem promovidos, não incomodam os demais, não demonstram problemas emocionais, e assim, acabam por não chamar a atenção dos educadores. Mesmo a atenção que passam a receber quando apresentam comportamentos desviantes, se volta para a “correção” do indesejado, mas, geralmente, não há preocupação com o desenvolvimento do potencial.

d) Proposta de aceleração

Em ambos os casos apresentados, a proposta de aceleração surge da iniciativa da escola, porém, a receptividade dos pais se diferencia.

Tendo em vista a sobressaliência de A1, a escola solicitou formalmente à Secretária Municipal de Educação que a aluna fosse acelerada da Etapa I (quatro anos) para a Etapa II (5 anos), de modo a ingressar antecipadamente no Ensino Fundamental, no ano posterior, porém, o pedido foi negado e A1 terminou o ano letivo na Etapa I da Educação Infantil.

Entretanto, no ano seguinte, com cinco anos de idade, quando deveria cursar a Etapa II, seus pais moveram uma ação judicial solicitando a entrada antecipada no 1º ano do Ensino Fundamental e obtiveram ganho de causa.

Com relação a A2, sua professora ficou muito surpresa ao constatar que o aluno, com três anos, já sabia ler e, avisou a direção, que contatou o supervisor de ensino. Ao comparecer à instituição, o mesmo comprovou a precocidade da criança ao pedir-lhe para que escolhesse entre um brinquedo ou um alfabeto móvel, pois a escolha do alfabeto foi imediata, bem como sua atitude de começar a utilizá-lo para formar palavras. Sob tais circunstâncias, surgiu a primeira proposta de aceleração, de modo que o aluno passaria a integrar a Etapa I, se não fosse a recusa de seus responsáveis, os quais se posicionaram contrariamente em virtude de acreditarem na importância da socialização com crianças da mesma faixa etária. Contudo, o menino não gostava de participar das brincadeiras propostas, pois seu interesse estava nas letras e nos números, por essa razão, foi de desinteressando pela escola e passou a pedir para faltar às aulas.

Conforme mencionado anteriormente, a LDB assegura a aceleração para os superdotados. Tal determinação se deve ao fato de que quando não são reconhecidos e estimulados, esses alunos correm o risco de adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados, como ocorria com A2. A este respeito, Freeman e Guenther (2000) assinalam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento do potencial, leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias. Desse modo, o aluno pode preferir alienar-se, baixar seu ritmo de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, podendo perder o interesse pelas atividades escolares, bem como, estagnar o desenvolvimento de seu potencial. Nessa perspectiva, a aceleração pode representar uma alternativa viável. Contudo, uma criança é diferente da outra, o que significa que cada caso deve ser analisado individual, pois, enquanto algumas crianças demonstram uma boa adaptação e um bom rendimento escolar após a aceleração, outras veem às dificuldades anteriormente enfrentadas aumentarem.

A esse respeito, o estudo de Vialle *et al* (2001) nos fornece bons elementos para reflexão. Realizado no sul da Austrália, o estudo contou com cinco alunos como participantes, os quais saltaram ao menos uma etapa de sua escolarização, tendo por objetivo investigar os efeitos acadêmicos, sociais e emocionais da aceleração.

