



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

## **ATENÇÃO EDUCACIONAL A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ACELERAR É A MELHOR ALTERNATIVA?**

BÁRBARA AMARAL MARTINS<sup>1</sup>

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus Marília

KETILIN MAYRA PEDRO<sup>2</sup>

Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus Marília

### **INTRODUÇÃO**

Não é recente o reconhecimento por parte das políticas nacionais de que alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são detentores de necessidades educacionais especiais visto que desde 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 4.024, nos seus artigos 88 e 89, ao referir-se à “educação de excepcionais” deixa subentendida a inclusão dos alunos AH/SD nesta modalidade de educação (BRASIL, 1961, p. 15), uma vez que o termo excepcional foi cunhado por Helena Antipoff a fim de designar indivíduos com diferenças físicas, sociais ou cognitivas que se situavam acima ou abaixo da média de seu grupo, abolindo termos por ela considerados pejorativos, como por exemplo, retardado e anormal (DOMINGUES, 2011). O compromisso com estes alunos é explicitamente reafirmado pela LDB n°. 5.692 de 1971, quando se afirma que os *superdotados* estão entre aqueles que deverão receber tratamento especial (BRASIL, 1971). Todavia, a crença de que tais educandos são dotados dos recursos necessários para seu desenvolvimento, sem que sofram qualquer influência do ambiente, ainda persiste em âmbito educacional e resulta na incompreensão da importância do oferecimento de atenção<sup>3</sup> educacional especializada a esses alunos.

Para Pérez e Freitas (2011) a representação cultural deturpada sobre os indivíduos com AH/SD ocasiona a negação das necessidades educacionais especiais dos mesmos, ao passo que são considerados pessoas raras e autossuficientes no que se refere à aprendizagem. Esta representação cultural, em conjunto com a desinformação sobre o assunto e sobre a legislação a respeito e juntamente com a falta de formação acadêmica e docente, constituem-se nos responsáveis pela invisibilidade dos alunos com AH/SD que se faz presente nos censos

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus Marília. [barbara.amts@gmail.com](mailto:barbara.amts@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp Campus Marília. [ketilinp@yahoo.com.br](mailto:ketilinp@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Utilizaremos a expressão “Atendimento Educacional Especializado” somente em citações diretas empregando atenção educacional especializada nos demais casos, pois entendemos que a palavra *atendimento* carrega consigo as influências da área da saúde, as quais já dominaram a área Educacional ocasionando a compreensão de alunos como indivíduos a serem “curados”.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

escolares que apresentam números irrisórios no que diz respeito a matrícula destes alunos; nos dispositivos legais que chegam a não contemplá-los ou o fazem superficialmente; nos programas de Educação Especial ou Educação Inclusiva que por vezes os esquecem; na formação acadêmica em Pedagogia, Licenciaturas, Psicologia, Neurologia e Pediatria onde não é comum a presença do tema no currículo, embora sejam grandes as chances destes profissionais se depararem com indivíduos com AH/SD; e nos cursos de formação docente continuada que não raramente excluem o assunto ao abordar a Educação Inclusiva ou a atenção educacional especializada.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.9), alunos com AH/SD são aqueles que:

demonstram 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.

A referida Política objetiva que esses alunos, bem como aqueles com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, possam não somente ter acesso, mas participar e aprender em sala de aula de ensino regular, garantindo-se entre outros, a atenção educacional especializada e a formação de professores e demais profissionais da educação.

Todavia, embora a atenção especializada esteja legalmente garantida a estes alunos, sua execução deixa a desejar, uma vez que existem poucos programas educacionais voltados às necessidades desta clientela, da mesma forma em que a escola, privada de receber o devido preparo, mostra-se resistente ao oferecimento de atenção diferenciada a tais educandos (ALENCAR, FLEITH, 2005). A formação docente é outro aspecto que vem sendo menosprezado e assim constituindo um grande obstáculo, pois em situações práticas o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva. “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 228). Conforme Pérez e Freitas (2011, p. 122), a concretização destas ações almejadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demanda “uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior”, além da necessidade de ações por parte do Ministério da Educação e em particular, da Secretaria de Educação Especial, para que as universidades incluam conteúdos relativos às AH/SD nos currículos dos cursos de graduação.

