

PRÁXIS DE PROFESSORES AMERICANOS E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

American Teachers' Practices and Services for Gifted and Talented/High Ability Students

Carina Alexandra Rondini¹



<https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>



461

RESUMO

Neste estudo, apresenta-se dados sobre formação e conhecimento docente acerca das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), identificação de alunos com AH/SD e trabalho em sala de aula. Participaram do estudo professores de duas escolas de duas cidades de pequeno porte do estado de Indiana, Estados Unidos. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, com o apoio do Software IRAMUTEQ. Este artigo revela a possibilidade de ser a efetivação prática das normatizações sobre AH/SD, nos âmbitos federal, estadual ou municipal, uma diferença entre aquele Estado e o Brasil. Dessa forma, oferece pistas de como colocar em prática a legislação vigente atinente a esse alunado, pautando-se nessa fração escolar observada que, mesmo sendo mínima, carrega em sua gênese a bagagem dos anos de experiência destas escolas, que não se encontram subjugadas à uma práxis uniformizante.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Formação Docente. Sala de Aula Regular. Práticas de Sala de Aula. Educação Especial.

ABSTRACT

In this study, data on teacher training and knowledge about gifted and talented/high-ability (GT/HA) students, GT/HA identification, and classroom practices are presented. Teachers from two schools from two small cities in the state of Indiana, United States, participated in the study. Data were analyzed through Content Analysis, using the IRAMUTEQ Software. This theoretical essay

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto, SP, Brasil. E-mail: carina.rondini@unesp.br

reveals the possibility that the practical implementation of GT/HA education legislation, at the federal, state, or local levels, is the difference between that state and Brazil. Suggestions for how to put into practice the current legislation regarding GT/HA students are presented, based on the findings for the two schools, which limits the generalizability of findings, as what we observed reflects years of experience of work with GT/HA education and efforts to tailor educational practices to the needs of each student.

Keywords: Giftedness/high ability. Teacher Training. Regular Classroom. Classroom Practices. Special Education.

Introdução

Inteirar-se de outras realidades para conhecer e melhorar a si mesmo não é prática incomum em pesquisas no campo das altas habilidades/superdotação (RONDINI, 2020; MATOS, MACIEL, 2016; FLEITH; ALENCAR, 2013; CASTELLANO, FRAZIER, 2011). Dessa forma, apartado de uma transposição literal de realidade e experiência que conserva sua singularidade, esse artigo apresenta a práxis de professores de duas escolas de duas cidades de pequeno porte do estado de Indiana, Estados Unidos, no tocante aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

462

Os Estados Unidos são desprovidos de lei federal na esfera da Educação Especial específica aos alunos com AH/SD (NAGC, 2020), facultando aos estados e municípios deliberações acerca dessa modalidade de ensino, o que desencadeia assimetria na oferta de serviços especializados a esse alunado, de estado para estado (MATOS, MACIEL, 2016), e até mesmo, dentro de um mesmo estado (MCCLAIN, PFEIFFER, 2012).

Especificamente, o estado de Indiana é regido pelo Indiana Code (IC)², documento composto por 36 títulos sendo o de número 20 (IC 20), dedicado à Educação, e o seu Artigo 36, aos alunos com ‘alta capacidade’³. O IC 20-31-2-6 faz referência ao que considera aluno excepcional (sic) – o aluno com deficiência e o aluno com alta capacidade (*high ability or high-ability student*), caracterizando o último (IC 20-36-1-3) como aquele que: [...] (1) executa ou mostra o potencial para a realização em excelente nível em pelo menos um domínio - Inteligência Geral, Criatividade, Acadêmico, Artes – técnicos e práticos, Artes visuais e performativas e Interpessoal, quando

² Disponível em: <http://iga.in.gov/legislative/laws/2019/ic/titles/001> Acesso em: 03 mar. 2020.

³ No contexto brasileiro serão nomeados por altas habilidades/superdotação

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

comparado com outros alunos da mesma idade, experiência ou ambiente; e (2) caracteriza-se por dons excepcionais, talentos, motivação ou interesses (RONDINI, 2020).

As diretrizes para a implementação de programas de serviços para alunos com alta capacidade estão apresentadas no Capítulo 2 do Indiana Code, o qual expõe que o Departamento de Educação do Estado disponibilizará recursos estatais para subsidiar as Corporações Escolares que implementarem em suas escolas tais programas. Ademais, o Departamento de Educação prestará assistência no que compete (i) à avaliação do aluno; (ii) à avaliação do programa; (iii) ao desenvolvimento e implementação de programas, entre outras. Todavia, o documento não traz a obrigatoriedade desses programas, nem mesmo diretrizes de como eles devem ser implementados, mas assevera que eles devem alinhar-se ao plano de melhoria estratégica e contínua da escola, isto é, a implantação e o desenvolvimento desses programas, dentro das escolas, pode contribuir para o aprimoramento delas.

Dessa forma, sendo a decisão de oferta de serviço especializado ao aluno com AH/SD e a provisão de recurso financeiro para esse serviço, realizada no âmbito estadual ou municipal (MATOS, MACIEL, 2016), apresenta-se o cenário desse artigo, no qual tem-se uma escola que possui um serviço especializado ao aluno com AH/SD (*fulltime, self-contained class*⁴) e outra que não, sendo essas escolas pertencentes a duas Corporações Escolares distintas, de duas cidades vizinhas pertencentes ao estado de Indiana, Estados Unidos.

Método

Apresenta-se aqui recorte descritivo de projeto⁵ de estágio pós-doutoral realizado em duas escolas públicas de educação fundamental I, de duas cidades vizinhas, do estado de Indiana, Estados Unidos, no período de 2015-2016. Sua proposta geral assentava-se na observação participante, inserida “[...] no conjunto das metodologias denominadas, no campo educacional, de “qualitativas”, e, muitas vezes de etnográficas.” (MARTINS, 1996, p. 269). Segundo Queiroz, Vall,

⁴ Fulltime placement with other students of high ability and differentiated curriculum and instruction by a High Ability licensed teacher produces the greatest academic gains for HA-students. (IDE, 2010). “A permanência em tempo integral com outros alunos com AH/SD, currículo diferenciado e instrução por um professor licenciado em AH/SD, produz os maiores ganhos acadêmicos para alunos com AH/SD” (Tradução minha para o original).

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética local, *Purdue University Human Research Protection Program (HRPP)*, em 11 dez. 2015, Protocol #: 1511016765.

Souza e Vieira (2007) há três etapas no processo da observação participante: i) aproximação do pesquisador com o grupo em estudo; ii) a observação – coleta de dados, que pode acontecer de diversas formas – estudo documental; entrevistas; visitas; identificação das instituições envolvidas; história da vida diária; entre outras, sendo a utilização de um diário de bordo indicada nessa fase. iii) sistematização, organização e análise dos dados.

Nesse cenário, discutir-se-á dados advindos das entrevistas realizadas junto a 12 professores pertencentes às escolas. Para apresentar as informações decorrentes das entrevistas, cumprindo com as exigências do HRPP (*Human Research Protection Program*) local, utilizou-se pseudônimos para representar os participantes. O Quadro 1 traz informações gerais dos mesmos, bem como das escolas observadas, doravante identificadas por E_L (escola a leste – com cerca de 49 mil habitantes) e E_O (escola à oeste – com cerca de 73 mil habitantes) das cidades *locus* da pesquisa.

Quadro 1: Informações gerais dos participantes e das escolas em estudo (n = 12), IN, 2016.