Sintetizando os resultados, temos que o Participante 1 foi pouco afetado socialmente, pois já se relacionava com pessoas mais velhas, tornou-se mais feliz com a escola e mais satisfeito com o trabalho acadêmico realizado. O Participante 2 também não sofreu alterações em seus padrões de socialização, pois seus melhores amigos eram um ano mais velhos e a aceleração fez com que estudassem na mesma classe. Emocionalmente, passou a sentir-se mais confiante, porém, quanto aos aspectos acadêmicos, revelou que sua satisfação dependia das qualidades e boa vontade de seus professores, pois entre eles, alguns promoviam alterações no currículo de modo a proporcionar desafios, ao passo que outros apenas o sobrecarregavam com volume de tarefas repetitivas. O Participante 3, que pulou algumas etapas de sua escolarização, revelou nunca ter tido uma boa socialização com seus colegas de classe, mas era indiferente a isso. Por sentir-se feliz quando a escola lhe proporcionava inquietações, desejava continuar em processo de aceleração progressivo. No que se refere aos aspectos emocionais, o descontentamento com a escola que se manifestava fisicamente por meio de erupções ao redor do pescoço e tendência a chorar com facilidade, desapareceu ao iniciarem-se as acelerações. O Participante 4, que já se relacionava com pessoas mais velhas, não foi socialmente afetado e não apresentava problemas emocionais antes da aceleração, nem passou a apresentá-los após, mostrou-se satisfeito academicamente porque sua professora, que tem estudos na área das altas habilidades/superdotação, oferecia-lhe atividades de enriquecimento curricular. O Participante 5, que antes da aceleração apresentava problemas emocionais que se refletiam em sintomas físicos (crises de esofagite e um mês sem fala) e dificuldades de socialização, permaneceu apresentando-os após o processo. Além disso, a professora não permitia seu progresso em ritmo próprio e a falta de estímulos fazia com que a insatisfação com a escola permanecesse. Desta forma, sua mãe optou pelo ensino domiciliar.

Podemos concluir que o aluno com tendência a se associar a pessoas mais velhas não encontra dificuldades de socialização ao ser acelerado. Por outro lado, as diferenças individuais

devem ser consideradas durante o planejamento e implantação da prática de aceleração, assim como o progresso do estudante precisa ser monitorado e o currículo modificado sempre que necessário.

e) Adaptação da criança precoce no Ensino Fundamental

Para A1, o início do processo de adaptação foi um tanto quanto conturbado e os pais passaram a ter dúvidas quanto aos benefícios dessa aceleração.

No começo do ano, quando ela começou a estudar, parecia que ela tinha perdido tudo. Ela vinha com coisas erradas... erradas... mas absurdo, assim, escrito nas coisas dela, tudo que ela sabia parece que tinha... sabe? Não sei, a escola parece que deu um baque nela. [...] Falei, “vou tirar essa menina da escola” (M1, 2013).

Mas após algum tempo, A1 acabou se adaptando à nova escola e aos novos colegas e voltou a demonstrar um desempenho excelente. No entanto, os desafios oferecidos pela escolarização parecem ainda estar aquém das capacidades da menina.

[Ela] se adaptou, [...] só tira 10, 10, 10, 10, 10. [...] Eu não consegui entender aquilo, mas eu acredito que tenha sido assim, a timidez dela, a timidez dela barra, esse é o problema (M1, 2013).

Ah, ela adora a escola, adora. Apesar que ultimamente ela tem reclamado um pouquinho pelo fato do que ela está aprendendo, ela já sabe. Eles estão começando a se alfabetizar agora, na primeira série lá e ela já sabe, isso aí acho que dá uma desestimulada, não sei (P1, 2013).

Os pais de A2, que recusaram a possibilidade de aceleração quando filho estava com três anos, se depararam novamente com a proposta quando o menino estava prestes a ingressar na Etapa II (cinco anos) ao ser transferido para uma escola privada, e, dessa vez, concordaram. Dessa maneira, ocorreu uma aceleração extraoficial, pois o aluno foi matriculado na Etapa II, mas passou a frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental, respondendo bem às exigências curriculares.

Devido a esse ingresso antecipado, com seis anos de idade, A2 já estava no 2º ano, porém, decorrido um semestre letivo, a escola concluiu que o aluno não apresentava uma boa adaptação àquela etapa escolar e, por isso, optaram por fazê-lo regressar ao 1º ano para que tornasse a conviver com seus pares em idade.

Ele estava acompanhando na questão dos conteúdos, mas a professora falava que quando era necessário abstrair um pouco mais pra fazer cálculo, alguma coisa assim, ele não conseguia, ele precisava do concreto, [...] na tarefa eu via. Quando ia ficar do lado dele para ele fazer a tarefa, ele precisava do material dourado pra fazer as continhas, mas a meu ver eu acho que é normal pra faixa etária deles mesmo, então não achei que fosse nada “Ai não está dando conta, está aquém, está abaixo do que é esperado” (M2, 2013).