A superação das dificuldades que impedem a efetivação do ensino adequado aos alunos com AH/SD torna-se urgente na medida em que quando não são reconhecidos e estimulados, 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. 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. Deste modo, o aluno pode preferir alienar-se, baixar seu ritmo de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

inapropriados, podendo perder o interesse pelas atividades escolares, bem como, estagnar o desenvolvimento de seu potencial.

Diante de seu dever constitucionalmente instituído de promover o pleno desenvolvimento de seus educandos (BRASIL, 1988), a escola dispõe apenas de um único caminho a ser trilhado, o qual segue o rumo contrário ao desperdício de potenciais e localiza-se no oferecimento de estímulos proporcionados por meio de um ensino desafiador, ou seja, aquele onde o aluno com AH/SD recebe oportunidades para ultrapassar aquilo que já sabe, adquirindo novos conhecimentos e sendo instigado a gerar ideias originais e a solucionar problemas. Estes alunos diferem de seus colegas no modo de pensar, se comportar e aprender, além de possuírem uma bagagem de conhecimentos e informações que também se diferencia, sendo assim, não podemos oferecer educação igual a alunos que são diferentes. De acordo com Cupertino (2008), a criança com AH/SD requer formação ampla, que considere e desenvolva suas potencialidades. Para isso, as principais formas de atendimento utilizadas são as seguintes: aceleração, agrupamento e enriquecimento.

A aceleração consiste em pular etapas da formação regular, de modo a cumprir o programa em menor tempo. Nesta modalidade, o aluno vivencia experiências com colegas mais velhos, deste modo, é indispensável certificar-se de que a criança possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para esta interação.

Os agrupamentos podem ocorrer em centros específicos, escolas e classes especiais ou mesmo nas classes regulares, em tempo parcial (agrupamento flexível). Embora também chamados de segregação, os agrupamentos podem estar apartados da escolarização 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.

O enriquecimento resume-se como o 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. As adaptações curriculares podem ser empregadas como uma estratégia de enriquecimento curricular onde 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. 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 PIT – Programa de Incentivo ao Talento, que é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria desde 2003 e promove atividades semanais de enriquecimento favorecendo o



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

desenvolvimento e estímulo do potencial de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, 2009); e o PAPAHS – Programa de Atenção a alunos Precoces e com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, 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). Embora as referidas modalidades compartilhem o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD incentivando o desenvolvimento de suas habilidades e/ou talentos, são substancialmente distintas e é necessário cautela na escolha da melhor alternativa. Entre elas, a modalidade mais controversa é a aceleração e justamente por isso, nos propomos a discuti-la<sup>4</sup>. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo analisar a aceleração enquanto estratégia voltada a atender as necessidades educacionais de alunos com AH/SD e desenvolve-se a partir de levantamento bibliográfico.

### **A aceleração**

Guenther (2006, p. 43) define a aceleração como “uma medida de organização que implica em oferecer mais matéria escolar em menos tempo, e avançar o aluno para séries e assuntos que estariam à frente no currículo e na seriação escolar”, de modo que se desloque pelas etapas/anos/séries escolares independentemente de sua idade cronológica (GUENTHER, 2009). Assim, a aceleração caracteriza-se por permitir ao aluno o cumprimento do programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR, FLEITH, 2005).

Esta prática recebe destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que determina que os sistemas de ensino devam assegurar a aceleração do programa escolar aos alunos superdotados para que o concluam em menor tempo.

Entre os argumentos favoráveis à aceleração, o principal deles é a ausência ou economia de gastos (PÉREZ, 2003; DELOU, 2007; GUENTHER, 2009).

Para Delou (2007), não há sentido uma criança alfabetizada desde a educação infantil ter que frequentar a classe de alfabetização (1º ano do ensino fundamental), visto que poderia ser acelerada para a série subsequente deixando de ocupar uma vaga, o que representaria economia aos cofres públicos. Em suas palavras:

Se nesta situação for dada a oportunidade de aceleração de estudos à criança por ela já apresentar competências escolares esperadas na conclusão de classe de alfabetização, ela poderia não só concluir em menor tempo seus estudos, como abriria imediatamente uma vaga para a classe de alfabetização. Esta é lição de economia pública [...]. (DELOU, 2007, p. 34)

No entanto, Pérez (2003) considera que os ganhos proporcionados pela aceleração em termos financeiros podem representar perdas em termos humanos, isto porque uma das características mais marcantes de crianças com AH/SD é o assincronismo, ou seja, a falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual, afetivo e motor. Desta forma, embora seu desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Apesar de estarmos cientes de que o oferecimento de atenção educacional adequada perpassa pelo problema da identificação desses estudantes, não analisaremos a questão nestas páginas.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

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. 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.

