

## **Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico**

Zenita C. Guenther\*

### **Resumo**

A distribuição da escolaridade em anos letivos, sequencialmente trancados entre si, cria condições de aprendizagem e convivência nefastas aos alunos cuja capacidade e produção mental é superior à média dos pares etários. Aceleração é um meio utilizado para permitir que esses alunos avancem com currículo em menos tempo que o previsto pelos documentos legais, e possam caminhar pela seriação escolar, independente da idade mínima estabelecida pelos sistemas. A grande perplexidade é que, mesmo sendo um dos temas mais estudados pela área da Educação, e da Educação Especial para dotados e talentosos, os resultados da pesquisa científica não têm tido qualquer impacto na prática educativa, permanecendo férrea resistência a essa medida, nos meios escolares. O presente artigo discute a temática da aceleração vista como meio para desenvolver o talento acadêmico, também a expressão da inteligência, com domínio de capacidade, que tem sido mais e talvez melhor estudada, na área de dotação e talento.

**Palavras-chave:** Aceleração. Ritmo. Trajetória escolar.

## **Acceleration, rythmos and scholl trajectory: developping acamemic talent**

### **Abstract**

The distribution of the scholl work into a serial sequence of interlocked years install negative conditions to learning, and everyday living, for students with intellectual ability and level of achievement higher than their peer group. Acceleration is a way to advance these students through school curriculum is less time than required, without submitting them to the minimum age limits established by school systems. The big conundrum is that although it is one of the most studied themes is both, Education and Gifted Education, the results of such research do not have an impact in the educational practice, still marked by strong resistance within the school milieu. This article discuss acceleration as a measure to develop academic talent, also the expression of intelligence as an ability domain most and perhaps better studied, in the area of giftedness and talent.

**Keywords:** Acceleration. Rythmos. School trajectory.

\* Professora Doutora da Fundação Helena Antipoff.

Aceleração é um dos fenômenos mais curiosos no campo da educação.

Não consigo pensar em outra questão onde haja tal separação

entre o que a pesquisa tem revelado e o que os educadores na prática acreditam.

A pesquisa em aceleração é tão uniformemente positiva, os benefícios de aceleração feita apropriadamente tão inequívocos,

que é difícil compreender como um educador pode fazer oposição a essa medida.

(James H. Borland, Teachers College, Columbia University, 2006)

Estudos sobre aceleração têm despertado considerável interesse nas últimas décadas, devido ao crescimento da área de educação especial para dotados e talentosos. Há um ponto de convergência entre esses estudos: virtualmente todos indicam não haver problemas de qualquer natureza com os alunos acelerados, nos diferentes níveis escolares, tanto durante a vida escolar, como mais tarde, na vida adulta. Entretanto, como acontece na legislação brasileira, que aborda questões pertinentes à ciência da educação por decisão de votos, aceleração acaba por responder a conceitos variados, algumas vezes opostos. Ora, Aceleração é um conceito definido pela Educação Especial para **compatibilização da vida escolar com produção mental, independente da idade**, para alunos mais capazes, que vencem rapidamente o conteúdo curricular. Mas, no caso do Brasil, "aceleração" foi aconselhada para alunos defasados e repetentes, pela **equiparação da idade cronológica com série escolar, independente da produção mental**, uma base conceitual diametralmente oposta. Frente a duas definições opostas enraizadas na Lei, impossibilitados de destrinchar os objetivos reais da aceleração, os sistemas de educação contornam a situação evitando atender aos alunos mais novos, mais rápidos, e "acelerando" os mais velhos, lentos, que deveriam ser "desacelerados".

## 1 Conceituação básica

Historicamente, a aceleração é vista como oportunidade para que o aluno sinalizando talento acadêmico, e dotação intelectual, possa progredir pela seriação escolar a um ritmo mais rápido, e/ ou iniciar os diversos níveis de escolarização em idade mais nova que o convencional (PRESSEY, 1949). Ambas as idéias visam permitir progressão mais rápida que os outros alunos. Isso freqüentemente significa adaptar o currículo escolar ao nível de desenvolvimento, produção e aprendizagem do aluno, individualmente, ou em pequenos grupos, sem insistir na noção de que a mesma proposta curricular seja apropriada a todos os alunos de uma faixa etária. Como intervenção para alunos mais capazes e rápidos, a Aceleração se distingue do Enriquecimento pelo fato de que este preenche o tempo ganho com atividades diferentes do que é previsto no

currículo regular, o qual permanece igual para todos. Mas, muitos alunos intelectualmente dotados já trazem um acervo maior de conhecimento, trabalham a um nível de produção mental mais avançado que seus pares, e adiantar seus estudos é uma alternativa mais realista para trabalho escolar do que seguir o mesmo currículo e ritmo da turma.