Além da justificativa de necessitar do apoio de materiais concretos, A2 também era visto como emocionalmente imaturo quando comparado aos colegas mais velhos.

Eles acharam que na maturi... vamos dizer assim, que emocionalmente, ele não estava pronto, ele precisava um pouco mais do lúdico [...]. Então eles falaram isso: que ele estava se adaptando, mas tinha alguns momentos em que ele destoava da turma pela parte emocional dele (M2, 2013).

Percebe-se que tanto A1 quanto A2 apresentaram sinais de desinteresse e desmotivação quanto ao trabalho escolar. Todavia, A1 chegou a demonstrá-los mesmo após sua aceleração.

Esse fato nos leva a concordar com Vialle *et al* (2001) que defendem que a aceleração por si só, representa uma solução temporária, pois caso o professor não compreenda as necessidades educacionais desses alunos, deixando de adequar o currículo a elas, em pouco tempo o estudante submetido à aceleração já não encontrará desafios e voltará a apresentar insatisfação com a escola.

Outro ponto a ser considerado é o assincronismo, ou seja, a falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual, afetivo e motor. Desta forma, embora seu desenvolvimento cognitivo possa ser compatível ao desenvolvimento de crianças mais velhas, a criança acelerada pode estar sujeita a exigências emocionais e sociais que não condizem com as suas, como ocorreu com A2, rotulado como emocionalmente imaturo, quando na verdade, seu desenvolvimento emocional era compatível com o esperado para uma criança de seis anos.

De acordo com Pérez (2003), ao antecipar as etapas da escolarização, a criança pode ser discriminada pelo novo grupo por ser menor, como também pode sofrer rejeição por parte do grupo etário por ter passado para uma série mais adiantada. Considerando-se apenas aspectos intelectuais, pode haver a necessidade de saltar mais de uma etapa/ano/série o que acentua ainda mais as dificuldades citadas.

Conforme Panzeri (2006), o aluno com potencial elevado difere significativamente dos demais em virtude de seu ritmo de aprendizagem, da profundidade de sua compreensão e dos interesses que possui. Isto significa que mesmo sendo acelerado, permanecerá necessitando de atenção especial não apenas em sala de recursos ou centros específicos, mas, sobretudo, na classe regular. Desse modo, nos parece que o enriquecimento é mais uma alternativa a ser considerada, pois consiste em uma estratégia educacional voltada para a realização de ajustes curriculares individualizados considerando as necessidades e interesses do aluno, no entanto, sem separá-lo de seu grupo etário (PANZERI, 2006). Todavia, somente uma avaliação cuidadosa poderá determinar qual a modalidade mais indicada.

Também é necessário considerar que no caso da criança precoce há o risco de “normalização” depois de transcorrido seu processo de desenvolvimento infantil, o que se dá por volta dos 12 anos de idade, quando não existe uma superdotação associada. Ocorrido isso, a aceleração pode se tornar um problema, pois a legislação não prevê a “desaceleração”. Por ter passado por um processo de aceleração informal, talvez relacionado à proibição instituída pelo art. 24 da LDB de entrada antecipada no 1º ano do Ensino Fundamental, A2 pôde retornar ao ano escolar compatível com sua idade quando o procedimento se mostrou insatisfatório. Ao passo que A1, que foi acelerada por decisão judicial e demonstrou uma aceleração bem-sucedida até o momento da entrevista, não terá como fazer esse retorno no caso de vir a enfrentar algum tipo de dificuldade futuramente. Dessa maneira, a aceleração da criança precoce deve vir precedida de prudência e ser procedida de constante acompanhamento a ela, seus pais e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de existirem traços e características comuns entre os alunos com altas habilidades/superdotação, estes não constituem um grupo homogêneo, tampouco deixam de possuir suas características individuais ou de se diferenciar por conta da personalidade e, o mesmo vale para os precoces.