Algumas falas dos professores de alunos acelerados apresentadas por Maia-Pinto (2012, p.106; 108-109) em sua tese de doutorado exemplificam bem as dificuldades apontadas por Pérez (2003):

*“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)*

*“...estamos fazendo uma interferência diferenciada... ela era rejeitada pelos coleguinhas porque era muito bobinha” (PR12)*

*“Percebi assim, esse sofrimento da criança de estar sempre um pouquinho aquém dos outros em termos de maturidade” (PR12)*

*“Às vezes falta maturidade” (PSR2)*

*“Depois ele teve problemas de escrita porque a alfabetização dele não tinha sido boa” (PRS2)*

Pérez (2008) assume posição contrária à estratégia de aceleração do ensino durante o ensino fundamental e médio por considerar que as diferenças emocionais e afetivas diferenciam-se consideravelmente entre as faixas de idade que antecedem a vida adulta, o que pode acarretar dificuldades socioemocionais ao aluno acelerado embora seu desenvolvimento cognitivo possa equipará-lo intelectualmente a colegas bem mais velhos.

Baseando-se em pesquisas internacionais, Guenther (2009) posiciona-se favoravelmente à aceleração do ensino afirmando que tais estudos têm indicado a ausência de problemas enfrentados por alunos submetidos a esse procedimento. Porém a autora elenca 18 tipos de aceleração entre as quais algumas não interferem na temporalidade escolar e independem de regulamentação. São elas: instrução autorregulada pelo aluno; aceleração parcial por matérias/disciplinas; compactação do currículo; mentoria; programas de matérias curriculares específicas, fora da escola (curso de inglês ou matemática, p. e.); cursos por correspondência, *on line* ou à distância. Vale destacar que algumas destas modalidades de aceleração são tidas por outros autores como estratégias de enriquecimento (CUPERTINO, 2008; FREITAS, PÉREZ, 2010).

É comum que os autores brasileiros discutam a aceleração com base em pesquisas internacionais visto que em nosso país essas pesquisas são escassas. Ao realizarmos um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES não encontramos estudos que se propusessem a investigar a temática. Por outras vias localizamos uma única pesquisa, a tese de Maia-Pinto (2012). Embora as experiências de outros países possam nos auxiliar na compreensão desta prática, guiarmo-nos somente por elas pode ser arriscado, pois se tratam de realidades distintas, onde as diferenças perpassam por questões econômicas, políticas e sociais e esbarram inclusive, em concepções ideológicas.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Duan, Shi e Zhou (2010), ao investigarem a influência da educação de estudantes com AH/SD na velocidade do processamento de informação, encontraram diferenças significativas entre o tempo de reação de alunos com AH/SD que receberam educação acelerada e alunos com AH/SD de mesma idade que receberam educação normal, sendo que aqueles se mostraram mais rápidos que estes, evidenciando a importância do papel da educação neste desenvolvimento. Todavia, a pesquisa foi realizada em Pequim, na China, onde a aceleração mencionada diferencia-se da que conhecemos, pois consiste em um sistema em que alunos com AH/SD concluem o ensino fundamental em quatro anos e o ensino médio em outros quatro, quando o habitual seria concluir em seis anos cada uma dessas etapas, porém a grande diferença encontra-se na forma segregacionista com que ocorre, pois acontece apenas em determinadas escolas, as quais dispõem de uma sala específica para estes alunos quando submetidos a este tipo de educação acelerada. Em nosso sistema educacional estas salas poderiam ser chamadas de classes especiais e enquadradas na modalidade de atenção denominada agrupamento, a qual atualmente contraria os princípios da educação inclusiva.