Há 18 tipos de aceleração disponíveis aos alunos dotados no domínio da inteligência, divididos em duas amplas categorias, de acordo com as dimensões de tempo e conteúdo:

Doze tipos de aceleração se baseiam na **temporalidade**, com objetivo precípua de adiantar o tempo escolar, sem alterar o conteúdo curricular:

1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche)
2. Admissão antecipada à 1ª série fundamental
3. Saltar uma ou mais séries escolares
4. Progressão continuada
5. Classes combinadas (multi-seriadas)
6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um)
7. Diplomação antecipada
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino)
9. Cursos para crédito (Secundário ou Superior)
10. Crédito por exames e provas
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior
12. Aceleração do próprio curso universitário

Com base no **conteúdo**, e objetivo de re-organizar o currículo regular, há seis tipos diferenciados:

1. Instrução auto-regulada pelo o aluno
2. Aceleração Parcial por Matérias/ Disciplinas
3. Compactação de Currículo
4. Mentoria
5. Programas Específicos para matérias curriculares mais adiantadas
6. Cursos por correspondência

## 1.1 Quadro referencial

O crescente corpo de pesquisa sobre Aceleração vem se acumulando há mais de oitenta anos, desde os estudos de Terman, em 1925, aos atuais autores como Miraca Gross, (Austrália) Camile Benbaw e Nick Colangelo, (Estados Unidos), entre outros, com revisões periódicas para organização do conhecimento acumulado, e sínteses compreensivas da literatura básica. Frequentemente circulam análises do conhecimento acumulado, examinando metodologias e resultados dos estudos, isoladamente ou comparados entre si, empregando métodos sofisticados, como a meta-análise, para descrever e inter-relacionar características e implicações teóricas (KULIC & KULIC, 1984; 2004). O trabalho acadêmico mais recente sobre aceleração, mais compreensivo, e provavelmente mais divulgado é o Templeton National Report on Acceleration, de Nicholas Colangelo, Susan Assouline e Miraca Gross, (2004), denominado: **“Uma Nação Enganada: Como a América reprime seus estudantes mais brilhantes”**. O ponto em comum, amplamente documentado, é a consistência com que os estudos demonstram Aceleração como a prática mais bem sucedida de que se dispõe para atender alunos de alta capacidade intelectual, expressa em talento acadêmico, quando propriamente identificados. Contudo permanece essa incompreensível barreira de resistência nos meios educacionais (BORLAND, 2004), já analisada por Stephen Daurio em 1979:

... todas as indicações apontam para profissionais excessivamente preocupados com o desajustamento sócio-emocional que poderia vir a ser instalado entre os jovens precoces acelerados na escola, e nenhuma preocupação com a probabilidade de efeitos emocionais negativos resultados de pouca estimulação mental e desafio intelectual inadequado. Nenhum estudo mostrou que enriquecimento traz resultados melhores que aceleração. Quando muito o Enriquecimento diminui o tédio escolar dos alunos. (DAURIO, 1979).

O autor conclui que tal resistência à aceleração é devida a noções preconceituosas e não racionais dos profissionais da Educação, e não se baseia em evidência científica.

## 1.2 Algumas razões indicadas...

Em nossos meios, no arcabouço confuso desenhado pela situação legal acima descrita, as razões apresentadas pelos sistemas escolares e órgãos normativos **para permitir** a um aluno mais novo adiantar o currículo, ou saltar séries – o que só acontece em casos raros - não apontam necessidades geradas pelo ritmo de aprendizagem e produção mental do aluno, mas situações emocionais que, por si mesmas, não justificariam acelerar. Entre as razões comuns estão: exagerado tédio, retraimento, introversão acentuada, ou comportamento inaceitável, especialmente nos meninos. Outra vez a escola “enxerga melhor” seus alunos pelas dificuldades e problemas, principalmente quando os adultos sentem-se incomodados. Para **negar aceleração**, os pare-

ceres oficiais apresentam razões vagas, subjetivas, e não pedagógicas tais como “deslocamento do grupo etário”, e conceitos relativamente nebulosos de “imaturidade emocional” ou “queima de etapas”. Todavia Aceleração, como medida educacional, não tem como variável central idade cronológica, mas ritmo de produção mental, e domínio da capacidade natural identificada.

James Kulic (2004) afirma, com base em dados empíricos, que não há nenhuma estratégia para atender às necessidades de alunos intelectualmente dotados que dê resultados tão bons quanto a aceleração; que alunos acelerados, mais freqüentemente que outros alunos de igual capacidade, aspiram a estudos acadêmicos avançados; e que a aceleração mostra-se mais efetiva em melhorar o desempenho escolar dos alunos mais inteligentes que qualquer modelo de reforma educacional já experimentado. Acrescenta ainda que há evidência de que **a retenção do aluno** em um nível escolar, devido a pouca idade, pode ser negativa ao ajustamento sócio-emocional e bem estar de crianças e jovens excepcionalmente dotadas em inteligência. Estudando esses casos na Austrália, Miraca Gross demonstrou que os que **não foram acelerados experimentavam extrema dificuldade em estabelecer relações sociais positivas com seus colegas de turma...**

Joan Freeman expressa posição radicalmente contrária a qualquer tipo de aceleração, a que denomina uma medida própria de “mercadores apressados”. Em mensagem pessoal à autora, onde cita sua própria pesquisa, diz literalmente:

Para mim, sacrificar a infância preciosa por resultados de exames não é uma boa barganha. Posso dizer em minha longa pesquisa no Reino Unido, incluindo 17 alunos acelerados, que os resultados após 34 anos indicam restos de mal estar, e raiva. Felice Kaufman demonstrou que as crianças prodígio da América nunca conseguem levar uma vida normal... Pelos meus estudos ao redor do mundo, - pode-se chamar de ‘Fórmula Freeman’, - quanto piores as provisões educacionais mais aceleração é preciso para os alunos dotados. Mas países com melhores sistemas de educação, como a Escandinávia, não aceleram nunca. (FREEMAN 2009; Mensagem pessoal à autora)

Pode-se suspeitar que a opinião sensata de Freeman é baseada no conceito cultural de “infância” vivida em país rico, quando diz: *“Não quero ver as crianças dobradas sobre os livros enquanto o mundo está lá fora... Quero que descubram a vida interagindo, experimentado, sonhando, brincando, fazendo amigos, ousando, errando... e muito mais”*, no que sem dúvida, concordamos... Mas em ambientes de privação econômica e cultural, onde efetivamente estão as escolas de pior qualidade, as crianças descobrem a vida de maneiras muito diferentes...

Southern et al. (1993), estudando a resistência à aceleração, aponta que há efetivamente alguns riscos, porém devidos a planejamento em curto prazo, em que os professores aprendem pouco sobre os estudos que investigaram preocupações com possíveis conseqüências futuras. O maior problema ainda é não haver provisões de longo prazo para alunos excepcionalmente dotados. Por exemplo, uma criança que avançou consideravelmente em ciência, nos anos iniciais, encorajado a ampliar e aprofundar os estudos se, embora acelerado, freqüenta uma escola onde os laboratórios são limitados, ou não há suporte para expandir seu aprendizado, pode enfrentar um hiato no desenvolvimento enquanto espera por níveis mais elevados.

### 1.3 Em síntese

Examinando posições pró e contra aceleração, e resultados dos estudos mais abrangentes até agora realizados, há suporte para se afirmar ampla gama de vantagens à adoção da aceleração para alunos mais capazes, tanto como medida pedagógica conduzida pela própria escola, como medida administrativa introduzida ao sistema educacional.

## 2 Normatização e regulamentação

Medidas acelerativas **com base no conteúdo ensinado**, que não envolvem modificações nos registros da vida funcional do aluno, podem ser desenvolvidas sob responsabilidade pedagógica das escolas, independentes de regulamentação. Essas são iniciativas que refletem a competência da unidade escolar em lidar com diferenças individuais, e experimentar novas alternativas, sem haver mudanças drásticas na vida escolar do aluno. Tais medidas de aceleração podem ser incluídas em planos individuais de enriquecimento, na escola ou centros de atenção especial, como se faz regularmente nos CEDETs (GUENTHER, 2008).

### 2.1 Não dependem de regulamentação oficial:

**Instrução auto-regulada pelo aluno**, um tipo de aceleração que ajuda ao aluno prosseguir com o currículo de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem e produção. Diferencia-se de outros tipos de progressão continuada, no sentido de que o aluno tem controle sobre as decisões relativas ao tempo e rapidez com que desenvolve seu plano de estudos.

**Aceleração Parcial por Matérias/Disciplinas** é uma prática que permite ao aluno freqüentar aulas em séries mais adiantadas que a sua, nas matérias ou disciplinas em que tem maior potencial e desenvolvimento. Pode ser organizada simplesmente movendo o aluno para outra turma, na hora da aula, ou deixar o aluno na própria sala estudando material de outra série, trabalhar fora do horário de aulas, (em cursos de férias, ou outro turno), ou estudar material dos níveis mais adiantados, fora das aulas, em seu próprio tempo e planejamento pessoal.

**Compactação de Currículo** envolve um plano especial de estudos compactos, em que se reduzem atividades introdutórias, recapitulações, revisão de matéria, e número de objetivos instrucionais. O tempo ganho é alocado ao estudo de conteúdos mais avançados e atividades de enriquecimento. A redução de material julgado desnecessário deve ser baseada em alguma via de avaliação formal.

**Mentoria** quando o aluno é encaminhado a estudar com um expert na área em que seu potencial é maior, dentro ou fora da escola, o que permite acelerar o tempo sem perder profundidade no assunto.

**Programas Específicos** para matérias curriculares, em que alunos selecionados são inscritos em cursos específicos, fora do horário de aulas, em férias, ou outro período, onde pode avançar na sua área de interesse (p. e. língua estrangeira).

**Cursos por correspondência, on line, ou à distância**, fora do âmbito da escola, com currículo e formas próprias de organização e instrução.