Com a descrição do estudo apresentado, foi possível concluir que a precocidade, especialmente em leitura e escrita, não passa despercebida pelas instituições de Educação Infantil e a aceleração para o Ensino Fundamental é visualizada como uma maneira de responder às necessidades da criança. No entanto, as crianças precoces investigadas apresentaram dificuldades em se adaptar à nova realidade escolar. A1 enfrentou problemas de adaptação somente no início da transição, voltando a exibir um excelente desempenho e boa relação com os colegas logo em seguida, porém, continuou não encontrando os estímulos condizentes com os seus interesses e rápida aprendizagem. A aceleração de A2, por outro lado, mostrou-se positiva durante o primeiro ano, mas no ano seguinte, passou a ser questionada em virtude das diferenças no desenvolvimento emocional do aluno em relação aos colegas mais velhos, bem como por sua capacidade de abstração, resultando em “desaceleração”. Tal postura se deve à incompreensão de que a precocidade se dá em áreas específicas e que a criança pode permanecer apresentando características e comportamentos esperados para sua idade.

Desse modo, predomina a necessidade de considerar as peculiaridades do indivíduo antes de decidir qual a alternativa mais indicada. Caso a estratégia eleita seja a aceleração, é imprescindível ter claro que as necessidades educacionais da criança não se extinguirão e permanecerá sendo preciso oferecer atenção diferenciada em sala de aula, além de Atenção Educacional Especializada em espaços reservados a este fim.

Ao considerarmos que a precocidade pode vir a não se confirmar como um indicador de superdotação, a aceleração da criança precoce pode parecer algo arriscado, principalmente tratando-se da entrada antecipada no Ensino Fundamental, mas se levarmos em conta que algumas crianças são tomadas pelo tédio e a frustração diante das atividades que lhes são oferecidas no ambiente estruturado para crianças de sua faixa etária, levando-as ao total desinteresse pelo que se passa nesse espaço, o fato de correr riscos em favor de seu desenvolvimento saudável assume outra conotação. Contudo, a partir do instante em que a escola conseguir se concretizar como inclusiva, passando a respeitar as necessidades, potencialidades e individualidades de cada um de seus alunos, a aceleração possivelmente, se tornará uma estratégia dispensável, visto que todos poderão se desenvolver plenamente, no mesmo espaço e em conjunto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITO, Y. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In: BENITO, Y. (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 2. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 79-93.

- BENITO, Y. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In: BENITO, Y. (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 2. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 79-93.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2010.
- BRASIL. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- CUPERTINO, C. M. B. (org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.
- FORNO, L. F. D. *Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?* Santa Maria: UFSM, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2010.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Tradução: Maria Aparecida da S. P. Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GAMA, M. C. S. S. *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.
- GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009.
- MAIA-PINTO, R. R. *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. Brasília: UNB, 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MANZANO, E. S. *La superdotación intelectual*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.
- MARTINS, B. A. *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no ensino fundamental I: identificação e situação (des)favorecedoras em sala de aula*. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.
- OLIVEIRA, M. P. *Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades*. Santa Maria: UFSM, 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- PALUDO, K. I. ; PEDRO, K. M. ; CHACON, M. C. M. . Programa de atenção a alunos precoces com características de altas habilidades (PAPAHS): uma experiência brasileira. In: *IX Congreso*

Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, 2012, Buenos Aires. Ideación (Valladolid. Internet), 2012.

PANZERI, M. V. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In: FREITAS, S. N. (org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006, p. 257-277.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v.2, n.22, p. 45-59, 2003.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, set./dez. 2014.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

VIALLE, W; ASHTON, T; CARLON, G; RANKIN, F. Acceleration: a coat of many colours. *Roeper Review*, v. 24, n. 1, p. 14-19, 2001.

Recebido em: 20 de setembro de 2015

Revisado em: 20 de novembro de 2015

Aceito em: 02 de dezembro de 2015