Por outro lado, Vialle *et al* (2001) apresentam um estudo que nos fornece bons elementos para reflexão. Este estudo foi realizado no sul da Austrália e contou com cinco alunos como participantes, os quais saltaram ao menos uma etapa/ano/série de sua escolarização, tendo por objetivo investigar os efeitos acadêmicos, sociais e emocionais desta 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, sente-se mais confiante, porém quanto aos aspectos acadêmicos revela que sua satisfação depende das qualidades e boa vontade de seus professores, pois entre eles, alguns promovem alterações no currículo de modo a proporcionar desafios ao passo que outros apenas o sobrecarregam com volume de tarefas repetitivas. O Participante 3, que pulou algumas etapas/anos/séries de sua escolarização, revela nunca ter tido uma boa socialização com seus colegas de classe, porém não é esta sua preocupação, por sentir-se feliz quando a escola proporciona-lhe inquietações, deseja 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, está satisfeito academicamente porque sua professora, que tem estudos na área da AH/SD, oferece-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.

Diante dos resultados percebe-se que o aluno com tendência a se associar a pessoas mais velhas não encontra dificuldades de socialização, contudo os autores chamam a atenção para o



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

fato de que a aceleração por si só representa uma solução temporária, pois caso o professor não compreenda as necessidades educacionais desse aluno, deixando de adequar o currículo a elas, em pouco tempo o estudante com AH/SD já não encontrará desafios e voltará a apresentar insatisfação com a escola.

Neste sentido, enfatizamos a importância de formação docente na área das AH/SD. Formação esta imprescindível para qualquer professor, visto que é a chave não apenas da atenção educacional adequada, mas da própria identificação destes educando. E em especial, destacamos a importância de formação para aqueles que estão envolvidos no processo de aceleração. Para Maia-Pinto e Fleith (2012, p. 193),

[...] uma formação inicial e continuada que inclua temas como aceleração do ensino e características dos superdotados possibilitará aos educadores planejar melhor as atividades com objetivo de atender as necessidades dos alunos.

Vialle *et al* (2001) ressaltam que 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.

Os resultados deste estudo convergem, até certo ponto, com aqueles encontrados por Maia-Pinto (2012), que com o objetivo de examinar percepções a respeito da prática de aceleração de ensino, entrevistou doze alunos na faixa etária de 6 a 10 anos que foram submetidos à aceleração durante a educação infantil, bem como suas mães e 15 professores que trabalhavam com os mesmos na época do estudo, tanto em sala regular quanto em sala de recursos.

As mães avaliaram positivamente o processo de aceleração, com exceção de uma delas. As que avaliaram de forma positiva o fizeram por perceber bom desempenho acadêmico e/ou estímulos para aprender. Porém, contraditoriamente, cinco delas consideram que as habilidades de seus filhos não são estimuladas em sala de aula regular. A mãe que não avalia o processo de maneira positiva revela a dificuldade de seu filho com a produção de textos por apresentar problemas de caligrafia. Quatro mães destacam ainda o bom relacionamento com os colegas.

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 destes alunos apresenta posição contrária à prática de aceleração. Os que expressam argumentos favoráveis baseiam-se no desempenho acadêmico superior e na necessidade de estímulo a estes educandos. Ao passo que os argumentos desfavoráveis dizem 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.

Os professores acreditam que a implementação da aceleração depende de algumas condições que estão relacionadas a características pessoais dos alunos e a procedimentos da escola. No



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

que se referem aos alunos, os professores creem na importância de bom desempenho acadêmico e habilidade acima da média; maturidade emocional; boa interação social e motivação para aprender. No que diz respeito aos procedimentos escolares, afirmam 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 alunos acelerados.

É relevante a observação destes educadores a respeito das características socioemocionais e acadêmicas dos alunos, pois por vezes a aceleração se dá de forma equivocada, seja pela consideração exclusiva de aspectos acadêmicos, seja pela ausência deles. Segundo Guenther (2009), a aceleração destina-se a educandos com capacidade intelectual na área acadêmica, a qual se manifesta em facilidade e prazer em aprender, obter, armazenar e produzir conhecimento. Todavia, é comum em nossos sistemas de ensino que o aluno pule etapas/anos/séries em razão de questões emocionais que isoladamente não justificam a aceleração, como: “exagerado tédio, retraimento, introversão acentuada, ou comportamento inaceitável, especialmente nos meninos” (p. 284).