## **2.2 Necessitam regulamentação:**

Medidas **com base na temporalidade escolar** provavelmente devem ser oficializadas, para assegurar movimentação e transferência dos alunos, dentro de normas estabelecidas pelo sistema, sem prejuízo de seus registros escolares. São elas:

**Admissão antecipada à Educação Infantil** (pós-creche) – entrada do aluno ao Jardim da Infância em idade menor que a estabelecida. Essa permissão pode exigir re-definição de faixa etária, ou ter por base o nível de desempenho nas chamadas “*tarefas da vida*”, (p. ex. andar, falar, comunicar-se), dentro de critérios especificados.

**Admissão antecipada à 1ª série fundamental** – inscrição à 1ª série crianças com qualquer idade cronológica que preencham certos quesitos. Essa prática pode resultar de admissão independente de frequência à creche, ou Jardim, ou ser incorporada como aceleração prevista ao nível da educação infantil.

**Saltar uma ou mais series escolares** – promoção a séries mais avançadas, ao patamar compatível com o nível de produção escolar do aluno, mediante requisitos especificados em termos de aprendizagem, desempenho, e desenvolvimento geral, independente de idade cronológica.

**Progressão continuada** – promoção à série seguinte para o aluno que acelera o conteúdo curricular, em seu próprio ritmo, ao alcançar patamar compatível de produção.

**Classes combinadas e multi-seriadas** – oportunidade para o aluno transitar, interagir e participar de atividades em séries simultâneas, com promoção mediante produção escolar, o que resulta em saltar uma ou mais séries.

**Currículo Telescópico** – provisão de material e ensino para o aluno completar o ano letivo em um semestre, ou fazer dois anos em um. Diferencia-se de compactação de currículo, porque o tempo livre é empregado no avanço do próprio conteúdo curricular.

**Diplomação antecipada** – outorga de diploma um ou mais semestres antes da turma regular. Essa medida pode ser implementada através de grupos de estudo, estudo independente, frequência simultânea a dois níveis de escolarização, cursos à distância ou por correspondência. Comprovada a produção escolar, o aluno recebe o diploma independente de idade, ou frequência em aulas.

**Matricula simultânea** em dois níveis de ensino – crédito por cursar uma série, ou curso, de nível imediatamente superior, ao mesmo tempo em que participa de uma turma regular, com pares etários.

**Cursos para crédito** (Secundário ou Superior) – validação mediante exames ou histórico escolar qualificado, de crédito por cursos e disciplinas feitas fora da escola.

**Crédito por exames e provas** – crédito por provas ou exames realizados com base em estudos independentes, com ou sem tutoria.

**Entrada antecipada ao nível médio e superior** – matrícula ao nível seguinte ao cursado, desde que comprove produção compatível, o que pode resultar de outras medidas, como matrícula simultânea, ou crédito por exames e provas.

**Aceleração do próprio curso universitário** – frequência ao mesmo tempo a um ou mais cursos superiores, ou cursar mestrado e graduação combinados.

*(W.T. Southern and E. D. Jones, (2004) Types of Acceleration: Dimensions and Issues; A Nation Deceived, v. II Chapter 1, p. 5-12).*

### 3 Quem deve ser acelerado?

Virtualmente todo o conhecimento teórico sobre o tema é relacionado ao estudo, avaliação e desenvolvimento do **talento acadêmico**. Na verdade, o corpo de pesquisa científica apontando aceleração como a mais eficiente via de estimular e desenvolver alunos dotados, é um testemunho de que a maior parte do conhecimento acumulado em educação para dotados e talentosos refere-se à dotação intelectual, onde se enraíza o talento acadêmico. Mesmo estudos

investigando criatividade, em grande parte parecem estar tratando de um tipo de inteligência como capacidade de entender, conhecer, representar, expressar o mundo ao redor, em termos de pensamento não linear, e espacial, contrária à orientação própria da comunicação verbal. E não se pode estranhar: o talento acadêmico é intimamente familiar à educação, porque caracteriza os “bons alunos”, os quais já há décadas se comprovou que serão “bons professores”. Até mesmo os que se dedicam a outras profissões, tornam-se melhores professores que profissionais atuantes, talvez por terem desenvolvido o “talento acadêmico” mais que a área de interesse profissional. Portanto, desenvolver intencionalmente o talento acadêmico pode ser uma das vias para localizar futuros “bons professores”.

O problema é que ser professor, atualmente, é uma profissão de baixo prestígio social, que não atrai os estudantes mais capazes e brilhantes. Mais tarde, geralmente, abraçam a educação como professores universitários, são bons acadêmicos, e realizam, enfim, seu potencial. Pode-se especular que algum efeito dessa distorção está à raiz da visível diferença entre professores do nível básico e nível superior: a profissão não atrai os jovens mais inteligentes, e academicamente talentosos, que vão se formar em outras áreas, mas que voltam mais tarde a lecionar na universidade, onde encontram melhores condições de trabalho que ao nível básico. Perpetua-se assim a drenagem do talento acadêmico para o ensino superior, e nenhum recrutamento para o nível básico, a não ser ocasionalmente, brevemente, ou em início de carreira...