Função/Local ^f	Pseudônimo	Sexo	Idade	Anos de experiência	Formação
Jardim de infância/E_L	<u>Prof. A</u>	F	49	25	Bachelor of Science
1º ano/E_L	<u>Prof. B</u>	F	37	13	Bachelor Elem. Ed & Reading Masters of Literacy English Language Learners
2º ano/E_L	<u>Prof. C</u>	F	45	20	Bachelor of Arts Masters of Education Gifted Endorsement
3º ano/E_L	<u>Prof. D</u>	M	40	17	Bachelor of Arts Masters of Education Administration
4º ano/E_L	<u>Prof. E</u>	F	32	10	Bachelor Elementary Education Masters Educational Theory & Practice
Música/E_L	<u>Prof. F</u>	F	52 ⁺	28	Bachelor in Choral
Chines/E_L	<u>Prof. G</u>	M	37 ¹	10	Master
Jardim de infância/E_O	<u>Prof. H</u>	F	33	12	Bachelor of Arts in Education Masters in Elementary Education
1º ano/E_O	<u>Prof. I</u>	F	55	30	Bachelor's Elementary and Special Education Master's in Reading
2º ano/E_O	<u>Prof. J</u>	F	52	30	Bachelor's Elementary Education
3º ano/E_O	<u>Prof. K</u>	M	43	18	Bachelor Masters
Música/E_O	<u>Prof. L</u>	F	63	35	Bachelors of Music Bachelor's in Piano Performance and Music Education/Masters of Music

^f E_L: possui 38 professores e 505 estudantes - considerados de classe social média a baixa (refeições gratuitas: 248 (49,1%); refeições a preço reduzido: 42 (8,3%); refeições pagas: 215 (42,6%)). E_O: possui 44 professores e 673 estudantes - considerados de classe social média a alta (refeições gratuitas: 132 (19,6%); refeições a preço reduzido: 23 (3,4%); refeições pagas: 518 (77,0%))

⁺ O professor de música atende a todos os alunos da escola.

¹ O professor de chinês atende a todos os alunos superdotados da escola.

A região na qual realizou-se o estágio pós-doutoral é dividida em três corporações A, B e C (distritos), sendo que duas (B e C) possuem programas especiais para alunos com AH/SD. O foco desse texto está alicerçado nas corporações A, na qual reside a escola E_L e B, na qual está a escola E_O.

A corporação A, composta por 12 escolas, compreendendo o ensino do jardim de infância (alunos entre 5 e 6 anos) ao ensino médio, 7.743 alunos e 550 professores, mantém um programa denominado *High Ability Program* cujos objetivos versando acerca dos alunos com AH/SD consistem em:

1. High ability students will pursue challenging, differentiated curriculum that will allow them to become independent learners.
2. High ability students will discover and understand their own uniqueness and will display positive self-concepts as they pursue their individual interests and needs, and develop innovative products.
3. High ability students will understand divergent views and respect individual's viewpoints as they cooperatively and responsibly interact with their communities.
4. High ability students will utilize higher level thinking skills and meta-cognitive processes in their pursuit of mastering advanced content.
5. High ability students will display a multi-cultural awareness and appreciation of diversity within a global perspective.

Para o estágio pós-doutoral optou-se por acompanhar as atividades desenvolvidas no programa elementar na escola E_L, pois o mesmo compreende o período do 2º ao 4º ano, no qual, no contexto brasileiro, geralmente se inicia o processo de identificação dos alunos com AH/SD, quando não se almeja uma identificação em idade precoce, e, ao mesmo tempo, tem-se um professor regente por classe, fator considerado favorável ao processo de identificação (GUENTHER, 2012, p. 30; FLEITH, 2007).

Em B, composta por três escolas, compreendendo o ensino do jardim de infância ao ensino médio, 2.276 alunos e 150 professores, a escola participante foi a E_O, cuja missão é “[...] *to engage students in a world-class educational experience that prepares them to be well-rounded, innovative, creative, productive and adaptive citizens who will shape our global society.*” (BOWERS, BOYD, 2015, p. 1). Segundo Bowers e Boyd,

Ao contrário de muitas escolas do estado, E_O é capaz de acomodar as necessidades dos alunos com altas habilidades dentro de suas salas de aula de educação geral. Usando como prática regular a estratégia de instruções diferenciadas para pequenos grupos, os professores conseguem atender às diversas necessidades de todos os seus alunos. (2015, p. 7)

À vista do exposto, esse texto refletirá a experiência de uma escola que possui salas separadas para alunos com AH/SD, o que não existe, até o momento, no contexto brasileiro, e outra que atende, diferentemente, todos os alunos em uma mesma sala. Alocar alunos de diferentes níveis

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

de desenvolvimento em uma mesma sala, considerando apenas a idade cronológica deles, assemelha-se às escolas públicas brasileiras, com exceção do trabalho diferenciado, que no Brasil, quando ofertado, se faz geralmente, “no turno inverso da escolarização” (Art. 5º), “no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (BRASIL, 2009, Art. 7º).

A análise dos dados teve como arcabouço teórico-metodológico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Para tal, contou-se com o apoio do Software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) versão 0.7 Apha 2. A Análise de Conteúdo de Bardin organiza-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, quando ocorre, então, a inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2011). É uma modalidade de análise textual que objetiva a interpretação sistemática de dados qualitativos da comunicação humana produzidos pela linguagem a partir da materialização do conteúdo verbal em um *Corpus* textual, podendo ser desenvolvida por procedimentos quantitativos ou qualitativos. Na abordagem qualitativa busca-se por um sentido, de modo que fragmentos de textos com palavras distintas podem ser agrupados pela similaridade semântica e a importância que está têm ao pesquisador. Por tal via, formam-se categorias (ou classes) a partir dos núcleos de significação. Na abordagem quantitativa, os léxicos, ou signos linguísticos, têm a sua frequência contabilizada de modo que as classes emergem a partir da repetição de determinadas palavras e dos termos que frequentemente as acompanham (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

466

Na confecção deste artigo utilizou-se de forma complementar a abordagem quantitativa e qualitativa, sendo que a análise quantitativa foi realizada primeiramente, como recurso principal e a partir do IRAMUTEQ. Como se verá detalhadamente adiante, a análise qualitativa foi utilizada de maneira complementar, principalmente quando o aproveitamento do *Corpus* pelo software tenha ficado abaixo de 70,0%.

O *Corpus* é uma construção do pesquisador a partir do material levantando frente a temática de sua investigação. Ou seja, é elaborado a partir do conjunto de textos. Os textos, por sua vez, dependem da natureza da pesquisa. Numa coleta de dados feitas por meio de entrevista (guiada por questionário semiestruturado), como é o caso que se apresenta, a resposta de cada entrevistado a uma determinada questão constitui um texto e o agrupamento de todas as respostas a esta questão

forma um Corpus de análise, que o IRAMUTEQ irá dividir em unidades menores, denominadas segmentos de textos (ST) conceituados ainda como ambientes de palavras. De fato, são esses segmentos que sofrem as comparações e análises estatísticas inerentes ao método escolhido (Nuvem de palavras, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude etc.) (CAMARGO; JUSTO, 2013). O corpus deve ser monotemático a fim de que as categorias formadas não reproduzam as próprias pautas do texto, bem como, ter volume suficiente para que a análise realizada possa ter um bom nível de aproveitamento. Neste sentido, um maior número de entrevistado e/ou respostas mais completas (e longas) tendem a favorecer este aspecto.

Levando estas duas circunstâncias em consideração e reportando ao fato de que os participantes nessa pesquisa são distribuídos em quatro categorias profissionais – superintendente, diretores, assistente e professores (Quadro 1) – as análises realizadas por meio do software tiveram como mote o questionário (semiestruturado) destinado as entrevistas dos professores, uma vez que se tratava da categoria com maior número de respondentes.

O questionário aludido, construído especificamente para o estágio pós-doutoral, tendo como base os objetivos gerais e específicos da pesquisa, estava dividido em três blocos⁶: *teacher training and knowledge about high-ability students* (composto por sete questões); *identification of high-ability children* (com quatro questões) e *work in the classroom* (com oito questões).