Frente os resultados desta pesquisa (MAIA-PINTO, 2012), mais uma vez fica claro que é necessário considerar as peculiaridades do indivíduo antes, durante e após a efetivação da prática de aceleração. Além disso, reafirma-se a importância de formação docente e da provisão de estímulos adicionais.

A este respeito, Alencar (2007) afirma que a aceleração pode ser benéfica ao aluno desde que se dê por meio de um processo bem conduzido onde haja a consideração das necessidades e características do aluno, tanto intelectuais, quanto sociais e emocionais, além do oferecimento de apoio por parte de professores apropriadamente preparados. Sendo assim, não há como se considerar a aceleração uma prática tão econômica, uma vez que requer investimentos no corpo docente, no acompanhamento do aluno e no oferecimento de atividades suplementares, o que demanda a utilização de materiais adicionais. Para Guenther (2009) a aceleração praticamente não tem custos enquanto medida administrativa, contudo a autora afirma que não é desta forma que deve ser vista, pois somente quando tratada como “medida pedagógica” pode impulsionar o desenvolvimento do potencial do aluno com AH/SD. Porém, Corrêa, Siqueira e Silveira (2006), reconhecem que em diversas ocasiões efetiva-se a aceleração unicamente como uma medida administrativa que objetiva resolver o problema daqueles que não sabem o que fazer com o educando, como consequência, quando a etapa/ano/série subsequente não o desafia, surte pouco ou nenhum efeito sobre suas necessidades educacionais.

Neste sentido, as autoras acreditam que o estímulo às habilidades destes indivíduos depende de práticas educacionais que propiciem enriquecimento curricular e extracurricular, posição esta que converge com a opinião de Pérez e Freitas (2011, p 123) que compreendem que:

Para o pleno desenvolvimento das habilidades desses alunos devemos levar em conta que além do enriquecimento extracurricular, desenvolvido no contraturno, também devem ser adotadas estratégias pedagógicas de enriquecimento intracurricular, ou seja, dentro da sala de aula.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Conforme Panzeri (2006) o aluno com AH/SD 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. Deste modo, nos parece que o enriquecimento é uma excelente alternativa, 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. Nesta perspectiva Maia-Pinto e Fleith (2012) alertam que a aceleração, do mesmo modo que qualquer outro processo de mudança, pode ocasionar insegurança e estresse, desta forma, a decisão de acelerar ou não o aluno levará em consideração, principalmente, a sua vontade e a de seus pais.

Guenther (2009) lembra ainda que quando o aluno prefere permanecer com seus pares em idade é possível que se beneficie de outras estratégias, tais como matrícula simultânea em dois níveis de ensino em períodos contrários, estudos independentes, ou programas especiais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de existirem traços e características comuns entre os alunos com AH/SD, estes não constituem um grupo homogêneo, tampouco deixam de possuir suas características individuais ou de se diferenciar por conta da personalidade. Deste 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 suas necessidades educacionais 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. No entanto, não chegaremos a lugar algum se deixarmos de lado o professor, pois havendo ou não aceleração, é a ele que caberá estimular as potencialidades do aluno. Desta maneira, acentuamos a importância do oferecimento de formação e de boas condições de trabalho aos docentes, pois como já disseram Corrêa, Siqueira e Silveira (2006, p.228), “é necessário investir no educador. Ele faz a diferença.”

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. FLEITH, D. S. (2005). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, n. 27, p. 1-5. Disponível: [www.ufsm.br/ce/revista/index.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/index.htm).

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LEI n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 29/08/2012.

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

CORRÊA, M. L. C; SIQUEIRA, N. A; SILVEIRA, S. T. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006, p. 213-230.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DOMINGUES, S. O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções, e suas relações com a educação inclusiva. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 192f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUAN, X; SHI, J; ZHOU, D. Developmental changes in processing speed: influence of accelerated education for gifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 2, mar. 2010, p. 85-91.

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.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção, e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, set./dez. 2009, p. 281-298.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

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.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. **Revista de Psicología**, v. 30, n. 1, fev. 2012, p. 190-214.

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 comum”. 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.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Porto Alegre: PUC, 2008. 230 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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