### **3.1 Domínios de Capacidade**

Para conceituar o talento acadêmico é útil lembrar como se colocam os **domínios de capacidade humana**, de onde talentos são desenvolvidos por ação intencional, exercida no meio-ambiente. Gagné identifica pelo menos quatro **Domínios de Capacidade Natural** (GAGNÉ, 1994; 2003), derivados de funções cerebrais básicas, (CLARK, 1984), que sinalizam áreas de aptidão, potencial e predisposições contidas no plano genético, expressas e desenvolvidas no ambiente de maneira informal, por variados canais de interesse, atividade e desempenho:

**I. Inteligência** – capacidade intelectual enraizada na **função cognitiva** do cérebro, localizada no córtex frontal. Trata-se de um construto multi-dimensional que inclui pensamento analítico e observação (indução, dedução, transposição), pensamento linear (verbal) e não linear (espacial), habilidades, e processos mentais complexos, tais como conhecer, entender, compreender, abstrair, apreender, representar, estabelecer relações.

**II. Criatividade** – uma expressão da **função intuitiva** do cérebro, provavelmente localizada no córtex pré-frontal, diferenciada de outras funções por ser “*fora da razão*”, sem ser propriamente “*emoção*”. Associam-se à **criatividade** traços como originalidade de produção, pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo, originalidade e divergência em resolução de pro-

blemas, “diferente”, fora de “padrões”; aguçado senso crítico e autocrítica, sensibilidade, perceptividade.

**III. Domínio sócio-emocional** – com raízes na *função afetiva* localizada na base primitiva do cérebro, principalmente amígdala, tálamo e bulbo, compreende áreas de capacidade para conviver em grupos, e com grupos; apreciar convivência pluralística; encontrar caminhos para experiência de vida em comum satisfatória e aperfeiçoada; segurança, estabilidade, maturidade emocional. Geralmente agrupa aptidões e traços associados diretamente a: a) liderança, energia pessoal, persuasão; b) relações humanas, interação grupal, convivência.

**IV. Domínio Sensório-motor** – notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, primordialmente *função física* do cérebro, sediada no aparelho sensorial externo, perceptual interno, e aparelho motor, elevada capacidade na área sensorial (visual, auditiva, olfativa...); e motora, (força, equilíbrio, ritmo, resistência, coordenação, precisão de reflexos...).

### 3.2 O Talento acadêmico

O talento acadêmico é uma via de expressão de dotação no domínio da inteligência. A noção de *inteligência e capacidade intelectual* inclui habilidades mentais cognitivas que podem ser observadas, e desenvolvidas, tais como pensamento analítico, senso de observação; pensamento seqüencial linear e/ou espacial não linear, estabelecimento de relações, memória, julgamento, metacognição... Aceleração é comprovadamente a forma mais efetiva de se desenvolver o potencial em alunos que, no dia a dia escolar, sinalizam presença de capacidade intelectual expressa em talento acadêmico: facilidade e gosto por aprender, adquirir, acumular, organizar, produzir conhecimento.

Nos últimos 20 anos nota-se um esforço entre pesquisadores da área para desvencilhar o conceito de inteligência da *função cognitiva*, avançando com outras diferenciações: Gardner, em 1983 desafia a noção de Fator G com suas “*Inteligências Múltiplas*”; Sternberg compõe em 1985 a Teoria Triárquica, (analítica, criativa e prática), ao aprofundar o conceito vai agregando outras dimensões e, em 2004, define inteligência superior e dotação como resultado da interação de quatro fatores: *Wisdom* (sabedoria), *Inteligência*, *Criatividade* e *uma Síntese Pessoal* dessas e outras características. Essa idéia não é nova entre nós, pois, Helena Antipoff, já na década de 30 diferencia *inteligência civilizada (da escola) de inteligência prática (da vida)*, em 1946 afirma que “*a inteligência, encarada no seu todo, não pode ser separada da personalidade total*”, e em 1971, comentando os estudos de Terman comenta: “*Não há prova contrária à existência de bem dotados no meio rural...*” por implicação, nas classes social e culturalmente desprivilegiadas, hoje fato tacitamente aceito pela área. No caso do talento acadêmico, a conceituação básica permanece inalterada: em qualquer conceituação, talento acadêmico é sempre uma expressão de inteligência como **função cognitiva**.

### **3.3 Localizando e Reconhecendo talento acadêmico**

Embora a educação de modo geral tenha dificuldade em lidar com um conceito sustentável de “inteligência”, a escola reconhece com relativa facilidade o tipo de produção mental denominado “talento acadêmico”, constituído por um conjunto de atributos e habilidades que favorecem o desempenho escolar, notavelmente nas áreas básicas da linguagem, e matemática. No dia a dia escolar, em qualquer nível, sinalizam talento acadêmico as seguintes características:

**a. Linguagem e comunicação verbal** – gosto e eficiência ao lidar com palavras; excelência na leitura, comunicação e uso de línguas; precisão e riqueza de vocabulário e expressão verbal; avanço nas áreas curriculares da linguagem falada e escrita; sucesso em atividades cujo manejo depende de pensamento linear e expressão verbal.