Assim, os *corpora* de análise foram construídos primeiramente a partir do conjunto de respostas que os professores deram a uma determinada questão. Contudo, havendo uma questão correlata no questionário das demais categorias, as respostas destes sujeitos foram acrescentadas a um determinado corpus que se referia a uma mesma temática, podendo desta forma aumentar o número de textos e vigor da análise bem como tornando o processo mais eficaz. A partir desta estratégia de agrupamento textual foram criados 16 corpora (no presente artigo serão apresentados cinco deles, relativos ao bloco - *work in the classroom*), cada um com uma temática distinta (monotemas). Feita esta preparação, os corpora foram submetidos à análise estatística e principalmente a CHD.

Sucessivos testes Qui-Quadrados são aplicados sobre matrizes que cruzam as formas reduzidas com os segmentos de textos, obtendo-se assim uma classificação. Segmentos de textos com vocabulários de maior semelhança são aglutinados em classe e a partir da comparação dos vocabulários das classes verifica-se a proximidade ou distanciamento entre elas. Ao término deste

⁶ “Formação de professores e conhecimento sobre alunos com alta capacidade”; “Identificação de crianças com alta capacidade” e “Trabalho em Sala de Aula”. (Tradução minha para o original)

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

processamento o resultado é exibido numa representação gráfica denominada dendrograma, que como o nome postula, indica a grafia das ramificações do corpus em classes, com a distribuição destas sendo feita pela similitudes e diferenças estabelecidas, de modo que sejam indicativas de suas inter-relações. São ainda apresentadas as palavras com mais significância dentro de cada classe. A interpretação semântica de cada classe, bem como sua denominação, é obtida pelo pesquisador com base em sua interpretação semântica a partir das palavras mais significativas e dos segmentos de texto que compõem a classe (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Dentre as mensurações estatísticas geradas pelo software ao se aplicar a CHD, Camargo e Justo (2013) salientam as seguintes: a) Número de textos: indica a quantidade de textos inicialmente reconhecidas pelo software a partir das linhas de comando citadas no tópico anterior, no escopo deste texto refere-se a quantidade de respostas obtidas para cada questão; b) Segmentos de Textos (ST): ambientes de palavras. São fragmentos gerados automaticamente a partir dos textos; c) Formas distintas: refere-se a quantidade de termos únicos (a quantidade de raízes lexicais contabilizadas); d) Ocorrências: a quantidade total de palavras no Corpus; e) Formas ativas: são as classes gramaticais que o pesquisador seleciona durante a lematização (parametrização) para que o software considere nas análises; f) Classes: Os agrupamentos textuais gerados pela análise; g) Retenção, a mais fulcral, refere-se ao aproveitamento que o IRAMUTEQ conseguiu fazer do Corpus analisado. É mensurado pela divisão dos segmentos de textos que foram passíveis de categorização pelo número total de segmentos. Camargo e Justo (2013) indicam que a literatura especializada postula que uma análise confiável requer um aproveitamento de, no mínimo, 70,0%. Assim, tais dados já permitem ao pesquisador obter um panorama quantitativo inicial do Corpus analisado, e especialmente verificar pelo índice de retenção se a análise é útil e adequada.

Quando a análise automática não alcança este nível, é possível ao pesquisador recuperar os segmentos de textos cujo o software não conseguiu processar e assim realizar uma análise dita manual. Tal análise tem caráter fundamentalmente qualitativo e, portanto, está mais propensa à aspectos subjetivos uma vez que a partir da leitura de cada segmento não aproveitado, deverá se levar em consideração se este se relaciona conceitualmente com alguma classe existente. Em resumo: ainda que não partilhe das mesmas palavras (vocabulário) constituintes de uma classe, deverá partilhar o sentido. Há ainda a possibilidade de que vários destes segmentos não analisados

expressem uma ideia em comum diferente das categorias elencadas pelo IRAMUTEQ, assim, é possível a criação de categorias extras de autoria exclusiva do pesquisador.

No presente artigo, ao adotar-se tal estratégia foi realizada a recontagem dos segmentos aproveitados a fim de verificar se foi obtido o valor mínimo de 70,0% de aproveitamento. Mesmo com o exame dos segmentos não aproveitados, corpus com aproveitamento abaixo de 63,5%, houve a ocorrência de apenas um nesses moldes, não passou a atingir esse critério (70,0%), não sendo então considerado nessa análise.

Resultados

A Tabela 1 traz as mensurações estatísticas apontadas por Camargo e Justo (2013), indicando que dos cinco corpora extraídos, um (*Work in the classroom*) não atingiu o percentual mínimo de retenção indicado pela literatura, sendo desconsiderado para análise.

469

Tabela 1 – Dados estatísticos dos corpora pertencentes ao bloco *work in the classroom*. (n = 12).

<i>Corpus</i> ⁷	Textos	Formas Distintas	Ocorrências	Formas ativas	Classes	Análise dos ST	Retenção (%)
Work in the classroom	11	659	3319	361	5	56/91	61,5
Strategies	12	639	2960	624	7	73/80	91,2
Resources provided by the school	11	616	2651	598	7	60/73	82,1
Family involvement	12	639	3182	321	5	65/87	74,7
Laws	12	470	1962	460	7	51/60	85,0

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a questão, *What strategies do you use to work with high-ability students?*⁸ a CHD dividiu o corpus *Strategies* em sete classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 1, que mostra as relações das ramificações, apresentando as palavras mais significativas de cada classe e a porcentagem dos ST classificados.

⁷ “Trabalho em sala de aula, Estratégias, Recursos fornecidos pela escola, Envolvimento da família, Leis” (Tradução minha para o original).

⁸ “Que estratégias você usa para trabalhar com alunos com alta capacidade?” (Tradução minha para o original).

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

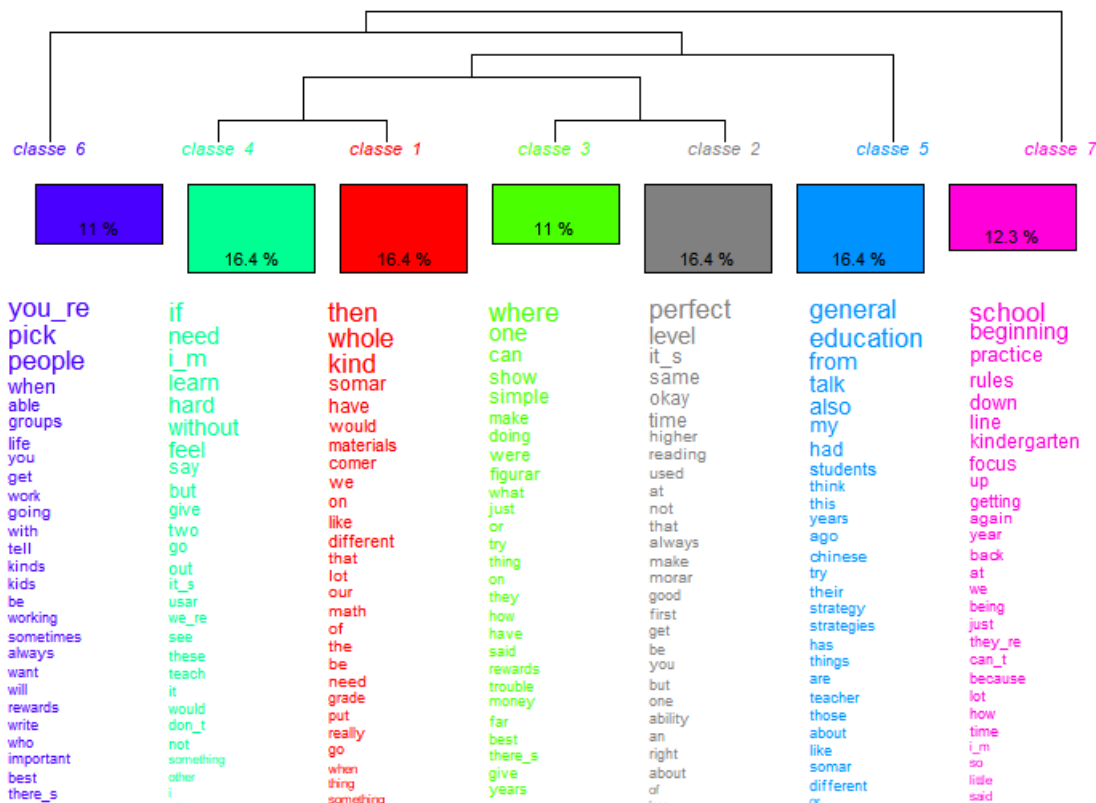


Figura 1 - Dendrograma Corpus Strategies. (n = 12).
Fonte: IRAMUTEQ.