**b. Pensamento abstrato e desempenho** – facilidade para analisar, associar e configurar símbolos em conceitos; organização interna, concentração, persistência; raciocínio e lógica de pensamento; formação de conceitos a partir de fatos; estabelecimento de relações entre fatos, eventos e situações; identificação de causas em fenômenos observados; sucesso em áreas cujo manejo privilegia o pensamento não linear, como ciências físicas, exatas e matemáticas, expressões figurativas, desenho técnico e arquitetônico.

A área de capacidade mais eficientemente reconhecida pela escola é, sem dúvida, a dotação intelectual expressa em pensamento linear, mas tal não se verifica quanto a reconhecer inteligência por vias de pensamento não linear. A não ser por acaso, às vezes em áreas não acadêmicas como artes visuais, construção, ou desenho técnico, a escola geralmente identifica menos, e desenvolve menos o talento acadêmico expresso em termos de pensamento abstrato, não linear, e espacial. Tal fato ajuda a compreender porque muitos programas que se propõem a “desenvolver talentos” procuram diretamente o “talento matemático” (p. e. STANLEY, 1983; BENBOW, 2000; ASSOLINE, 2003. Portanto, embora aceleração seja um meio efetivo para desenvolver o potencial dos alunos com talento acadêmico, verbal ou não verbal, reconhecer capacidade não pode ser encarado como uma decisão determinada por uma medida, teste ou escala indicando “quem tem” ou “não tem” tais características. Ao contrário, é uma caminhada longa envolvendo muitas pessoas, muitas horas, e várias situações.

No Domínio da Inteligência, a área de capacidade mais estudada pela pesquisa científica, há consistência entre os autores sobre a existência de um elemento comum, acima e além de atributos específicos, captável no funcionamento mental como um “fundo” na organização perceptual interna (COMBS, 1952), identificado por Spearman como Fator G. Tal “pano de fundo” pode ser observado primordialmente na maneira como o indivíduo se posiciona perante as situações vividas, como expressão de seu quadro referencial interno e visão

de mundo (GUENTHER, 1997). Além desse componente difuso e geral, os estudos focalizando **Inteligência** indicam também as duas vias de expressão de capacidade intelectual captáveis em sala de aula, sinalizando alunos que provavelmente se beneficiariam da aceleração:

**Vivacidade mental** – criança curiosa e viva, questiona, interroga, pergunta; com boa linguagem e expressão verbal, senso de humor, boa memória, amplo fundo de conhecimento e informação; aprende, compreende, apreende por vários meios;

**Auto-motivação e confiança** – criança com “cabeça própria”, geralmente mais calada, contemplativa, ou concentrada, enfrenta riscos com independência, persistência e compromisso; tem alto nível de motivação interna, confiança em si, responsabilidade, segurança, iniciativa e auto-direção.

Em nossos meios tanto educacionais como jornalísticos, é comum descrever crianças dotadas por características e atributos, sem levantar grandes controvérsias, uma vez que essa posição se limita a listar traços qualificativos, e descrições gerais que “se aplicam a uns, mas não a outros”, como dizem candidamente os próprios autores de listas. Entretanto, interpretar atributos, ou seja, traços atribuíveis, em termos de situações concretas, desempenho, produção mental, atitudes e comportamentos, não é uma temática pacífica, e exige cuidado na expressão, interpretação e principalmente adaptações a que se submetem dados coletados por observação. Com tal advertência em mente, podem-se captar sinais de inteligência nas tarefas e vivência do dia a dia escolar, observando o desempenho, posicionamento e modo de ser e agir dos alunos, por exemplo (GUENTHER, 2008):

a) Pela via da **Vivacidade mental e pensamento seqüencial linear**:

Produção superior em linguagem, comunicação, expressão

Interesse e sucesso em atividades extracurriculares

Boa linguagem e vocabulário, criança verbal, falante, conversadora

Curiosidade e interesses amplos e variados

Presença, participação em muitas atividades, dentro e fora da sala de aula

Vivacidade, sintonia, criança ativa, perspicaz, observadora

Senso de humor, aluno levado, divertido, “arteiro”.

b) Pela via da **Profundidade e pensamento espacial abstrato**

Produção superior em matemática, ciências, desenho técnico

Boa memória, aprende e fixa com facilidade

Ampla acervo de conhecimento e informações sobre muitos assuntos  
Persistência e compromisso nas tarefas abraçadas  
Independência, autonomia, iniciativa,  
Segurança e confiança em si  
Pensamento analítico, capacidade de observar, pensar, tirar conclusões.

### **3.4 O fator “pessoal”**

Como foi documentado pelo *Templeton Report* (2004), há muitos estudos demonstrando que alunos mais capazes, desenvolvendo o mesmo currículo que seus pares de capacidade média ficam entediados, e perdem o gosto por aprender, na escola. Mas, “vontade de aprender”, através de estudo persistente e concentrado, há que ser uma expressão de sentimentos e ação do próprio aluno, e não de observadores externos. Em algumas modalidades, a aceleração é essencialmente uma medida escolar voltada para interferir no ritmo de ensino dos conteúdos curriculares, mas ainda assim pode ter implicações na vida pessoal e esfera psicológica interna, do aluno. Por essa e outras razões, tal medida exige que o foco de atenção esteja na vida pessoal do aluno, em todas as dimensões e interações, e não só no que ele demonstra “saber”, ou “fazer”, na escola. Cada decisão deve ser abalizada por um estudo do aluno, tão completo quanto possível, abrangendo vários aspectos de sua vida e personalidade, e circunstâncias em que a aceleração pode ser aconselhada.