A *Classe 1 (Recursos pedagógicos diversos)* é marcada pelo uso da informática, especialmente por meio do iPad, onde os professores utilizam o dispositivo tanto para as aulas de leitura como para exercícios matemáticos. São apontadas ainda algumas estratégias que tangenciam a questão disciplinar por meio de relatos em que os professores salientam o uso de recompensas mediante o comportamento desejado, como poder almoçar com eles por terem realizado os deveres de casa, e consequências punitivas que ensejam o senso de responsabilidade, como ter que escrever uma carta ou telefonar aos pais dizendo o que fizeram.

[...] we have with the reading a z and computer things with the iPads they bought that whole cart of the Osmo [Genius Kit Game System for iPad] that we use and with that we can take them to different levels [...]⁹ (Prof_J)

[...] if not then they'll be some consequence they have rewards like they can go out to lunch with me if they get as on their tests they can get weekly rewards for not getting in trouble and for turning their homework in [...]

⁹ Segmento de texto representativo da classe. Eles não serão traduzidos para não se perder a representatividade da fala dos entrevistados.

Pertencendo a mesma ramificação que a Classe 1, e conjuntamente correspondendo a 32,8% do corpus, a *Classe 4 (Atuando sobre a motivação)* se refere a estratégias cotidianas, contudo, remete ao aspecto motivacional, onde os docentes falam da importância de ensinar de forma que a criança sinta prazer no ato educacional. Fica notável a atenção dada ao papel ativo da criança, sendo que os professores citam a importância em aprender a mediar o tempo em que falam, permitindo que o aluno não só escute como também atue, de preferência por meio de várias vias sensitivas, sentido, vendo, cheirando, experimentando etc. Revela ainda a importância do aprendizado vindo da interação entre os próprios alunos.

[...] and then if they need me I'm walking around I'm meeting with them reminding them remember number two is next I'm more just facilitating their learning and letting them learn on their own and with each other [...] (Prof_E)

Ao longo da *Classe 2 (Perfeccionismo e nível de aprendizagem)* são citadas a preocupação que os alunos com AH/SD têm com o próprio desempenho, sendo que os professores buscam mediar o perfeccionismo, mostrando que é natural que os erros aconteçam ao passo que tentam manter a empolgação para o aprendizado.

471

[...] they get upset if they make a mistake or somethings not perfect and so they have to realize that it's okay we work on that all year long and especially at the beginning of the year because they're so used to wanting to be perfect all the time [...] (Prof_A)

Na *Classe 3 (Exemplos de atividades)* os professores falam sobre algumas estratégias específicas por meio de alguns exemplos de como conduzem os exercícios. De maneira geral, vigora a apresentação dos exercícios seguida das tentativas de resoluções dos alunos. Alguns relatos sobre o uso de reforço por conta de comportamento desejados também aparecem nessa classe.

[...] my strategies are I just see where they're at I have them try I even try to expand on what I'm explaining to them and show them different aspects of what they can do [...] (Prof_F)

[...] I as teacher try to make things fun and engaging for the kids the best that I can give the circumstances of what I have to do as far as covering standards and jumping through the hoops of what I have to do to meet what the state requires that I do [...] (Prof_D)

Ao longo da *Classe 5 (Experiência docente e diálogo com a Educação Geral)* alguns relatos trazem os aspectos históricos sobre o qual os professores adquiriram suas habilidades pedagógicas onde falam da importância da análise sobre os erros e acertos na tarefa educacional e sobre como a liberdade para lançar mão de coisas novas é fundamental. Citam ainda a relação com a Educação Geral (não específica aos alunos com AH/SD), passando pelas adequações que precisaram fazer ao mudar de uma categoria para outra e também das contribuições que tais experiências promovem.

[...] so that's another thing I talk less and I let them work more another strategy I really look at myself less as a teacher this year and more as a facilitator because anything I teach them [...] move and talk fast is a strategy that I've had to change to because in general education I had to talk slower I repeated myself many times and this year I've noticed they raise their hand [...] (Prof_E)

[...] I also allow my high ability students the freedom to complete a project in a different way than I directed this allows them to be creative [...] (Prof_I)

As falas da *Classe 6 (Trabalho em grupo e relações interpessoais)* abarcam a importância de desenvolver as habilidades interpessoais nos alunos, buscando amplificar a habilidade de trabalhar em grupo e com pessoas que não necessariamente são os melhores amigos ou que partilham das mesmas opiniões e gostos. Assim, é comum o trabalho por meio de pequenos grupos sendo que ora os alunos escolhem com quem querem trabalhar e ora o professor é que escolhe.

472

[...] may not be your best buddy but you have to be able to get along with him because later when you're doing jobs and things you're not always going to like the people you work with [...] but you have to be able to get along with them and still be successful in whatever you're trying to accomplish I think those are important things to work out with high ability kids [...] (Prof_A)

A *Classe 7 (Regras escolares)*, possui menor relação ou proximidade com as demais, correspondendo a 12.3% do corpus, versa sobre o aprendizado das regras escolares, considerada premissa para que o trabalho pedagógico sobre os conteúdos possa se efetivar. Neste sentido, especialmente em relação aos alunos mais jovens, parte das aulas iniciais do ano letivo são utilizadas para explicá-las, mobilizando para tal, recursos utilizados para outros conteúdos, como os iPads. Os docentes ainda falam que ao longo do ano, estas instruções precisam ser retomadas.

[...] some kids say they are unsure of that so you really have to kind of put a thumb on them a little bit harder like the kid sitting right next to you the whole year because that child doesn't know where the line is that they should not be crossed

[...] you have to make sure that they are behaving themselves and you've got to make sure that they are doing what they're supposed to do [...] (Prof_D)

Concernente a questão, *What resources does your school provide you for your work in the classroom with high-ability students?*¹⁰ a CHD dividiu o corpus *Resources provided by the school*, também em sete classes, as quais se encontram ilustradas no dendrograma da Figura 2.

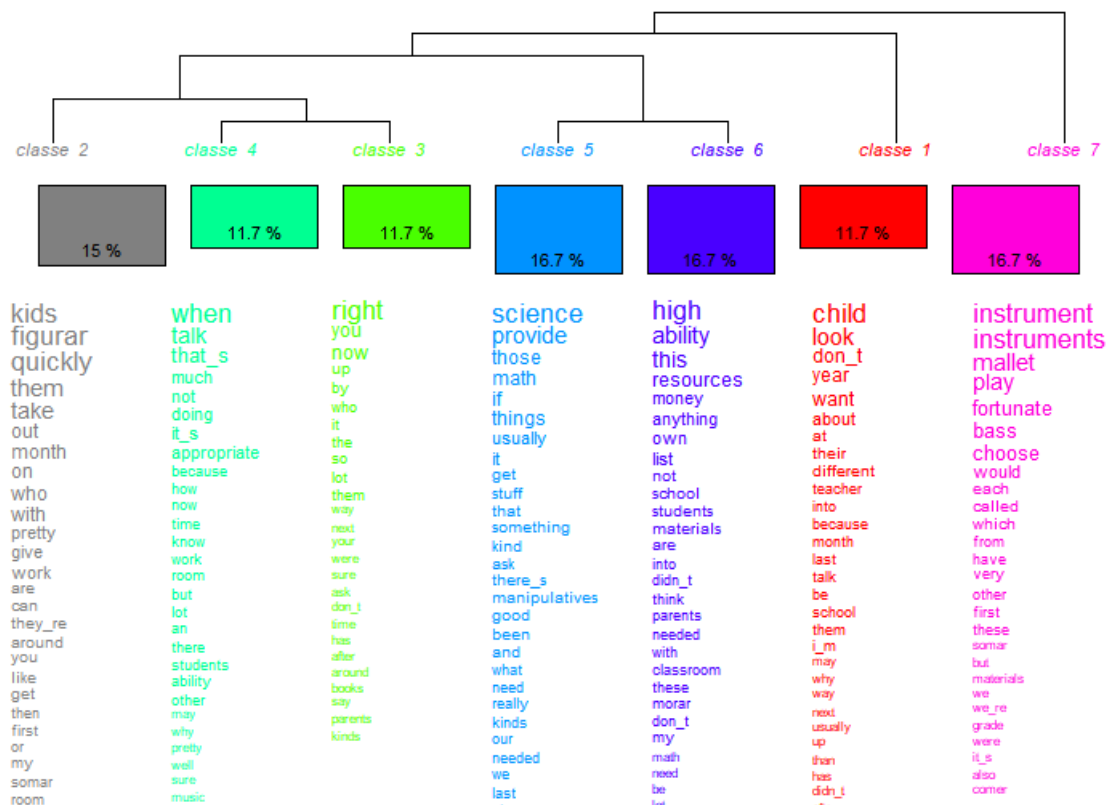


Figura 2 - Dendrograma Corpus *Resources provided by the school*. (n = 11).
Fonte: IRAMUTEQ.

A *Classe 7 (Variedade de instrumentos)*, pertencente a uma iteração distinta e mais separada das demais, refere-se majoritariamente aos instrumentos musicais, dos dez segmentos de textos que a compõe, nove referem-se a professora de música (Prof_L). Neste sentido, a classe é constituída praticamente pela resposta dada por ela. Em suma, a professora se considera afortunada pela quantidade de instrumentos de que dispõe, o que permite que os alunos possam escolher entre uma

¹⁰ “Que recursos sua escola oferece para seu trabalho em sala de aula com alunos com alta capacidade?” (Tradução minha para o original).

variedade deles, sendo necessário apenas a alternância, uma vez que alguns instrumentos são mais populares

Ao longo da *Classe 1 ((Pré)Concepção do aluno - Portfólio)* os professores relatam que, apesar da existência das pastas individuais com as informações dos alunos sobre o ano letivo anterior (*Portfólio*) ficarem à disposição, preferem não consultá-las de imediato, buscando assim ter uma percepção mais neutra dos alunos e fomentada na interação que estabelecem com o aluno, consultando o arquivo somente após algum tempo para verificar quais impressões são compartilhadas e quais diferem.

[...] I don't want to hear the previous teacher tell how the child was terrible for her I don't want to have that pre conception that's why I don't look in their cumulative folderes before the school year [...] (Prof_D)

Ao longo da *Classe 2 (O tempo para observação enquanto recurso)* a questão temporal aparece enquanto recurso e observação como estratégia. Com isso, no início do ano letivo, a disposição de atividades que requerem um papel mais ativo do aluno permite que o docente conheça aqueles que têm maior autonomia daqueles que necessitarão de maior atenção e, com isso, possa planejar os locais onde os alunos irão sentar bem como os agrupamentos possíveis e/ou necessários.

[...] versus the other ones who can work independently or work with a partner or work at a faster pace without me being right there for them it doesn't take very long to figure out who those kids are [...] you asked me earlier why these kids near my desk are here because I need to keep a close eye on them because they get off task quickly some get off task really fast (Prof_D)

A *Classe 3 (A disposição dos alunos)* refere-se à disposição dos alunos pela sala como forma de favorecer a conduta comumente compreendida por disciplina. Assim, os docentes falam sobre como alteram os lugares dos alunos, colocando-os próximos àqueles com quem tem menos afinidade para diminuir a frequência de conversas que fogem ao conteúdo escolar.

[...] a lot of times if they are neighbors they are talking so you move them to separate them that way you don't have a kid right in the middle who talks to boys around him [...] (Prof_D)

A *Classe 4 (Controle sobre a socialização excessiva)* pertence a mesma iteração que a Classe 3 e seu conteúdo é complementar. Nela, os docentes expressam compreensão sobre a necessidade de seus alunos conversarem, especialmente por serem AH/SD, contudo, colocam que

também faz parte do aprendizado o reconhecimento de limites e os contextos específicos para que isso possa ocorrer.

[...] well that didn't work because they socialized constantly they naturally want to talk to each other that's part of the gifted ability students they want to talk and socialize which is fine but they have to know when is the appropriate time and not [...] (Prof_D)

A *Classe 5 (Recursos para ciência)* é a que efetivamente abarca a questão dos recursos materiais. Os professores compreendem que existe uma oferta generosa deles, sendo na maior parte das vezes suficiente para trabalhar adequadamente com todos os alunos, principalmente àqueles que se referem ao desenvolvimento do conhecimento científico com maior ênfase ao ensino de matemática. Citam ainda que os materiais desgastados são facilmente trocados e quando existe a necessidade de um recurso novo, na maior parte das vezes é possível obter financiamento para obtê-lo. Neste sentido, mencionam também a participação dos pais que muitas vezes contribuem com doações.

475

[...] and the stem that's science technology engineering and math I got all of that through a grant where a parent council grant paid for those things so usually if there's something that we really want and we're patient enough we're able to get it eventually we're lucky here [...] (Prof_H)

[...] to be honest if I need something or see something I like I ask and if the money is there usually we can get it I know last summer I needed some balance scales and some stuff for science [...] (Prof_B)

[...] I have six computers I have a smart board anything that I need to teach they provide or the music boosters provide music boosters is an organization here where the parents donate money and if we need something in our classroom the music boosters provides it [...] (Prof_L)

Pertencente a mesma iteração que a Classe 5 e sendo a ela complementar, correspondendo a 33,4% do corpus, a *Classe 6 (Recursos para AH/SD)* evidencia o amplo acesso aos recursos materiais, contudo, com maior ênfase àqueles de enriquecimento, mais voltados aos alunos com AH/SD. Cita ainda os recursos de caráter formativo disponibilizados aos docentes, como a assinatura de sites que desenvolvem conteúdos específicos em educação de alunos com AH/SD.

[...] *the school provides subscriptions to web sites such as reading a z super teacher worksheets and teacher file box that allows me to find materials that are appropriate for my high ability students in addition to that the adopted reading and math series come with enrichment materials that can be used for these students* [...] (Prof_J)

[...] *I don't have a list of anything I really need this school is probably different I looked at the resources and thought how lucky they are to not have to buy the books with their own money and to have so many things* [...] (Prof_C)

A CHD dividiu o corpus *Family Involvement* em cinco classes, conforme apresentado no dendrograma da Figura 3, baseada na questão *What is the level of involvement of your high-ability student's family with the school and with your work?*¹¹

A *Classe 1 (Filhos AH/SD; pais participativos)* destaca-se das demais uma vez que o corpus a coloca numa interação própria, responde por 20,0% do corpus, ao passo que as demais classes se formarão a partir da ramificação do conteúdo restante. No que tange ao seu conteúdo, os professores informam que os pais dos alunos com AH/SD são extremamente envolvidos, não apenas com o desenvolvimento dos filhos, mas também com a escola, formando grupos de voluntários que atuam junto com os professores em várias situações, como por exemplo - preparação de adereços e cenários para peças teatrais, recebendo materiais e organizando o material para os professores.