Alem do nível superior de desenvolvimento geral, no próprio grupo etário, Feldhusen (2002) indica outros aspectos a serem considerados ao se tomar uma decisão sobre acelerar um aluno: desenvolvimento geral acima também da média do grupo para o qual será acelerado; habilidades escolares acima da média do grupo ao qual irá pertencer; ausência de problemas sérios de ajustamento emocional e social; maturidade e capacidade para trabalho independente; capacidade de avaliar a própria produção, de maneira realista; ausência de indevida pressão para avançar; capacidade para evitar sensação de fracasso, se não for acelerado; boa expressão natural de sentimentos, inclusive quando concorda, ou discorda; capacidade para trabalhar sozinho, com responsabilidade e compromisso; boas relações com adultos e crianças mais velhas.

Freeman e Guenther (2000) acrescentam certos cuidados referentes à situação e contexto escolar: não deve existir qualquer pressão para acelerar; o aluno demonstra estar entre os 5% extremos em inteligência; o professor que recebe o aluno sente-se bem sobre o processo; os pais sentem-se bem sobre a orientação geral do processo; o aluno é efetivamente avançado no conteúdo curricular, é emocionalmente estável, entende o que está acontecendo e realmente quer ser acelerado.

#### 4 Planejamento conjunto

Detalhes técnicos da aceleração, tais como as dimensões de ritmo, visibilidade, grupo de pares, acesso, e tempo, podem marcar um início na mudança de atitude no ambiente maior, e devem ser compartilhados por todos os profissionais da educação, pois respondem a certas perguntas, mesmo ainda não formuladas por pais e professores:

**Ritmo** – o caminhar do ensino, em ritmo mais rápido ou lento, define o grau de aceleração do conteúdo, diferenciando um tipo de outro, alguns sem interferir no trabalho regular da escola, por exemplo, crédito aferido por provas e exames. Algumas práticas expressam meios administrativos de reconhecer aprendizagem realizada fora da escola, e outras têm influência direta no ritmo de ensino e instrução na turma de alunos.

**Visibilidade** – as opções de aceleração variam pelo grau em que são visíveis no ambiente escolar, principalmente pelos pares etários, e sua aceitação ou rejeição pode depender da visibilidade que conseguirem alcançar. É a visibilidade da aceleração que geralmente levanta preocupação sobre os riscos corridos pelos alunos acelerados, ou impedidos de acelerar. Práticas tais como entrada antecipada aos níveis adiantados, e saltar séries ou parte de séries, são as mais salientes, ao passo que um curso feito fora da escola pode não chamar muita atenção.

**Grupo de pares** – o aspecto mais questionado por pais, educadores e algumas vezes pelos próprios alunos, é o grau em que a aceleração resulta em distanciamento dos pares etários. Há pouca evidência empírica para apoiar a noção de que separar o aluno dotado de sua turma de colegas pode ser associado a dificuldades emocionais, ou profissionais, na vida escolar e adulta, mas a preocupação persiste, talvez mais em termos de “crenças” e “atitudes”, e menos em fatos concretos e conhecimento científico.

**Acesso** – há enorme variedade de opções para os vários tipos de aceleração efetivamente disponíveis, e acessíveis aos alunos, nas diferentes comunidades e meios, um aspecto a ser considerado em termos do sistema educacional.

**Tempo** – a idade em que se permite acelerar pode trazer complicações adicionais. Saltar a 2ª série primária pode ter conseqüências diferentes de entrar mais cedo na universidade. Intuitivamente pode-se suspeitar que a aceleração mais cedo na vida poderia acarretar uma mudança maior, mas também conta com maior maleabilidade interna para ajustamento da criança. A evidência acumulada indica que, para alunos apropriadamente identificados, a aceleração tem efeitos benéficos que perduram no tempo, tanto na esfera escolar como social, e trazem imediata satisfação pessoal. Crianças intelectualmente dotadas tendem a ser social e emocionalmente mais maduras que seus pares etários, e sentem-se bem quando a aceleração provê convivência com colegas que já têm maior grau de maturidade.

## **5 Considerações Finais**

### **5.1 Está suficientemente comprovado:**

**a) Aceleração como medida pedagógica:** é uma intervenção efetiva para alunos intelectualmente dotados; tem efeitos benéficos de longo termo, tanto acadêmicos como sociais; mesmo aceleração pronunciada – três ou mais anos – demonstra ser acadêmica e socialmente efetiva para alunos de inteligência muito elevada; há conhecimento suficiente para ajudar a escola a tomar decisões sobre que tipo de aceleração seria apropriado a cada caso, com previsão de baixo-risco/ alto-sucesso.