476

[...] *I have to say I have had in all my years extremely supportive families so if there is a family that feels like their student is of a higher ability than another kid they respect my judgment to do the best that I can for their child* [...] (Prof_I)

[...] *the high ability parents are very involved with the music program there is always 100 percent attendance at our programs for example they have made costumes for the program taped the performance and attend all of the performances* [...] (Prof_F)

¹¹ “Qual é o nível de envolvimento da família do seu aluno com alta capacidade, com a escola e com o seu trabalho?”. (Tradução minha para o original).

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

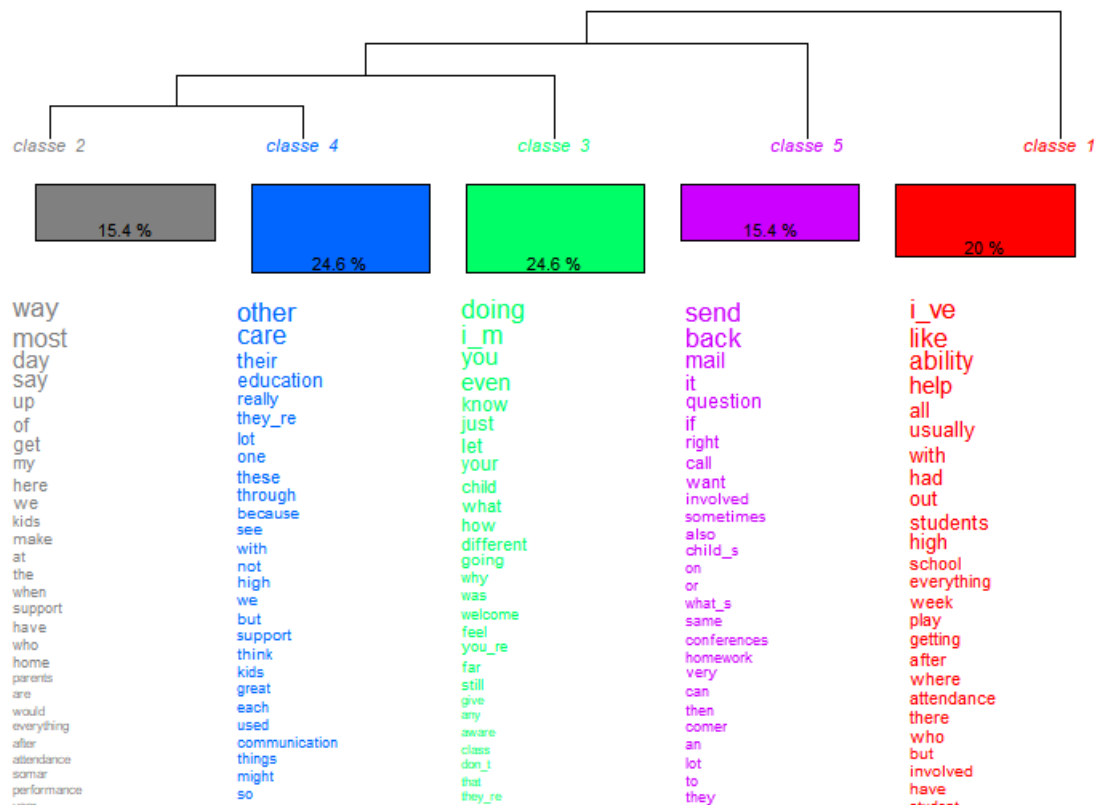


Figura 3 - Dendrograma Corpus Family Involvement. (n = 12).
 Fonte: IRAMUTEQ.

No outro polo das iterações tem-se as Classes 2 e 4. A *Classe 2 (Comunicação e acompanhamento)* refere-se à comunicação existente entre os professores e pais, ressaltando os meios pelo qual ocorrem: por e-mail, comunicados ou nas reuniões. São consideradas plenamente satisfatórias e os professores afirmam que os pais acompanham seus alunos em casa, auxiliando os filhos no cumprimento das tarefas escolares.

[...] *my parents are very involved honestly I could say most of the time I get hundred percent attendance for everything we have parent teacher conferences all my parents will come [...]* (Prof_B)

[...] *for the most part I would say probably over 90 percent of the parents work with them and read with them and support them in the past when I taught regular education kindergarten I'd open up the bag after a month and all papers are still in there from a month [...]* (Prof_A)

A *Classe 4 (Valorização da educação)* é extremamente complementar e refere-se à percepção de que os professores têm a respeito da interação entre os alunos, seus pais e o valor dado a educação. Assim, consideram que o trabalho pedagógico é facilitado porque os pais tratam a educação como algo de suma importância, buscam acompanhar seus filhos, verificando se fizeram seus deveres, analisando o desempenho nas atividades e estando sempre atento caso seus filhos tentem descumprir alguma regra. Atribui-se esta conduta ao fato da maior parte dos pais de alunos com AH/SD serem classe média e relatam ainda que o nível de apoio dos pais de alunos da Educação Geral é menor.

[...] education might not be first survival is first and getting food on the table is first so talking to their teacher is not high on the list they have other things that are more pressing issues to take care of [...] they like to see loopholes that they can get through because they are so smart but since they know that I and their parents are always talking they can't really get away with a whole lot because we always are informing each other [...] (Prof_E)

[...] a lot of times parents want to see worksheets I try to explain to them that in kindergarten a lot of our learning is through hands on play they are learning but they're exploring [...] (Prof_H)

478

Ao longo da *Classe 3 (Informando e instruindo os pais)* os professores ressaltam que mantém os pais informados sobre o conteúdo e as metodologias que estão sendo usadas em determinado momento, sobre como conduzem suas disciplinas de maneira geral e sobre o desempenho dos seus alunos. Também relatam aos pais reconhecerem as habilidades e talentos de seus filhos e atuam buscando instruir os pais sobre o que consideram mais apropriado em termos de desafio, de forma que a AH/SD seja reconhecida, mas que expectativas desmesuradas não sejam criadas.

[...] let parents know that you are aware that I know your child is exceptionally bright and here is what I am going to do to continue to challenge them [...] also make it clear to them that he is still a 5 year old child and I'm not going to push a 5 year old child to do what a 12 year old child is doing because I don't feel that's developmentally appropriate even if they are gifted [...] (Prof_H)

A *Classe 5 (Pronta resposta)* versa sobre o fluxo de informação entre pais e professores, sendo que os docentes afirmam que recebem muitas mensagens diariamente, buscando responde-las ainda no mesmo dia, pois sabem que para os pais elas são de extrema importância. Em resposta, as solicitações de auxílio dos professores aos pais tendem a ser atendidas prontamente.

[...] they are very involved they come to conferences they e mail a lot if they have a question they'll call or write a note and send it in [...] (Prof_K)

[...] I keep my phone on me or near me at night so they if email me I can get right back to them as a parent myself i would want that from my child's teacher [...] (Prof_D)

[...] the families the majority of them are very involved I spend a lot of time e mailing back and forth I send a newsletter once a week they want to know what's going on [...] (Prof_C)

[...] they are very involved they come to conferences they e mail a lot if they have a question they'll call or write a note and send it in [...] (Prof_K)

Por fim, foram sete classes derivadas do corpus *Laws* pela CHD, Figura 4, tendo por questão - *How do specific laws for the high-ability education affect your work?*¹²

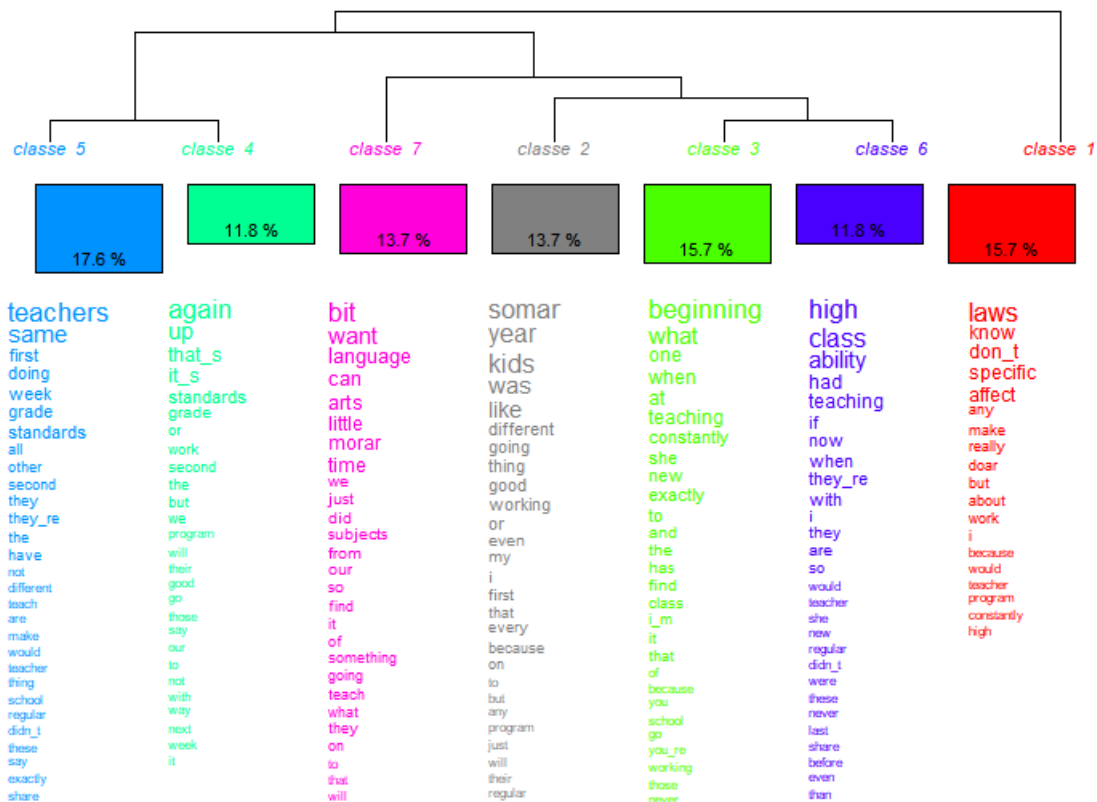


Figura 4 - Dendrograma Corpus Laws. (n = 12).
Fonte: IRAMUTEQ.

¹² “Como as leis específicas para a educação da alta capacidade afetam seu trabalho?”. (Tradução minha para o original).

A *Classe 1 (Desconhecimento de leis específicas sobre AH/SD)* é a mais distinta, uma vez que deriva da primeira iteração do corpus *Laws*, sendo que a parte restante dará origem novas iterações e, conseqüentemente, as demais classes. Em seu conteúdo é simplesmente a reiteração de vários docentes afirmando que não conhecem a existência de leis específicas e se elas existem afetam pouco, pois têm autonomia na sala de aula. Individualmente essa classe responde por 15,7% do corpus.

[...] it does not I don't see the laws affecting it unless of course it has to do with the referendum or they cut the program all together then if we don't have enough money for it then of course that would affect it [...] (Prof_L)

[...] I don't know of any specific laws they mandate that you have to serve high ability students that affects me because we have a self-contained room but I don't know of any specific laws other than that that affects me as a teacher of high ability students [...] (Prof_D)

[...] I guess it doesn't really because I'm not sure if there are specific laws I'm not even aware of them so it doesn't necessarily affect my work but I am constantly looking for somebody with something on Pinterest [...] (Prof_H)

480

As falas que compõem a *Classe 2 (A cada novo ano...)* decorrem sobre as mudanças derivadas dos novos anos letivos indicando que a cada ano as turmas apresentam um perfil próprio, com a mudança dos pontos fortes e fracos das habilidades dos alunos, em decorrência disso, o trabalho, bem como as estratégias dos professores, também muda, sendo inviável a repetição engessada do que foi feito. Algumas falas também implicam a comparação de experiências, sobre o início do trabalho docente ou sobre a prática pedagógica em salas da educação especial ou geral, com a atual em AH/SD, indicando preferência pelo trabalho nesta última modalidade.

[...] I worked with kids that were below then I taught regular so I was making my way up and now I like working with high ability kids I don't have any desire to go back to special ed or regular ed [...] every year is different I feel like every year some kids are really good or strong in this aspect but this was really hard for them this year every year it's different because you never know the different kids that you're going to have [...] (Prof_A)

A *Classe 3 (Planejamento e estratégias docentes)* refere-se a importância de estratégias adequadas às necessidades dos alunos e o esforço contínuo dos professores em buscar por novos materiais que possam utilizar, especialmente em sites, como o *Pinterest*. Contudo, há a necessidade de um planejamento anterior que inclusive deve ser documentado e enviado à direção/gestão para que esta saiba o que cada professor está trabalhando em determinado momento.

[...] she has to have that at the beginning of the year so she knows exactly what I'm teaching and when I'm teaching it everyone in higher ability because we have one class for each grade I'm the only one doing it [...] (Prof_B)

[...] there's number blocks I had never seen them before and it's been new to everybody in the school I found it from a teaching blog so I'm constantly trying to find something new [...] if they're not learning the way that you're teaching then find a different way to teach because there's all kinds of different ways that children learn and what's working for one class it might not work for the next class [...] (Prof_H)

A *Classe 6 (O compartilhar de ideias)* pertence à mesma iteração que a Classe 3. Nela os professores retomam a importância de desenvolverem um trabalho adequado às características de seus alunos, contudo, aqui o apoio vem da troca de experiências entre os próprios professores, especialmente com aqueles que atuam há mais tempo auxiliando os mais novos.

481

[...] she was a high ability teacher, she was getting ready to retire, and had been doing high ability forever so I asked her to help me she would help me whenever I needed help [...] (Prof_A)

[...] for example, I already taught fractions so if they are teaching fractions now everything that I have in fractions I share with them if they need it [...] (Prof_B)

A *Classe 4 (O padrão de ensino e o Referendo)* por sua vez, refere-se à questão orçamentária, no sentido de que os professores buscam manter o elevado padrão de ensino dos alunos frente a aprovação do Referendo da comunidade no que tange aos impostos destinados à educação e aos programas para as AH/SD.

[...] again with the laws are too loose right now it's more of honestly within ourselves here at [E_L] we work it as every grade goes up the grade levels kindergarten to first grade standards first grade to second grade standards 3rd grade to 4st grade standards [...] (Prof_B)

[...] *it affects them all the way up through 12th grade in the music in the band or orchestra or the choir but it's not as good for the academic site either if that's cut*
[...] (Prof_L)

Ao longo da *Classe 5 (A padronização curricular)* os professores discutem a padronização curricular que parece advir, enquanto diretriz, da corporação responsável pelas escolas, de modo que se um aluno mudar de escola não terá lacunas, contudo, alguns professores afirmam que não são obrigados a seguir esta regra.

A *Classe 7 (A liberdade relativa)* apresenta conteúdo difuso e relacionado as demais classes, contudo o ponto convergente refere-se a questão da liberdade que o docente possui na condução do processo de ensino. Neste sentido, algumas falas referem-se a importância de estratégias guiadas pelo aspecto motivacional dos alunos, remetendo às Classes 3 e 6, de forma que a liberdade existente consiste na criação de estratégias desenvolvidas para abordar determinado conteúdo. Porém, tal processo é limitado pelas horas e recursos disponíveis e pela exigência de se cumprir não só o currículo como pela aplicação de testes. Noutras falas, as limitações referem à questão orçamentária, tangenciando a Classe 4.

482

[...] *we have to do so many tests that it takes away from our ability to do what we want I can only teach so many minutes of science because I have to get in language arts and math* [...] (Prof_E)

[...] *they didn't really care for that so we didn't spend as much time on it if they are curious about something then we will google it and find out a little bit more about it or what's it means* [...] (Prof_A)

Considerações Finais

O panorama dos aspectos legais dos Estados Unidos e do estado de Indiana realizado brevemente na introdução desse artigo, revela diferenças nesse cenário entre eles e o Brasil, já que aqui conta-se com leis federais que se atentam para os alunos com AH/SD. Dessa forma, um diferencial entre os Estados Unidos e o Brasil pode assentar-se no campo da efetividade prática de suas normatizações nos âmbitos federal, estadual ou municipal.