**b) Aceleração como medida administrativa:** é medida praticamente sem custos; a entrada mais cedo em um dado nível escolar permite inserção do aluno em turmas de produção compatível à sua, antes de se afiliarem a grupos de pares mais novos; há alternativas de aceleração para alunos intelectualmente dotados que preferem ficar com seus pares de turma, tais como, matrícula simultânea, estudo independente, ou programas especiais; há necessidade de opções efetivas de aceleração para alunos com alta capacidade intelectual e deficiência em área sensorial ou motora.

### **5.2 Planejamento geral e em longo prazo**

Os problemas encontrados em aceleração são localizados primordialmente na ausência, ou erros no planejamento da trajetória escolar em longo prazo. Casos que poderiam ser encaminhados por aceleração na disciplina, nem serão iniciados quando se pensa no abismo que separa os níveis seqüenciais de ensino. Pensando em “Educação” como o processo de “desenvolver cada indivíduo de acordo com suas características e necessidades”, como rezam os documentos legais, torna-se claro que tal plano não pode parar em algum nível de escolarização, sem perder validade e propriedade.

### **5.3 ... e ... aceleração não basta**

**Acelerar** uma criança com dotação intelectual, que aprende rapidamente, gosta da escola, e gosta de estudar, ainda que seja uma medida bem sucedida, **nunca é suficiente** para desenvolver o potencial e a inteligência da criança. Qualquer medida de aceleração escolar deve ser compatibilizada com medidas suplementares de enriquecimento que respondam a necessidades específicas daquele aluno, como indivíduo.

Finalmente, aceleração não deve ser uma medida administrativa! Somente vista como “medida pedagógica” pode desenvolver o potencial de um aluno intelectualmente dotado, que prima pela preferência por estudos acadêmicos, tem boa produção mental, e trabalha com rapidez sem perder profundidade de pensamento e atuação cognitiva.

## Referências

- ASSOULINE, S. G.; & LUPKOWSKI-SHOPLIK, A. E. **Developing mathematical talent: a guide for challenging and educating gifted students**. Waco, TX: Prufrock, 2003.
- BENDOW, C. P. Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? In: COLANGENO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p. 154–165.
- BENDOW, C. P.; STANLEY, J. C. Inequity in equity: how “equity” can lead to inequity for high-potential students. **Psychology, Public Policy, and Law**, v.2, p. 49–292, 1996.
- COLANGELO, N.; ASSOULINE, S.; GROSS, M. “**Uma nação enganada: como a América reprime seus estudantes mais brilhantes**”. 2004. 2v.
- DAURIO, S. P. Educational enrichment versus acceleration: a review of the literature. In: GEORGE, W. C; COHN, S. J; STANLEY, J. C. (Eds.). **Educating the gifted: acceleration and enrichment**. 1979. p. 13–63.
- FELDHUSEN, J.F.; PROCTOR, T.B.; BLACK, K.N. Guidelines for grade advancement of precocious children. **Roeper Review**, v.3, n.24, p. 169–171. 2002.
- FREEMAN, J; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.
- GAGNÉ, F.; GAGNIER, N. The socio-affective and academic impact of early entrance to school. **Roeper Review**, v.3, n. 26, p. 128–138, 2004.
- GUENTHER, Z. CEDET - **Identificação**. In: CEDET 15 anos. Lavras: FAEPE (UFLA), 2008. (Coleção Debutantes, v.2).
- GUENTHER, Z. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.
- KULIK, J. A.; KULIK, C.-L. C. Synthesis of research on effects of accelerated instruction. **Educational Leadership**, v.2, n. 42, p. 84–89, 1984.
- PRESSEY, S. L. **Educational acceleration: appraisal of basic problems**. Columbus, OH: The Ohio State University Press, 1949. (Bureau of Educational Research Monograph, 31).
- SOUTHERN W. T.; JONES, E. D. (Eds.). **The academic acceleration of gifted children**. New York: Teachers College, 1991.
- SOUTHERN, W. T., JONES, E. D.; STANLEY, J. C. Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In: HELLER, K. A.; MONKS F. J.; PASSOW A. H. (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent**. New York: Pergamon, 1993. p. 387-405.

STANLEY, J. In the beginning: the study of mathematically precocious youth. In: BENBOW, C; LUBINSKI, D. (Eds.). **Intellectual talent**. Baltimore: Johns Hopkins University, 1996.

STANLEY, J. C.; KEATING, D. P.; FOX, L. H. (Eds.). **Mathematical talent: discovery, description, and development**. Baltimore: Johns Hopkins University, 1974.

TERMAN, L. M. **Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Stanford, CA: Stanford University, 1925.

**Correspondência**

**Zenita Cunha Guenther** – Rua 14 de Agosto, n. 133, Cep: 37200-000. Lavras ( MG).

*E-mail:* zeguen@def.ufla.br

Recebido em 05 de junho de 2009

Aprovado em 10 de julho de 2009