À vista disso, se opondo a um processo simplista de cópia e cola, olhar para uma fração do contexto escolar americano voltado ao aluno com AH/SD, mesmo que mínima, mas que carrega em sua gênese a bagagem dos anos de experiência, pode trazer pistas de possibilidades de como colocar em prática a legislação vigente atinente a esse alunado.

Se no futuro será possível termos classes específicas a alunos com AH/SD em nossas escolas, ou se vamos manter classes comuns do ensino regular, mas com uma práxis docente diferenciada, é assunto de uma análise profunda e ampla que não cabe nesse texto. Mas, os dados refletidos indicam que tanto em um como em outro formato de serviço educacional prestado ao aluno com AH/SD nas escolas em tela, o desenvolvimento plural do aluno é o eixo condutor deste serviço.

Estudos brasileiros recentes (SANTOS; COUTINHO, 2020a, 2020b) indicam como entraves para a lida diária com o aluno com AH/SD e o oferecimento de serviço educacional especializado, em sala de aula regular, aspectos como: o desconhecimento sobre o assunto, ideias errôneas baseadas no senso comum e a pouca ou nenhuma formação (inicial, continuada ou em serviço) dos agentes educacionais, em especial do professor regular, que não tem conhecimento de práticas pedagógicas adequadas para atender esse aluno (RONDINI, 2019; PISKE, 2018). Esses estudos apontam ainda que mesmo entre os professores que carregam conceitos corretos sobre AH/SD, não se mostram seguros para o atendimento desse alunado, indicando que o saber teórico não se materializa naturalmente na prática, e não consegue se desvencilhar de ações no campo de tentativas-e-erros (RONDINI, 2019), o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com AH/SD.

Na contramão, os professores americanos mostraram-se desconhecedores das leis específicas aos alunos com altas habilidades/superdotação, e mesmo na creditação de sua existência, eles disseram não se sentirem impactados por elas, uma vez que possuem autonomia na práxis de sala de aula e liberdade para criar estratégias pedagógicas. Todavia, os esses professores não estão dispensados do trabalho de conceitos e conteúdos que são comuns às escolas, pois isso facilita a transição de alunos entre elas, nem mesmo de comunicar à gestão da escola os conceitos e conteúdos trabalhados, bem como suas estratégias pedagógicas, que visam atender exclusivamente às necessidades particulares dos alunos. Nesse propósito, o padrão de ensino perseguido pelos professores, independentemente do formato de serviço prestado ao aluno com AH/SD, é o de

excelência, buscando o pleno desenvolvimento dos alunos e a captação de mais recursos para esse trabalho. Assim o professor, juntamente com a gestão, faz parte dessa busca por recursos, pois ele sabe que isso poderá afetar diretamente o seu trabalho. Esses professores, dão pistas de estarem em concordância com o exposto por Bates e Munday, ao afirmarem que:

[...] a despeito do quão boas sejam as atividades suplementares e extracurriculares oferecidas aos alunos [com altas habilidades/superdotação], é na sala de aula regular [ou específica] que os alunos participam das atividades formais de ensino-aprendizagem e é nesse local que deve haver desafios suficientes para os alunos [com altas habilidades/superdotação]. (2007, p. 45)

Nessa sintonia, desprendidos de práticas repetidas e engessadas, que poderiam não contemplar o perfil dos alunos ingressantes anualmente, os professores americanos mostraram-se incansáveis na busca por recursos pedagógicos diversos, que fomentem o ensino por excelência almejado, e pelo compartilhamento de ideias e materiais com professores mais experientes, em uma atmosfera de coparticipação e de constante formação. Para isso, eles se propõem a dispor de seu tempo para a prática de conhecer o aluno para planejar ações e estratégias pedagógicas e de disciplina, a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno do aluno. Os professores demonstram valorizar o processo de disciplina dos alunos como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Esse aspecto também recebe aprovação por parte dos pais, que se desvelaram altamente comprometidos com a educação de seus filhos, com a escola e com o professor, mantendo com este, uma relação íntima e diária de troca de informações, algo pouco visto no contexto brasileiro.

484

Ao revisitarmos os estudos brasileiros recentes no campo das AH/SD, encontramos também como uma barreira para a oferta de serviço educacional especializado a esse perfil de aluno, no contexto da sala de aula regular, a falta de estrutura e de materiais adequados a esse fim (SANTOS; COUTINHO, 2020a, 2020b). Especificamente a esse ponto, tem-se um abismo entre as duas realidades, pois se parte do ato educacional -, motivacional, prazeroso, enriquecido e criativo, advém do professor, de outro lado tem-se a amplificação que a diversidade de materiais acarreta nesse processo, que pode ser prejudicado por sua escassez ou disponibilidade em doses homeopáticas (PISKE, 2018).

Para Santos e Coutinho (2020a) é preciso fomentar a discussão da temática AH/SD no contexto das escolas públicas de ensino regular, pois nesses espaços alguns entraves concernentes

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

ao tema já se cristalizaram culturalmente. Lamentavelmente, se faz cultural a inexistência de recursos e de materiais, a falta de conhecimento e de formação específica sobre as AH/SD, pilares para o não atendimento aos alunos com AH/SD, subjugado à formação inicial docente pautada em geral na apropriação de conteúdos e conceitos, contrária a percepção de que cada aluno é único, e que, portanto, não deve ser submetido a uma práxis uniformizante, o que só nos faz lembrar do poeta Augusto Branco ao dizer que “Cada um oferece aquilo que tem e transborda de dentro de si.”

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWERS, K.; BOYD, M. B. **Student Handbook & Code of Conduct**. West Lafayette Community School Corporation, 2015. Disponível em: <https://ces.wl.k12.in.us/handouts-forms-flyers/student-parent-documents>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 6 mar. 2020.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v. 4, n. 15, p. 679-84, Out-Dez, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2020.

CASTELLANO, J. A.; FRAZIER, A. D. **Special Populations in gifted Education: understanding our most able students from diverse backgrounds**. Waco, TX, Prufrock Press Inc. 2011.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L de (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. 230 p.

FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION (IDE). Service Options for Indiana Students with High Ability. Indianapolis, IN: Indiana Department of Education, 2010. Disponível em: <https://www.doe.in.gov/sites/default/files/highability/resource-service-options-for-students-with-highability.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escola. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9472/0>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MCCLAIN, M. C.; PFEIFFER, S. Identification of gifted students in the United States Today: a look at state definitions, policies, and practices. **Journal of Applied School Psychology**. v. 28, n. 1, p. 59-88, 2012. Disponível em: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/01/Mcclain-Pfeiffer-20121.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200175&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 mar. 2020.

National Association For Gifted Children (NAGC). Gifted By State. Disponível em: <https://www.nagc.org/information-publications/gifted-state>. Acesso em: 15 mai. 2020

PISKE, F. H. R. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. (Tese). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55916>. Acesso em: 6 mar. 2020.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-83, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-14792?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2020.

RONDINI, C. A. **Contextos, saberes e práticas voltadas ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação: o Estado de Indiana em foco [recurso eletrônico]** / Carina Alexandra Rondini -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 172p.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 79–94, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i22.246. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula do ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2501-2522, 2020a. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/6166>. Acesso em: 6 mar. 2020.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 28, p.461-487, jan/dez 2022.

SANTOS, G. M. F. dos; COUTINHO, D. J. G. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/S) no contexto de sala de aula comum: revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 2627-2648, 2020b. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/6174>. Acesso em: 6 mar. 2020.

Recebido em: 30/09/2022

Aceito em: 110/2022

Publicado em: 27/10/2022

Total de Avaliadores:02